

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Análisis de la Eficacia del Programa de  
Formación para la Prevención de la  
Violencia Doméstica

---

“CONTIGO ES POSIBLE”

Tesis Doctoral

Programa de Doctorado Psicología Social y de las Organizaciones

*Presentada por:*

María Victoria Villagrasa Manzano

*Dirigida por:*

Marisol Lila Murillo

Amparo Oliver Germes

Valencia, Enero de 2014

Este es un trabajo que surge de la preocupación y el interés por indagar y conocer más una problemática que hace años me embaucó. Gracias a Marisol y Enrique empecé este complejo camino que, aunque todavía me cueste creerlo, ha llegado a su punto (y aparte).

En este largo proceso ha habido mucha gente cerca de mí, mostrándome su apoyo y ayuda incondicional. No sería capaz de expresar con palabras mi agradecimiento porque sin todos ellos y ellas este momento no habría llegado.

Gracias a Marisol y Amparo por su paciencia, su comprensión, su apoyo y su gran capacidad para orientarme y guiarme en todos los pequeños y grandes pasos que hemos ido dando para llegar hasta aquí.

A mis compañeros y compañeras de los institutos de los que he formado parte, por su gran ayuda y por facilitarme la realización de este trabajo. Y por supuesto a todo el alumnado que ha participado en este proyecto.

Gracias a Amadeo, a Pedro, a Santi, a Marta, a Jesús, a Jose, a Vicente, a Laura, a Quique, a Cristina y a Noemí. Ellos ya saben porqué. Y gracias a todas esas personas que de manera directa e indirecta, me han ofrecido su ayuda, orientación y comprensión.

Y por supuesto, gracias a Víctor, Rosa y Rosana. No tengo palabras que puedan expresar la importancia y el valor que para mí tienen sus gestos de ánimo y comprensión, ese “estar siempre ahí”. Por ello, les quiero dedicar este trabajo.

Este proyecto ha supuesto para mí una ruptura de esquemas, una experiencia profesional e investigadora muy enriquecedora. Una continuidad, un mar de dudas en ocasiones, pero una gran oportunidad para superarme a mí misma. Gracias a todas las personas que me han brindado esta oportunidad.

Si me quieres, quíereme entera,  
no por zonas de luz o sombra...  
si me quieres, quíereme negra  
y blanca. Y gris, y verde, y rubia,  
quíereme día,  
quíereme noche...

¡Y de madrugada en la ventana abierta!

Si me quieres, no me recortes:  
¡quíereme entera... o no me quieras!

Dulce María Loynaz

## ÍNDICE

### Introducción

### Capítulo I. La violencia contra la mujer en las relaciones de pareja

1.1. La violencia contra la mujer en las relaciones de pareja como problema social.....	4
1.2. Definición y tipos de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.....	9
1.3. Prevalencia de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.....	18
1.3.1. <i>Cifras de prevalencia en España</i> .....	21
1.3.2. <i>La violencia en mujeres jóvenes</i> .....	26
1.4. Evolución de la consideración legal de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en España .....	28

### Capítulo II. Comprendiendo la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja

2.1. El modelo ecológico aplicado a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: marco teórico y niveles de análisis .....	37
2.2. Actitudes psicosociales hacia la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja .....	41
2.3. Las actitudes de rol de género: estereotipos sexuales y sexismo .....	51
2.3.1. <i>El componente cognitivo: Los estereotipos sexuales o roles de género</i> .....	52
2.3.2. <i>El componente afectivo: El sexismo ambivalente</i> .....	56
2.4. Actitudes hacia el amor. El amor romántico .....	62

### Capítulo III. La (in)formación en violencia contra la mujer en las relaciones de pareja como una herramienta de prevención

3.1. La importancia de la prevención en violencia contra la mujer en las relaciones de pareja .....	68
3.2. La prevención de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja en la juventud .....	71
3.2.1. <i>Programas de prevención de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en el ámbito educativo</i> .....	73
3.3. Programas de prevención dirigidos a hombres.....	80
3.4. La prevención de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja en los y las profesionales .....	82

## Capítulo IV. Metodología de la investigación

4.1. Objetivos e hipótesis.....	86
4.2. Procedimiento.....	87
4.3. Muestra.....	89
4.4. Instrumentos.....	95
4.4.1. Variables sociodemográficas.....	95
4.4.2. Escala de Sexismo Ambivalente (ASI).....	95
4.4.3. Escala de Ideología del Rol Sexual (ERS).....	97
4.4.4. Inventario de Actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (ACTVIO).....	98
4.4.5. Escala de Micromachismos.....	99
4.4.6. Mitos del modelo de Amor Romántico (MAR).....	100
4.4.7. Escala de Autoestima (EA).....	100
4.4.8. Escala de Autoconcepto (AFA-5).....	101
4.4.9. Escala de Deseabilidad Social (EDS).....	102
4.5. Programa Contigo es posible: Programa de (in)formación para la prevención de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Protocolo de intervención.....	103
4.5.1. Justificación.....	103
4.5.2. Objetivos y contenidos del programa.....	106
4.5.3. Desarrollo del programa. Unidades. Módulos. Actividades.....	107
4.5.4. Valoración del programa de intervención.....	118
4.6. Análisis estadísticos.....	119
4.6.1. Descripción del perfil tipo.....	119
4.6.2. Equivalencia de los grupos en el momento de inicio (pre).....	119
4.6.3. Análisis Factorial Exploratorio del Inventario de Actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en la pareja.....	120
4.6.4. Análisis confirmatorio de las variables relevantes.....	120
4.6.5. Estudio de la fiabilidad de las variables.....	121
4.6.7. Análisis de la eficacia del programa: evolución de las variables-diana a lo largo de la intervención.....	122
4.6.8. Valoración del programa de intervención.....	122

## Capítulo V. Resultados

5.1. Descripción del perfil tipo.....	123
5.2. Equivalencia de los grupos en el momento de inicio (pre).....	132
5.3. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de las actitudes facilitadoras de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.....	133
5.4. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las variables relevantes.....	133
5.5. Estudio de las variables revisadas.....	136

5.6. Mapa bivariado de relaciones .....	137
5.7. Análisis de la eficacia del programa: evolución de las variables-diana a lo largo de la intervención .....	139
5.8. Revisión del análisis de la eficacia del programa: evolución de las variables-diana a lo largo de la intervención atendiendo a la deseabilidad social y el nivel de estudios. ....	142
5.9. Caracterización de la variable ganancias por efecto de la intervención .....	143
5.10. Valoración del programa de intervención .....	145
<b>Discusión y Conclusiones</b> .....	149

## **Bibliografía**

### **Anexos**

Anexo A. Cuestionario utilizado .....	195
Anexo B. Cuestionario de evaluación final de módulo I.....	204
Anexo C. Cuestionario de evaluación final de programa.....	205
Anexo D. Fichas y Documentos del programa de intervención .....	206
Anexo E. Título y currículo CFGS de Educación Infantil .....	226
Anexo F. Contenidos de los módulos del CFGS de EI .....	228
Anexo G. Solicitud y concesión de permisos para la realización del proyecto.....	241

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de un momento, una idea, una duda, un interés, un antes y un después. Pero sobre todo surge por el interés en la vivencia que sufren todas las mujeres víctimas de violencia en sus relaciones de pareja. Y por todas las mujeres. Y todos los hombres. Porque a través de la educación nos convertimos en los seres adultos que somos y porque es a través de ella donde podemos intentar hacer del mundo un lugar más igualitario y justo, menos violento y competitivo. En definitiva, un “lugar mejor”.

La educación consiste en enseñar a los hombres, no lo que deben pensar, sino a pensar.

Anónimo

Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.

Inmanuel Kant

La violencia contra las mujeres es un fenómeno que ha existido desde siempre, quedando relegado a la esfera privada de la familia y los asuntos de pareja y que ha salido a la luz de manera reciente (Gracia, 2002a; Bosch y Ferrer, 2000; Ferrer y Bosch, 2004; Bosch *et al.*, 2007; Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira; 2002). Actualmente es una problemática que se sitúa en la primera página de la agenda de los organismos nacionales e internacionales y de las Administraciones públicas de multitud de países (Bosch *et al.*, 2007; Fariña, Arce y Buela-Casal, 2009; Ferrer, 2010; Winstok y Eisikovits, 2011).

En nuestro país, la aparición de Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género es símbolo de la iniciativa y el esfuerzo para poner fin a esta gran lacra social, trabajo que debe iniciarse desde el ámbito de la prevención. Concretamente hablamos de prevención primaria, la cual se sitúa antes de la aparición del problema. En el caso de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, la educación adquiere un papel de primera relevancia en su prevención, sobre todo en las primeras etapas de la vida.

Según iremos exponiendo a lo largo de estas páginas, parece que uno de los grandes puntos pendientes de esta ley es la formación del profesorado en esta materia como una herramienta de prevención de primer orden.

El programa de investigación-acción que se plantea a lo largo de este trabajo trata de servir como una herramienta de formación modelo dirigida a alumnado, futuras profesionales de la educación en la etapa de 0 a 3 años. En la infancia como momento

clave del proceso de socialización, la escuela ha adquirido cada vez un mayor protagonismo, con la transformación del papel de la mujer en la sociedad y los cambios familiares consecuentes. Por ello, el análisis y la formación en actitudes que no favorezcan ni toleren la aparición de conductas de desigualdad, falta de tolerancia y de respeto entre los sexos, como posibles promotoras de la aparición de violencia en las relaciones de pareja en las futuras educadoras de esta etapa de educación infantil es una tarea esencial.

Este trabajo se divide en dos grandes bloques, uno dedicado al marco teórico compuesto por tres capítulos y un segundo bloque en el que se presenta la metodología y los principales resultados de la investigación. Finalmente se presenta la discusión y las conclusiones del trabajo.

En un primer capítulo, *La violencia contra la mujer en las relaciones de pareja* abordamos la conceptualización de este tipo de violencia a lo largo de la historia hasta su definición actual como problema social. Así mismo, definiremos qué se entiende por violencia contra la mujer y sus diferentes tipos. En este capítulo mostramos las cifras de prevalencia a nivel nacional y mundial. Y por último, la evolución del marco legislativo nacional en la consideración y el tratamiento de este tipo de violencia.

En el capítulo segundo *Comprendiendo la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja* planteamos un análisis de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja desde el modelo ecológico. Se incluye una revisión de las variables más relevantes para la conceptualización de este tipo de violencia: un conjunto de actitudes psicosociales y las actitudes de rol de género, que incluyen los estereotipos sexuales y el sexismo. En última instancia, se incluye un epígrafe sobre las actitudes hacia el amor y el modelo de amor romántico imperante en nuestra sociedad.

En el tercer y último capítulo del marco teórico denominado *La (in)formación en violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja como una herramienta de prevención*, se fundamenta la importancia de la prevención de la violencia contra la mujer como una de las herramientas clave en la erradicación de este problema. Diferenciamos entre la prevención en el ámbito de los y las jóvenes y en el ámbito de los y las profesionales de la intervención social. Por último ejemplificamos algunos de los programas de prevención más relevantes en el ámbito educativo.

En el capítulo cuarto, dedicado a la *Metodología de la investigación* presentamos los objetivos e hipótesis de este trabajo, la muestra y el procedimiento utilizado en el desarrollo del mismo. Incluimos una descripción detallada de los instrumentos de evaluación y del programa de intervención. Finalmente, se detallan los análisis estadísticos utilizados para la obtención de los resultados.

El quinto capítulo muestra los principales *Resultados* de la investigación. En primer lugar, se describe el perfil tipo de alumnado participante en este proyecto, analizando

sus características para probar su equivalencia en el momento de evaluación inicial. A continuación se realiza un Análisis Factorial Exploratorio de uno de los instrumentos y un Análisis Factorial Confirmatorio de los dos instrumentos que evalúan las principales variables, procediendo a un análisis psicométrico de los resultados. Tras el estudio del mapa de relaciones de las variables, procedemos al análisis de la eficacia e impacto del programa en las variables diana. Por último se incluyen algunas consideraciones sobre la valoración que el alumnado ha realizado del programa de intervención.

El último apartado incluye la *discusión* y análisis de los resultados obtenidos contrastándolos con la literatura consultada y las conclusiones de nuestro trabajo. Se presenta la bibliografía base utilizada para el desarrollo de este trabajo.

En los *Anexos* hemos incluido los documentos utilizados para este trabajo y útiles como una especie de protocolo de los pasos a seguir para el desarrollo de esta investigación.



## Capítulo I. La violencia contra la mujer en las relaciones de pareja

### 1.1. La violencia contra la mujer en las relaciones de pareja como problema social

En la actualidad, la violencia contra la mujer en cualquier ámbito es un fenómeno mundialmente reconocido como un delito contra los derechos humanos, cuya base se encuentra tal y como indican numerosos expertos en los “desequilibrios de poder y la desigualdad estructural todavía existente entre hombres y mujeres que se refleja en la vida pública y privada” (ONU, 2006a, p. 31). Este tipo de violencia es considerado un fenómeno social transversal, que ocurre en todas las clases sociales y en las diferentes etapas del ciclo vital, empleándose ya no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento de control social (Alberdi y Matas, 2002).

La violencia contra la mujer en la pareja es un fenómeno que ha existido desde siempre, pero “su consideración se limitaba al ámbito privado de la pareja y la familia, como una conducta habitual y normal en dicho contexto” (Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira, 2002, p. 185).

El reconocimiento de este tipo de violencia como un problema social y su proceso de visibilización es muy reciente en el tiempo (Gracia, 2002a; Bosch y Ferrer, 2000; Ferrer y Bosch, 2004; Bosch *et al.*, 2007; Matud *et al.*, 2002). Su concepción social se ha ido modificando desde su consideración como una cuestión privada hasta la actual inclinación a definirlo como un problema social, una cuestión de todos los ciudadanos y, por tanto, de sus responsables políticos (Bosch *et al.*, 2007; Fariña *et al.*, 2009; Ferrer, 2010; Winstok y Eisikovits, 2011). En la actualidad, este tipo de violencia es muy frecuente en la sociedad occidental, siendo considerado un problema de derechos humanos y salud pública (Matud, Bermúdez, y Padilla, 2009).

Así nos recuerda Bonino (2008, p. 17) que “la violencia de género ya no es un problema *de* las mujeres, sino que es un problema *para* las mujeres, de la sociedad y más específicamente de los hombres, quienes la toleran y la legitiman”.

Este reconocimiento de la violencia contra las mujeres como hecho público y problema social es fruto de todo un movimiento de investigadores, grupos de mujeres, etc. preocupados por hacer visible esta situación. En este sentido, se ha de esperar hasta los años 70 para que la revista de referencia en el ámbito de la familia *Journal of Marriage and the Family* aborde esta problemática: en el año 1971 se elabora el primer monográfico sobre violencia familiar y también se funda la primera casa de acogida para mujeres maltratadas de Europa (Gracia, 2002a). En esos primeros momentos de investigación y análisis, es de destacar la publicación de Erin Pizzey (1974) *Scream Quietly or the Neighbors Will Hear* (Grita en voz baja o los vecinos te oirán) cuyo título es un claro reflejo de la falta de visibilidad y la tolerancia social que existía ante este fenómeno, ya que la violencia contra las mujeres en nuestra sociedad ha estado y está tan arraigada y presente que resulta difícil detectarla (Alberdi y Rojas-Marcos, 2005).

En nuestro país, en los años 70, con el movimiento para la liberación de la mujer, surgen las primeras formas de ayuda más o menos formales a través de las redes de ayuda mutua, más allá de la ayuda informal y privada que el entorno social de la víctima ofrecía hasta entonces (Alberdi y Matas, 2002). Son de destacar la creación en 1977 de la Comisión para la Investigación de Malos Tratos a la Mujer (constitución legal en 1983), la creación de la Asociación de Mujeres Separadas y Divorciadas cuyos inicios se sitúan en 1976 y desde 1989 bajo el nombre de Federación de Mujeres Separadas y Divorciadas, y la creación en 1984 del primer piso para mujeres que se encuentren en una situación de estas características, de manos del Instituto de la Mujer (Alberdi y Matas, 2002). Así mismo, en 1987 aparece la Asociación de Mujeres Juristas Themis, la cual trabaja sobre la aplicación de leyes y medidas legales que han ido emergiendo para la lucha contra esta gran lacra social (Alberdi y Matas, 2002). Fruto de estos cambios, surge una nueva forma de abordar su análisis y explicación, pasando de una perspectiva individualista a una concepción social basada en la desigual distribución de poder entre hombres y mujeres como su causa fundamental (Bosch *et al.*, 2007; ONU, 2006a).

En la actualidad, se considera un problema de salud pública y un delito contra los derechos humanos que presenta una gran prevalencia a nivel mundial (American Medical Association, 1994; Bachman y Saltzman, 1995; Bonomi *et al.*, 2006; Consejo de Europa, 2002; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a; 2011b; Kury, Obergfell-Fuchs y Woessner, 2003; Lila, 2010; OMS, 2002).

En los últimos años han surgido multitud de iniciativas para la prevención y la intervención sobre esta problemática, respaldadas tanto desde entidades públicas como privadas siendo un eje primordial de las intervenciones a nivel mundial ya que es un problema social al que debemos y tratamos de dar respuesta (Babcock, Green y Robbie, 2004; Hanson, 2002; Gracia, 2002b; Gracia y Lila, 2008; Guggisberg, 2010; Shoener, 2008; Winstok y Eisikovits, 2011). Esto es una clara muestra del aumento de la sensibilización social tanto a nivel público como institucional. En multitud de países existen gran cantidad de recursos para abordar esta problemática: planes y programas de intervención, centros de información y atención directa, líneas de formación de profesionales, líneas de investigación, grupos de profesionales especializados, centros de acogida, ayudas económicas a las víctimas así como multitud de iniciativas y normativas legales y penales para el tratamiento de este tipo de violencia (Gracia, 2002a; Sanmartín, Iborra, García y Martínez, 2010). Además en la última década los estudios e investigaciones en este campo han aumentado notablemente (Fernández, Fuertes y Pulido, 2006; Rodríguez-Franco, López-Cepero y Rodríguez-Díaz, 2009; Zych y Quevedo-Blasco, 2011).

En las próximas líneas, siguiendo el trabajo de Ferrer y Bosch (2004) e incluyendo actualizaciones de hitos relevantes posteriores a la publicación de su trabajo, abordaremos de una manera más exhaustiva la evolución histórica que ha experimentado la consideración de la violencia contra las mujeres en el mundo.

En el año 1992, el *Comité de vigilancia para ejecución de la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer* (CEDAW) en su recomendación general N° 19 (A/47/38, 1992) establece una conexión entre la violencia contra la mujer y la discriminación, considerando este tipo de violencia como una forma de discriminación por motivos de género, lo cual sería una de sus causas principales (artículo 1 de la Convención). En ella, se insta a los gobiernos a luchar contra este tipo de discriminación, considerándola como una violación de los Derechos Humanos.

Posteriormente *La Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (Viena, 1993) impulsa una movilización mundial para reafirmar los derechos de la mujer como Derechos Humanos. Estas acciones dan su fruto en forma de la *Declaración y Programa de Acción de Viena* donde se realiza un llamamiento para la eliminación de la violencia por motivos de género. En el mismo año, encontramos la Declaración sobre la Eliminación de la violencia contra la mujer por parte de la Asamblea General (Resolución 48/104, ONU, 1994). Esta Declaración es el primer instrumento internacional de derechos humanos que aborda explícitamente esta problemática (Bosch et al., 2007) y resalta que la violencia contra la mujer “constituye una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer” (ONU, 2006a, p. 18). Dentro de sus contenidos se especifican los diferentes ámbitos en los que se ejerce y las acciones que pueden ser consideradas violencia de esta índole, definiéndola como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (Artículo 1 de la Resolución 48/104 de la Asamblea General, 1993). Se centra la atención hacia las mujeres en situación de mayor vulnerabilidad o riesgo de ser objeto de violencia, por ejemplo aquellas pertenecientes a minorías, aquellas recluidas en instituciones o detenidas, las niñas, las mujeres con discapacidades, las ancianas o las mujeres en situaciones de conflicto armado. Por último, se detallan un conjunto de medidas que han de adoptar los Estados para prevenir y eliminar la violencia contra la mujer. La Asamblea General en su Resolución sobre la eliminación de la violencia contra la mujer en el hogar se reconoce que “la violencia en el hogar puede incluir privaciones económicas y aislamiento, lo cual puede constituir un peligro inminente para la seguridad, la salud o el bienestar de la mujer” (Resolución 58/147, 2003, p. 2).

Esta Declaración se considera un hito histórico fundamental por cuatro motivos principales (Heyzer, 2000): (1) sitúa la violencia contra las mujeres en el marco de los derechos humanos, contribuyendo a su definición como problema social; (2) amplía la concepción de violencia contra las mujeres, más allá de la agresión física en el contexto familiar, incluyendo la agresión psicológica y sexual en el marco comunitario y estatal; (3) define el género como factor de riesgo para su padecimiento; y (4) la definición que

se enuncia se convierte en un marco conceptual, que servirá de base para la gran mayoría de los organismos que trabajan en este ámbito (Bosch *et al.*, 2007).

La *Conferencia de Viena* (1993) implica que la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas designe una *Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias* (A/CONF.157/23, párrafo 18, 1994) que realice periódicamente un análisis de esta problemática a nivel mundial, elaborando las recomendaciones pertinentes para su eliminación (analizando las causas y la corrección de sus consecuencias derivadas). Dicha labor ha permitido una mayor comprensión y concienciación internacional de las distintas formas de violencia contra la mujer existentes en la actualidad, y es destacable, por ejemplo, el último informe sobre El Salvador (2010).

Otro de los hitos fundamentales es la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* adoptada por 189 países, fruto de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). En esta Plataforma se especifican doce esferas en las que es necesario adoptar medidas urgentes para alcanzar la igualdad, el desarrollo y la paz a nivel mundial. Una de las esferas es la violencia contra la mujer, de la cual derivan tres objetivos: (1) adoptar medidas integradas para su prevención y eliminación, (2) estudiar sus causas y consecuencias, así como la eficacia de las medidas de prevención, y (3) eliminar la trata de mujeres y prestar asistencia a las víctimas de la violencia derivada de la prostitución y de la trata misma.

En el año 1996, en el marco de la 49ª Asamblea Mundial de la Salud (OMS) se adopta la *Resolución WHA49.25* que constata el aumento de la violencia contra la mujer, reconociendo sus consecuencias graves a nivel psicológico y social para la mujer, y de desarrollo social; por lo que los estados miembros deben analizarlo y tomar medidas para prevenir su aparición y resolverlo. Se crea un grupo especial sobre *violencia y salud* para abordar los trabajos en esta área de interés y se crea UNIFEM (Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer) en apoyo de acciones para la eliminación de la violencia contra la mujer. El Fondo Fiduciario instaurado por la *Resolución 50/166* de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1996 y administrado por ONU Mujeres en nombre del sistema de las Naciones Unidas, trabaja con organizaciones no gubernamentales, gobiernos y equipos de las Naciones Unidas en los diferentes países para prevenir esta violencia, ampliar el acceso a servicios de las víctimas y reforzar la implementación de leyes.

Desde la OMS se relatan un conjunto de *Recomendaciones éticas y de seguridad para las investigaciones de casos de violencia doméstica* (1999), en este sentido nombrar también la Recomendación 5 (2002) adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre protección de la mujer contra la violencia. En ese mismo año, la OMS elabora un *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, en el cual se analiza y define la violencia, sus causas, tipos y repercusiones así como medidas para tratar de prevenirla.

En 2002, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, elabora los *Principios y directrices recomendados sobre los derechos humanos y la trata de personas*, y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, establece las directrices para las actividades de prevención y respuesta en casos de Violencia sexual y por motivos de género contra refugiados, repatriados y personas internamente Desplazadas y las Directrices sobre la protección internacional contra la persecución por motivos de género en el contexto del artículo 1A (2) de la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y/o su Protocolo de 1967 (2002).

En el año 2003, la OMS establece un conjunto de *directrices para la atención médico-legal a las víctimas de la violencia sexual y directrices éticas y de seguridad para entrevistar a las mujeres víctimas de la trata*. Es de destacar el informe del Secretario General, en forma de Boletín sobre *medidas especiales de protección contra la explotación sexual y el abuso sexual* (ST/SGB/2003/13).

Posteriormente, en 2005, la Comisión de Derechos Humanos establece la *Resolución 2005/41 sobre la Eliminación de la violencia contra la mujer*. En ésta remarca la importancia del trabajo realizado desde diferentes ámbitos para eliminar esta forma de discriminación, sobre todo en lo relacionado con el Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias, en particular sus trabajos sobre las interrelaciones entre la violencia contra la mujer y el VIH/SIDA (E/CN.4/2005/72).

En 2006, el Comité permanente entre organismos, destaca entre las Directrices para las intervenciones relacionadas con la violencia por motivos de género en las emergencias humanitarias, prestar especial atención a la prevención de la violencia sexual en las emergencias y a la respuesta ante dicha violencia. En el mismo año, destacamos el *Informe del Secretario General de Naciones Unidas* en el que se realiza un análisis del contexto y las causas, así como de la tipología y las consecuencias y costes que implican este tipo de violencia. En este informe se recopilan los datos existentes y las obligaciones del Estado en la lucha contra esta problemática. Se detallan prácticas y dificultades en su aplicación. Por último se relatan una serie de recomendaciones en el ámbito nacional e internacional. Podemos destacar la mención del *programa de Duluth* el cual “coordina diferentes aspectos del sistema (en particular la policía, los tribunales penales y civiles y los oficiales de libertad condicional) y establece vínculos entre el sistema jurídico y recursos como albergues para mujeres golpeadas y actividades de promoción programas” (ONU, 2006b, p. 127).

Por último, hay que mencionar el *Plan estratégico 2008-2013, Una Vida Libre de Violencia: Liberar el Poder de la mujer y la Igualdad de Género* puesto en marcha por UNIFEM (2009).

No obstante, a pesar de estos avances, diversos estudios apuntan que este tipo de violencia no siempre sale a la luz. Por ejemplo, algunas investigaciones concluyen que únicamente entre el 10 y el 30% de los casos de violencia contra la mujer son denunciados (Echeburúa y Corral, 1998; Ferrer y Bosch, 2004; Gracia, 2002a, 2002b; Sarasua y Zubizarreta, 2000) y muchas de ellas ni siquiera buscan ayuda en asociaciones o centros (Trujano, Nava, Tejeda y Gutiérrez, 2006). Según Gracia y Lila (2008, p. 395) “las denuncias por malos tratos producidas por el compañero íntimo constituyen tan sólo una pequeña parte de las dimensiones reales estimadas de este problema”. Ejemplo de ello, sería el informe elaborado por el Observatorio Estatal de la Violencia sobre la Mujer (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011b) en el cual se concluye que aunque el 87% de una muestra de población española la considera como un fenómeno bastante extendido, únicamente el 10% afirma tener conocimiento de la misma en su vida. Por ello, “parece existir un acuerdo generalizado entre los diversos autores en que la prevalencia de la violencia es mayor que lo que el número de denuncias e incidentes graves (incluso de muerte) pueda hacernos pensar” (Cáceres y Cáceres, 2006, p. 273).

## **1.2. Definición y tipos de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja**

Para comenzar este epígrafe, es necesario definir y diferenciar entre un conjunto de conceptos relacionados con la violencia contra la mujer que a menudo se utilizan de manera indiferenciada. En primer lugar delimitando más este concepto, la *violencia familiar* incluye toda situación de abuso dentro del ámbito familiar, dirigida generalmente a los miembros más vulnerables del mismo: las mujeres, los menores y/o las personas mayores (Fernández *et al.*, 2003; Gracia, 2002a; Sanmartín *et al.*, 2010).

Más específicamente y, en el marco del interés de este trabajo, se sitúa la *violencia contra la mujer o violencia de género*. En el Informe de la ONU (2006a, p. 19) se consideran un conjunto de hitos que definen la conceptualización de tal tipo de violencia. La Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos (ONU, 1993) define la violencia contra la mujer o violencia de género como aquella violencia que pone en peligro los derechos fundamentales, la libertad individual y la integridad física de las mujeres. En la Recomendación general N° 19 (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer), se define la violencia contra la mujer por motivos de género como la “violencia dirigida contra la mujer porque es mujer o que le afecta en forma desproporcionada. Incluye actos que infligen daños o sufrimientos de índole física, mental o sexual, amenazas de cometer esos actos, coacción y otras formas de privación de la libertad” (párrafos 6-7). Se considera que “la violencia contra la mujer menoscaba o anula el goce de sus derechos humanos y sus libertades fundamentales en virtud del derecho internacional o de los diversos convenios de derechos humanos, lo cual constituye discriminación” (artículo 1 de la Convención).

Es decir, se incluyen “todas las acciones de abuso que la mujer sufre por el hecho de ser mujer, tanto dentro como fuera del ámbito familiar y que se utilizan como un

instrumento para mantener la discriminación, la desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres” (Fernández *et al.*, 2003, p. 11). Algunas autoras (Alberdi y Matas, 2002) acuñan la importancia de mantener la denominación *violencia de género* para remarcar su carácter de construcción social. Así consideran la violencia contra las mujeres como “una expresión del poder y dominio de los hombres sobre las mujeres, derivado de la estructura social patriarcal” (Romero, 2010, p. 191). No obstante, “en España no existe consenso acerca de lo que constituye la violencia contra la mujer ni contamos con un concepto unitario que la defina” (Conchell, Lila y Català, 2012, p. 160).

Este tipo de violencia está presente bajo diferentes formas a lo largo de la vida de las mujeres, con mayor o menor probabilidad de aparición según la presencia de un conjunto de factores (OMS, 1998). Es decir, este tipo de violencia no es exclusiva de las relaciones íntimas, sino que adopta formas diferentes en contextos y ámbitos muy variados (Matud *et al.*, 2002). Según Sarasua y Zubizarreta (2000, p. 16) “el género y la edad son factores que implican un mayor riesgo para sufrir agresiones en el marco de la intimidad”.

**Tabla 1:** *Violencia de género a lo largo de la vida de la mujer* (OMS, 1998 en Ferrer y Bosch, 2004)

<i>Fase de la vida</i>	<i>Tipo de violencia</i>
Antes del nacimiento	Aborto selectivo en función del sexo. Consecuencias para el feto por los malos tratos a la madre durante el embarazo.
Infancia precoz	Infanticidio femenino. Violencias física, sexual y psicológica.
Niñez	Incesto. Matrimonio de niñas. Mutilación genital femenina. Pornografía infantil. Prostitución infantil. Violencias física, sexual y psicológica.
Adolescencia y Edad Adulta	Abuso de mujeres discapacitadas. Abusos y homicidios relacionados con la dote. Acoso sexual. Embarazo forzado. Incesto. Pornografía y/o prostitución forzada. Relaciones sexuales impuestas. Trata de mujeres. Violencia durante el cortejo y el noviazgo. Violencia física, sexual y psicológica de la pareja. Violencias física, sexual y psicológica.
Vejez	Homicidio de viudas. Suicidio forzado de viudas. Violencias física, sexual y psicológica.

Según la ONU (2006a) podemos diferenciar cinco tipos de violencia contra la mujer: (1) la *violencia contra la mujer dentro de la familia* a lo largo de todo el ciclo vital, diferenciando entre la violencia dentro de la pareja y las prácticas tradicionales nocivas, (2) la *violencia contra la mujer en la comunidad* que incluiría el feminicidio (el homicidio de una mujer por motivos de género), la violencia sexual infligida fuera de la pareja, el acoso sexual y la violencia en el lugar de trabajo, las instituciones educacionales, los deportes y la trata de mujeres, (3) la *violencia contra la mujer cometida o tolerada por el Estado* la cual incluye la violencia contra la mujer en situaciones de privación de libertad y la esterilización forzada, (4) la *violencia contra la mujer en los conflictos armados* y (5) la *violencia contra la mujer y la discriminación múltiple*.

Estos diferentes tipos de violencia pueden manifestarse a través de multitud de formas: golpes y otras formas de violencia dentro de la pareja (violación en el matrimonio), la violencia sexual, la violencia relacionada con la dote, el infanticidio femenino, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la ablación o mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para las mujeres, el matrimonio precoz o el forzado, la violencia no proveniente de la pareja, la violencia cometida contra las trabajadoras domésticas, etc. (ONU, 2006a).

Por último y como principal ámbito de interés de este trabajo, situamos la *violencia contra la mujer en la pareja* entendida como todo comportamiento en una relación de intimidad que causa daño físico, sexual o psicológico incluyendo la agresión física, la coerción sexual, el abuso psicológico y los comportamientos de control (WHO, 2011). Este tipo de violencia es la forma de violencia contra la mujer más habitual y con mayor prevalencia a nivel mundial (ONU, 2006a). Es decir, incluye toda situación de abuso o maltrato que sufre la mujer de manos de su (ex)pareja. Estas agresiones siempre se enmarcan en el seno de una relación íntima, en la que dos personas mantienen (o han mantenido) una relación de pareja, haya o no convivencia, y cuya víctima principal es la mujer. Además, incluye el término maltrato porque el incidente es parte de un patrón habitual de comportamiento relacional del agresor que, por acción u omisión, emplea para causar daño físico o psicológico y ejercer/mantener el poder sobre su víctima (Fleck-Henderson, Jensen, Emory y Savage, 2004). La mayor parte de las políticas e intervenciones puestas en marcha a nivel nacional e internacional tratan de prevenir o abordar de manera específica este último tipo de violencia (Alberdi y Rojas Marcos, 2005).

Una vez expuesta la tipología de violencia contra la mujer según el ámbito o contexto en el que se ejerce, podemos diferenciar los tipos de violencia en función del tipo de daño que padece la víctima. La mayoría de la literatura sobre esta temática considera que la violencia contra las mujeres adopta tres manifestaciones principales: física, psicológica y sexual (Bosch y Ferrer, 2002). Según esta conceptualización, vamos a diferenciar fundamentalmente tres tipos: la *violencia física*, la *sexual* y la *psicológica*, a las cuales se podría añadir la *violencia económica, social, estructural y espiritual*. Incluiremos también en este epígrafe las formas más leves y aceptadas socialmente de violencia, que pueden convertirse en precursoras de formas más graves: la *violencia encubierta* o los *micromachismos* (Bonino, 1995; 2005).

En primer lugar, la *violencia física* incluye cualquier conducta que implique un abuso físico por parte del agresor hacia su víctima (Sarasua y Zubizarreta, 2000), que entraña el uso intencional de la fuerza física, el vigor o un arma/objeto contra el cuerpo de la mujer que implique el riesgo de dañar o lesionar físicamente (Dutton, 1992; Sanmartín *et al.*, 2010). Se incluyen también las consecuencias físicas de las agresiones y el daño por omisión, como por ejemplo la privación de cuidados médicos cuando son necesarios (Villavicencio y Sebastián, 1999). Este tipo de violencia es la forma de abuso más conocida, obvia y fácil de detectar y puede adoptar diferentes formas, desde una



bofetada hasta el feminicidio, último grado en la escalada de violencia. Las conductas más frecuentes y habituales son: puñetazos, patadas, bofetadas, mordiscos, agarrones, estrangulamientos, empujones y tirones de pelo (Alonso y Castellanos, 2006; Sarasua y Zubizarreta, 2000; Vázquez, Torres, Otero, Blanco y López, 2010), la mutilación genital y la tortura (Bosch *et al.*, 2007).

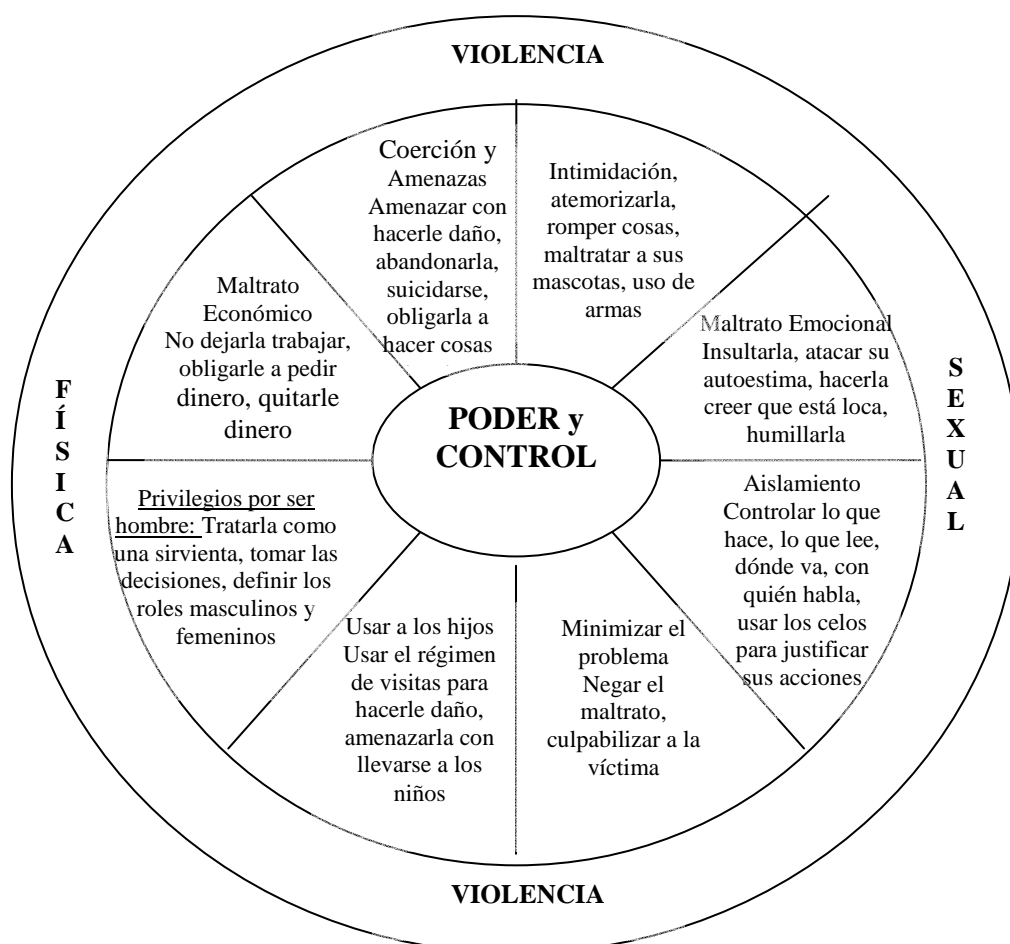
En segundo lugar, encontramos la *violencia psicológica* entendida como todos aquellos actos tendentes a controlar o aislar, humillar o avergonzar a la mujer. Bosch *et al.* (2007, p. 5) la definen como “toda acción de carácter verbal que puede provocar o provoca daño psicológico en la mujer”. Según Vázquez *et al.* (2010, p. 197) bajo esta concepción se agrupan todas “aquellas acciones que causan dolor o sufrimiento emocional y degradan o controlan a la mujer”. A este tipo de maltrato se le presupone una función de control (Villavicencio y Sebastián, 1999) ya que tiene por objetivo hacer sentir a la víctima que no vale para nada, lo cual aseguraría el control y el poder para el agresor (Dutton, 1992). En este marco, el agresor presenta algunas actitudes constantes hacia la víctima en forma de hostilidad (reproches, insultos y amenazas), desvalorización (desprecio de las opiniones, de las tareas o del propio cuerpo de la víctima) e indiferencia (falta de atención a las necesidades afectivas y los estados de ánimo de la mujer) (Corsi, 1995a). El agresor utiliza toda una gama de mecanismos de control y comunicación que atentan contra la integridad psicológica, el bienestar y/o la consideración pública y/o privada de la víctima (Ferrer *et al.*, 2008). Podemos incluir toda clase de manipulación emocional por parte del agresor manifestada de diferentes formas: culpabilización, intimidación e imposición de conductas restrictivas que limitan la independencia de la mujer (como por ejemplo, la prohibición de determinadas relaciones sociales), chantaje emocional, amenazas de suicidio ante el posible abandono, humillaciones verbales y/o amenazas hacia la mujer o hacia objetos o cosas que ella valora (sus propiedades, sus mascotas, sus hijos/as), etc. (Alonso y Castellanos, 2006; Bosch *et al.*, 2007; Corsi, 1995a; Sarasua y Zubizarreta, 2000; Sanmartín *et al.*, 2010). A menudo, la violencia psicológica es utilizada como refuerzo del abuso físico para lograr un mayor control de la víctima, de manera que el miedo que experimenta ante un nuevo ataque físico convierte una amenaza verbal, gesto o mirada en fuentes de temor y angustia ante la previsión de una nueva agresión (Mullender, 2000). Por ello, tales amenazas se convierten en sí mismas en maltrato psicológico (Villavicencio y Sebastián, 1999).

Es fundamental indicar que este tipo de violencia causa daños en la salud y el bienestar físico de la víctima en la misma medida que las agresiones de tipo físico (Echeburúa y Corral, 1998) y puede convertirse en precursora de la aparición de otras formas de violencia (White, Merrill y Koss, 2001) sobre todo en la medida en que su frecuencia aumenta.

Inicialmente tal y como plantea Mullender (2000) varios autores ya ilustraban los abusos como una rueda en la que el abuso físico conseguía hacer girar todos los ejes (Fleck-Henderson *et al.*, 2004; Pence, 1987). En el Gráfico 1 podemos observar la

versión más actualizada de Feck-Henderson *et al.* (2004) en la que se muestra cómo los diferentes tipos de violencia interaccionan con la finalidad de lograr un dominio total sobre la mujer víctima, planteando al hombre agresor como un controlador y no como una persona con problemas en el manejo de la ira. En esta línea, se podrían analizar todas las posibles formas de abuso como una vía para prevenir y en última instancia abordar las situaciones de violencia contra la mujer en la pareja.

**Gráfico 1:** La Rueda del Poder y del Control (Fleck-Henderson *et al.*, 2004)



Otra de las formas fundamentales de violencia hacia la mujer es la *violencia sexual* la cual comprendería cualquier tipo de contacto sexual abusivo, es decir, toda imposición de intimidad cuando la mujer todavía se encuentra bajo la influencia de una violencia anteriormente ejercida. Este tipo de violencia a menudo va de la mano de la violencia física (Pence, 1987) o la psicológica/emocional como un elemento más de poder y control del agresor sobre su víctima. La violencia sexual incluye toda acción que implica que la mujer participe en un acto sexual no consentido en el marco de una situación de intimidación, coacción o indefensión (Alonso y Castellanos, 2006; Dutton, 1992; Villavicencio y Sebastián, 1999). En definitiva, es cualquier atentado contra la libertad sexual de la mujer (Bosch *et al.*, 2007).

En cuarto lugar, situamos la *violencia social* la cual supone el aislamiento de la víctima de su medio y/o sus recursos sociales. Este tipo de violencia incluye los celos, las acusaciones de infidelidad o traición, las demandas excesivas de tiempo o atención, etc. que conllevan un deterioro progresivo en el entorno social de la víctima y una consecuente situación de aislamiento social. El agresor ejerce un control sobre lo que la mujer hace, a quién ve, con quién habla, a dónde va, etc. (Pence, 1987).

Por último, algunos autores delimitan específicamente el concepto de *violencia económica* como un tipo de violencia con entidad propia, definiéndola como la situación de desigualdad en el acceso a los recursos económicos compartidos (Bosch et al., 2007). Incluye la negación a la mujer al acceso a los recursos básicos así como el control sobre los mismos (Saltzman, Fanslow, McMahon y Shelley, 2002). En definitiva se trata de la utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de la mujer (Sanmartín, 2005).

En este sentido, algunos autores indican que tanto la violencia social y la económica se pueden incluir como subtipos de violencia psicológica (Follingstad, Rutledge, Berg, House y Ploek, 1990).

Como ejemplificación de este tipo de conductas, utilizamos las encuestas sobre violencia contra la mujer elaboradas por el Instituto de la Mujer desde el año 1999, que surgieron con la finalidad de estimar los casos que no se denuncian y no aparecen en las cifras oficiales (Fontanil *et al.*, 2005; Medina, 2002). A modo de resumen, presentamos algunos ejemplos conductuales propuestos por el Instituto de la Mujer en la III Macroencuesta (2006) basándose en las definiciones elaboradas desde el Consejo de Europa. La *violencia física* incluye conductas como empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, patadas, quemaduras, mordeduras, estrangulamientos, puñaladas, mutilación genital, tortura y, en última instancia, asesinato. La *violencia sexual* se ejemplifica en chistes y bromas sexuales, miradas fijas irascibles, comentarios desagradables, exhibicionismo, llamadas telefónicas ofensivas, propuestas sexuales indeseadas, visionado o participación forzada en pornografía, tocamientos indeseados, relación sexual obligada, violación, incesto, todo ello dirigido a la ejecución de actos sexuales que la mujer considera dolorosos o humillantes, embarazo forzado, tráfico y explotación en la industria del sexo. Como conductas ejemplares de *violencia psicológica* encontramos los chistes, las bromas, los comentarios, las amenazas, el aislamiento, el desprecio, la intimidación y los insultos en público. La *violencia económica* supone por ejemplo la negación o el control de acceso al dinero, el impedimento en el acceso a un puesto de trabajo o educativo, o la negación de los derechos de propiedad.

En esta III Macroencuesta (2006) se propone la consideración de dos tipos más de violencia contra la mujer: la *estructural* y la *espiritual*. La *primera* de ellas, relacionada con la violencia económica, incluye la existencia de barreras invisibles e intangibles para la realización de cualquier opción potencial así como la consecución de los derechos básicos, las cuales están firmemente arraigadas en el tejido social y en las

estructuras de poder que generan y legitimizan dicha desigualdad. Por otro lado, la *violencia espiritual* se conceptualiza como un conjunto de conductas que incluyen la erosión o destrucción de las creencias culturales o religiosas de una mujer a través del ridículo y el castigo, o la imposición de un sistema de creencias determinado.

En el estudio multipaís de la OMS (García-Moreno, 2005) se incluyen como violencia contra la mujer en las relaciones de pareja algunos comportamientos dominantes por parte del hombre, como por ejemplo impedirle ver a sus amigas o familia, insistir en tener conocimiento de dónde está en todo momento, ignorarla o tratarla con indiferencia, acusarla constantemente de serle infiel o controlar su acceso a la atención a la salud, que a menudo pueden acompañar a la violencia física o sexual o ambas.

Por último, bajo la denominación de *microviolencias (micromachismos)*, Bonino (1995; 2005; 2008) incluye todo un conjunto de formas socialmente naturalizadas y legitimizadas de violencia, abuso y sexismo hacia la mujer, que aparecen y se mantienen como formas de comportamiento cotidiano, pasando a menudo desapercibidas y que suponen un paso más allá de los usos y las costumbres sexistas más arraigadas en nuestro entorno sociocultural, pudiendo ser precursoras de formas más graves de violencia.

En este sentido, Bonino (1995) introduce este término para denominar el conjunto de conductas sutiles y cotidianas que se utilizan como estrategias de control y atentan contra la autonomía personal de las mujeres. Según este autor, tendrían tres objetivos complementarios: el mantenimiento del dominio sobre la mujer basándose en su supuesta inferioridad, la facilitación para la recuperación de este dominio en caso de revelación, y la posibilidad de resistencia a un aumento de poder (inter)personal de la mujer con la que se establecen los vínculos (Bosch *et al.*, 2007). Por tanto, al ser estrategias que a menudo no son fácilmente detectables (invisibilidad), se convierten en una herramienta de primera magnitud en el mantenimiento del *statu quo*. Este tipo de conductas, tal y como recuerdan Ferrer *et al.* (2008) han sido incluidas desde un punto de vista teórico en la literatura sobre violencia contra las mujeres por algunos autores como Corsi (1995a), Bosch y Ferrer (2002), Corsi y Peyrú (2003), Instituto de la Mujer (2005), Lomas (2003) o Ruiz-Jarabo y Blanco (2005).

En las próximas líneas, presentaremos la categorización inicial de Bonino (1995) y su posterior modificación en 2005. En un primer momento, este autor estructura los micromachismos en tres categorías: coercitivos, encubiertos y de crisis. En los micromachismos coercitivos, también denominados *directos*, el hombre a través de la fuerza moral, psíquica, económica o de su personalidad, intenta doblegar a la mujer y convencerla de que la razón no está de su parte. En las mujeres esto provoca un sentimiento de derrota al comprobar la pérdida, ineficacia o falta de fuerza y/o capacidad para defender sus propias decisiones o razones, fomentando su inhibición, desconfianza en sí misma y en sus criterios, lo cual conlleva una disminución en su autoestima. Algunos de los ejemplos son (Bonino, 1995): la intimidación, la toma

repentina del mando, la apelación al argumento lógico, la insistencia abusiva, el uso expansivo del espacio físico y del tiempo y control del dinero.

El segundo tipo, llamados micromachismos *encubiertos, de control oculto o indirectos*, incluye un grupo de conductas insidiosas, encubiertas y sutiles que ocultan el objetivo de dominio que poseen (Bonino, 2005). Se trata de conductas muy sutiles, por lo que pueden pasar desapercibidas, logrando así una mayor eficacia que los directos. Utilizan la dependencia afectiva y su confianza, provocando sentimientos de confusión, culpa y dudas en la mujer, junto con una disminución de la autoestima y la autoconfianza.

Consiguen limitar el pensamiento y la conducta eficaz de la mujer, tomando el mando el hombre. Algunos ejemplos de este tipo de micromachismos son (Bonino, 1995): la maternalización de la mujer, ciertas maniobras de explotación emocional (generar dudas sobre sí misma con dobles mensajes, chantaje emocional, etc.), el terrorismo (comentarios de descalificación repentinos), el paternalismo, la creación de falta de intimidad, los engaños (desfigurar la realidad), y la autoindulgencia sobre la propia conducta perjudicial (*no me di cuenta*).

El tercer y último tipo, son los micromachismos *de crisis* que se utilizan para restablecer el reparto de poder previo y mantener la desigualdad, en el caso de que se haya modificado por cambios acaecidos (pérdida de poder del hombre por razones físicas o laborales). En este caso, son conductas tales como el pseudoapoyo en las tareas domésticas (anunciar apoyo pero sin hacerlo efectivo), la desconexión y el distanciamiento (falta de apoyo, no tomar iniciativas pero criticar las de la mujer, etc.), el hacer méritos o dar lástima a través de conductas autolesivas, etc. (Bonino, 1995).

Posteriormente, Bonino (2005) incluye elementos en algunas de estas tres categorías y añade una cuarta categoría que bajo la denominación de *micromachismos utilitarios* incluirían fundamentalmente maniobras por omisión (el dejar de hacer), ya descritos en la concepción original, convirtiéndose en los más invisibilizados y naturalizados (Bonino, 2005). En esta nueva formulación, los micromachismos utilitarios incluyen: no responsabilizarse de lo doméstico y el aprovechamiento y abuso de las capacidades femeninas de servicio.

En esta línea de interés, una de las teorías más difundidas para la explicación y análisis de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja es la teoría del Ciclo de la Violencia formulada por Leonor Walker (1979). Esta teoría parte de la concepción de tres fases diferenciadas, repetitivas y con un funcionamiento en espiral dentro del proceso de violencia. Esta teoría pretende comprender el porqué algunas mujeres víctimas permanecen en sus relaciones de pareja a pesar de experimentar todas esas consecuencias negativas anteriormente expuestas y una escalada en la violencia que padecen. En las siguientes líneas definimos brevemente cada una de las fases, siguiendo las aportaciones de Villavicencio y Sebastián (1999) y de Lila, García y Lorenzo (2010b).

La primera fase es la de *formación/acumulación de la tensión*. En ella aparece un aumento de la tensión, fruto de la acumulación de pequeños incidentes leves y poco frecuentes que van configurando un clima de ansiedad y hostilidad. Es el momento en el que se inician las agresiones psicológicas hacia la mujer. No obstante, en esta fase la mujer puede desarrollar una falsa creencia de control, evitando conductas problemáticas y mostrándose sumisa. Estas estrategias, contrariamente, aumentan o legitiman la postura del agresor, haciéndole sentir con derecho y poder para ejercer las agresiones. Al inicio los incidentes son aislados, por lo que se tiende a minimizarlos o atribuirlos a factores externos. La mujer en esta fase puede controlar dónde y cuándo ocurren las agresiones y, por tanto, tomar precauciones para minimizar sus consecuencias (Walker, 1979). Pero esta situación le produce tensión y agotamiento (generando ansiedad, insomnio, etc.) por ese intento de mantener el falso control de la situación (Lila *et al.*, 2010b). Por ello, trata de alejarse del agresor el cual, al percibirlo, aumenta los mecanismos de control que ejerce en torno a la mujer víctima.

En la segunda fase, la de *explosión o agresión*, tras la acumulación de la tensión, llega un momento en el que el agresor pierde el control de la situación y se produce un incidente agudo de agresión física, psicológica y/o sexual. Estos episodios aparecen con diferentes niveles de gravedad y suelen tener consecuencias claramente visibles (Lila *et al.*, 2010b), pudiendo llegar incluso a acabar con la vida de la mujer. Esta segunda fase tiene menor duración que la anterior, pero la mujer no posee ni experimenta ningún tipo de control, estando a merced de las actuaciones del agresor (recordemos el proceso de indefensión aprendida de Selligman). Suele ser la fase en la que las mujeres deciden buscar apoyo y recurren a los servicios médicos o legales a su alcance. Pero conforme se inicia la siguiente fase, la rabia y el dolor van desapareciendo (Walker, 1979).

Por último, se inicia la fase de *reconciliación o luna de miel*. En esta etapa desaparece la tensión y la violencia, el agresor se muestra cercano, cariñoso y amable, y arrepentido por lo sucedido. Todo ello marcado por su miedo a perder la relación con la víctima (Lila *et al.*, 2010b). Aparecen las promesas de cambio y la mujer acepta la posibilidad de que los incidentes anteriores no vuelvan a repetirse. El agresor es consciente de su conducta y con esta nueva actitud trata de compensar a la víctima por lo sucedido (Lila *et al.*, 2010b). Progresivamente, esta fase se va acortando en el tiempo e incluso desaparece conforme los incidentes violentos sean más graves y frecuentes. Al finalizar esta fase, es otro de los momentos en los que las mujeres buscan ayuda o deciden romper su relación con el agresor.

De manera general, independientemente del tipo de agresión y del momento del ciclo vital en el que ocurran, las agresiones que sufren las mujeres cuentan con unos rasgos comunes en cuanto a su aparición y desarrollo (Menéndez, Pérez y Lorence, 2013; Novo y Seijo, 2009). La mayor parte tienen un inicio precoz, durante los primeros años de convivencia (Amor, Echeburúa, Corral, Zubizarreta y Sarasua, 2002; Bosch y Ferrer, 2003) o durante el noviazgo (Amor *et al.*, 2002; Bosch y Ferrer, 2003; Fontanil *et al.*, 2002; 2005). Además son episodios que tienden a mantenerse en el tiempo, entre diez y

catorce años (Amor *et al.*, 2002; Bosch y Ferrer, 2003; Fontanil *et al.*, 2002; Matud, 2004) y en algunos estudios con una media de siete años (Labrador, Fernández-Velasco y Rincón, 2010). En este sentido, existe gran diversidad en las cifras de duración, con medias de diez años de duración, mínimos de un mes y máximos de cincuenta años (Menéndez *et al.*, 2013).

### **1.3. Prevalencia de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja**

Según diferentes estudios (Ferrer y Bosch, 2004; Wathen y Macmillan, 2003) entre el 25% y el 30% de las mujeres en el mundo han vivido o viven una situación de violencia en algún momento de sus vidas, variando según el tipo de estudio y la definición de violencia padecida. Específicamente en nuestro país (Fontanil *et al.*, 2005) en torno a un 20.2% de la población femenina ha sufrido maltrato a lo largo de la vida.

En el informe elaborado para UNICEF (Innocenti Research Centre, 2000) que recoge datos sobre 23 países, se concluye que entre el 20 y el 50% de mujeres sufren algún tipo de maltrato en el seno de la familia. A pesar de recoger estudios en diferentes países y con diferentes metodologías, de forma general se afirma que en los países industrializados entre el 20 y el 30% de las mujeres sufren algún tipo de violencia familiar, a excepción de Japón donde se encuentran porcentajes de un 59%.

Específicamente en Europa, en un análisis sobre 10 estudios de prevalencia (Consejo de Europa, 2002) se concluye que una de cada cuatro mujeres experimenta violencia en algún momento de sus vidas, y entre el 6 y el 10% anualmente. En el mismo informe, este tipo de violencia se sitúa como la principal causa de muerte e invalidez en las mujeres de 16 a 44 años. Resultados de la British Crime Survey (Walby y Allen, 2004) indican que en el 75% de ocasiones, el resultado de esta violencia es de lesiones a nivel físico y de salud mental para las mujeres víctimas.

En las próximas líneas detallamos algunos datos interesantes incluidos en el informe realizado por el Secretario General de la ONU (2006a) elaborado en base a un conjunto de 71 estudios realizados en diferentes países con la finalidad de determinar el alcance y la prevalencia de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja a nivel mundial. En primer lugar, en el ámbito de la *violencia física*, se destaca un estudio realizado por la OMS (2005) en los países de Bangladesh, Brasil, Etiopía, ex Serbia y Montenegro, Japón, Namibia, el Perú, Samoa, la República Unida de Tanzania y Tailandia cuyos resultados indican que las tasas de prevalencia de esta violencia dentro de la pareja a lo largo de la vida varía entre el 13 y el 61%, frente a otros análisis realizados en los que se obtenían unas tasa de prevalencia de entre el 10 y el 50% (Heise, 1998; Jewkes, 2002). Con respecto a la *violencia psicológica o violencia emocional*, el Informe de la ONU (2006b) apunta que este tipo de violencia ha recibido menor atención en las investigaciones acerca de su aparición en las relaciones de pareja. En el estudio multipaís de la OMS (García-Moreno, 2005), entre el 20 y el 75% de las mujeres habían experimentado uno o más actos de abuso emocional a lo largo de sus vidas.

En la Tabla 2 se muestran algunos de los datos recopilados de diferentes fuentes por la United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women hasta diciembre de 2012 (2013) respecto a la prevalencia de violencia psicológica o sexual en mujeres en relaciones de pareja en los últimos doce meses.

**Tabla 2:** Prevalencia de violencia psicológica o sexual en los últimos 12 meses (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women, 2013)

País	Muestra	Año	V. psicológica	V. sexual	Estudio
Albania	Nacional	2007-2008	23.8 %	12.1 %	National Institute of Statistics (INSTAT). 2009. <i>Domestic Violence in Albania: A National Population-based Survey</i> . INSTAT. Tirana.
Bolivia	Nacional	2008	23.1 %	6.4 %	Ministerio de Salud y Deportes. 2009. <i>Encuesta Nacional Demografía y Salud ENDSA 2008</i> . Macro International Inc. Calverton.
Camerún	Nacional	2011	29 %	11.2 %	Institut National de la Statistique (INS) et ICF. International. 2012. <i>Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples du Cameroun 2011</i> . INS et ICF International. Calverton.
Francia	Nacional	2007	3 %	0.7 %	Tournyol du Clos, L., Institut national des hautes études de sécurité, et Le Jeannic, T., division Conditions de vie des ménages, Insee. 2008. <i>Les violences faites aux femmes</i> . Insee Première N°1180. Paris.
Guatemala	Nacional	2008-2009	7.8 %	4.8 %	Ministry of Health and Social Assistance, University of Valle (Guatemala) and Division of Reproductive Health, Centers for Disease Control and Prevention (CDC). <i>Guatemala Reproductive Health Survey 2008-2009</i> . CDC. Atlanta.
Italia	Nacional	2006	1.7 %	1 %	Giuseppina Muratore, Ms. Maria (ISTAT). 2007. "Measuring violence: indicators from the Italian violence against women surveys". <i>Expert Group Meeting on indicators to measure violence against women</i> . Geneva.
EEUU	Nacional	2010	4 %	0.6 %	Black, M.C., Basile, K.C., Breiding, M.J., Smith, S.G., Walters, M.L., Merrick, M.T., Chen, J., & Stevens, M.R. 2011. <i>The National Intimate Partner and Sexual Violence Survey (NISVS): 2010 Summary Report</i> . National Center for Injury Prevention. Atlanta.

No obstante, son aquellos casos más graves los más mencionados en los medios de comunicación, aquellos cuyo desenlace es el feminicidio. En un estudio realizado en los Estados Unidos (Coyne-Beasley, Morocco y Casteel, 2003) se concluye que el homicidio es la segunda causa de muerte de las mujeres adolescentes (15 a 18 años) en dicho país. Del conjunto de víctimas de homicidio que abarca el estudio, el 78% había muerto a manos de una persona conocida o de su pareja.

Centrándonos en los feminicidios cometidos por la pareja ocurridos a nivel mundial en la Tabla 3 mostramos los datos del estudio realizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia que recoge información de 31 países obteniendo una "media de 5.04 por millón de mujeres mayores de 14 años" (Sanmartín *et al.*, 2010, p. 88).



**Tabla 3: Femicidios en diversos países del mundo (Sanmartín et al., 2010)**

Región	Estudio	País	Total	
			Incidencia	Prevalencia
América	Homicide Survey. Canadian Centre for Justice Statistics.	Canadá	67	4.89
	Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses; Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana	Colombia	101	6.52
	Sección de Estadística. Poder Judicial de Costa Rica	Costa Rica	13	7.91
	Bureau of Justice Statistics. U.S. Department of Justice	EEUU	1010	8.36
	Centro de Derechos de Mujeres	Honduras	19	9.4
	Comisaría de la mujer. Policía Nacional Nicaragua	Nicaragua	11	6.39
	Policía Técnica Judicial	Panamá	9	7.87
	Departamento de Estadística de la Policía Técnica Judicial	Paraguay	13	8.20
	Policía de Puerto Rico. Unidades Especializadas de Violencia Doméstica, Delitos Sexuales y Maltrato a Menores	Puerto Rico	23	14.10
EUROPA	Federal Ministry of the Interior. Criminal Intelligence Service	Austria	34	9.40
	National Police Service Directorate	Bulgaria	1	0.29
	Cyprus Police Headquarters	Chipre	4	12.37
	NCB Interpol Zagreb. International Police Cooperation Department. Ministry of the Interior	Croacia	14	7.14
	Communities and Justice Directorate. Scottish Government	Escocia	6	2.69
	Prezídium Policajného Zboru	Eslovaquia	6	2.56
	Policija	Eslovenia	3	3.39
	Secretaría de Estado de Seguridad. Ministerio del Interior	España	54	2.81
	Criminal Policy Department. Ministry of Justice	Estonia	4	6.38
	National Research Institute of Legal Policy (Ministry of Justice)	Finlandia	21	9.35
	Ministère de l'Intérieur	Francia	135	5.22
	Centraal Bureau voor de Statistiek	Holanda	11	1.62
	Ministry of Justice and Law Enforcement	Hungría	27	5.95
	Home Office Statistics	Inglaterra y Gales	87	4.20
	Department of Justice, Equality & Law Reform	Irlanda	1	0.59
	Ministerio Dell'Interno. Segreteria del Dipartimento della Pubblica Sicurezza. Ufficio Relazioni Esternee e Ceremoniale	Italia	95	3.66
	Police Grand-Duché de Luxembourg	Luxemburgo	1	5.09
	Investigation Division. Politiet	Noruega	7	3.67
	Agregado del Interior de la Embajada de España en Praga	República Checa	37	8.15
OCEANIA	Australian Institute of Criminology	Australia	21	2.58
	Police National Headquarters	Nueva Zelanda	10	5.87

Podemos destacar que los países de Andorra, Islandia, Liechtenstein, Malta y Mónaco tienen una prevalencia de cero femicidios para el período incluido en la tabla. Las mayores tasas de prevalencia se encuentran en Puerto Rico, Chipre, Austria, Finlandia y Honduras. El tramo de edad de las víctimas con mayor porcentaje es el de 35 a 44 años (30.66%) y el arma más utilizada es el arma blanca (46.44%) (Sanmartín et al., 2010).

España, con una prevalencia de 2.81 mujeres asesinadas por su pareja por cada millón de mujeres mayores de 14 años, se sitúa en el puesto 24 (Sanmartín *et al.*, 2010).

Las mayores tasas de femicidios en Europa se sitúan en Chipre, Austria, Finlandia y República Checa. En este caso, España ocupa el puesto 14. La media de feminicidios en nuestro país es de 3.94 en este estudio, siendo la media de la Unión Europea de 4.91 por tanto España se sitúa por debajo de la misma.

Teniendo en cuenta la evolución de los datos entre 2000 y 2006, la prevalencia ha descendido en 19 países (sobre todo en Islandia, Dinamarca y Eslovaquia). Destacamos que en España ha disminuido un 45.33%. En cambio, la prevalencia ha aumentado en 9 países, llamando la atención el caso de Chipre que ha aumentado en más de un 303%.

### *1.3.1 Cifras de prevalencia en España*

En este epígrafe se muestran algunas cifras de prevalencia de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en nuestro país, tomando como base las estadísticas realizadas por o desde el Instituto de la Mujer, dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, por la Delegación Especial del Gobierno para la Violencia de Género y por el Observatorio de la Violencia. En cada una de las aportaciones detallamos las fuentes utilizadas.

Desde el Instituto de la Mujer se han elaborado tres macroencuestas en los años 1999, 2002 y 2006. Recientemente, desde la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género en colaboración con el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), se ha elaborado una *IV Macroencuesta* que recoge datos de una muestra representativa (por edad y tamaño de hábitat) de mujeres de 18 años residentes en España, tomando como referente los datos de población del Padrón Municipal a 1 de enero de 2010. Una de las principales diferencias con las anteriores macroencuestas es que la recogida de datos se realiza de manera presencial (anteriormente se utilizó la vía telefónica). Además se incluyen nuevos indicadores como la opinión sobre esta problemática, la existencia de hijos/as menores en el entorno y los procesos de denuncia en caso de haber padecido este tipo de situación. Para nuestro ámbito de interés, se analiza exclusivamente el maltrato declarado perpetrado por varones que han sido o son pareja (en las anteriores no se diferenciaba en lo que, según la ley, es violencia de género y doméstica). En esta macroencuesta se tiene en cuenta el total de mujeres encuestadas, aquellas que nunca han padecido violencia, las que lo han sufrido en el último año, las que lo han padecido alguna vez en la vida y aquellas que lo han padecido alguna vez en la vida pero no en el último año. En las próximas líneas, describimos algunos de los principales resultados, relacionándolos con las macroencuestas anteriores.

Según los datos de la *IV Macroencuesta*, el 10.9% de mujeres entrevistadas (más de 2.150.000 mujeres) han padecido violencia de género alguna vez en la vida. En anteriores estudios, los porcentajes obtenidos son del 6.3% en 2006, 6.2% en 2002 y

5.1% en 1999. No obstante, según este estudio, el aumento se debe sobre todo a aquellas que han sufrido violencia pero han conseguido superarlo. En la actualidad, el 3% de las entrevistadas (casi 600.000 mujeres) están viviendo una situación de maltrato, cifra que ha aumentado respecto a anteriores macroencuestas.

De las mujeres entrevistadas, un 7.9% (1.560.000) ha conseguido salir de esta situación, lo cual mejora los datos de un 2.9% en 1999 y un 4.2% en 2006.

El 73.3% de las mujeres de la muestra manifiesta *tener hijos y/o hijas*. De ellas, el 43.8% (que supone el 32% de las encuestadas) indica que tiene hijos y/o hijas menores de edad, con una media de 2 hijos/as. Con referencia al padrón, casi 2.800.000 personas eran menores de edad cuando estaban expuestas a la situación de violencia que vivía su madre; y, casi 840.000 lo han vivido en el último año. Esto supone el 10.1% del total de menores de edad residentes en España.

Respecto al *proceso de denuncia*, de aquellas mujeres que dijeron haber sufrido violencia alguna vez en su vida, el 27.4% había denunciado, frente al 72.6% que no lo había hecho en ninguna ocasión. De entre las mujeres que han denunciado, la proporción es mayor entre las que están sufriendo maltrato en la actualidad (un 29.7% frente a un 26.6%). Una de cada cuatro mujeres que había denunciado, retiró posteriormente dicha denuncia, siendo de nuevo la proporción más elevada entre aquellas que continúan sufriendo esa situación (31.3%) frente a las que han salido de ella (22.7%).

En anteriores Macroencuestas se concluye que, con diferente magnitud y prevalencia, el maltrato se da en mujeres de todas las edades, clase social, situación laboral, tamaño del municipio en el que residen, nivel educativo, posicionamiento ideológico y creencias religiosas. Con datos de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2011a) se establecen las siguientes conclusiones, relegando la variable edad para un posterior análisis más detallado.

Respecto al *lugar de residencia* de las mujeres que afirman haber sufrido violencia alguna vez en la vida, se observa una mayor concentración en municipios de más de un millón de habitantes y menor en aquellos de menos de 10.000 habitantes. Respecto a las mujeres que en la actualidad son víctimas de violencia, el 29.3% vive en municipios de entre 10.001 y 50.000 habitantes (el 25% de la muestra), el 6% en aquellos de menos de 2.000 habitantes, y el 5% en municipios de 2.001 a 10.000 habitantes. Por último, de entre las mujeres que declaran haber sufrido maltrato en el último año, el 1.2% reside en municipios de menos de 2.000 habitantes y el 3.4% en municipios de entre 10.001 y 50.000 habitantes.

El *nivel de estudios* en las mujeres que declaran haber sufrido maltrato alguna vez en la vida no presenta diferencias significativas. En cambio, aquellas que declaran haberlo sufrido en el último año muestran mayor prevalencia aquellas que tienen un nivel de

estudios de bachiller elemental o equivalente. Además, la cantidad de mujeres con estudios universitarios que declaran haber sufrido maltrato de manos de su pareja ha aumentado con respecto a datos anteriores. Con datos de 1999, las mujeres con mayores niveles de estudios, presenta menores niveles de prevalencia; frente a datos posteriores, en los que son las mujeres sin estudios o con estudios primarios son las que en menor medida declaran haber padecido este tipo maltrato.

La *situación laboral* del 41.3% es de ocupación, mayor porcentaje que en anteriores estudios, y el 17.2% de la muestra está situación de paro. Dentro del grupo de mujeres que realizan trabajos no remunerados, el 16.8% sufre maltrato en la actualidad frente al 7.8% que ha conseguido salir de esta situación. Respecto a aquellas que se encuentran en situación de maltrato, el 13.3% está en situación activa y el 7.4% en paro. La proporción de ocupadas que en 2011 manifestaron haber sufrido maltrato alguna vez en la vida era del 12.1% en 2011 (8.6% en 2006), y la de paradas del 16.3% (9.5% en 2006), valores superiores en todos los casos a los de la media general (10.9% en 2011 y 6.3% en 2006).

Las mujeres que sufrieron maltrato en el último año presentan, en mayor medida que aquellas que no lo han sufrido nunca, episodios frecuentes de ansiedad o angustia (diferencia de 37.3 puntos), de cambios de ánimo (26.5 puntos más), de deseos de llorar sin motivos (de 24.7 puntos), de irritabilidad frecuente (de 24 puntos) y de sentimientos de tristeza derivados del pensamiento de falta de valía personal (de 19.2 puntos).

La proporción de mujeres que han sufrido violencia alguna vez en la vida según su situación sentimental se divide en un 48.6% separadas y un 49.6% divorciadas, muy superior a la media general (10.9%) y sobre todo respecto a la media de las casadas (5.3%). No obstante, aquellas mujeres que no han sufrido violencia en el último año, es decir, que han salido de esta situación, el 59.6% estaban casadas frente al 74.2% que estaban divorciadas y el 82.6% que estaban separadas.

Respecto a la *nacionalidad*, el 85.5% de cada cien mujeres que sufrieron violencia el último año eran españolas y el 14.5% extranjeras. De ellas, las que han denunciado al agresor el 27.5% son españolas y el 26.4% extranjeras. De éstas, el 24.8% de las españolas retiraron la denuncia frente al 26.4% de las extranjeras.

Podemos destacar que la media de edad de la muestra es de 49 años en las mujeres españolas frente a los 35 años de las extranjeras. La *media de edad de la muestra general* es de 48 años, y en las mujeres que declaran haber padecido violencia alguna vez en la vida es de 45 años. Si especificamos más, la media de edad en aquellas que continúan sufriendolo en la actualidad es de 43 años frente a los 46 de las que han conseguido salir de dicha situación. El mayor porcentaje de mujeres que han sufrido violencia a manos de su (ex)pareja alguna vez en la vida es en el tramo de 40 a 49 años; y en el último año es entre aquellas que tienen de 30 a 39 años. En cambio, en la

Macroencuesta de 2006 la mayor manifestación se daba en todos los casos en mujeres de entre 30 y 39 años.

Podemos llamar la atención en la clara diferencia de prevalencia que se manifiesta entre el grupo de mujeres más mayores y aquellas más jóvenes. Entre las mayores de 65 años, únicamente el 6.7% declara haber sido víctima de este tipo de violencia, y el 1.4% la ha sufrido en el último año. En cambio, el 12.3% de las menores de 30 años declara haberlo sufrido alguna vez, y el 3.7% en el último año. Recordemos que la media general de la muestra general es del 10.9% y del 3% respectivamente.

La siguiente tabla presenta el *número de denuncias* (incluyendo delitos y faltas) presentadas desde 2002 hasta 2007, diferenciando según el tipo de relación víctima-agresor (Tabla 6). En esta tabla, se observa que el número de denuncias ha aumentado desde 2002, excepto las referidas a cónyuges o excónyuges que ha disminuido ligeramente desde 2006. Con datos de Diciembre de 2007, el mayor número de denuncias se sitúa en el caso del cónyuge (63.347) o compañero sentimental (18.675), a continuación se sitúa el excompañero sentimental (12.697) y el excónyuge (6.121). Para las situaciones de noviazgo o abandono del mismo, el número de denuncias es acusadamente menor (2.076 y 2.378 respectivamente).

**Tabla 4:** Denuncias por malos tratos producidos por la pareja o expareja según la relación con el/la autor/a. Instituto de la Mujer basado en datos del Ministerio del Interior (2008).

Mujeres. Datos absolutos / Delitos + faltas)	Año	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (12/07)
<i>TOTAL</i>		43.313	50.090	57.527	59.758	62.170	63.347
<i>Cónyuge</i>		22.430	22.640	23.263	22.252	22.174	21.400
<i>Excónyuge</i>		4.674	5.065	6.289	6.466	6.372	6.121
<i>Compañero Sentimental</i>		8.166	11.124	14.633	16.255	17.360	18.675
<i>Excompañero Sentimental</i>		5.640	7.630	9.648	10.827	11.985	12.697
<i>Novio</i>		822	1.132	1.494	1.733	1.958	2.076
<i>Exnovio</i>		1.581	1.959	2.200	2.225	2.321	2.378

Para los años posteriores, el Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) registró los siguientes datos: 126.293 denuncias (2007), 142.125 denuncias (2008), 135.540 denuncias (2009), 135.540 denuncias (2009). Durante el año 2010 llegaron a los juzgados un total de 135.105 (2010) denuncias por violencia de género cual supone un ligero descenso del número de denuncias por violencia de género (1.1%) si se compara con la cifra de 2009 (IV Informe Anual del Observatorio de Violencia de Género, 2011). En los años 2011 y 2012 se produjeron 135.002 y 128.543 denuncias respectivamente (Consejo General del Poder Judicial, 2012)

Respecto a los *servicios utilizados* por las mujeres víctimas de violencia de género a 31 de diciembre de 2010, 95.601 casos recibían *atención policial* por ser considerados situaciones activas; de ellas, 601 mujeres estaban pendientes de una nueva valoración de la situación. En este informe se concluye que 31.850 mujeres son víctimas de riesgo y por ello cuentan con atención y protección policial activa; para el resto de casos no se ha

valorado la presencia de riesgo (IV Informe Anual del Observatorio de Violencia de Género, 2011).

Desde la puesta en marcha del servicio hasta finales de 2010, el *servicio telefónico de atención y protección para víctimas de violencia de género (ATENPRO)* ha sido utilizado por 33.373 mujeres (IMSERSO y Delegación del Gobierno para la Violencia de género, 2011) con un incremento constante hasta 2009; dado que en 2010 se ha llevado a término una racionalización del servicio. A 31 de diciembre de 2010, el número de mujeres que estaban utilizando el servicio telefónico era de 8.830, un 35.5% menos que a final de 2009 (13.696).

Por último, la Tabla 5 refleja el número de mujeres muertas a manos de su pareja o expareja desde 1999 según la Comunidad Autónoma en la que acaece el feminicidio. A nivel general, con datos actualizados a 1 de Abril de 2013, el número total de mujeres víctimas ha disminuido: de 73 mujeres en 2010, 61 mujeres en 2011, 49 mujeres en 2012 y 46 mujeres víctimas en el año 2013 (ocho de ellas en nuestra comunidad), situándose el mayor número de feminicidios en Andalucía y la Comunidad de Madrid.

**Tabla 5:** *Mujeres muertas a manos de su pareja o ex pareja, por C.C.A.A. España 1999-2013.* Fuentes: Noticias de prensa y datos del Ministerio del Interior. A partir de 2006 con datos de la Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia sobre la Mujer (consultado 4 de Enero de 2014)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Andalucía	13	10	12	10	13	19	9	20	8	9	14	18	16	8	10
Aragón	0	0	1	3	2	2	4	1	2	1	0	2	2	0	1
Asturias	1	0	2	0	2	0	1	3	2	1	0	5	2	1	0
Baleares	3	1	2	4	4	2	4	3	1	1	1	2	1	2	2
Canarias	2	5	5	7	6	2	6	4	6	5	5	7	3	2	2
Cantabria	1	0	0	0	1	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Castilla La Mancha	5	3	2	0	2	4	2	4	5	3	1	3	1	3	4
Castilla y León	3	3	1	4	4	2	4	3	3	6	1	4	2	2	2
Cataluña	9	8	7	7	12	11	8	10	10	10	10	11	9	12	3
<b>C. Valenciana</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
Extremadura	1	1	0	1	1	2	0	1	0	0	1	1	0	1	1
Galicia	2	4	0	3	5	2	1	0	6	7	3	2	3	4	1
Madrid	4	17	6	4	5	5	4	5	10	11	5	7	9	6	9
Murcia	1	1	2	0	3	4	2	3	2	4	2	1	2	0	0
Navarra	1	1	0	1	1	1	2	0	1	2	0	0	1	0	0
País Vasco	1	2	1	1	0	4	3	3	2	3	2	2	2	2	1
La Rioja	1	0	0	0	2	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0
Ceuta	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Melilla	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
TOTAL	54	63	50	54	71	72	57	69	71	75	56	73	61	49	46

Según el estudio realizado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, (2011b) con los datos correspondientes a los feminicidios registrados desde el 1 de enero de 2003 a 31 de diciembre de 2010, el número total de víctimas ha sido de 545. Es fundamental destacar que más de la mitad de las mujeres asesinadas en España durante ese período, murieron a manos de su pareja o expareja. De las 345 víctimas mortales registradas entre el 1 de enero de 2006 a 31 de diciembre de 2010, únicamente

fueron denunciados por malos tratos 97 agresores (28.1%) mientras que 248 (71.9%) no lo habían sido.

Específicamente, de las 73 víctimas mortales de 2010, sólo un 30.1% (22 mujeres) habían denunciado a su agresor y diecisiete de ellas habían solicitado medidas de protección, habiéndolas obtenido únicamente catorce. Esos datos parecen empeorar en los siguientes años. En el año 2011, de las 61 mujeres víctimas de violencia de género, únicamente 15 (24.6%) habían presentado una denuncia; con datos de 2012, de las 52 mujeres muertas a manos de sus parejas, únicamente 10 (19.2%) de ellas habían presentado una denuncia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012; 2013). Se observa un descenso en la media anual de homicidios por violencia de género de los años anteriores a la *entrada en vigor de la Ley Integral* (71.5%) a los posteriores (67%). No obstante, según el IV Informe Anual del Observatorio de la Violencia (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011b) no se puede evaluar la eficacia real de la ley basándonos únicamente en estos datos.

### 1.3.2. La violencia en mujeres jóvenes

Dada la edad media de la muestra con la que trabajamos en este estudio y la importancia del período de la juventud en el establecimiento de las bases en las primeras relaciones de pareja, a continuación se detallan algunas cifras de prevalencia en este colectivo.

En los últimos tiempos han proliferado los estudios con mujeres estudiantes, yendo un paso más allá de las cifras oficialmente registradas, dado que durante la relación de noviazgo pueden surgir factores etiológicos de violencia posterior (O'Leary, 1988). De manera cada vez más habitual, el inicio de la violencia se sitúa durante el noviazgo o los primeros años de convivencia (Gorrotxategui y de Haro, 1999) apareciendo ciertas formas de control exagerado (Ferreira, 1992) que se van extremando y haciendo cada vez más frecuentes. Pero es fundamental señalar que la violencia en las relaciones de noviazgo es un fenómeno en sí mismo (Follingstad, Bradley, Laughlin y Burke, 1999), porque “no todas las personas que utilizaron o padecieron este tipo de violencia en su juventud, lo replican en la edad adulta y a la inversa” (Corral, 2009, p. 30).

Según diversos estudios, las mujeres de entre 20 y 24 años están en una situación de elevado riesgo de sufrir violencia de género (Csoboth, Birkas y Purebl, 2005; Lewis y Fremouw, 2000; Toan, Gorman-Smith y Henry, 2006; Wilt y Olson, 1996). La violencia entre parejas jóvenes es igual e incluso más frecuente que entre las adultas (González, Muñoz y Grana, 2003; Kelly, Cheng, Peralez-Dieckman y Martínez, 2009). Los estudios sobre prevalencia en muestras jóvenes indican que un porcentaje significativo padece este tipo de violencia. Straus (2004), en un estudio internacional en 31 universidades, encontró porcentajes de entre el 1.5% y el 20% en lesiones menores (8% en hombres y 6% en mujeres) y en agresiones más severas (i. e. perder el conocimiento o romperse un hueso), con una tasa de 2.6 más veces en los hombres (3.1% en hombres y 1.2% en mujeres). Por su parte, en el estudio de Forke, Myer, Catallozi y Schwarz

(2008) el 53% de las universitarias habían padecido situaciones de violencia por parte de personas del sexo masculino, con las que mantenían o no una relación sentimental. Estudios recientes muestran simetría entre los géneros en la vivencia de situaciones de violencia en la pareja (Straus, 2011; Straus y Ramírez, 2007).

En nuestro país, las tasas de victimización encontradas en jóvenes son del 75% de hombres y 81.7% de mujeres (Corral y Calvete, 2006), en conductas del tipo “haber fastidiado o picado” son de 77.6% y 83.8% respectivamente (Muñoz-Rivas, González, Graña y Peña, 2007). En el estudio de González y Santana (2001) con parejas jóvenes se concluye que el 7.5% de los chicos y el 7.1% de las chicas afirma que en una o más situaciones han empujado o pegado a su pareja. El estudio de Vázquez *et al.* (2010) con una muestra de estudiantes universitarias gallegas ( $N = 1054$ ) concluye que una de cada seis estudiantes universitarias ( $n = 159$ ; 15.2%) había sufrido un episodio de violencia por parte de su pareja o de personas del sexo contrario, y una de cada catorce lo padeció en el último año. Por su parte, Póo y Vizcarra (2011) con una muestra de jóvenes andaluces, encuentran que un 57% y un 26% respectivamente indican haber sufrido algún episodio de violencia psicológica o física leve por parte de su pareja, un 3.2% y un 8.1% refiere haber ejercido violencia psicológica o física alguna vez.

A modo de ejemplo, hay que recordar los datos de la III Macroencuesta (Instituto de la Mujer, 2006) los cuales informan que el 8.9% de las mujeres de entre 18 y 29 años eran consideradas técnicamente maltratadas. En la misma línea, en la IV Macroencuesta (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a), se informa que el 12.3% de las menores de 30 años declara haberlo sufrido alguna vez, y el 3.7% en el último año. El estudio Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia y Juventud (Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid, 2010) llega a la alarmante conclusión de que uno de cada tres adolescentes (32.1%) corre el riesgo de convertirse en maltratador, que el 4.9% de las adolescentes ya ha sido víctima de algún tipo de violencia física o psicológica por parte de algún chico y que el 18.9% (una de cada cinco) podría ser maltratada en un futuro porque justifica el sexismo y la agresión como formas de enfrentarse a conflictos.

La prevalencia de violencia en las relaciones de noviazgo oscila entre el 9% y el 57%, siendo algo frecuente, sobre todo las agresiones verbales y emocionales (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010). No obstante, esta gran variabilidad de resultados se explica por la falta de una definición explícita y estándar de este tipo de violencia (Hernando, 2007). Además, generalmente estos estudios se han realizado sobre muestras parciales, sobre todo estadounidenses y en el caso de muestras nacionales se ha evaluado únicamente la exposición en los últimos 12-18 meses, limitándose además a la violencia física y sexual en el ámbito de la pareja (ámbito privado) (Vázquez *et al.*, 2010). Por tanto, se trata de un terreno en el que todavía queda mucho camino por recorrer.



#### **1.4. Evolución de la consideración legal de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en España**

Siguiendo a Alberdi y Matas (2002) y Alberdi y Rojas Marcos (2005) analizaremos brevemente la evolución que ha experimentado el Código Penal en nuestro país, dado que hasta muy avanzado el siglo XX, las mujeres han continuado estando en una situación de inferioridad legal frente a los hombres. Sirva de ejemplo el hecho de que hasta la transición democrática, la mujer a nivel legal era equiparable a un menor de edad, debiendo solicitar permiso del padre o marido para viajar, trabajar, gestionar sus cuentas bancarias e incluso obtener el pasaporte (Alberdi, 2005; Ortiz, 2006).

Con lo que respecta a este estudio, la cuestión de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja no aparece reflejado como tal en la legislación de diversos países hasta la segunda mitad del siglo XX (Lila, 2010; Medina, 2002; Novo y Seijo, 2009).

En nuestro país, como primer avance clave, situamos la *Constitución Española de 1978* donde se reconoce formalmente la igualdad de los hombres y las mujeres. El artículo 14 enuncia que “los españoles son iguales ante la Ley sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. A partir de este reconocimiento formal de la igualdad entre hombres y mujeres, la conducta de violencia rompe y ataca los valores y el orden social imperante. De este modo la ley en contra de ampararlo, lo castiga, considerándolo un delito que impide mantener el orden social propio de una sociedad democrática (Alberdi y Matas, 2002).

No obstante, hasta el año 1983, a pesar de las reformas elaboradas en el Código Penal, la relación conyugal continúa considerándose un atenuante en el acercamiento a los malos tratos del hombre hacia la mujer (Alcale, 2000). Hemos de esperar al año 1989, cuando se elabora la primera reforma significativa, superando la consideración de la violación como un delito contra el honor que comienza a ser tipificado como un delito contra la libertad sexual. En la misma línea el impago de pensiones comienza a tener la consideración de delito (Alberdi y Matas, 2002).

En los años sucesivos, el trabajo continuo de asociaciones y grupos de mujeres así como el avance internacional en la defensa de los derechos de las mujeres crean un clima facilitador para una revisión en la consideración de la violencia y su tratamiento legislativo en nuestro país (Alberdi y Matas, 2002).

Con la Reforma del año 1995, la violencia habitual del hombre contra la mujer se empieza a contemplar como un delito, considerándolo más allá de las lesiones físicas puntuales que se hayan producido y estableciendo penas más severas y proporcionales a la gravedad de las lesiones. Surge el concepto de habitualidad, de tal forma que “el que habitualmente ejerza violencia física sobre su cónyuge o persona a la que se halle ligado de forma estable por análoga relación de afectividad o sobre los hijos propios o del

cónyuge o conviviente (...) será castigado con la pena de prisión de seis meses a tres años, sin perjuicio de las penas que pudieran corresponder por el resultado que, en cada caso, causare” (artículo 153 del CP; Bosch y Ferrer, 2000; Villavicencio y Sebastián, 1999, p. 39).

A la par fruto y promotor de todo este proceso de reforma y concienciación social se inicia el primer *Plan de Acción contra la Violencia Doméstica* (1998-2000) de manos del Instituto de la Mujer en coordinación con los organismos de igualdad de diversas Comunidades Autónomas y representantes de los ministerios de Educación y Cultura, Interior, Justicia, Sanidad y Consumo, Trabajo y Asuntos Sociales. Dicho Plan contenía 57 medidas dirigidas a la sensibilización y a la prevención (evitar la transmisión de estereotipos, sobre todo a través de los medios de comunicación), la educación y formación, la sanidad, los recursos sociales, la legislación y práctica jurídica y la investigación. Destacamos el área educativa en la que se elaboraron materiales para informar y prevenir este tipo de violencia así como para la formación de profesionales de la educación y del ámbito social (derecho, trabajo social, policía etc.) (Alberdi y Matas, 2002).

Posteriormente, la reforma de 1999 modifica varios artículos del Código Penal y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal. En la nueva reformulación del artículo 153 del Código Penal, los malos tratos psíquicos se consideran como delito, incluyéndolos dentro de los malos tratos habituales a los integrantes del grupo familiar. Alberdi y Matas (2002) llaman la atención sobre la existencia en este Código del concepto de salud mental y de su lesión (art. 420 desde 1989), el cual no se contempla en el delito de malos tratos habituales hasta 10 años después. No obstante, la valoración de este tipo de conducta entraña dificultades para determinar la intencionalidad del autor, la relación de causalidad de la conducta agresiva y la gravedad del daño (Alberdi y Matas, 2002).

En la misma línea, la *habitualidad* se conceptualiza cuando han ocurrido más de dos hechos en un plazo de tres años, transformando las faltas en delitos de manera menos dificultosa (Alberdi y Matas, 2002) y considerándose las agresiones cometidas contra diferentes miembros del grupo familiar. Además, se reconsidera la *circunstancia mixta de parentesco* (artículo 23 del Código Penal) lo cual implica considerar la relación de parentesco en los delitos contra la vida, la integridad y la libertad sexual como un agravante, en lugar de un atenuante, tal y como era considerado hasta el momento.

Dos años después, el 11 de mayo de 2001, el Consejo de Ministros aprueba el *II Plan Contra la Violencia Doméstica* con vigencia hasta 2004, a través del cual se continúan algunas de las acciones del primer plan, sobre todo a nivel de prevención y educación. Algunas de las medidas nuevas que se proponen en el ámbito educativo son: la adaptación de materiales didácticos de temática afectivo-sexual, la introducción de programas que permitan la detección precoz de casos de violencia doméstica (diseño de protocolos de actuación) y una mayor cantidad de acciones formativas dirigidas a

profesionales relacionados con la prevención e intervención en este tipo de situaciones (Alberdi y Matas, 2002).

La reforma de 2002 tipificará las amenazas como faltas o como delitos, basándose en el derecho que tenemos todas las personas de disfrutar de sosiego y tranquilidad en nuestra vida. Posteriormente, a través de la Ley 27/2003, de 31 de julio, se regulan las órdenes de Protección de las víctimas de la Violencia Doméstica.

En el año 2004, aparece la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* (BOE 313). Esta ley conlleva la aparición de los Juzgados y fiscalías especializadas en esta materia, lo cual permite un aumento de la protección de las víctimas y una intervención judicial más rápida y especializada. También aumenta el número de agentes policiales y guardias civiles dirigidos a la atención y/o protección de las mujeres víctimas de violencia. Otra de las medidas fundamentales se inicia en 2005 con el funcionamiento del servicio de teleasistencia para las víctimas con orden de protección contra sus agresores.

Esta ley convierte a España en el primer país europeo con una ley multidisciplinar (educación, prevención y sanción) sobre esta materia (Pérez y Bernabé, 2012, Sanmartín *et al.*, 2010). Esta ley se enmarca dentro de las medidas de discriminación positiva, contemplando exclusivamente al hombre como agresor y a la mujer como víctima, lo cual ha generado un amplio debate social y cuestionamiento sobre su constitucionalidad (Sanmartín *et al.*, 2010).

En las próximas líneas, resumimos brevemente el contenido de la ley 1/2004. En primer lugar, la definición del término violencia de género que se utiliza en dicha ley, hace referencia a “aquella violencia que como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes están o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aún sin convivencia” (Art. 1.1. de la LO 1/2004). No obstante, en muchos de los documentos elaborados internacionalmente, se habla indistintamente de violencia de género o violencia contra las mujeres para referirse a toda forma de violencia hacia la mujer que se ejerce sobre ella por su condición de sexo biológico (Ferrer, 2010).

En este sentido, parece necesario analizar el conjunto de motivos que concurren en la aparición de esta ley. Esta ley fundamentalmente trata de velar por el cumplimiento del artículo 15 de la Constitución Española, que especifica el “derecho de todos los ciudadanos a la vida y a la integridad física y moral, sin que en ningún caso puedan ser sometidos a torturas ni a penas o tratos inhumanos o degradantes”. Estos derechos vinculan a todos los poderes públicos y sólo por ley puede regularse su ejercicio. Parece claro que las situaciones de violencia contra la mujer no permiten la consecución de tal derecho, por lo que el Estado juega un papel privilegiado en la defensa del mismo para sus ciudadanas. De este modo, siguiendo las diversas recomendaciones internacionales,

la L.O. 1/2004 remarca el carácter estructural y la consideración como problema social de este tipo de violencia (Ferrer, 2010), más allá de su consideración como problema individual perteneciente al ámbito privado de los protagonistas. Esto implica la necesidad de que la administración pública actúe para su prevención, detección e intervención, dado que en nuestra sociedad existe cada vez más un “rechazo colectivo y una evidente alarma social” ante este fenómeno (Ley 1/2004, 42166, exposición de motivos I), desgraciadamente todavía muy presente. Por ello, la ley pretende aplicar el conjunto de recomendaciones elaboradas por los organismos internacionales para los estados miembro en la lucha contra la violencia de género. Algunas de ellas ya han sido comentadas en los epígrafes anteriores, por ejemplo, la Decisión del Parlamento Europeo 803/2004/CEE en la que se aprueba el programa de acción comunitario *Daphne II* para el período de tiempo de 2004 a 2008. En la actualidad, se encuentra en vigencia el programa *Daphne III* (Decisión 779/2007/CE), con continuidad hasta el año 2013, un programa específico para prevenir y combatir la violencia ejercida sobre los niños, los jóvenes y las mujeres y proteger a las víctimas y grupos de riesgo. Dicho programa continúa las directrices del anterior y se dirige a instituciones públicas, jóvenes, ONG’s u organizaciones sindicales, empresariales o profesionales que realicen funciones en este ámbito.

Por todo lo anteriormente expuesto, la Ley 1/2004 trata de dar una *respuesta global e integral* a esta problemática, estableciendo medidas preventivas, educativas, sociales, asistenciales y de atención a las víctimas de este tipo de violencia. Además *abarca la* “normativa civil que incide en el ámbito familiar o de convivencia donde se producen principalmente las agresiones (...) y la respuesta punitiva que deben recibir todas las manifestaciones de violencia que esta Ley regula” (Ley 1/2004, 42166, exposición de motivos II).

Se trata de “una ley sobre la violencia de género (no sobre la violencia doméstica o familiar) que de modo integral y multidisciplinar aúna aspectos educativos, preventivos, civiles, penales y sociales” (Sanmartín et al., 2010, p.53). Plantea medidas de sensibilización e intervención en diferentes ámbitos: el educativo, el publicitario, el sanitario, la formación específica de los profesionales implicados en el proceso de detección e intervención (ámbito policial, sanitario, jurídico, psicológico, socio-asistencial, etc.). Además del apoyo a las mujeres víctimas en todas las posibles áreas de necesidad (información, asistencia jurídica gratuita, medidas de protección social y apoyo económico), se garantiza la protección de los menores afectados por situaciones de violencia contra la mujer. Específicamente en el artículo 27 se regula la ayuda económica a percibir por mujeres víctimas de violencia de género. Además, con la aprobación de esta ley, en nuestro país han surgido diferentes programas de intervención con maltratadores de obligado cumplimiento por suspensión de la pena (Conchell *et al.*, 2012). Por ejemplo en Galicia con el programa planteado por Arce y Fariña (2006; 2010), en el País Vasco con los trabajos de Echeburúa y Fernández-Montalvo (2009) y Echeburúa, Sarasúa Zubizarreta y Corral (2009), y en nuestra

comunidad de la mano del programa Contexto (Lila, 2009; Lila *et al.*, 2010; Lila, García y Lorenzo, 2010; Lila, Oliver, Galiana y Gracia, 2013).

Todo ello, fundamentado en un análisis de esta problemática desde una perspectiva multidisciplinar, partiendo de la influencia del proceso de socialización y educación de los miembros que conforman una comunidad.

Siguiendo los objetivos de este trabajo de investigación, nos centraremos en las medidas propuestas en el Título I (Medidas de sensibilización, prevención y detección), específicamente en el *ámbito de la educación* (Capítulo I, artículos 4 al 9), sin olvidar que la ley abarca otros ámbitos de intervención de vital importancia que van más allá del interés investigador. El Capítulo 1 define como uno de los fines de la educación “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres” (art. 4). Para lograrlo, se aboga por la práctica de la tolerancia y la libertad en un contexto de convivencia democrática, eliminando los obstáculos para la igualdad real entre hombres y mujeres y formando para la prevención y resolución de problemas por parte del alumnado en su vida cotidiana. De manera concreta en las etapas educativas de Bachillerato y Formación Profesional, se plantean como objetivos primordiales “el fomento de la capacidad del alumnado para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma para analizar y valorar críticamente las desigualdades entre sexos y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres” (Cap. 1, art. 4).

Para el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, se sugieren un conjunto de herramientas, entre ellas, la eliminación de estereotipos sexistas o discriminatorios en todos los materiales educativos, sustituyéndolos por otros que fomenten o presenten circunstancias de igualdad real entre los sexos. Otra de las estrategias es la formación inicial y permanente en materia de igualdad entre sexos de todo el profesorado que educa en las aulas de nuestro país. Es fundamental que este grupo de profesionales adquiera conocimientos y técnicas que les permitan proporcionar una educación basada en cuatro aspectos: (a) el respeto de los derechos y libertades humanas y de igualdad entre los sexos; (b) la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de interacción de las personas (personal, familiar y social); (c) la detección precoz de situaciones de violencia en el ámbito familiar; y (d) el fomento de actitudes que muestren la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres en los ámbitos público y privado, y su corresponsabilidad en el ámbito doméstico (Cap. 1, art. 7). Únicamente un sistema educativo fundamentado en estos principios permitirá la oportunidad de lograr una igualdad real entre los sexos.

Por último, hay que mencionar la consideración del papel del Consejo Escolar para la consecución de los objetivos propuestos por la ley a través de la aplicación del conjunto de medidas educativas planteadas. Para ello, la representación del Instituto de la Mujer y organizaciones de defensa de los intereses y derechos de las mujeres en el Consejo es una de las actuaciones propuestas. En la misma línea, la Inspección Educativa como en

otros ámbitos, posee la función de velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores planteados en el Capítulo I de dicha legislación.

En la misma línea de interés destacamos *el Real Decreto 1452/2005, de 2 de diciembre*, por el que se regula la ayuda económica establecida en el artículo 27 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE nº 301, de 17 de diciembre de 2005).

Posteriormente, en el año 2006, se aprueba el *Catálogo de Medidas Urgentes*, entre las cuales se incluye la prestación del servicio telefónico 016 de información y asesoramiento a mujeres víctimas de violencia de género. El teléfono 016 ofrece los siguientes servicios: (a) Atención gratuita y confidencial; (b) Atención las 24 horas del día los 365 días del año; (c) Atención de consultas procedentes de todo el territorio; (d) Derivación de llamadas de emergencia al 112; (e) Coordinación con servicios similares de las comunidades autónomas; (f) Información a las mujeres víctimas de violencia de género y a su entorno sobre qué hacer en caso de sufrir maltrato; (g) Información sobre recursos y derecho de las víctimas en materia de empleo, servicios sociales, ayudas económicas, recursos de información, de asistencia y de acogida para víctimas de este tipo de violencia; (h) Asesoramiento jurídico; (i) Atención en seis idiomas: castellano, catalán, gallego, vasco, inglés y francés; (j) Número de atención especializada para personas con discapacidad auditiva.

A través del RD 355/2004 se creó en nuestro país el *Registro Central para la protección de las víctimas de violencia doméstica*, que se utiliza para la realización de estadísticas sobre esta problemática. Este registro surge de la necesidad que la Unión Europea desde 1997 establece de recoger, analizar y hacer públicas las cifras anuales de violencia contra las mujeres en los países que la componen.

Hay que señalar por último la existencia de una *Delegación Especial del Gobierno contra la Violencia de Género*, y la creación a través del RD 253/2006 de 3 de Marzo, del *Observatorio Estatal de Violencia contra la Mujer*, el cual incluye una Base de Datos para el conocimiento de las dimensiones y características de la violencia de género en nuestro país, cuya difusión se realiza a través de la publicación de boletines estadísticos. Con el RD 1917/2008, de 21 de noviembre, se aprueba el programa de inserción sociolaboral para mujeres víctimas de violencia de género.

Dado que en la actualidad nos encontramos en un momento en el que la violencia contra las mujeres en general, y la violencia en las relaciones de pareja en particular, se encuentra en el punto de mira de las políticas sociales del Estado Español y de cada una de las Comunidades Autónomas que lo constituyen, parece pertinente definir la situación de nuestra comunidad, la Comunidad Valenciana. Es fundamental indicar que nuestra comunidad posee competencia exclusiva en lo referente a la asistencia social tal como se refleja en el artículo 31, número 24 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. En consonancia con este hecho, se ha desarrollado un marco

legislativo y de acciones para regular y llevar a término dicha competencia en el ámbito de la violencia contra las mujeres en el seno de la pareja.

Específicamente, la *Ley 5/1997, de 25 de junio*, de la Generalitat Valenciana, en la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en nuestra comunidad, incluye los servicios sociales municipales especializados (artículo 24), donde se sitúan aquellos centros que atienden a mujeres en situación de riesgo por diversidad de motivos, entre ellos, los malos tratos, la ausencia de apoyo familiar o de recursos personales. Éstos ofrecen asistencia integral a las mujeres, desde prestaciones completas de carácter residencial (viviendas tuteladas y centros de acogida), el tratamiento especializado y un conjunto de actividades dirigidas a la convivencia, cooperación y autoayuda, a la adquisición de hábitos y habilidades personales maternales y de relación, al apoyo psicosocial, actividades para los menores de las mujeres residentes según su edad, y seguimiento postinstitucional e inserción socio-laboral. La Orden de 22 de diciembre de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, concreta el Funcionamiento General de los Centros Especializados para Mujeres en Situación de Riesgo Social.

Además existe una red de centros llamados *centros Infodona* formada por 31 centros en toda la comunidad, dependientes de la Conselleria de Bienestar Social que cuentan, entre otros, con un servicio telefónico de Asistencia Jurídica. También hay que mencionar los *Centros Mujer 24 horas* en cada una de las capitales de nuestra comunidad y las *Oficinas de Ayuda a Víctimas del Delito*. Ambos tipos de centros se encargan de la atención a mujeres en situación de abuso o malos tratos.

En segunda instancia, citar la *Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* (a nivel nacional, existe una Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre hombres y mujeres, BOE nº 71 de 23/03/2007). Esta ley aborda la violencia contra las mujeres en su capítulo VI del título II, en el que se regula la asistencia jurídica y psicológica especializada y gratuita para las mujeres víctimas (artículo 34); así como unos sistemas especiales de protección para las mujeres cuando se considere que son objeto de riesgo físico grave. En esta línea de intervención, en la actualidad en la Comunidad Valenciana se está aplicando el *IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2011-2014)* que prevé medidas de actuación en ocho áreas: la transversalidad de género en las Políticas Públicas; la toma de decisiones; la imagen, los medios de comunicación y las TIC; la educación, la cultura y el deporte; el empleo, la formación y la economía social; la salud; la atención a la diversidad y la inclusión social; y la participación y cooperación.

A través del Decreto 20/2004, de 13 de febrero, se crea el *Observatorio de Género de la Comunidad Valenciana* (modificado por el Decreto 232/2004, de 22 de octubre y el Decreto 74/2008, de 16 de mayo). Así mismo, existe un *Observatorio de Publicidad No Sexista* en el ámbito de nuestra comunidad (Decreto 232/1997). A través del Decreto 143/2002 de 3 de septiembre del Gobierno Valenciano, se crea la *Comisión Interdepartamental para combatir la Violencia Doméstica en la Comunidad*

*Valenciana*, posteriormente modificado por el Decreto 202/2003 de 3 de octubre. Esta Comisión se crea como órgano colegiado, adscrito a la Conselleria de Bienestar Social, con el objeto de coordinar las actuaciones sectoriales de las distintas consellerias con competencias relacionadas con la problemática de la Violencia Doméstica. A través de esta Comisión, se ha editado un libro titulado *Protocolo de actuación para la integración de las mujeres víctimas de la violencia de género* para ofrecer unas pautas y un marco general de intervención a los profesionales implicados en materia de violencia de género.

En materia de *ayudas económicas* para mujeres víctimas de violencia de género en nuestra comunidad, queda regulado a través de la Orden de 3 de mayo de 2007, de la Conselleria de Bienestar Social.

En la misma línea, hemos de destacar los *Planes de Medidas del Gobierno Valenciano para combatir la violencia que se ejerce contra las mujeres*. El primer plan abarca de 2001 a 2004 y contempla actuaciones en las áreas jurídica, sanitaria, asistencial y de intervención social, y policial. Así mismo incluye unas recomendaciones del Consejo General del Poder Judicial, y unas breves guías prácticas de recomendaciones para la actuación en las otras tres áreas. El siguiente abarca el tramo de 2005 a 2008. En estos planes se abordan intervenciones en las siguientes áreas: prevención, seguridad, apoyo y atención, sensibilización, formación, investigación, etc. En la actualidad, está en vigencia el tercer Plan de 2010 a 2013. En la misma línea de actuación, promueve medidas en las áreas de sensibilización y prevención, atención y protección, coordinación, formación e inserción sociolaboral y formación e investigación. Respecto a nuestro ámbito de interés, el área de sensibilización y prevención de manera general pretende “movilizar las redes sociales con la finalidad de contribuir al reconocimiento de la violencia de género como un atentado contra los valores democráticos y los derechos humanos” (Generalitat Valenciana, 2011, p. 12). Hay que destacar especialmente un conjunto de acciones en el ámbito que nos ocupa. La acción 1.9. que propone la elaboración de una Guía Didáctica dirigida a padres y madres con la finalidad de ayudar a transmitir desde la infancia una educación igualitaria entre niños y niñas, unas pautas de actuación para resolver conflictos adecuadamente, sin actitudes sexistas y violentas, para poder relacionarse chicos y chicas en la adolescencia sin falsas creencias sobre mitos románticos. También es de destacar la acción 1.15. en la que se propone introducir en los Planes de Educación Secundaria Obligatoria una materia de prevención de la violencia contra las mujeres. Y por último, la medida 5.2. en el área de formación e investigación, que enfatiza la importancia de promover la reflexión sobre la violencia de género en los centros educativos, desarrollando actividades de formación del profesorado en todos los niveles educativos para contribuir a prevenir y erradicar esta problemática. El ámbito de trabajo de esta investigación se encontraría claramente vinculado con estas tres acciones.

En la actualidad, en el ámbito de nuestra comunidad se ha aprobado la *Ley 7/2012, de 23 de noviembre*, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el



Ámbito de la Comunidad Valenciana. Esta ley surge de la necesidad de ir más allá de los Planes de Acción anteriormente comentados y la creación de órganos consultivos para llevar un seguimiento de las políticas llevadas a cabo en esta materia (Comisión Interdepartamental para Combatir la Violencia de Género en la Comunidad Valenciana, y el Foro de la Comunidad Valenciana contra la Violencia de Género y Personas Dependientes en el Ámbito de la Familia). Su objetivo final por tanto es la erradicación de cualquier forma de violencia en los diferentes ámbitos sociales cuya causa última sea la condición de mujer de la víctima, entendiendo esta violencia como “todo comportamiento de acción u omisión por el que un hombre inflige en la mujer daños físicos, sexuales y/o psicológicos, basado en la pertenencia de ésta al sexo femenino, como resultado de la situación de desigualdad y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres; así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada” (Ley 7/2012, p. 3). Además, establece diferencias entre violencia psicológica, física, sexual, económica, prácticas tradicionales nocivas y trata de mujeres y niñas. Como elemento de interés, define los conceptos de víctima y agresor.

Esta ley se estructura en cuatro títulos, de los cuales nos detendremos en el segundo, dado que engloba las medidas de la Generalitat para combatir este tipo de violencia. En el título segundo se presentan nueve capítulos relativos a: la prevención, la sensibilización social y la información, la investigación, la formación y capacitación específica de los profesionales que intervengan en la materia; a la detección del fenómeno; las garantías jurídicas y asistenciales, y la personación de la Generalitat en casos graves de muerte o lesión de la mujer víctima.

Respecto a la *prevención en el ámbito educativo*, señala la necesidad de coeducar, de la presencia de un currículo educativo que fomente la igualdad entre los sexos, el papel consultivo del Consejo Escolar Valenciano, la facilitación de la escolarización para menores en casos de violencia, así como el fomento de estudios universitarios en esta materia. Aparece la prevención de conductas violentas a través de programas de reeducación de hombres agresores, así como en el ámbito laboral. A nivel de sensibilización aborda los ámbitos de la información, la publicidad, los medios de comunicación y el apoyo a entidades que trabajen en este sector de prevención. El título III regula la red de atención integral que la Generalitat pone a disposición de las víctimas de violencia sobre la mujer, compuesta por: servicios de régimen ambulatorio (servicio de atención telefónica permanente, oficinas de atención a las víctimas del delito y centros Mujer) y servicios de régimen residencial (centros de emergencia, centros de recuperación integral y viviendas tuteladas). Añadiendo a estos recursos, la existencia de los puntos de encuentro familiar.

## Capítulo II. Comprendiendo la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja

En este epígrafe analizaremos la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja desde el modelo ecológico, incluyendo todas aquellas variables relevantes para un análisis exhaustivo y comprensivo de este tipo de violencia con la finalidad de definir las estrategias adecuadas de prevención, principal interés de este trabajo.

### 2.1. El modelo ecológico aplicado a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: marco teórico y niveles de análisis

La violencia familiar y específicamente la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, dada su relevancia como problema social ha sido objeto de estudio desde multitud de disciplinas y abordada desde diferentes perspectivas teóricas, tal y como hemos apuntado en el capítulo primero.

En el camino para aprehender la complejidad de la violencia familiar surgieron diversos modelos explicativos multicausales que incluían todo un conjunto de variables individuales, grupales, sociales, culturales, etc. para conseguir abordar toda su multidimensionalidad (Bosch y Ferrer, 2002; Bosch *et al.*, 2007; OMS, 2002; ONU, 2006a). Tal y como indican Alberdi y Matas (2002, p. 24) utilizar “un enfoque estructural y sociológico (más allá del psicológico o clínico) en el análisis de esta problemática, resulta más enriquecedor y útil en la búsqueda de soluciones colectivas y la definición de criterios preventivos de la violencia contra las mujeres y de las intervenciones para erradicarla”.

Situándonos en el ámbito de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, algunos de los modelos multidimensionales planteados incluyen factores contextuales como la *distribución de poder desigual* entre hombres y mujeres (Alberdi y Matas, 2002; Expósito y Moya, 2005; Saltzman *et al.*, 2002), el *sexismo* como medio para la justificación y mantenimiento de estas desigualdades (Bosch *et al.*, 2007; Moya, 2004) o las *actitudes sociales favorables* hacia la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (Gracia y Herrero, 2006a, 2006b; Heise, 1998; Sanmartín, Farnós, Capel y Molina, 2000; Sanmartín *et al.*, 2010; UNICEF, 2007). En este marco, en los últimos años en España se han realizado diversos estudios sobre ciertos factores relacionados con la violencia en la pareja, el sexismo o las actitudes violentas en población adulta (Amor *et al.*, 2002; Ferrer *et al.*, 2006a; Gracia, García y Lila, 2008, 2009, 2011; Lila *et al.*, 2010b; Loínaz, Ortiz-Tallo, Sánchez y Ferragut, 2011; López-Cepero, Rodríguez-Franco y Rodríguez-Díaz, 2013; Ortiz-Tallo, Fierro, Blanca, Cardenal y Sánchez, 2006; Palacios *et al.*, 2005; Recio, Cuadrado y Ramos, 2007; Ruíz, Expósito y Bonache, 2010; Trujano *et al.*, 2006).

Dentro de este conjunto de modelos, destacamos la aplicación del modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1977, 1979) al maltrato infantil de la mano de

autores como Garbarino (1977), Belsky (1980) o Gracia y Musitu (1993), y posteriormente a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja con propuestas como la de Corsi (1995b), Dutton (1988) y Heise (1994, 1998) que introduciremos en las próximas líneas. Este “modelo permite una visión holística del problema y de sus posibles soluciones” (Olivares e Incháustegui, 2011, p. 11), por ello es utilizado como marco teórico en multitud de trabajos e investigaciones, como por ejemplo en el ámbito de la violencia escolar (Díaz-Aguado, 2005; Sung y Espelage, 2012).

De manera inicial, Dutton (1988) plantea un análisis de las situaciones de violencia considerando tres niveles en el contexto social en el que está inmersa la familia: el macrosistema, el exosistema y el microsistema (siguiendo el modelo del desarrollo humano de Bronfenbrenner, 1977). A este modelo de análisis, añade el sistema ontogenético o individual, que se incluye como un elemento explicativo más (Tinbergen, 1951).

Según este modelo, la familia más que una unidad independiente es un ecosistema, un sistema social inmerso y en contacto constante con su entorno social más inmediato (Gracia y Musitu, 1993). Por ello para entender las causas de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja hemos de ahondar en diferentes factores (Corsi, 1995b). La familia y su entorno se influyen y modifican de manera constante, adaptándose mutuamente (Bronfenbrenner, 1979) y manteniendo un equilibrio dinámico entre las potencialidades familiares (recursos) y las demandas del contexto (estresores). Esta dinámica de interacción familiar se sitúa a nivel de *microsistema*, entendido como el entorno más inmediato.

El nivel de *macrosistema* incluye todo el conjunto de creencias y valores culturales que contribuyen a la permisividad (tolerancia) y a la aparición de las situaciones de violencia dentro de la estructura social, entendida ésta como el conjunto de sistemas, instituciones, creencias y cultura compartidas por diferentes grupos sociales (Corsi, 1995b; Gelles y Straus, 1979). Las creencias y valores de este nivel tienen impacto en los otros tres: en el individuo (factor ontogenético), el sistema familiar y sus interacciones (microsistema) y el contexto comunitario (exosistema) (Dutton, 1988).

Dutton (1988) y Corsi (1995b) destacan como elemento primordial del nivel macro, el sistema de creencias patriarcal. Dicho sistema, fundamentado en la situación de desequilibrio de poder entre los sexos y dominación de los hombres sobre las mujeres, puede ser un instrumento utilizado por algunos hombres para “justificar la violencia como un medio para conseguir (re)establecer ese derecho natural” (Villavicencio y Sebastián, 1999, p. 58). En este sentido, Gelles y Straus (1979) destacan la presencia de dos creencias fundamentales en el mantenimiento de la violencia contra la mujer: la aceptación de la violencia como una forma legítima de solucionar los conflictos en todos los ámbitos, y el conjunto de actitudes y conductas que reflejan desigualdad de género. En el mismo nivel de análisis, se situarían las barreras sociales, culturales y económicas que encuentran las mujeres víctimas para el abandono de la relación (por

ejemplo, la presencia y continuidad de las amenazas del agresor después de la separación) (Dutton, 1992).

En un nivel inmediatamente superior se sitúa el *exosistema* que en palabras de Bronfenbrenner (1979, p. 44) son “todas las estructuras sociales (formales e informales) que, aunque no contienen a la persona en sí misma, influyen, delimitan y determinan el ambiente o contexto en el que se sitúa”. Dutton (1992) incluye en este nivel un conjunto de factores de riesgo como el estrés laboral, los bajos ingresos económicos, el desempleo y la falta de apoyo social.

Por último, tal y como hemos apuntado anteriormente, Tinbergen (1951) añade el *sistema ontogénico o individual* conceptualizado como el desarrollo o la historia de aprendizajes individuales que modela la respuesta de cada persona ante el resto de factores (estresores) de los otros niveles. Se plantea como una especie de herencia de los aprendizajes acaecidos a lo largo de la vida (Gracia y Musitu, 1993; Gracia, 1995). Por ello, más allá del estudio de las características individuales causantes de las situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, se debe tener en cuenta las reacciones psicológicas de las mujeres víctimas (Dutton, 1992) y de los hombres agresores (Lila *et al.*, 2010 a, b) protagonistas de este tipo de violencia. Es decir, se debe considerar la dimensión conductual, cognitiva y de interacción de los protagonistas de este tipo de situaciones (Corsi, 1995b).

En esta línea, Dutton (1998) llama la atención sobre la percepción de pérdida de control de los hombres en las relaciones íntimas de pareja como uno de los elementos fundamentales en la aparición de respuestas agresivas por parte de éstos. En este sentido, los cambios que en los últimos años ha vivido la sociedad, consecuencia de la lucha del movimiento de mujeres en el ámbito público y privado han tenido un impacto diferencial en los hombres de manera individual y como grupo (Bonino, 2005, 2008). Este autor plantea tres posibles tipos de respuestas en el grupo de los hombres: la aparición de actitudes favorables, contrarias o ambivalentes hacia estos cambios (Bonino, 2008), que tienen como base el deseo de mantenimiento o de modificación en las relaciones de poder históricamente desiguales entre ambos sexos. En este sentido, Expósito y Moya (2005) definen los niveles de sexismo de una población como un buen predictor de la aparición de este tipo de situaciones, dado que el sexismo se puede conceptualizar como la percepción de desafío en el control del hombre en ámbitos fundamentales, como el económico o el de toma de decisiones.

De la mano de Heise (1994; 1998) surge otra de las aplicaciones de este modelo a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Esta autora plantea la existencia de un conjunto de factores protectores y de riesgo que pueden (o no) estar presentes en los cuatro niveles de análisis, cuya combinación media o condiciona la probabilidad de que una mujer sea víctima de violencia por parte de un hombre en un determinado contexto sociocultural (Heise, 1998; Ferrer y Bosch, 2004; Ferrer, 2010; Lila *et al.*, 2010a). Con la intención de presentar una visión más clarificadora, en la Tabla 6 se presentan el

conjunto de factores de riesgo que influirían en la aparición de situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.

**Tabla 6:** *Modelo ecológico: factores de riesgo para la aparición de situaciones de violencia doméstica* (Heise, 1998; tomado de Ferrer, 2010)

TIPO	CARACTERÍSTICAS
Factores que actúan en el marco sociocultural, factores del medio económico y social ( <i>Macrosistema</i> ).	Normas que otorgan a los hombres control sobre el comportamiento de las mujeres. Aceptación de la violencia como forma de resolver conflictos. Noción de masculinidad ligada a la autoridad, el honor o la agresión. Roles rígidos basados en el género.
Factores que actúan en el marco comunitario, comunidad o instituciones y estructuras sociales formales e informales ( <i>Exosistema</i> ).	Pobreza, condición socioeconómica inferior o desempleo. Relación con compañeros delincuentes. Aislamiento de las mujeres. Falta de apoyo social.
Factores que actúan en el marco familiar, de relaciones o contexto inmediato donde el abuso tiene lugar ( <i>Microsistema</i> ).	Conflictos matrimoniales. Control masculino de los bienes. Modo en que se toman las decisiones en la familia.
Factores que actúan en el ámbito individual, características individuales del perpetrador que influyen en su comportamiento ( <i>Sistema ontogenético</i> ).	Ser hombre. Presenciar episodios de violencia matrimonial en la niñez. Padre ausente o que rechaza a sus hijos. Haber experimentado abuso en la niñez. Uso de alcohol.

Según este planteamiento, la base del problema son las desigualdades sociales entre los sexos (sistema patriarcal) y las actitudes misóginas derivadas de las mismas, cuyo reflejo se muestra de manera clara en la concepción tradicional de familia y de relación de pareja (Bosch y Ferrer, 2002; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006; Ferrer, 2010). Según Ferrer (2010), los factores individuales son facilitadores de la aparición de este tipo de violencia y el resto de factores se convierten en coadyuvantes en el origen del problema. Contrariamente, la visibilización y la consideración social de este tipo de violencia como un grave problema a nivel comunitario serían factores de protección que poco a poco han ido emergiendo en los últimos años (Bustelo, López y Platero, 2007; Català, Lila, Conchell y Lorenzo, 2010; Gracia, 2002, 2004; Lila *et al.*, 2010a) provocando “un estado de alarma social frente al fenómeno” (Pérez y Bernabé, 2012, p. 39).

Para el área de interés de este trabajo, podemos resaltar un conjunto de investigaciones sobre violencia contra las mujeres en colectivos de jóvenes llevados a cabo en el ámbito educativo tomando como referencia teórica el modelo ecológico. Por ejemplo, el análisis de los factores de riesgo que pueden influir en una mayor vulnerabilidad a ser víctima o perpetrador (Anderson y Whiston, 2005; Arriaga y Foshee, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Foshee, Bauman y Linder, 1999; Meras, 2003; O’ Keefe, 2005; Wolfe, Crooks, Chiodo y Jaffe, 2009; Wolfe, Scott, Wekerle y Pittman, 2001).

En las siguientes líneas, abordaremos desde diferentes perspectivas algunas de las actitudes psicosociales que han mostrado mantener cierta relación con la aparición y mantenimiento de situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Específicamente contextualizaremos las actitudes de rol de género (estereotipos

sexuales y sexismo), las actitudes socio-culturales hacia el amor (como forma primordial de relación íntima entre las personas) y las actitudes relacionadas con este tipo de violencia.

En nuestro país, multitud de estudios plantean estas variables como cuestiones necesarias para la comprensión, prevención e intervención en situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (Ferrer, 2010; Lila *et al.*, 2010a, b; López-Cepero *et al.*, 2013; Recio *et al.*, 2007). No obstante, a pesar de la importancia que el apoyo social como factor protector para el bienestar personal (Gracia y Herrero, 2004a, 2004b) y de manera específica en las situaciones de violencia de pareja (Ruiz, Blanco y Vives, 2004; Sánchez, 2009) no se han desarrollado demasiados estudios que analicen el contexto social de la violencia (Menéndez *et al.*, 2013).

## **2.2. Actitudes psicosociales hacia la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja**

Las actitudes se conceptualizan como tendencias evaluativas hacia un objeto socialmente relevante (Moya, 2004). Según Moya (2004) el proceso se inicia con una evaluación positiva o negativa del objeto de actitud, tomando como base el conocimiento que tenemos del mismo (componente cognitivo). Tras diversas experiencias afectivas con este objeto, surge el componente afectivo. Por último, el componente conductual de acercamiento o de rechazo, deriva del conjunto de implicaciones conductuales que se han vivido con el objeto (Moya, 2004).

Específicamente, las actitudes hacia la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja incluyen todo el conjunto de emociones, pensamientos y conductas que aparecen en torno a este tipo de violencia (objeto de actitud) y que influyen en la manera en que respondemos públicamente ante situaciones en las que suceden agresiones físicas o verbales en el marco de las relaciones de pareja. Tal y como hemos comentado en el epígrafe anterior, este tipo de actitudes se incluyen en los modelos explicativos multicausales, tales como el modelo ecológico, entendidas como uno de los factores de riesgo socioculturales que contribuyen a su aparición y mantenimiento (Bosch *et al.*, 2007; Gracia y Herrero, 2006b; Gracia, Herrero, Lila y Fuente, 2010).

Según la OMS (2002) algunos de los factores socioculturales que influyen en las tasas de violencia hacia la mujer en las relaciones de pareja son aquellos que fomentan un clima de aceptación de la misma. Por ejemplo, las actitudes sociales de indiferencia, pasividad y culpabilización de la mujer víctima (Biden, 1993; European Commission, 1999; Gracia y Herrero, 2006a, 2006b) contribuyen a la creación de un clima de tolerancia social que reduce la inhibición del agresor, dificulta la visibilidad del problema y reduce el número de denuncias (Gracia, 2004). Es decir, que las “actitudes públicas de denuncia ante este tipo de situaciones podrían ser un indicador del clima social que viven las víctimas y de la disposición pública a ejercer el control social sobre este problema” (Gracia *et al.*, 2010, p. 136). Jenkins (1996) ya resaltaba que uno de los

grandes retos sociales en este ámbito era la superación del silencio de las víctimas y de los miembros de la sociedad conocedores de estas situaciones. Autores como Fagan (1989, 1993), Ferrer, Bosch y Riera (2006), Gelles (1983), Gracia (2002a; 2002b; 2004), Kelly (1996), Lackey y Williams (1995) y Williams (1992) defienden que la existencia de actitudes más favorables a la denuncia es un elemento esencial, dado que éstas llevarían asociada una disminución de la tolerancia social, un aumento de los costes sociales de los agresores (la pérdida del respeto de miembros significativos de su entorno, el temor a la denuncia de la situación, la mayor visibilidad de los abusos, etc.) y por tanto, una reducción de la inhibición de testigos y víctimas para su denuncia. Un ambiente social (relaciones de vecindad, de amistad, de compañerismo, de trabajo o de conocidos) dispuesto a actuar e involucrarse, con un sentimiento de responsabilidad y de obligación con respecto a situaciones de este tipo (Gracia, García y Lila, 2008) puede ser un elemento esencial en la lucha contra la violencia.

Tal y como recuerdan Matud *et al.* (2002) en el año 1976, Shotland y Straw realizaron un estudio con estudiantes universitarios que presenciaban una escena de un hombre acosando a una mujer en plena calle. Los estudiantes manifestaron una mayor probabilidad de ayudar a la mujer si asumían que el agresor era un extraño, que si creían que era su marido (si asumían la existencia de una relación de pareja). Latané y Darley (1970) proponen un modelo de toma de decisiones para la actuación de los/as espectadores/as ante situaciones de riesgo o de peligro. Antes de tomar la decisión de ejecutar o no la acción de ayuda, estos autores plantean la existencia de una serie de pasos: percepción de la situación, interpretación como una emergencia, surgimiento de sentimientos de responsabilidad y competencia, y finalmente la aparición de la decisión de ofrecer ayuda. No obstante, este proceso se puede parar en cualquier momento debido a diferentes causas, como puede ser la presencia de determinadas actitudes en torno a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: la culpabilización de la víctima (Medina, 2002), la asunción de la norma de privacidad familiar (Gracia, 2002a, b) y/o la valoración del nivel de gravedad del incidente (Ferrer, 2010; Gracia, García y Lila, 2008). En este sentido, a pesar de que se han analizado con frecuencia las razones por las que las mujeres maltratadas no denuncian a sus agresores (Rhodes y McKenzie, 1998), los motivos por los que el entorno inmediato de las víctimas decide no actuar son un campo de reciente interés (Tamarit, Lila y Villagrasa, 2005).

Por lo expuesto en las líneas anteriores, el análisis de este tipo de actitudes en nuestro país (y a nivel mundial) ha sido objeto de multitud de investigaciones. En las próximas líneas, introduciremos aquellas que, en el terreno que nos ocupa, adoptan una especial relevancia. Desde una consideración global y siguiendo la revisión realizada por Ferrer (2010) trataremos de perfilar la consideración que la sociedad europea (datos del Eurobarómetro 51.0, 1999) y específicamente la sociedad española (CIS, 2001, 2002 y 2005) tienen con respecto a la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.

Posteriormente, siguiendo el estudio de Gracia *et al.* (2010), analizaremos los niveles de tolerancia, culpabilización de la mujer víctima y las actitudes hacia la denuncia policial

de situaciones conocidas como algunos de los indicadores del grado de aceptación social que tiene la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. En último lugar, adjuntaremos algunos datos procedentes de la Macroencuesta de opinión sobre la violencia de género elaborada por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género a través de internet en los meses de junio de 2009 y 2010, que recoge un total de 3.000 encuestas (1.000 en el año 2009 y 2.000 en el año 2010) y el IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la mujer (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011b).

Un indicador especialmente relevante de la sensibilidad social hacia la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, es el hecho de que, desde septiembre de 2000, aparece como uno de los tres problemas que más preocupa a nuestra sociedad tanto a nivel grupal como a nivel personal (CIS, 2001, 2002 y 2005). Los más elevados niveles de preocupación se sitúan en los años 2004 (6.3% para España y 1.5% a nivel personal) y 2005 (3.4% para España y 0.9% a nivel personal), período en el que se sitúa la preparación, aprobación y entrada en vigor de la Ley Integral 1/2004 (Ferrer, 2010). No obstante, esta preocupación decrece a partir de 2004 hasta la actualidad. Por ejemplo, en 2010 únicamente un 1.5% lo considera como uno de los tres principales problemas en España y únicamente un 0.3% a nivel personal, lo cual “puede interpretarse como un preocupante descenso en la sensibilización pública” (Ferrer, 2010, p. 40). En la actualidad, con datos de la Macroencuesta elaborada por el CIS (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a), que incluye información recogida desde septiembre de 2000 hasta diciembre de 2010 (media mensual de 2.483 entrevistas), el 2.8% de las personas encuestadas (7.987) señalaron que la violencia contra la mujer era uno de los tres principales problemas de España y el 0.8% (2.236) indicaron que era uno de sus tres principales problemas personales. Es fundamental resaltar que, entre aquellos que señalaban la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja como uno de los tres principales problemas de España, el 71.2% eran mujeres y el 28.8% eran hombres.

Centrándonos en el ámbito de las actitudes, uno de los indicadores más analizados son los *niveles de aceptación* de este tipo de situaciones. Los niveles de aceptación de este tipo de violencia han disminuido significativamente con respecto a los datos de los años 70 y 80. A modo de ejemplo, podemos citar el estudio de Stark y McEvoy (1970), en el cual, el 24% de hombres y el 17% de mujeres aceptaban que un hombre abofeteara a una mujer bajo ciertas circunstancias apropiadas, o el estudio de Gentemann (1984) en el que se encontró que el 18.8% de las entrevistadas estadounidenses defendían que había ciertas situaciones en las que la violencia estaba justificada.

Con datos del Eurobarómetro de 1999, más del 60% de los ciudadanos europeos consideraban este tipo de violencia como inaceptable y objeto de ser punible. Aproximadamente el 30% de la población de la Unión Europea y el 20% de la española, la consideran inaceptable aunque no siempre punible. Con datos del Eurobarómetro de 2010, el 84% la considera inaceptable y siempre punible por ley (porcentaje que se ha



incrementado dramáticamente desde 1999) frente al 12% la considera inaceptable pero no siempre punible por la ley.

En nuestro país, con datos del CIS (2001, 2002 y 2005), más del 90% de la población encuestada la consideran totalmente inaceptable, pero no existen datos desgregados por sexo o por necesidad de punibilidad (Ferrer, 2010). Con datos disponibles de 2010, a nivel global, se mantiene el rechazo generalizado, considerándola como algo inaceptable por principio (91.4%) pero existiendo un mínimo porcentaje que continúa considerándolo como algo inevitable que siempre ha existido (7.4%) o como una situación aceptable en algunas circunstancias (1.2%) (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a).

Tomando como referencia la base mundial de datos de UNICEF (2007), en la Tabla 7 se muestran los porcentajes comparados de 2000 y 2005 de niñas y mujeres de 15 a 49 años en siete países que respondieron que está justificado que un marido o compañero golpee a su esposa bajo ciertas circunstancias.

**Tabla 7:** Evolución de los datos de justificación de la violencia en niñas y mujeres (UNICEF, 2007).

% niñas y mujeres que justifican uso violencia	País						
	Armenia	Nepal	Malawi	Haití	India	Camboya	Etiopía
Alrededor año 2000	32	29	36	40	56	35	85
Alrededor año 2005	22	23	28	29	54	55	81

Es importante destacar que esta justificación es mayor cuánto menos edad tienen las niñas o mujeres, el mayor porcentaje de aceptación se sitúa en el tramo de niñas entre 15 y 19 años (56%) (UNICEF, 2007).

Otra de las actitudes a destacar es que, aún cuando una minoría significativa (35.8%) cree que la violencia de género es un problema compartido ya entre ambos sexos, la mayoría (62.7%) lo sigue calificando como algo que preocupa sobre todo a las mujeres, opinión que gana peso entre éstas (Delegación del Gobierno de la Violencia de Género, 2011a). En esta misma encuesta, el 90.1% responde de manera negativa a la cuestión de *si está justificado que un hombre agreda a su mujer/novia cuando ella decide dejarle (abandonar la relación)*.

En las próximas líneas, analizaremos algunos de los indicadores actitudinales que median o condicionan los niveles de aceptación hacia este tipo de violencia que muestra una sociedad.

En primer lugar, en cuanto a *la percepción de gravedad* (cómo de grave o peligrosa se interpreta una situación; Gracia *et al.*, 2008, 2011) entre el 70 y el 90% de la población europea encuestada considera cualquier forma de violencia contra la mujer como muy grave, especialmente la violencia física y la sexual (Ferrer, 2010). Con datos de 2010, un 68.2% considera todos los tipos de violencia igualmente graves, el 15.9% considera

la violencia psicológica como la forma más grave frente a un 11.2% que considera la física de mayor gravedad (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a). Con datos del Eurobarómetro (2010), el 85% considera que tanto la violencia sexual como la física son muy graves y el 71% incluye también la psicológica, percepción que presentan sobre todo las mujeres jóvenes (15 a 24 años).

En este sentido, tal y como hemos apuntado en el anterior epígrafe, algunos autores plantean la existencia de una subcultura de la violencia (Wolfgang y Ferracuti, 1982). El conjunto de pensamientos distorsionados sobre el uso de la violencia (i.e., las bofetadas son a veces necesarias, no es un delito que un hombre pegue a una mujer; Sarasua y Zubizarreta, 2000) pueden derivar en una mayor tolerancia hacia su utilización en determinados contextos y, por tanto, a una menor percepción de gravedad ante determinadas situaciones.

En este sentido, la exposición a la violencia en los/as niños/as tanto en la escuela como en la calle es algo habitual (Mrug, Loosier y Windle, 2008) y según diversos estudios tiene cierto impacto en la conducta agresiva que éstos presentan (McMahon, Felix, Halpert y Petropoulos, 2009; Mrug *et al.*, 2008; Simon *et al.*, 2008; Slone y Shoshani, 2008; Wolfe *et al.*, 2001; Wolfe *et al.*, 2009). En el procesamiento de estas situaciones de violencia, la justificación de su uso como un medio adecuado de resolución de conflictos, se considera un elemento predictor de la aparición de conducta agresiva (Bosch y Ferrer, 2002; Calvete, 2008; Echeburúa y Del Corral, 1998; Foshee *et al.*, 1999; Orue y Calvete, 2012). De manera más específica, algunos estudios indican que la agresión proactiva está asociada a la exposición indirecta y contrariamente la reactiva se relaciona con la exposición directa o el haber sido víctima de violencia (Card y Little, 2006; Fite *et al.*, 2010).

Algunos autores apuntan que a mayores niveles de tolerancia, menor probabilidad de denuncia (Gracia y Herrero, 2006b; Gracia, García y Lila, 2009). De este modo, si únicamente se consideran violentas las acciones extremas o continuadas, existe mayor probabilidad de aceptar la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja en algunas circunstancias y de no denunciarla (Gracia *et al.*, 2010). En un estudio relativamente reciente con jóvenes se encontró que el 60% de las víctimas y el 79% de los agresores no buscan ayuda para eliminar la violencia en sus relaciones (Ashley y Foshee, 2005).

Respecto a la *percepción de la frecuencia* de este tipo de situaciones, siguiendo el trabajo de recopilación de Ferrer (2010), una gran mayoría de la población española y europea, sobre todo la femenina, las consideran bastante frecuentes. Además, entre un 20 y un 40% de los encuestados la consideran muy frecuente. En general, se perciben como más frecuentes las situaciones de violencia en la pareja y la violencia física frente a las situaciones de violencia sexual (Ferrer, 2010). Con datos del último Eurobarómetro (2010), el 78% lo considera un problema común en su país (27% muy común o 51% bastante común), siendo mayor el porcentaje de mujeres la percibe como muy común (32% frente a 22% de hombres).

Con datos del estudio de opinión realizado en 2009 y 2010 por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, la mayoría de los/as encuestados/as (87%) consideran que es un fenómeno bastante extendido en España. A pesar de esa percepción mayoritaria como una realidad bastante extendida, tan sólo un 10% afirma tener conocimiento de ella a través de su experiencia cotidiana y directa (bien por mujeres cercanas, el ámbito laboral o su propia experiencia). Estos datos podrían apuntar el hecho de que la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja continúa encubriéndose cotidianamente y relegándose al ámbito de lo privado (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a). Respecto a la población europea, el 98% afirma tener conocimiento de situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, principalmente a través de la televisión. En esta misma encuesta, el 25% indica tener conocimiento de una víctima en su círculo de amistades o familia y el 21% de un agresor (European Commission, 2010).

En este sentido, para fomentar una percepción de su frecuencia real sería necesario, por ejemplo, la superación del mito de que los malos tratos sólo ocurren en los países subdesarrollados y/o en las familias con pocos recursos económicos, de bajo nivel cultural, con problemáticas específicas, en situaciones de inmigración, etc. (Bosch y Ferrer, 2002; 2012). Es decir, lograr eliminar la visión que reduce la vivencia de esta problemática a subconjuntos específicos de la población. Para ello, es fundamental dar a conocer las cifras, los datos, las estadísticas y los estudios que indican que tanto la mujer víctima como el hombre agresor pueden pertenecer a cualquier país, clase social, nivel educativo o grupo de ocupación (Carlshamre, 2005; Caño, 1995; García-Moreno, 2005; Heise y García-Moreno, 2003; Keltosova, 2002; ONU, 2006a, 2006b; Sanmartín *et al.*, 2010).

Otro de los ámbitos fundamental es el análisis de las *causas* que la población atribuye a las situaciones de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. Tal y como recuerda Ferrer (2010), algunos estudios de los años 90 (Altarribia, 1992; Cruz y Cobo, 1991) sitúan las causas de este tipo de situaciones en las características o comportamientos individuales de los hombres maltratadores (alcoholismo, alteraciones psiquiátricas, educación y valores, etc., Bosch y Ferrer, 2012).

Ferrer (2010) tomando los datos del Eurobarómetro del año 1999 y la encuesta del CIS de 2005, llama la atención sobre el hecho de que estos factores causales vinculados a las características individuales continúan siendo los más indicados por la población, aunque progresivamente se va observando cierta tendencia descendente. En este sentido, en el Eurobarómetro (1999) aparecen dos causas relacionadas con factores sociales o contextuales: el modo en que las mujeres son consideradas por los hombres y el modo en que el poder está repartido entre los sexos (respuesta también presente en los datos de la encuesta del CIS de 2005). A pesar de que ambos factores ocupan el octavo y noveno lugar en las causas que la población española atribuye a la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, su emergencia como factores causales de índole social es de vital importancia (Ferrer, 2010). En la misma línea, el trabajo Andalucía

Detecta (Luzón *et al.*, 2011) con una muestra de jóvenes andaluces, la principal atribución causal a este tipo de violencia es el machismo (26% chicos y 31.6% chicas) y en segundo lugar el consumo de alcohol y otras sustancias (25.7% chicos y 24.3% chicas). En cambio, la culpabilización de la mujer víctima en forma de provocación ocupa uno de los últimos lugares (2.7% chicos y 1.3% chicas).

En esta línea, es fundamental un análisis exhaustivo de la atribución, como causa de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, al comportamiento provocador de las mujeres, es decir, el proceso de culpabilización de la mujer víctima y la asociación al mito “*algo habrán hecho para provocarla*” (Bosch y Ferrer, 2012; p. 550). Según datos del Eurobarómetro 51.0 (1999), un 46.1% de los europeos y un 39.7% de los españoles señalan a la mujer (y su comportamiento) como una de las causas de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.

El análisis de esta atribución causal ha sido objeto de multitud de investigaciones, dado que cuando atribuimos la culpa o responsabilidad de las agresiones sufridas a la víctima, su oportunidad de ser ayudada o poder escapar de la situación de abuso disminuye considerablemente (Gracia, 2004; Lerner, 1970; Weiner, 1980). Así, cuando culpamos a la mujer víctima, pueden aparecer mayores niveles de tolerancia ante estas situaciones (Klein, Campbell, Soler y Ghez, 1997) e influir negativamente en las actitudes hacia la denuncia (Gracia *et al.*, 2010). Además, culpar a la víctima y excusar al agresor, puede implicar un análisis inadecuado de la situación y una intervención ineficaz ante este tipo de casos (Bosch y Ferrer, 2002; Horley, 2000; Lorente y Lorente, 1998). Algunos estudios han encontrado una relación positiva y significativamente estadística entre la percepción de frecuencia y las actitudes hacia la denuncia (Gracia y Herrero, 2006b; Gracia *et al.*, 2010).

Como ejemplo de esta línea de investigación destacamos el trabajo elaborado por Yanes y González (2000) en el cual se concluye que los estudiantes con creencias más tradicionales sobre el papel de la mujer en la sociedad, atribuyen a las mujeres más responsabilidad en los conflictos de pareja. Con datos de nuestro país, aún cuando una mayoría significativa (60.8%) exculpa a las víctimas de la violencia de su situación, casi la mitad de los varones (45.3%) y un 28.6% de las mujeres las consideran culpables del maltrato que sufren por seguir conviviendo con su agresor (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a). No obstante, en este mismo estudio (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a), una amplia mayoría (el 79.6% de los encuestados) indica que las principales razones para que muchas mujeres no denuncien a su pareja son el miedo y la vergüenza, lo cual les hace ocultar su situación incluso a su entorno más cercano, razones que en cierta medida “exculparían a la mujer”.

En la misma línea, situamos el mito del masoquismo, derivado de la teoría psicoanalítica de Freud, retomado en algunos modelos explicativos de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja (Villavicencio y Sebastián, 1999) e incluso trató de incorporarse sin éxito como la personalidad de autoderrota al Manual

Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en las ediciones III y III-R (San Martín y González, 2011). Este mito defiende que las mujeres maltratadas, de forma consciente o no, buscan y provocan el maltrato, introduciendo la idea de que si no abandonan la relación, será quizás porque les guste (Bosch y Ferrer, 2002; Sarasúa y Zubizarreta, 2000; Villavicencio y Sebastián, 1999). En este sentido, para tratar de deshacer esta idea o mito, es fundamental dar a conocer la multitud de consecuencias negativas que las mujeres maltratadas experimentan en su salud física y psicológica, y que en un momento dado pueden llegar a resultar fatales después y/o durante las experiencias de maltrato o violencia (OMS, 1998; ONU, 2006a; Villavicencio y Sebastián, 1999; Sanmartín *et al.*, 2010). En la misma línea, sería fundamental dar a conocer modelos teóricos explicativos de las respuestas que presentan las mujeres víctimas de violencia en las relaciones de pareja, por ejemplo la Teoría del Síndrome de Adaptación Paradójica (Montero, 2001), la aplicación de la Teoría de la Indefensión Aprendida (Seligman, 1975), la Teoría de la Rueda del Poder y Control (Fleck-Henderson *et al.*, 2004), la teoría del Ciclo de la Violencia (Walker, 1979), o del Laberinto patriarcal (Ferrer, Bosch y Almazora, 2006). Estos conocimientos contribuirían a caer en la cuenta de la inadecuación de culpar a la mujer víctima de la vivencia y/o mantenimiento de estas situaciones (Caplan, 1984) y de la minimización de su sufrimiento (Svensson y Janson, 2008).

En definitiva, es fundamental eliminar estos mitos y falsas creencias que provocan confusión y puede impedir el conocimiento de la incidencia de este tipo de violencia y las posibles formas de solucionarlo (Bosch y Ferrer, 2002; 2012; Cabruja, 2004; Peters, 2008; San Martín y González, 2011; Botton, Puigdemívol y De Vicente, 2012).

Una vez expuestos el conjunto de actitudes sociales, mitos y falsas creencias en torno a esta problemática, analizaremos algunas de las investigaciones y planteamientos sobre las actitudes hacia la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja realizados en diferentes colectivos. Según algunos autores (Flood y Pease, 2009; Nayack, Byrne, Martin y Abraham, 2003; Ruíz *et al.*, 2010) existe un efecto del *sexo* en las creencias y actitudes hacia este tipo de violencia. Tal como ya indicaba Mullender (2000), entre los predictores más importantes de la existencia de actitudes favorables hacia la violencia contra las mujeres están el género (masculino) y las actitudes de rol de género (tradicionales). Así, los hombres presentan mayor tendencia a culpar a la mujer víctima y las mujeres a atribuir la responsabilidad al maltratador (Harris y Cook, 1994; Locke y Richman, 1999; Nayack *et al.*, 2003; Pierce y Harris, 1993). Además, las mujeres perciben este tipo de violencia como más grave y menos aceptable (Harris y Cook, 1994; Locke y Richman, 1999; Pierce y Harris, 1993), sintiendo una mayor responsabilidad personal a la hora de actuar o de denunciar (Gracia *et al.*, 2009; Gracia *et al.*, 2010). Los hombres en cambio presentan mayor tolerancia hacia este tipo de violencia (Valor-Segura, Expósito y Moya, 2008), mayores niveles de aprobación del uso de la violencia contra sus parejas (Markowitz, 2001), de justificación del uso de la misma (Rani y Bonu, 2009) y mayor acuerdo con la existencia de privilegios masculinos (Yoshioka, DiNoia y Ullah, 2001). Estas conclusiones, tal y como recuerda

Ferrer (2010), se han replicado en estudios con población adolescente (Díaz-Aguado, 2003; Ferrer *et al.*, 2006) y universitaria (Nabus y Jasinki, 2009).

En la misma línea, podemos destacar el estudio de Ferrer *et al.* (2006) donde se analiza el efecto combinado del género y la formación específica en las actitudes y creencias en torno a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en una muestra de 1.395 estudiantes universitarios. Algunas de las conclusiones que obtienen son que los varones y quienes no han recibido formación específica tienen actitudes más favorables hacia este tipo de violencia, mayores niveles de aceptación del estereotipo tradicional y de presencia de actitudes misóginas, de culpabilización de las víctimas, de aceptación de la violencia como forma de resolución de conflictos y de minimización de la culpa del agresor. Respecto a la formación específica en esta materia, los resultados muestran que tiene un efecto de incremento junto a la variable sexo, es decir, el haber recibido formación específica o no en mujeres da lugar a diferencias significativas en las actitudes mencionadas anteriormente; en cambio, en el caso de los hombres, las diferencias no son significativas entre aquellos que han recibido formación específica y los que no (Ferrer *et al.*, 2006). Este efecto combinado se replica en otras investigaciones con estudiantes de enfermería (Macías *et al.*, 2012). En esta línea, diversos estudios muestran que, a mayores niveles educativos, menor existencia de prejuicios hacia diferentes grupos (Fareley, Steeh, Krysan, Jackson y Reeves, 1994) y de actitudes sexistas hacia la mujer (Lameiras y Rodríguez, 2003; Sidanius, 1993).

En otra línea de investigaciones, situamos el estudio sobre *el papel del nivel educativo y la formación* en las actitudes hacia la violencia contra las mujeres, donde se obtienen conclusiones contradictorias. En términos generales, a mayor nivel educativo se ha observado una menor justificación de este tipo de violencia; no obstante, este resultado no siempre va en el mismo sentido. En la investigación de Yoshioka *et al.* (2000) se encontró que el mejor predictor de la justificación del uso de la violencia bajo determinadas circunstancias era el nivel educativo. En estudios con muestras de profesionales cualificados (Sugg, Thompson, Thompson, Maiuro y Rivara, 1999; Tilden *et al.*, 1994) se han encontrado actitudes favorables hacia la violencia contra las mujeres en la pareja. Los datos sugieren la presencia de un bajo nivel de conocimiento, de conciencia y de entrenamiento en la intervención sobre esta problemática, así como altos niveles de actitudes prejuiciosas hacia la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja en personal de atención primaria y de la dirección de hospitales. En la misma línea, el estudio de Bessette y Peterson (2002) indica que entre el 15 y el 20% de los estudiantes de enfermería afirman que el abuso en la pareja bajo ciertas circunstancias está justificado.

Las creencias y actitudes hacia la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja están relacionadas con los valores y creencias en torno a la mujer y su papel en la relación con el hombre (Ferrer, 2010); culpar a la mujer víctima y la aceptación de ciertos mitos se relacionan con la asunción del rol femenino tradicional, la restricción de

derechos y el apoyo al dominio del hombre sobre las mujeres (Anderson y Cummings, 1999; Szymanski, Deevlin, Chrisler y Vyse, 1993).

Recordemos que la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja es un problema social (no un problema personal), por ello para lograr su erradicación es necesario la existencia de un clima social de intolerancia hacia cualquier forma de violencia contra la mujer (Gracia, 2002). Pero en la actualidad, ¿existe este clima de intolerancia social necesario para la eliminación de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja?. En términos generales, y a modo de resumen, en la gran mayoría de los trabajos con población general y con colectivos específicos (adolescentes, estudiantes, profesionales), la violencia contra la mujer en la pareja *es considerada como un problema social inaceptable y grave o muy grave* por una amplísima mayoría, que supera el 60-70% en todos los casos (Ferrer *et al.*, 2006). Estudios como el de Expósito y Moya (2005), el de Palacios *et al.* (2005) o los realizados por Gracia y Herrero (2006a; 2006b) y Ferrer (2010) confirman estos datos. En la misma línea, tanto hombres como mujeres españoles destacan la importancia de la educación y/o socialización junto a la concienciación social para luchar contra esta gran lacra social (62.6%). No obstante, ellos enfatizan la importancia de la educación y ellas del endurecimiento de las penas (28.8%) (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011b, p. 14). Los datos del Eurobarómetro (2010), el 80% piensa que educar en igualdad y respeto mutuo a los jóvenes es una estrategia muy útil.

Por tanto, la presencia de actitudes favorables hacia este tipo de violencia es mínima, incluso prácticamente inexistente en algunos casos. Consecuentemente, no podemos situar la causa de la gran prevalencia de esta violencia únicamente en la existencia de este tipo de actitudes, debiendo buscar otros posibles factores explicativos. En los próximos epígrafes, consideraremos algunas de las variables que podrían tener un efecto explicativo en el proceso de aparición de este tipo de violencia, y por tanto, deben ser considerados en los programas de prevención e intervención sobre la misma.

Lorente (2009) apunta que se están desarrollando nuevos mitos (neomitó) acordes con las nuevas realidades. Teniendo en cuenta el impacto de la aplicación de la Ley Orgánica 1/2004, surge la consideración de que las leyes criminalizan conflictos normales en las relaciones íntimas y la idea de la existencia de multitud de denuncias falsas o de un proceso de victimización de los hombres (Méndez, 2010). Por ejemplo, tal y como apunta Ferrer (2010), el estudio realizado por el Grupo de Expertos y Expertas en Violencia de Género del CGPJ (2009) apunta la aparición, en ciertos sectores de la población, de la creencia de la *existencia de un elevado porcentaje de denuncias falsas por violencia de género*. En este sentido, con datos de las encuestas de opinión realizadas por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2011a), el 81.1% no está de acuerdo con que una mayoría de las denuncias sean falsas y un 76.1% opina que el porcentaje de falsedad acaecerá en igual medida que en otros ámbitos. No obstante, todavía un 12.3% de las mujeres y un 16.1% de los hombres afirma que las mujeres se aprovechan de esta Ley con la interposición de denuncias

falsas. En este sentido, no existen estudios oficiales al respecto, pero datos procedentes del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género (órgano del CGPJ) indican que de las denuncias realizadas en el segundo cuatrimestre del año 2011, un 40.9% fueron sentencias absolutorias, sin especificar el motivo (Pérez y Bernabé, 2012). La probabilidad de condena en casos de violencia de este tipo de condena es del 70% de los casos (Ministerio de Igualdad, 2008). En esta línea, para la evaluación forense de la victimación psicológica por violencia, para este tipo de violencia se han creado y validado protocolos de actuación específicos (Arce, Fariña, Carballa y Novo, 2009; Vilariño, Fariña y Arce, 2009). Además Arce y Fariña (2009) han desarrollado y validado un procedimiento de evaluación forense para valorar la credibilidad del testimonio específico para estos casos, dado que según estos autores “el sistema resultante del CBCA (Criteria Based Content Analysis) no es válido en su formulación original para la práctica forense en casos de violencia de género” (Arce, Fariña y Vilariño, 2010, p. 117). Es decir que se apunta que el sistema estándar de evaluación de la credibilidad de los testimonios no debería ser aplicado tal cual en los casos de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.

Por ello, es fundamental ahondar en mayor medida en estos y otros posibles factores explicativos para lograr una comprensión cada vez mayor de esta problemática y por tanto una mayor eficacia en las acciones dirigidas a su prevención, intervención y erradicación (Bosch y Ferrer, 2012).

### **2.3. Las actitudes de rol de género: estereotipos sexuales y sexismo**

Matud *et al.* (2002) diferencian entre un conjunto de términos o conceptos relacionados con las actitudes de rol de género que pueden dar lugar a confusión, los cuales delimitaremos en las próximas líneas. Estas autoras, basándose en trabajos anteriores (Hegelson, 2002; Lips, 2001) definen las *actitudes de rol de género* como el conjunto de creencias que delimitan cómo deberían comportarse los hombres y las mujeres en diferentes ámbitos de la vida. De la misma forma que en otro tipo de actitudes, desde una perspectiva tridimensional (Rosenberg y Hovland, 1960) encontramos tres componentes diferenciados: el afectivo (el sexismo), el cognitivo (los estereotipos sexuales o roles de género) y el conductual (la discriminación sexual). Las actitudes de género se refieren a las creencias y opiniones que derivan de los estereotipos, instaurados y mantenidos en la cultura, que impulsan la discriminación diferencial en las obligaciones y los derechos según el sexo biológico (Díaz-Aguado, 2003; Ferrer *et al.*, 2006; Rodríguez-Franco *et al.*, 2008; López-Cepero, 2011). Estas actitudes se han establecido como agente facilitador de la violencia en la pareja y por ello han ocupado un papel principal en algunas de las propuestas de intervención, como por ejemplo el modelo Duluth de intervención en hombres agresores (López-Cepero *et al.*, 2013).

En los próximos epígrafes, abordaremos los dos primeros componentes, asumiendo la aparición de la discriminación sexual como una consecuencia directa derivada de la presencia de ambos (Hegelson, 2002).



### 2.3.1. *El componente cognitivo: Los estereotipos sexuales o roles de género*

En la actualidad, nos encontramos en un momento en el que “resulta necesario que los estudios sociales incluyan la perspectiva de las relaciones de género, es decir, de las relaciones entre hombres y mujeres” (Fernández-Poncela, 2002; p. 11).

El constructo de *género* hace referencia a las construcciones sociales que incluyen el concepto de sí mismo, los elementos psicológicos y roles en las familias, las ocupaciones y las políticas que son asignados de manera diferencial y dicotómica a los componentes de ambos sexos (Del Valle y Sanz, 1991). Siguiendo una concepción general, los *estereotipos* son las generalizaciones que se hacen sobre una persona respecto a sus características y comportamientos en función de su pertenencia a un grupo social específico (Morales y López, 1993).

Por tanto, los *estereotipos sexuales o roles de género* se refieren a las generalizaciones que realizamos sobre las personas en virtud de su pertenencia a un sexo biológico u otro (hombre o mujer). En otras palabras, son el conjunto de creencias o pensamientos que se mantienen sobre las características biológicas y/o psicológicas del grupo de hombres o mujeres de manera general (Matud *et al.*, 2002; Moya, 2004). Más allá de ser actitudes individuales, son un conjunto de valores sociales y culturales con respecto a las relaciones de poder que mantienen las identidades colectivas e individuales según el sexo (Fernández-Poncela, 2002). Estos estereotipos actúan como heurísticos, activándose de manera automática y diferencial ante hombres o mujeres en situaciones de la vida cotidiana (Morales y López, 1993) actuando como una de las primeras categorías que se activan para la descripción de las personas (De Lemus y Moya, 2005). De esta manera, el sexo es una variable socio-cognitiva que actúa como principio de categorización, filtrando la información y actuando como estímulo que desencadena actitudes, juicios y comportamientos (Escámez y García, 2005).

Podemos diferenciar dos clases de estereotipos: los descriptivos y los prescriptivos. Los *primeros* establecen las características que describen a cada sexo, delimitando los conceptos de masculinidad (dominancia, control e independencia) y de feminidad (sensibilidad, sumisión y dependencia), correspondiéndose con los estereotipos sexuales o de rasgo (Morales y López, 1993). Los *estereotipos prescriptivos* se refieren a las conductas que deben realizar hombres y mujeres por lo que delimitan los roles, las actividades y las ocupaciones más adecuadas en función del sexo (Pastor, 2000). Estos estereotipos conforman la ideología del rol sexual o de género (Moya, 2004) que incluyen el sexismo y las actitudes de género o de rol sexual (Moya, Paéz, Glick, Fernández y Poeschl, 2001). De esta manera a través de un conjunto de actitudes positivas y negativas se pretende mantener el reparto desigual del poder y una identidad distintiva, positiva y de poder de los hombres con respecto a las mujeres, en los cuales surgen deseos ambivalentes de intimidad y dominación sexual hacia las mujeres (Moya, 2004). Ambos estereotipos están íntimamente relacionados, ya que la creencia de la existencia de papeles o roles diferenciados según el sexo implica a su vez la asunción de

la existencia de características psicológicas diferenciales para cada uno de los sexos (Lameiras *et al.*, 2002).

Otro de los conceptos relacionados es el de *identidad de género* entendido como “el fenómeno o proceso que tiene lugar generalmente en la infancia a través del cual las personas se perciben a sí mismas como hombres o mujeres” (Matud *et al.*, 2002; p. 30). Es decir, que esta categorización no solo define las relaciones sociales sino también la identidad de las propias personas (Lameiras *et al.*, 2002). Algunos autores (Winstead y Derlega, 1993) conceptualizan la *identidad de rol de género* como el proceso de adquisición de características personales consideradas adecuadas para hombres y mujeres en el contexto de una determinada cultura. Ambos conceptos, el de identidad de género y de rol de género, se pueden incluir como parte del proceso general de socialización que iniciamos en el momento del nacimiento y continúa durante todo el ciclo vital de las personas (Giddens, 2001). Éstas, en contacto e interacción con otras personas, aprenden y hacen suyos los valores, actitudes, comportamientos y expectativas propias de su sociedad de referencia, los cuales les van a permitir desenvolverse de manera satisfactoria (Giddens, 2001). En esta línea, la *teoría de la socialización diferencial entre hombres y mujeres* plantea que a lo largo del proceso de socialización las personas van adquiriendo las identidades, los estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, las normas morales y los estereotipos conductuales (Bosch *et al.*, 2007; Romero, 2010) “condicionados por la influencia y congruencia de los principales agentes de socialización” (Bosch *et al.*, 2007; p. 11).

La familia como institución sociocultural transmisora de valores ha estado marcada por diferentes hitos para adecuarse a la realidad de cada época (Parada, 2010). La identificación con los roles diferenciados según el sexo se inicia en la familia como principal agente de socialización, donde observamos, imitamos e interiorizamos los roles diferenciados en situaciones cotidianas (tareas domésticas, ocupación del ocio y el tiempo libre, etc.) (Escámez y García, 2005). De este modo, los niños y las niñas a través del proceso de socialización van adecuándose a las demandas sociales del entorno y de los/as agentes de socialización, especialmente en lo relevante a los roles de género, adquiriendo progresivamente y de manera diferencial su identidad de género (Matud *et al.*, 2002).

En este proceso, algunos autores plantean que se asocia la masculinidad a la vida social y pública con su rol agéntico, y la feminidad a la vida privada con su rol comunal, potenciando las cualidades y los ámbitos propios de cada esfera (Cabral y García, 2001; Escámez y García, 2005; Pastor, 1996). De esta manera, “a la mujer se le orienta hacia lo microsocioal y los valores relacionales de intimidad y cuidado y, contrariamente al hombre se le orienta hacia lo macrosocioal y los valores instrumentales de la producción y la independencia, esperando y potenciando que cada uno de los grupos se mantenga en la esfera que les es propia” (Bosch *et al.*, 2007; p. 12). Como consecuencia de esto, la participación en los ámbitos tradicionalmente públicos de la mujer (laboral, deportivo, político, educativo y cultural) es menor (Paz *et al.*, 2011). Así, según el sexo de las

personas se desarrolla y dirige la actividad y la conducta hacia ámbitos diferentes, lo cual a su vez hace creer que ambos son distintos, por ello algunos autores plantean que “la socialización diferencial se justifica a sí misma” (Bosch *et al.*, 2007; p. 12). Se produce una mezcla y confusión entre lo biológico y lo social con el fin de justificar la desigualdad entre hombres y mujeres (apoyada en la estructura patriarcal) haciéndola parecer necesaria, cuando sólo es una de las posibles formas de organización social (Alberdi y Matas, 2002).

Esta socialización diferencial no afecta exclusivamente al ámbito en el que se desarrolla nuestra actividad, sino que influye en cuestiones fundamentales como el uso de la violencia (Cabral y García, 2001) y “la manera en que establecemos y mantenemos nuestras relaciones de afecto y de pareja” (Bosch *et al.*, 2007, p. 13). Recordemos que el período de la socialización que se produce en la adolescencia “tiene un papel clave en la definición de valores y deseos que repercutirán en la elección de las relaciones afectivo-sexuales, pero también en la percepción que se tienen de uno o una misma” (Alonso, Mariño y Rué, 2012, p. 85).

En este sentido, Giordano (2003) concluye que las relaciones afectivo-sexuales son las que más influencia tienen en la socialización en el período de la adolescencia, y están influidas por las relaciones de amistad íntimas. Algunas investigaciones indican la influencia que tiene el grupo de iguales en las chicas para ser aceptadas en el grupo (Collins, Welsh y Furman, 2009) o sentirse más maduras y con más prestigio social (O’Sullivan y Meyer-Bahlburg, 2003).

En el primero de los casos, el *uso de la violencia* se liga e incluso se potencia en los hombres como una forma de dominio y una muestra de virilidad (Cabral y García, 2001). Respecto a su influencia en las características de nuestras *relaciones de intimidad*, en el proceso de socialización aparecen diferencias entre ambos sexos: las mujeres, a pesar de los cambios experimentados en los últimos años, continúan siendo socializadas en el amor como eje vertebrador y esencial de su proyecto de vida en mayor medida que los hombres, quienes están más dirigidos al reconocimiento social y al ámbito público (Altable, 1998; Bosch *et al.*, 2007; Ferreira, 1995; Lagarde, 2005; Sanpedro, 2005). Tradicionalmente a las mujeres se les dirige al desarrollo de cualidades necesarias para ejercer el rol de madre y esposa y de manera particular a la asunción del conjunto de mitos en torno al amor existentes en nuestra cultura, sobre todo a aquellos relacionados con el modelo de amor romántico (Flecha, Puigvert y Redondo, 2005; Sanpedro, 2005).

Según Matud *et al.* (2002) se puede diferenciar entre actitudes de rol de género tradicionales y aquellas que implican o fomentan la igualdad entre los sexos. La visión feminista-igualitaria defiende una condición social a las diferencias de género, siendo los roles, tareas y funciones de ambos sexos las mismas. En cambio, la visión tradicional otorga gran importancia a la diferencia entre los sexos, relegando a la mujer a los roles de esposa y madre, débil y necesitada de protección, y al hombre como

depositario de la autoridad y la figura proveedora que ocupa la esfera pública y la toma de decisiones fuera del hogar. Esta ideología condiciona las opiniones, los comportamientos individuales y las relaciones interpersonales pudiendo ser predictoras de conductas y actitudes relacionadas con la desigualdad de género en el caso de la ideología tradicional (Moya, Expósito y Padilla, 2006). En esta línea de trabajo y en relación con la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, los sujetos con actitudes de rol de género tradicionales, que incluirían la subordinación de la mujer frente a la dominación del hombre y la restricción de los derechos de las mujeres, muestran una mayor tendencia a culpar a la víctima, a legitimar actitudes y comportamientos de los maltratadores y a sostener mitos sobre la violencia contra las mujeres (Berkel, Vandiver y Bahner, 2004; Mullender, 2000).

Por último, la discriminación en función del sexo, componente conductual surgiría en el momento en que se establece una jerarquía valorativa diferencial entre los rasgos y roles que se adjudican a cada uno de los sexos, asignándoles diferente grado o nivel de deseabilidad social (Lameiras *et al.*, 2002). Es decir, las características masculinas en general están mejor valoradas que las femeninas, lo cual orientaría a las mujeres a una mayor tendencia a asumir rasgos masculinos, siendo en menor medida castigadas socialmente que si ocurre a la inversa (Valcárcel, 1992; Bonilla y Martínez-Benlloch, 2000). En este sentido, la desvalorización de lo femenino (ámbito privado y tareas de cuidado) basado en el conjunto de mitos y estereotipos sobre el modelo social de feminidad y masculinidad, podría considerarse un factor facilitador de la existencia de violencia contra las mujeres (Aumann e Iturralde, 2003). Algunos autores apuntan una relación entre las creencias y actitudes hacia la violencia (componente cognitivo y afectivo) y los comportamientos discriminatorios y perpetración de violencia (componente conductual) (Díaz-Aguado, 2002; 2005).

Es fundamental resaltar que cuando se produce un reparto y ejercicio rígido de los roles tradicionales, la mujer se encuentra en una situación de riesgo, dado que abandona su categoría de sujeto relegando su acción al cuidado en el ámbito de lo doméstico (Alberdi y Matas, 2002). No obstante, algunos autores plantean que una educación en valores democráticos, que equilibre el reparto de poder y responsabilidad entre hombres y mujeres, y combata los estereotipos sexuales en los que se fundamenta la misoginia es posible (Díaz Aguado, 2002) y necesaria para combatir y eliminar esta conceptualización rígida de los hombres y las mujeres.

Como conclusión a todo ello, Bonino (2000) defiende la necesidad de una modificación sustancial, sobre todo en lo referente al proceso de socialización masculina, dirigiéndolo hacia el ámbito de lo doméstico y lo privado, del cual ha estado tradicionalmente separado o desvinculado. Por su parte, Pastor (2000) plantea la necesidad de aplicar intervenciones que cambien el orden genérico con una transformación en las relaciones de poder a tres niveles: a) socialización familiar, educativa y de mass media; b) recursos en la esfera social, productiva y de conocimiento, y c) ámbito político, con el ejercicio real de derechos, libertades y toma de decisiones. Es necesaria la superación de los

estereotipos de género y de rol sexual, en un intento de transformar lo que se espera que seamos y hagamos en función del sexo al que pertenecemos (Lameiras *et al.*, 2002), ya que la representación de una persona o colectivo como inferior (o subordinado) se relaciona directamente con su posible victimización (Díaz-Aguado, 1996a; 1996b).

En este análisis de los estereotipos de género, el grupo dominado (las mujeres) ha remarcado el poder del papel del lenguaje, en sí mismo y en relación con otras formas de poder (Burke, 1996; Echebarría y González, 1995). En este sentido, los estereotipos existentes producirían sesgos en el uso del lenguaje que, a la vez, contribuyen a mantener los sesgos existentes (Maas y Arcuri, 1992). Según Sanpedro (2005, p. 3), “la adopción de cierto tipo de lenguaje implica y favorece el desarrollo de determinados sentimientos”.

### 2.3.2. *El componente afectivo: El sexismo ambivalente*

Tal y como hemos argumentado en apartados anteriores, el sexismo se considera “una variable relevante en los casos de emergencia relacionados con violencia contra la mujer” (Gracia *et al.*, 2009; p. 2) y también un precursor (Ferragut, Blanca y Ortiz-Tallo, 2013) y legitimador (Glick, Sakalli-Ugurlu, Ferreira y de Souza, 2002; Herrera, Expósito y Moya, 2012; Sakalli, 2001; Valor-Segura, Expósito y Moya, 2011) de este tipo de violencia.

Entre las primeras definiciones de sexismo situamos la de Allport (1954) que lo conceptualiza como una actitud de antipatía (negativa) hacia las mujeres, situándolas en un estatus inferior al de los hombres. Dicha actitud negativa consecuentemente influye en los juicios que se realizan sobre las mismas, favoreciendo la aparición de conductas discriminatorias en función del sexo del sujeto (Garaigordobil y Durá, 2006).

La gran mayoría de las investigaciones y conceptualizaciones teóricas siguen este primer acercamiento. No obstante, según Moya (2004) presenta tres problemas fundamentales: (1) enmascara la existencia de actitudes sexistas por la presencia de ciertas actitudes positivas hacia las mujeres; (2) surge el riesgo de olvidar que los propios miembros de un grupo pueden presentar actitudes negativas hacia su grupo de pertenencia; y (3) su consideración como constructo individual, puede dejar de lado el hecho de que las actitudes sexistas pueden ser compartidas por grupos sociales e incluso tener un carácter institucional. Por ello, posteriormente Expósito, Moya y Glick (1998) plantean el sexismo como una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a su sexo biológico.

En la actualidad, si analizamos las actitudes sexistas presentes en la población es escaso el porcentaje de personas que afirma de manera explícita que las mujeres sean inferiores a los hombres (Garaigordobil y Durá, 2006). No obstante, al analizar las conductas y la situación de las mujeres continuamos encontrando situaciones discriminatorias en los niveles relacional, educativo, laboral y político (Lameiras y Rodríguez, 2003). Tal

discrepancia entre las actitudes y creencias manifestadas por la población y la existencia de situaciones de desigualdad deriva en la necesidad de buscar nuevas y más sutiles formas de sexismo que estén contribuyendo de forma enmascarada a la existencia de este tipo de conductas (Garaigordobil y Durá, 2006). En esta línea, encontramos distintos autores que plantean propuestas diferenciadas aunque íntimamente ligadas, de la existencia de un nuevo tipo de sexismo, más sutil o benévolo hacia las mujeres, pero igualmente perjudicial para ellas.

En primer lugar, encontraríamos la formulación del *sexismo ambivalente* de Glick y Fiske (1999). Este sexismo tiene dos componentes: el tradicional u hostil y el sexismo benévolo. Inicialmente Glick y Fiske (1996) formulan y analizan el llamado *sexismo tradicional u hostil* definiéndolo como una actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo. Este tipo de sexismo se articula en torno a tres ideas: (1) el *paternalismo dominador* que considera a las mujeres como más débiles e inferiores, lo cual justifica la existencia de una figura dominante masculina; (2) la *diferenciación de género competitiva* que restringe a las mujeres al ámbito de lo privado (familia y hogar) debido a su falta de características necesarias para gobernar instituciones sociales; y (3) la *hostilidad heterosexual* que otorga a las mujeres la capacidad de poder manipular a los hombres gracias a su poder sexual, lo cual las convierte en peligrosas.

Por otro lado, el *sexismo benévolo* incluye un conjunto de actitudes que consideran a las mujeres de una forma estereotipada y referida exclusivamente a determinados roles: aquellos tradicionalmente femeninos (Glick y Fiske, 1996). En este caso, su contenido afectivo es positivo y puede derivar en la aparición de conductas consideradas positivas, prosociales o de búsqueda de intimidad por parte de los hombres (Expósito, Moya y Glick, 1998), por lo cual son actitudes socialmente más aceptadas. La presencia de sexismo benévolo y sus conductas positivas se hace más patente en los países occidentales (Ekehammar, Akrami y Arayat, 2000) dado lo inapropiado de la manifestación de actitudes abiertamente hostiles hacia las mujeres en la actualidad.

Siguiendo la formulación de Glick y Fiske (1996), el sexismo benévolo está formado por tres componentes básicos: (1) el *paternalismo protector*, el cual considera que el hombre ha de cuidar y proteger a la mujer, como ser más débil, de la misma forma que un padre cuida a sus hijos; (2) la *diferenciación de género complementaria* que defiende la idea de que la mujer posee un conjunto de características positivas que complementan a las del hombre, y (3) la *intimidad heterosexual*, según la cual, los hombres mantienen una dependencia diádica con las mujeres, por lo que se produciría una dependencia del grupo dominante (los hombres) hacia el grupo subordinado (las mujeres). Esta situación es contraria a la que habitualmente se produce: la dependencia del grupo subordinado al dominante.

Autores como Glick y Fiske (1996) y Expósito, Moya y Glick (1998) plantean que el sexismo ambivalente incluiría tanto actitudes positivas como negativas, de ahí su denominación. Para otros (Bosch y Ferrer, 2002) siempre se trata de actitudes negativas dado que en ambos la evaluación de las mujeres incluye aspectos distorsionados sobre las mismas, a pesar de que el benévolo contiene un tono afectivo menos negativo que el hostil.

En la Tabla 8, podemos observar de manera comparativa los componentes de cada uno de los tipos de sexismo, el hostil y el benévolo.

**Tabla 8:** *Los componentes del sexismo hostil y del sexismo benévolo (Moya, 2004).*

	<b>SEXISMO HOSTIL</b>	<b>SEXISMO BENÉVOLO</b>	<b>RASGOS COMUNES</b>
<b>Paternalismo</b>	Dominador	Protector	Debilidad de la mujer
<b>Diferenciación de género</b>	Competitiva	Complementaria	Características diferenciales según el género
<b>Relación heterosexual</b>	Hostil	Íntima	Dependencia sexual respecto a la mujer

La pregunta que debemos plantearnos es la siguiente: ¿es el sexismo benévolo realmente problemático o peligroso? Siguiendo el planteamiento de Moya (2004) la respuesta es afirmativa basándose en tres argumentos:

1. El sexismo benévolo correlaciona con el sexismo hostil (Expósito, Moya y Glick, 1998; Glick y Fiske, 1996, 2001; Glick *et al.*, 2000) y con los indicadores objetivos de desigualdad de género de un país. Por ejemplo, los referidos al informe anual que realiza la ONU sobre el Desarrollo Humano, específicamente el índice GEM que se calcula a partir del porcentaje de mujeres en puestos de élite y con el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) que se calcula según la esperanza de vida al nacer, el nivel educativo y la calidad de vida (PIB real per cápita) de las mujeres de un país.
2. El sexismo benévolo supone una imagen positiva únicamente para aquellas mujeres que aceptan sus roles tradicionales, no en el caso de las mujeres que no cumplen el estereotipo de *buena mujer*.
3. El hecho de que las mujeres acepten el sexismo benévolo conlleva una dificultad para resistirse a los actos sexistas de los que pueden ser objeto, especialmente los justificados con razones benévolas (*es por tu bien*) o los experimentados en una relación de intimidad.

Por tanto, a pesar de su aparente contradicción, ambos tipos de sexismo conceptualizan a las mujeres de una manera estereotipada, limitándola a ciertos roles, lo cual se utiliza como un medio de justificación para mantener a la mujer en su posición subordinada y de rol tradicional (Lips, 2001; Moya *et al.*, 2001). El sexismo benévolo, bajo una

aparición positiva, puede utilizarse para compensar o legitimizar al sexismo hostil, teniendo igual o mayor cantidad de efectos perjudiciales para el grupo de las mujeres (Moya, 2004). En este sentido, aboga por la necesidad de protección que la mujer tiene del hombre, dado que al poseer cualidades diferentes, ambos sexos no serían igual de capaces o aptos para el desempeño de los mismos roles y ocupaciones (Glick y Fiske, 1996).

Según Glick *et al.* (2000) la combinación de ambos tipos de sexismo, actúa como un complejo sistema de castigos y recompensas en torno al comportamiento, los roles y los espacios que asumen las mujeres, mostrándoles cuál es su sitio y contribuyendo a su subordinación como grupo a los hombres. Además ambos se basan en las condiciones biológicas y sociales de hombres y mujeres (Moya *et al.*, 2001).

A continuación, expondremos con mayor detalle algunas evidencias empíricas del análisis de los niveles de sexismo presentes en diferentes colectivos y de su relación con otras variables. La literatura muestra niveles de sexismo en mujeres similares con medias de 1.93 en sexismo benévolo y 1.63 en hostil (Moya y Expósito, 2001), de 1.71 en sexismo hostil y 2.10 en sexismo benévolo (Glick *et al.*, 2000). Se encuentran medias más elevadas en trabajos con alumnado de secundaria de 2.66 y 2.71 respectivamente (Pozo, Martos y Alonso, 2010).

En un estudio realizado por Glick *et al.* (2000) del cual formaron parte más de quince mil personas pertenecientes a diecinueve países diferentes, los resultados obtenidos indican que el sexismo hostil y el benévolo van unidos como ideologías complementarias, presentando una correlación entre ambos de .49 para los hombres y de .64 para las mujeres. Las naciones con puntuaciones altas en sexismo hostil también las obtienen en ambivalente. Cuanto más altas son las puntuaciones en sexismo de los hombres, más probable es que las mujeres acepten ambos tipos de sexismo (esto puede justificarse por el fenómeno habitual de que el grupo dominado asuma las ideas del grupo dominante). En la misma línea, cuánto más alta sea la puntuación de los hombres en sexismo, más diferencias existen en las puntuaciones en sexismo hostil entre hombres y mujeres, y mayores puntuaciones en sexismo benévolo obtienen las mujeres. Según Moya (2004) estas altas puntuaciones en sexismo benévolo en las mujeres podría ser una vía para protegerse o defenderse del sexismo hostil. Y por último, cuanto mayores son las puntuaciones en sexismo de un país, menor es la correlación (mayor independencia) entre las puntuaciones en ambos tipos de sexismo. Según estos autores, la explicación causal de este fenómeno se encuentra en que únicamente las personas con puntuaciones bajas en sexismo son conscientes de la relación entre ambos tipos de sexismo; mientras que aquellas con puntuaciones altas, no consideran el sexismo benévolo como una actitud sexista.

Con respecto a la relación entre *sexismo y otras variables*. Algunos autores han encontrado una correlación positiva y significativa entre el sexismo ambivalente y la escala de estereotipos de rol sexual (Expósito *et al.*, 1998; Glick y Fiske, 1996, 2001;



Glick *et al.*, 2000; Moya *et al.*, 1991; Moya *et al.*, 2006; Pozo *et al.*, 2010). Respecto a la deseabilidad social, en la literatura se han encontrado correlaciones prácticamente nulas entre ambas variables (-.02 con la puntuación total, -.03 con el SH y -.003 con el SB; Expósito *et al.*, 1998).

En relación a *las actitudes hacia la violencia contra la mujer* en las relaciones de pareja algunos estudios (Glick *et al.*, 2002; Sakali, 2001) encuentran una correlación entre el sexismo hostil y la justificación de la violencia hacia la esposa. En estudios posteriores (Palacios *et al.*, 2005) se ha encontrado que en las mujeres, cuanto mayores sean los niveles de sexismo (hostil y benévolo), mayores niveles de tolerancia hacia la violencia física y psicológica presentan.

Según Moya (2004) parece que el sexismo benévolo, aparentemente protector de las mujeres, no desempeña tal función cuando las mujeres desafían a la autoridad del marido o violan los roles de género tradicionales. En esta línea, el sexismo a menudo es empleado para legitimar y mantener la desigual distribución de poder entre hombres y mujeres que se da en la sociedad y esto es la base de muchas de las situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (Ferrer *et al.*, 2007; Expósito y Moya, 2005). Recordemos que ya autores como Straus, Gelles y Steinmetz (1980) identificaron el sexismo como uno de los factores que contribuían a la aparición y/o mantenimiento de situaciones de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. En la misma línea, Yakushko (2005) encuentra que en los hombres el sexismo ambivalente está relacionado con el miedo a la intimidad y niveles elevados de ansiedad.

Es importante indicar que el sexismo hostil, dada su mayor visibilidad, es una actitud ante la cual se pueden tomar claramente medidas preventivas. No obstante, el sexismo ambivalente es difícilmente detectable ya que da lugar a conductas de afecto y estima que pueden provocar una falta de identificación y por tanto de visibilidad. Por ello, estas nuevas formas de sexismo son claramente más difíciles de detectar y combatir que las anteriores (Lameiras y Rodríguez, 2003).

Posteriormente, Glick y Fiske introducen el Sexismo Ambivalente hacia los Hombres (1999) en la misma línea que el anteriormente descrito hacia las mujeres. En este sentido, se trata de las actitudes sexistas y estereotipadas que se dirigen a los hombres, las cuales les adjudican un estatus de poder superior (Lameiras *et al.*, 2002). La combinación de actitudes sexistas diferenciales hacia mujeres y hombres produciría una simbiosis y complementariedad que contribuye al mantenimiento de estatus y roles asimétricos y no igualitarios entre ambos sexos (Lameiras *et al.*, 2002; Matud *et al.*, 2002).

Otra de las corrientes en el estudio de las nuevas formas de sexismo es la iniciada por Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995). Estos autores plantean el concepto de *neosexismo* partiendo de la conceptualización del racismo moderno, en la que se plantea que las

normas sociales hacia las actitudes prejuiciosas las han convertido en socialmente indeseables e incluso ilegales (Moya y Expósito, 2001). Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995) proclaman la existencia de prejuicio en el ámbito organizacional, definiéndolo como la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres. Este tipo de sexismo se manifestaría en una dimensión simbólica, especialmente en lo referente a la oposición a las aspiraciones de las mujeres (por ejemplo, el posicionamiento contrario a las medidas de acción positiva) (Moya y Expósito, 2001). Se centra por tanto en el plano organizacional y laboral (Moya, 2004) más que en el ámbito de las relaciones íntimas. Este nuevo constructo se relaciona con el sexismo tradicional en el caso de los hombres, dado que ambos comparten una visión negativa en torno al grupo de las mujeres (Moya y Expósito, 2001). Tougas *et al.* (1995) plantean que un antecedente en la aparición de las creencias neosexistas en varones es la percepción de amenaza de sus intereses colectivos, interpretando que los cambios en las relaciones entre los sexos, supondrán más pérdidas que ganancias para el grupo de los hombres. En este sentido, la incorporación masiva de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad y las *excesivas* demandas de las mujeres, unido a la concepción social de la inadecuación del sexismo, produce sentimientos de ambivalencia en los hombres (Moya, 2004).

No obstante, contrariamente a las conclusiones de los autores originales, en el estudio de Moya y Expósito (2001) las creencias neosexistas están en la base de la percepción de amenaza de los intereses colectivos de los varones y a la oposición a las medidas de acción positiva, y no a la inversa. Según estos autores, esta diferencia puede deberse a que en nuestro país los hombres como grupo todavía no perciben como una amenaza la incorporación de la mujer al mundo laboral; no obstante, aquellos con creencias neosexistas si ven los intereses colectivos amenazados, y eso les lleva a oponerse a las medidas de acción positiva (Moya, 2003). Por tanto, de manera general, se obtienen relaciones entre puntuaciones altas en neosexismo y la oposición a políticas que pretenden reducir la desigualdad de género en el ámbito laboral (Moya y Expósito, 2001; Tougas *et al.*, 1995) y la discriminación de género en general (Moya *et al.*, 2006).

Como conclusión, podemos decir que en general el sexismo es una actitud que se puede utilizar como respuesta a algunas situaciones cuando se carece de otro tipo de recursos positivos para hacerlo. Por ejemplo, para la obtención de experiencias de poder y control, para simplificar la realidad (reducir las características individuales a las compartidas por el grupo estereotipado), para aumentar los niveles de integración con el grupo de referencia (cohesión grupal), y para “resolver los conflictos de intereses utilizando sesgos de atribución que permitan justificar la propia conducta, a pesar de su inadecuación” (Díaz-Aguado y Martínez, 2001; p. 31).

De la misma forma que el proceso de socialización influye en la adquisición y desarrollo de ciertas actitudes, también lo hace en las actitudes sexistas, a través de los agentes de socialización primarios (familia) y secundarios (escuela y medios de comunicación). En este sentido, cuando estos agentes presentan visiones estereotipadas

y rígidas de los modelos de hombre y de mujer (Videra y Gómez, 2003) contribuyen a la aparición y confirmación de las actitudes sexistas. Tal y como plantean Garaigordobil y Aliri (2011, p. 382) “la familia tiene un papel fundamental en la transmisión de valores y creencias y por ende en la socialización diferencial y la adquisición de actitudes sexistas”.

Por ello, es necesario analizar e identificar de qué manera la situación de desigualdad de género a nivel de macrosistema (cultura) influye en los microsistemas (familia) y por ende en el proceso de socialización (Leaper, 2002). Específicamente a nivel de transmisión de actitudes sexistas no existe mucha literatura al respecto (Garaigordobil y Aliri, 2011), no obstante sí existen estudios que confirman que se da una relación significativa en la presencia de prejuicios entre padres/madres e hijos/as (O’Byrne, Fishbein y Ritchey, 2004) y en la transmisión de los esquemas de género a los/as hijos/as (Garaigordobil y Aliri, 2011; O’Byrne et al., 2004; Shearer, 2008; Tenenbaum y Leaper, 2002).

Por tanto, todas estas actitudes y creencias sociales de desigualdad entre los sexos se pueden unir a la existencia de actitudes de tolerancia social del entorno de los protagonistas hacia la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja (Gracia, 2002; Gracia y Herrero, 2006a; Lila *et al.*, 2010a). En este entorno se incluyen a las personas pertenecientes a la red social de agresores y víctimas, pero también a los y las profesionales implicados en la prevención, detección e intervención en este tipo de situaciones. Y como no, a los agentes de socialización transmisores de cultura y valores socioculturales a lo largo de todo el proceso madurativo de las personas.

#### **2.4. Actitudes hacia el amor. El amor romántico**

El amor ha sido objeto de múltiples investigaciones desde diferentes ámbitos, entre ellos el de la psicología social, sobre todo en lo que se refiere a la concepción del matrimonio basado en el amor romántico, como núcleo de la construcción de una de las instituciones sociales básicas en nuestro contexto cultural: la familia (Bosch *et al.*, 2007; Sangrador, 1993).

El amor es un proceso dinámico y complejo, motivo por el cual se han planteado múltiples definiciones en función de los diferentes aspectos en los que fijemos nuestra atención (Ubillós *et al.*, 2001). Sangrador (1993) aboga por la posibilidad de conceptualizar el amor como una combinación de tres aspectos: la *actitud* de atracción a otro con sus componentes cognitivos, emocionales y conductuales, la *emoción* junto con los sentimientos y consecuentes reacciones fisiológicas y la *conducta* derivada de cuidado y acercamiento hacia la persona amada. Otro de los planteamientos aboga por la definición y diferenciación entre los diferentes tipos de amor (Lee, 1973). Además, el comportamiento amoroso va evolucionando y cambiando a lo largo del ciclo vital de las personas (Yela, 2000) así como a lo largo de las relaciones de pareja en sí mismas

(Sangrador, 1993; Ubillos *et al.*, 2001). Por ejemplo, centrándonos en el modelo de Lee, durante la adolescencia aparece el amor posesivo (Manía), que se transformará progresivamente en amor lúdico (Ludus), amor pasional (Eros) hasta llegar a la concepción del amor amistoso (Storge) (Hendrick y Hendrick, 1986).

Dos de las principales corrientes en el estudio del amor son la *teoría sociobiológica* y la perspectiva culturalista. La primera de ellas, aboga por una concepción funcional y biológica del amor, como un medio de supervivencia de la especie, a través de la reproducción, en el cual hombres y mujeres tienen papeles diferenciados (Ubillos *et al.*, 2001). En segundo lugar, el amor entendido como *construcción cultural*, plantea la existencia de una concepción diferente según el período histórico en el que nos situemos, definiendo los vínculos que deben existir entre el matrimonio, el amor y el sexo (Yela, 2000). En este sentido, desde el siglo XIX surge una unión entre estos tres conceptos que se mantiene vigente hasta la actualidad (Barrón, Martínez-Iñigo, De Paul y Yela, 1999). Tal y como recuerdan Bosch *et al.* (2007), esta conexión se ha afianzado en la actualidad, convirtiendo el amor romántico en la base para el mantenimiento de una pareja matrimonial, elegida desde la libertad y en la que debemos poder satisfacer nuestros deseos sexuales (Barrón *et al.*, 1999; Ubillos *et al.*, 2001; Yela, 2000).

Algunos autores (Yela, 2000) plantean que el amor romántico tiene su antecedente más lejano en el amor cortés de los siglos XII y XIII, que desvinculaba amor y sexo. En este tipo de amor, la mujer adorada” carecía de individualidad y era el hombre el que le adjudicaba toda una serie de virtudes” (Bosch *et al.*, 2007; p. 20). Tal y como plantean estas autoras, el amor cortés permanece presente en la actualidad en forma de cuentos, canciones, películas, etc. (recordemos la figura del príncipe azul que simbolizaría el amor verdadero, por el que se lucha enérgicamente).

Por tanto, el entorno socioeconómico y cultural en el que estamos inmersas las personas condiciona en cierta medida la vivencia del fenómeno amoroso, sobre todo a través de las pautas morales, las presiones sociales (implícitas y explícitas), los modelos de control social y las sanciones (Yela, 2000). La influencia de los principales agentes socializadores (familia, grupo de iguales, relaciones sociales laborales e informales, los mass media) así como las leyes e instituciones sociales dirigen ciertas presiones y condiciones respecto al emparejamiento, la endogamia en la pareja, la monogamia, la concepción del matrimonio, la fidelidad sexual, la importancia y características del atractivo físico, etc.

Desde nuestro ámbito de interés, nos detendremos específicamente desde una perspectiva cultural, en el modelo de amor romántico y sus mitos asociados (Garrido, 2001; Sanmartín, Molina y García, 2003). En primer lugar, algunos autores abogan por la presencia universal y transcultural de este tipo de amor; en cambio, otros los sitúan como una construcción del discurso social de un momento histórico-cultural determinado (Averill, 1982) e incluso los caracterizan como exclusivo de las sociedades occidentales (Hendrick y Hendrick, 1992). Desde la perspectiva culturalista, existen

planteamientos contrapuestos, aunque en la actualidad se defiende la idea de que “el amor es un fenómeno universal aunque su significado puede variar sensiblemente de un entorno cultural a otro e incluso a través del tiempo” (Bosch *et al.*, 2007, p. 21).

Ferreira (1995) señala una serie de características de los miembros de la pareja que caracterizan las relaciones basadas en el modelo de amor romántico: la entrega total al otro, convertir al otro miembro de la pareja en lo único y fundamental de la vida; la dependencia de la otra persona, en detrimento de las propias necesidades; la vivencia de experiencias intensas de felicidad o de sufrimiento; la justificación y el perdón en nombre del amor; el centrarse en el bienestar del otro; la dedicación de todo el tiempo; la creencia en la imposibilidad de volver a amar con tal intensidad; el sentimiento de que nada vale tanto como la relación; la desesperación ante la idea de finalización de la relación; el centrar del pensamiento en el otro, olvidando los demás aspectos de la vida; el vivir exclusivamente por el encuentro con el otro; la vigilancia ante cualquier señal de disminución del interés o el amor del otro; la idealización del otro; sentir todos los sacrificios positivos si se hacen en *nombre del amor*; el ayudar y apoyar al otro sin esperar reciprocidad ni gratitud; el logro de una comunicación total; el deseo de la unión más íntima y definitiva; compartir todas las actividades, gustos y deseos con el otro. Esta conceptualización, por la educación y las experiencias amorosas que promueve forma parte intrínseca de la subordinación social de las mujeres (Esteban y Távora, 2008).

Esta concepción del amor tiene unos mitos asociados que pueden ser promotores de una concepción patológica del amor y de las relaciones de pareja. Recordemos que un mito es una creencia expresada como una verdad de forma absoluta y poco flexible, con gran carga emocional y peso para definir y mantener la ideología de grupo, convirtiéndose en resistentes al cambio razonado (Bosch y Ferrer, 2002; Sanpedro, 2005). Tal y como plantean Ferrer, Bosch y Navarro (2010) igual que en otras temáticas, con respecto al amor es importante analizar las aportaciones teórico-científicas, pero también los mitos existentes en torno al mismo. Yela (2003, p. 264) apunta que los mitos románticos son “creencias de carácter absurdo, falso, imposible y problemáticas, socialmente compartidas sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor. Concretamente los mitos que vamos a definir, siguiendo el planteamiento de Yela (2000) son los siguientes:

- (1) Mito de la *media naranja*: conceptualiza la elección de pareja como “predestinación”, siendo la única o la mejor de entre las posibilidades existentes. La aceptación de esta idea conlleva un nivel de exigencia alto con el consecuente riesgo de decepción, o una excesiva tolerancia por adjudicar a la pareja la condición de ideal (Ferrer *et al.*, 2010).
- (2) Mito de la *exclusividad*: el amor romántico únicamente puede ser dirigido a una persona al mismo tiempo (no pudiéndose amar a dos personas a la vez), defendiendo la monogamia universal.

- (3) Mito del *matrimonio*: esta concepción del amor se dirige a la unión estable de la pareja, a través del matrimonio (o convivencia). Así, quedarían unidos un concepto que pretende ser duradero (matrimonio) con un estado emocional transitorio (pasión), lo cual se torna difícilmente gestionable (Ferrer *et al.*, 2010).
- (4) Mito de la *omnipotencia*: es la creencia referida al poder absoluto del amor (lo puede todo) y su perduración en el tiempo, a pesar de la existencia de obstáculos de índole externo o interno. La asunción del contenido del mismo, podría acarrear una negación de los conflictos de pareja y por tanto de su afrontamiento, o ser una excusa para no modificar determinados comportamientos o actitudes dentro de la pareja (Ferrer *et al.*, 2010).
- (5) Mito de la *pasión eterna (perdurabilidad)*: la forma de amor pasional del inicio de la relación deberá perdurar a pesar del paso del tiempo. Diversos estudios científicos (Sangrador, 1993; Ubillos *et al.*, 2001; Ubillos, Páez y Zubieta, 2003) concluyen que la pasión va declinando con el paso del tiempo para dejar paso a otros sentimientos.
- (6) Mito de la *fidelidad*: se refiere a la necesidad de satisfacción de los deseos pasionales exclusivamente con la pareja. No obstante, algunos trabajos (Ubillos *et al.*, 2003) y corrientes teóricas (sociobiología) afirman la universalidad de las relaciones fuera de la pareja. No obstante, la no asunción de este mito puede dar lugar a sanciones sociales.
- (7) Mito del *libre albedrío*: es la creencia que apunta que nuestros sentimientos amorosos son totalmente íntimos y libres, sin influencia de factores externos de tipo sociocultural y biológico, ajenos a nuestra voluntad y a menudo a nuestra consciencia.
- (8) Mito de la *equivalencia*: en él se atribuye equidad a los conceptos de enamoramiento y amor, de manera que cuando finaliza la fase de enamoramiento desaparece el amor hacia la pareja. Tal y como hemos apuntado anteriormente, ambos conceptos no tienen por qué ir de la mano, dado que los procesos biológicos, psicológicos e interpersonales propios de la primera fase de enamoramiento se van modificando con el paso del tiempo (Ferrer *et al.*, 2010).
- (9) Mito del *emparejamiento*: se refiere a otorgar universalidad a la pareja heterosexual y a la monogamia. La desviación de este mito, podría dar lugar a conflictos personales por una desviación de la norma vigente y aceptada (Ferrer *et al.*, 2010).
- (10) Mito de los *celos*: se entienden los celos como muestras de *amor verdadero*. Asumir esta idea como cierta implica el peligro de justificar comportamientos no empáticos e incluso violentos en las relaciones de pareja, considerándolos algunos autores como un posible antecedente de violencia (Bosch y Ferrer, 2002).

Gran parte de los contenidos que apuntan estos mitos, se refieren a los mandatos de género femeninos (Lagarde, 1999; 2005). Estos implican que en la consideración social de la mujer se incluye (o debe incluir) el otorgar mucha importancia a las emociones, los afectos, el cuidado y/o las relaciones personales, tanto en la responsabilidad de su creación como de su mantenimiento, como un requisito para la felicidad y por tanto sobredimensionándolas (Romero, 2004).

En definitiva, el amor romántico y sus mitos asociados ofrecen a las personas un modelo de conducta basado en la idealización del amor que, cuando falla, causa frustración y desengaño, siendo uno de los factores que contribuyen a favorecer y mantener la violencia contra las mujeres en la pareja (Bosch *et al.*, 2007; Garrido, 2001; Lagarde, 2005; Sanmartín *et al.*, 2003; Sanpedro, 2005). Este modelo (y sus mitos asociados) contribuyen además a relaciones de pasividad, subordinación y dependencia (Ferrer *et al.*, 2010).

Por todo ello, según González y Santana (2001) las mujeres que asumen este modelo tienen más posibilidades de ser víctimas de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja y de tolerarla. En este sentido, ciertas conductas como los celos o el exagerado control, que a menudo son el inicio de situaciones de violencia más graves, son interpretadas por los jóvenes como síntomas de amor y preocupación por el otro (Ferreira, 1995; Hernando, 2007).

La aceptación de este tipo de mitos ha sido recientemente estudiada. En el estudio realizado sobre una muestra representativa de población española (Barrón *et al.*, 1999; CIS, 1995) se halla una amplia aceptación de todos los mitos, de entre el 45% y el 95% según el mito. La mayoría de varones y mujeres entrevistados/as en todos los grupos de edad están de acuerdo con los mitos de la media naranja, la pasión eterna, la omnipotencia y el matrimonio y en desacuerdo con los mitos del emparejamiento, los celos y la compatibilidad entre amor y maltrato (Bosch *et al.*, 2007). Si desglosamos los resultados del estudio de Bosch *et al.* (2007), el mito de la pasión eterna obtiene un 72.3% de aceptación, “El amor es ciego” de un 60.7% y el de la media naranja de un 52.6% de aceptación. En un estudio con una muestra de jóvenes andaluces se encuentran unos niveles de aceptación muy elevados, del 65.7% en los chicos y del 71.3% en las chicas (De la Peña *et al.*, 2011).

El mito “se puede ser feliz sin tener una relación de pareja” muestran altos niveles de aceptación en el estudio de Bosch *et al.* (2007) y contrariamente a los de Barrón *et al.* (1999) y CIS (1995). Así mismo, muestran un 54.2% de desacuerdo con la afirmación “separarse o divorciarse es un fracaso” (Bosch *et al.*, 2007).

El mito de la omnipotencia muestra un 73% de acuerdo en estudios como el de Bosch *et al.* (2007) y el de Luzón *et al.* (2011) con porcentajes de acuerdo de un 56.9% en los chicos y 50.9% en las chicas. Estos resultados son muy interesantes, dado que la

aceptación de este mito puede ser utilizado como una excusa para no modificar determinados comportamientos (Bosch, 2007).

Respecto a los mitos directamente relacionados con la violencia en el estudio de Bosch *et al.* (2007) se encuentran elevados niveles de rechazo: “Se puede amar a alguien a quien se maltrata” (89%), “Se puede maltratar a alguien a quien se ama” (87.8%) y “Los celos son una prueba de amor” (69.5%).

Otro conjunto de investigaciones sobre teorías del amor es el realizado por Gómez (2004), Padrós (2007) y Valls, Puigvert y Duque (2008). Según estos autores, se produce una relación entre atractivo y violencia en la adolescencia, existiendo una socialización en la atracción hacia modelos de masculinidad tradicional, unidos al dominio, desprecio y la imposición. Además, a pesar de que los estudios indican que los jóvenes cada vez más valoran las relaciones igualitarias, algunos datos indican que la agresividad continúa siendo atractiva en sus relaciones de pareja y que el rechazo es menor del declarado (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Vella, 2008).

Tras esta breve revisión en torno al modelo de amor romántico, característico de las sociedades occidentales actuales, los modelos de atracción y sus mitos asociados, hay que subrayar su construcción social a través de los procesos y agentes de socialización, igual que sucede en otro tipo de valores y actitudes (tal y como hemos apuntado a lo largo de todo el capítulo). Por ello, es fundamental analizar cómo construimos las concepciones sociales de cómo deben ser las relaciones de pareja para introducir y fomentar modelos alternativos de relaciones basadas en la igualdad, el respeto mutuo y la independencia/libertad (Ferrer *et al.*, 2010). En este sentido Lagarde (2005) plantea un conjunto de características que definirían unas formas de amor más equitativas y menos peligrosas.



## **Capítulo III. La (in)formación en violencia contra la mujer en las relaciones de pareja como una herramienta de prevención**

### **3.1. La importancia de la prevención en violencia contra la mujer en las relaciones de pareja**

En multitud de trabajos y documentos nacionales e internacionales se subraya el papel fundamental de la educación en la prevención de la violencia contra las mujeres (Ferrer, Bosch y Navarro, 2011). De manera pionera, en la Plataforma para la Acción de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Beijing (1995) pero también trabajos posteriores (Carlshmare, 2005; European Commission, 2010; Heise y García-Moreno, 2003; ONU, 2006b; UNICEF, 2000).

En esta línea de interés, la *estrategia 2020* (European Commission, 2010) establece para Europa en los próximos años la necesidad de plantear y realizar investigaciones que consigan un impacto real y eficaz en la mejora de la vida de las personas, sobre todo de aquellas que tienen un mayor riesgo de sufrir exclusión social (Puigvert, 2012). En este contexto, expondremos algunos resultados del proyecto integrado INCLUD-ED, *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (CREA 2006-2011)* que analiza estrategias educativas en el contexto europeo que consiguen este objetivo (VI Programa Marco de la Unión Europea).

En este complejo camino, las organizaciones no gubernamentales (ONG's) fueron iniciadoras pioneras en los esfuerzos de prevención a través de actividades de promoción, concienciación y movilización comunitaria. Por ejemplo, en 2007 se forma la Red internacional Menengage, formada por ONG's y agencias de cooperación internacional que pretenden influir en las políticas públicas y fomentar iniciativas internacionales como una red de formadores y la creación de una base de datos con recursos de prevención de la violencia de género (Bonino, 2008).

En la actualidad “los Estados han pasado a tener una actividad cada vez mayor en esta esfera, tratando de crear un entorno propicio y no discriminatorio, elaborando planes de acción nacionales y promoviendo la seguridad pública, los esfuerzos en materia de educación y la participación de los medios de comunicación” (ONUb, 2006, p. 127). Siguiendo este mismo informe, destacamos algunos de los principios orientadores de las prácticas prometedoras en materia de prevención primaria, como son:

- (1) Dar prioridad en todas las políticas y programas, asignando recursos para las actividades y buscando apoyo político para inversiones a largo plazo;
- (2) Elaborar estrategias de prevención relacionadas con las causas de la violencia contra la mujer, en particular la persistencia de los estereotipos de género;
- (3) Determinar objetivos claros (qué y cómo se quiere cambiar) con un proceso de monitorización y evaluación;

- (4) Garantizar que las perspectivas y las voces de las mujeres, en particular las víctimas/supervivientes, ocupen un lugar central en la elaboración de estrategias de prevención y comprometer proactivamente a los hombres y los niños en la elaboración y la aplicación de estrategias;
- (5) Trabajar con una muestra representativa de interesados: administración, ONG's, organizaciones de trabajadores y empleadores y líderes comunitarios locales;
- (6) Hacer hincapié en que la violencia contra la mujer es inaceptable y su eliminación es una responsabilidad pública;
- (7) Garantizar esfuerzos holísticos que tengan en cuenta la discriminación múltiple y siempre que sea posible estén conectados con otras cuestiones fundamentales para las mujeres, como la del SIDA (ONU, 2006b, p. 128).

A nivel general, algunas de las directrices serían la eliminación de los estereotipos de género en los planes de estudio, los programas de sensibilización de los/as maestros/as respecto a las cuestiones de género, la creación de un entorno escolar que rechace la violencia y la organización de cursos especializados sobre derechos humanos, en particular los de la mujer (ONU, 2006b, p. 131). Es decir, se trata de fomentar la igualdad de género y ofrecer modelos alternativos, que permitan desarrollar valores de igualdad entre los sexos (Blackwood, 2010; Lentillon, Cogerino y Kaestner, 2006), interviniendo en la presencia de actitudes sexistas (Díaz-Aguado, 2003; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2001). Otra de las tareas esenciales se dirigiría a la implementación de programas de educación emocional para la protección de conductas de riesgo y la promoción de relaciones saludables (Blázquez y Moreno, 2008; Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2011). Tal y como plantean Colás y Jiménez (2006) la educación y por tanto la escuela es uno de los pilares elementales en la transmisión de patrones culturales sobre el género. Por ello, una de las tareas esenciales es la de dotarla de instrumentos para una detección precoz.

En nuestro país, con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* se pone el acento en el papel que tiene la Administración Pública en la prevención, intervención y eliminación de este grave problema social. Respecto al ámbito de interés de este trabajo, la ley subraya la importancia de prevenir y promover la capacidad de realizar un análisis crítico de las situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, fomentando la igualdad real y efectiva entre los sexos para las etapas educativas de Bachillerato y de Formación Profesional (Capítulo I, artículos 4 al 9).

Esta ley establece que “las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para: a) la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, b) la educación en la prevención de conflictos

y en su resolución pacífica en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, c) la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente la dirigida a la mujer y los hijos e hijas y d) el fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad en el ámbito doméstico.” (Capítulo 1, artículo 7).

En este contexto, una de las tareas esenciales derivadas de esta ley fue la elaboración de un Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género (2007-2008) dirigido tanto a hombres como a mujeres desde un trabajo comunitario e intercultural (Título I, artículo 3). Este Plan incluye un conjunto de actuaciones que plantean los “conceptos y directrices básicas con las que orientar su labor” de prevención y sensibilización (Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género, 2007, p. 4). Sus objetivos a corto y medio plazo son mejorar la respuesta frente a la violencia de género y conseguir un cambio en el modelo social, avanzando en el derecho de ciudadanía. En el ámbito de la Educación, se plantea la necesidad de educar en la igualdad entre sexos y el respeto de los derechos y libertades en las diferentes etapas educativas, con una implicación de toda la comunidad educativa.

Cuando hablamos de *prevención* nos referimos a “las acciones o actuaciones de carácter anticipatorio cuyo objetivo es evitar fenómenos, problemas, eventos o situaciones indeseables” (Luzón, Ramos, Recio y De la Peña, 2011, p. 26) y que se da en tres niveles: primario, secundario y terciario (Caplan, 1984). La prevención a nivel primario, que es donde nos situamos en nuestro estudio, incluiría acciones dirigidas a reducir la probabilidad de la aparición de un problema antes de que llegue a manifestarse, eliminando los factores de riesgo y promocionando la salud y la competencia general (Morales y Costa, 2001; Luzón *et al.*, 2011); por ello, estas actuaciones se dirigen fundamentalmente a la infancia, la adolescencia y la primera juventud.

La violencia es aprendida a través de los patrones socioculturales (Giddens, 2000), incluyendo las actitudes de intolerancia y de violencia con sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales, en torno a los cuales se debe orientar el marco teórico explicativo de la violencia y de su prevención (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Garaigordobil, 2010). Los factores de riesgo clave para su aparición se sitúan a nivel sociocultural a través de la transmisión de modelos diferenciados según el género (Soler, Barreto y González, 2005) y de la construcción de identidades estereotipadas y sexistas, punto en el que se debe centrar la prevención (Recio *et al.*, 2007). Esto se basa en el hecho de la interacción que se produce entre interiorizar creencias sexistas sobre rasgos y roles y el establecimiento de relaciones de dependencia y desequilibrio de poder de las mujeres frente a los varones (Recio *et al.*, 2007). En nuestro país, encontramos algunos estudios sobre las llamadas variables humanas (por ejemplo, la humanidad o la justicia) que podrían actuar de factores protectores y de prevención de

actitudes y creencias sexistas, pudiendo por tanto ser de utilidad para futuros programas de prevención (Ferragut *et al.*, 2013).

No obstante, los y las especialistas interesados en materia de prevención de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja “se encuentran en numerosas ocasiones con escasa información y conocimientos que guíen adecuadamente su actividad profesional en esta área” (Recio *et al.*, 2007, p. 522). En nuestro país, se elaboraron unas guías para introducir la prevención de la violencia dentro del currículo educativo a través de las enseñanzas transversales (Díaz-Aguado, 1996b).

### **3.2. La prevención de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja en la juventud**

Glick y Hilt (2000) plantean que los momentos en los que la intervención socioeducativa es más necesaria y efectiva son los de transición, dado que hay más flexibilidad para la asimilación de nuevos conceptos antes del establecimiento definitivo de las actitudes (Ruble, 1994).

La juventud es un período de transición crítico y estresante dado que implica nuevas presiones y responsabilidades en el manejo de los conflictos y las emociones en contextos más allá del ámbito familiar (Connolly, Furman y Konarski, 2000; Irwin, Burg y Uhler Cart, 2002; Wolfe, Jaffe y Crooks, 2006). El período de socialización que se produce en la adolescencia “tiene un papel clave en la definición de valores y deseos que repercutirán en la elección de las relaciones afectivo-sexuales, pero también en la percepción que se tienen de uno o una misma” (Alonso *et al.*, 2012, p. 85).

La violencia en las relaciones de pareja que se produce en esta etapa (y en otras de la vida) se relaciona con numerosos factores de riesgo individuales, relacionales, familiares y socioculturales, por lo que su identificación y tratamiento debe fundamentarse en todos ellos (Wekerle y Wolfe, 1999; Wolfe *et al.*, 2009). Por ello, actualmente numerosos investigadores, centros de referencia nacional e internacional y las administraciones públicas insisten en la necesidad de invertir en programas de prevención primaria en las escuelas en las etapas de la infancia y la adolescencia con objeto de enseñarles habilidades relacionales saludables como parte fundamental de su desarrollo (Crooks *et al.*, 2011; Wolfe, Crooks y Hughes, 2011) más allá de la intervención en casos ya detectados.

Para dicha prevención no basta con enseñar estrategias de resolución de conflictos, sino que es necesario enseñar a condenar toda forma de violencia y desarrollar alternativas de conducta, favoreciendo la identificación con los derechos humanos y así fomentar la empatía (Díaz-Aguado, 2005). En una revisión reciente, se analizan las líneas de intervención desarrolladas hasta el momento y se proponen directrices de trabajo futuras en la prevención de violencia en las parejas jóvenes (Shorey *et al.*, 2012).

Siguiendo la revisión de Garaigordobil (2010), los estudios de los resultados de este tipo de intervenciones llevadas a cabo en contextos educativos, clínicos y comunitarios han demostrado su eficacia (Chandy, 2007; Dole, 2006; Farrell, Meyer y White, 2001; Garaigordobil, 2004, 2008; Garaigordobil, Maganto y Etxeberria, 1996; Segawa, Ngwe, Li y Flay, 2005; Sege, Licenziato y Webb, 2005; Simón *et al.*, 2008; Slone y Shoshani, 2008).

Los programas basados en el juego cooperativo aplicados sobre niños y niñas y adolescentes por Garaigordobil (2004; 2008) y Garaigordobil *et al.* (1996) han demostrado una mejora en la conducta prosocial, la empatía, el autoconcepto, la imagen positiva de los demás y la capacidad de análisis de sentimientos, junto con una reducción de los niveles de ansiedad.

Recientemente, Simón *et al.* (2008) evaluaron un programa de prevención aplicado en las escuelas sobre adolescentes, confirmando que en el alumnado de alto riesgo hubo una reducción de sus creencias y actitudes de apoyo a la agresión y un aumento en los sentimientos de autoeficacia (Garaigordobil, 2010).

Como ejemplo de las medidas adoptadas en este ámbito por las administraciones públicas, en nuestra comunidad encontramos el plan *PREVI (Promoción de la Convivencia y Prevención de la Violencia Escolar)*. Este plan ha sido desarrollado desde el Observatorio para la Convivencia Escolar y promovido desde la Generalitat Valenciana. Contempla diferentes actuaciones dirigidas al ámbito educativo, a la población de riesgo y a la sociedad en general con la finalidad de abordar la convivencia escolar de forma integral, contemplando los múltiples factores y necesidades de sus miembros.

Centrándonos en el ámbito educativo este plan aborda contenidos sobre protocolos de actuación, recomendaciones, materiales y talleres, formación del profesorado, fomento de las tutorías o planes de convivencia. Fundamentalmente se aborda la resolución positiva de los conflictos que aparecen en el día a día, considerando la violencia como una respuesta intolerable. En este sentido, se habla de *prevención* (fomento de un análisis del conflicto desde la naturalidad) pero también de *intervención* (garantizando la seguridad del alumnado, la respuesta de los centros y el apoyo a las familias).

Como ejemplo del desarrollo de esta labor en otras comunidades, destacamos la guía *Jóvenes por la igualdad (Igualdad de Oportunidades y Prevención de la Violencia de Género)* (Consejería de Bienestar Social, Juventud y Vivienda de la Comunidad de Canarias, 2008). Es una guía que consta de diez módulos que abarcan contenidos relacionados con: el uso no sexista del lenguaje, la autoestima, las relaciones de pareja igualitarias y saludables y la violencia (marco jurídico, políticas de igualdad y enfoque de género). Se trata de un programa formativo que pretende desarrollar una red de mediadoras y mediadores juveniles para la concienciación y reflexión sobre la igualdad

de oportunidades, ofreciendo herramientas para la prevención del sexismo y la violencia.

Otro de los ejemplos es el proyecto *Andalucía Detecta: Sexismo y Violencia de Género en la Juventud* (Luzón, Ramos, Recio y De la Peña, 2011). Es un programa de investigación desarrollado desde el Instituto Andaluz de la Mujer y está incluido en el I Plan estratégico para la igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (2010-2013). Este proyecto tiene como finalidad la obtención de datos que sirvan de “base para la prevención y la intervención en violencia en el colectivo de adolescentes” (Luzón *et al.*, 2011, p. 5).

### *3.2.1. Programas de prevención de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en el ámbito educativo*

En este epígrafe, a modo de ejemplo y sin ánimo de ser exhaustivos, introduciremos algunos de los programas del ámbito nacional e internacional más relevantes de prevención y eliminación de la violencia en las relaciones de pareja dirigidos a jóvenes estudiantes obtenidos de diversas fuentes bibliográficas y una revisión en Blueprints (Center for the Study and Prevention of Violence).

En la lucha contra este tipo de violencia, “la implementación de programas educativos ha sido una de las formas que se han demostrado más eficaces” (Póo y Vizcarra, 2011, p. 214). A mediados de los años ochenta en Canadá y EEUU comenzaron a desarrollarse programas de prevención de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes estudiantes de secundaria (Hernando, 2007). Uno de los trabajos pioneros en este ámbito es el de Makepeace (1981) que a menudo se ha utilizado como marco tanto en lo relativo a la investigación como al diseño y realización de programas de intervención (Hernando, 2007).

Los programas en general pretenden reducir este tipo de violencia y fomentar las relaciones saludables y respetuosas a través de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades, del aumento de la concienciación a través de un mayor conocimiento de sus causas y la manera de actuar ante estas situaciones, fomentando las estrategias de resolución adecuada de conflictos y de pensamiento crítico (Hernando, 2007). Según la Health Canada (1995) estos programas abarcan una gran variedad de contenidos relacionados con la información sobre relaciones de pareja saludables, el manejo del control y el poder en la relación, la desigualdad y los estereotipos de género, las habilidades de comunicación, las habilidades de resistencia ante la influencia del grupo de iguales o a los medios de comunicación, etc. Para trabajar estos contenidos se utilizan diferentes metodologías y recursos (vídeos, role-playing, documentos escritos, grupos de discusión, etc.) variando el número de sesiones (de 1 a 20 sesiones). La interacción y actividades cooperativas son un elemento clave, teniendo en consideración la influencia de los iguales en el aprendizaje en este período de la vida y logrando así

mayores niveles de recepción (Hernando, 2007). La propuesta del grado de implicación del profesorado y la familia es muy variado y diferente según el programa.

De manera general, el éxito de los programas educativos se relaciona con la existencia de un diseño meticuloso de los objetivos, contenidos, metodología, material didáctico y metodología de enseñanza, adecuándolos a las características de los/as destinatarios/as (Cabrera, 2000). Además aquellos integrados en el currículo, con continuidad temporal, con un número suficiente de sesiones y orientados al desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades se muestran más eficaces (Cornelius y Resseguie, 2007).

De cada uno de los programas, describiremos su metodología de trabajo y contenidos y posteriormente su modo de evaluación. No obstante, a pesar de la existencia de multitud de programas de prevención en el ámbito escolar, hay poca investigación empírica válida acerca de su eficacia y la mayoría de ellos no se han evaluado de forma rigurosa con grupos control de asignación aleatoria, suficientes medidas y un seguimiento adecuado (Crooks *et al.*, 2011).

*Skills for Violence Free Relationships* (Levy, 1984). Es el primer programa de estas características desarrollado en EEUU. Contiene múltiples sesiones para alumnado de 7º a 12º grado desde una perspectiva de género. Este programa no ha demostrado un cambio efectivo en las actitudes hacia la violencia (Hernando, 2007; O'Keefe, 2005).

*Touch with Teens* (Aldridge, Friedman y Gigans, 1993). El programa está organizado en 8 sesiones que abarcan temas como el poder y control, el ciclo de la violencia y las relaciones de pareja saludables. En una evaluación con un diseño pre/post test obtuvo unos resultados de evaluación positivos en la promoción de relaciones de pareja saludable y el conocimiento del abuso sexual (Hernando, 2007; O'Keefe, 2005).

*Building Relationships in Greater Harmony Together* (Avery-Lea, Casacardi, O'Leary y Cano, 1997). Está compuesto por 5 sesiones incluidas en el currículo dirigidas al cambio de actitudes y la promoción de habilidades de búsqueda de ayuda ante la vivencia de este tipo de situaciones. Las evaluaciones de sus logros con grupo control y de tratamiento indicaron una disminución significativa de las actitudes que justifican la violencia, un aumento en el conocimiento de estas situaciones y de la intención de búsqueda de ayuda, junto con una disminución de las conductas conflictivas (Herrando, 2007; O'Keefe, 2005).

*Southside Teens About Respect* (Schewe y Anger, 2000). Este programa se caracteriza por combinar el trabajo con el alumnado con talleres para la familia y el profesorado y campañas comunitarias. La evaluación mostró resultados favorables en la misma línea que los citados en líneas anteriores (Hernando, 2007).

Según Whitaker *et al.* (2006), de todos los programas desarrollados en este ámbito, únicamente *Youth Relationships Project* (Wolfe *et al.*, 1996) y el programa *Safe Dates*

(Foshee, Bauman, Ennett, Suchindran, Benefield y Linder, 1998) se han mostrado eficaces habiendo sido sometidos a una evaluación rigurosa.

*The Youth Relationships Project* (Wolfe *et al.*, 1996). Es un programa de prevención que consta de 18 sesiones una vez a la semana de dos horas para jóvenes con riesgo de ejercer violencia de pareja debido a un historial de maltrato infantil o por haber estado expuestos a violencia. Los contenidos que se trabajan son las relaciones de pareja saludables frente a las de abuso y las habilidades de comunicación y resolución de conflictos. La evaluación se realizó con 158 participantes de entre 14 y 16 años que se asignaron a grupos control o de intervención, obteniendo resultados positivos (O'Keeffe, 2005).

*Safe Dates* (Foshee *et al.*, 1998). Es un programa de prevención de la violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia que consta de 10 sesiones diferenciando entre aquellas dirigidas a una producción teatral, las de currículo y las dirigidas a un concurso de pósters. Este programa incluye dos niveles de prevención: la primaria en el ámbito escolar y la secundaria en el ámbito comunitario. La evaluación se realizó con alumnado de 14 escuelas públicas que se agrupan y se asignaron aleatoriamente al grupo control o experimental. Los resultados apuntan su efectividad para prevenir malos tratos psicológicos, físicos y sexuales, la disminución de la presencia de actitudes favorables hacia el uso de la violencia y los estereotipos de género, un aumento de habilidades comunicativas adecuadas y de la intención de búsqueda de recursos y ayuda ante estas situaciones. Estos investigadores realizaron un seguimiento a largo plazo y después de cuatro años los jóvenes evaluados mostraron niveles más bajos de violencia en pareja (Foshee *et al.*, 2004; O'Keefe, 2005).

*Expect respect: Promoting Safe and Healthy Relationships for All Youth* (Rosenbluth, 2002). Programa de 12 sesiones de metodología variada dirigidas a la prevención de la violencia entre iguales y el acoso sexual. Para realizar la evaluación se utilizaron grupos control demostrando que aquellos que han recibido la formación son más capaces de identificar ejemplos de acoso sexual y de la intención de intervenir ante situaciones de violencia (Hernando, 2007; O'Keefe, 2005).

*Cuarta R o Fourth R* (Wolfe *et al.*, 2009). Según Wolfe *et al.* (2011, p. 195) “las habilidades para relacionarse pueden ser enseñadas de la misma manera que las otras tres R (la lectura, la escritura y la aritmética) y deben establecerse como parte fundamental del currículo de la educación secundaria”. Se trata de un programa de prevención primaria y universal, con implicación del alumnado, el profesorado, los padres y madres y la comunidad. Está compuesto de 21 sesiones con una duración de 75 minutos, divididas en tres unidades orientadas al trabajo de las habilidades para la promoción de relaciones saludables. Sus objetivos principales son la violencia, el comportamiento sexual de alto riesgo y el consumo de sustancias (Crooks *et al.*, 2011). Los participantes, a través de role playing, aprenden y ponen en práctica diferentes formas de resolver conflictos (Wolfe *et al.*, 2011). Su contenido se imparte “formando



parte del currículo de una asignatura, por lo que no es necesario un tiempo adicional, una ampliación de horarios o más recursos humanos” (Wolfe *et al.*, 2011, p. 197). Los encargados de impartir las sesiones son el profesorado del propio centro, que recibe una formación específica, lo que supone una ventaja en términos económicos y garantiza la viabilidad de la intervención (Wolfe *et al.*, 2009) en la misma línea que *Safe Dates* (Foshee *et al.*, 2005) y nuestra propuesta de intervención. Este programa se evaluó de manera rigurosa con un diseño experimental con grupos control y asignación aleatoria con una muestra de 1722 estudiantes de 20 colegios del sur de Canadá. La prioridad de esta evaluación era analizar si un currículo que incluya los contenidos propuestos en el programa reduce la violencia en la pareja dos años después en mayor medida que sí no lo contiene (Wolfe *et al.*, 2011). A los dos años con un seguimiento longitudinal, la violencia en la pareja “era significativamente mayor entre los estudiantes del grupo control frente al grupo de intervención (9.8% y 7.4%), dándose tales diferencias en los chicos (Wolfe *et al.*, 2011).

En la siguiente tabla se muestran comparativamente las características comunes y diferenciales de los tres programas que han mostrado eficacia tras una evaluación rigurosa. En este sentido, llamamos la atención sobre la inferioridad en el número de sesiones del programa de Foshee *et al.* (1998; 2004) frente a los planteados por Wolfe *et al.* (1996; 2009).

**Tabla 8.** Principales Características de Programas Efectivos de Prevención de Violencia en las Relaciones de Pareja entre Adolescentes (Wolfe *et al.*, 2011, p. 195).

	<i>The Youth Relationships Project</i> (Wolfe <i>et al.</i> , 1996)	<i>Safe Dates</i> (Foshee <i>et al.</i> , 2005)	<i>Cuarta R</i> (Wolfe <i>et al.</i> , 2009)
Población diana	Jóvenes (14-17 años) con riesgo de ejercer violencia contra su pareja.	Grados 7 a 10 (conjunto de sesiones comunes para todos los niveles).	Grados 7 a 12 (sesiones diferentes para cada grado).
Contexto/profesionales	Comunidad/ Profesionales de los servicios sociales.	Colegio-Instituto/ Profesorado con formación específica.	Colegio-Instituto/ Profesorado con formación específica.
Duración	18 sesiones.	9 sesiones.	21 sesiones.

*Lifeskills Formation (LST)* (Botvin, Engs y Williams, 1980). Es un programa de prevención general para adolescentes hacia el consumo de tabaco, alcohol, marihuana y el uso de la violencia. Consta de 30 sesiones que se imparten durante tres años con la finalidad de fomentar las habilidades personales y sociales y específicas de información y resistencia al consumo de drogas. Cuenta con diferentes evaluaciones de distintos períodos de seguimiento (a corto y a largo plazo, entre 5 y 10 años) y muestras durante los últimos treinta años. Ha mostrado su eficacia a través de evaluaciones internas y externas en la reducción del consumo de las tres sustancias, mejora en las habilidades y el conocimiento de las sustancias, y disminución del uso de la violencia y la delincuencia en el último año (Botvin *et al.*, 2006).

En el ámbito de nuestro país, en las próximas líneas destacamos un conjunto de programas cuya finalidad es la prevención de la violencia en las relaciones de pareja, pero con diferentes orientaciones y población-diana.

*Programas Juego. Una propuesta de educación para la paz y la convivencia* (Garaigordobil, 1992; 1995; 1996). Uno de los ejemplos de implementación y evaluación de programas que vamos a tener en consideración y como referente es aquel elaborado por Garaigordobil (1992; 1995; 1996) para la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbas en alumnado de primaria. Esta autora plantea un programa basado en la realización de juegos con 399 alumnos/as de educación primaria (de seis a diez años) con una metodología cuasiexperimental, utilizando una evaluación pre y postintervención con el uso de cuestionarios, y una evaluación continua a través de un diario de sesiones, la presencia de un observador (y la grabación en vídeo) y la valoración que va realizando el alumnado (fase de cierre tras cada sesión). Además se incluye una valoración subjetiva del alumnado después de un año de intervención, en cada una de las variables trabajadas. Así mismo, se evalúa el grado de satisfacción del alumnado con el programa (escala de 0 a 10) y la valoración de los juegos. Esta autora ha elaborado tres programas que estimulan la conducta prosocial validados experimentalmente, un programa para niños de seis a ocho años (Garaigordobil, 1992/1994), otro para niños de 8 a 10 años (Garaigordobil, 1995), y el tercero para adolescentes de 12 a 14 años (Garaigordobil, 1999). Las evaluaciones realizadas han confirmado que estas experiencias cooperativas aumentan las conductas sociales positivas (conductas de consideración, autocontrol, prosociales, asertivas...), la comunicación positiva intragrupo, la capacidad para analizar emociones, mejoran el autoconcepto y el concepto de los demás, disminuyendo diversas conductas sociales negativas (agresivas, antisociales, de retraimiento, timidez...), las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos o los prejuicios.

*Unidad Didáctica para Educación Secundaria* (Gorrotategui y De Haro, 1999). Uno de los trabajos pioneros es esta unidad que aborda la violencia en la pareja, entre iguales y específicamente entre adolescentes. Plantea el trabajo desde una detección de ideas previas, contrastadas con otras fuentes (iguales, textos, entorno y profesorado) para derivar las conclusiones pertinentes. Resalta la importancia del trabajo de difusión que plantea en el resto de la comunidad educativa, así como la utilización de supuestos prácticos y cuestionarios para el desarrollo de las actividades.

*Adolescencia, sexismo y violencia de género*. (Díaz-Aguado, 2003). Esta autora desde 1997 lleva a cabo un conjunto de investigaciones con un doble objetivo: conocer los niveles de sexismo y de riesgo de violencia de género en los y las adolescentes, y desarrollar y evaluar un programa de intervención para reducir las condiciones de riesgo. Destacamos el programa que Díaz-Aguado (2003) aplica. Esta autora evalúa la eficacia de un programa implementado por profesorado voluntario/a con 480 alumnos y alumnas de cuatro institutos de secundaria pertenecientes a la Comunidad de Madrid durante el curso 1998/99. Este programa se basa en el aprendizaje cooperativo y la

discusión grupal, incluyendo actividades para detectar sexismo y violencia contra la mujer (Díaz-Aguado, 2003), abarcando contenidos sobre las actitudes hacia el género y la violencia y también conocimiento sobre la historia y la discriminación de género. El diseño de la investigación es de grupos no equivalentes en el pretest, lo cual se controla a través de un análisis de covarianza. Los resultados obtenidos indican que se produce una disminución en la presencia de creencias sexistas y la justificación del uso de la violencia en el alumnado que forma parte del grupo experimental. Además, se realiza una evaluación por parte del alumnado y del profesorado en torno a la valoración de actividades, materiales utilizados (textos, audiovisuales, etc.), metodología de trabajo (individual, aprendizaje cooperativo...), etc.

*Rompiendo esquemas (Programa de orientación académica y profesional* (García y Sánchez, 2007). Es un programa desarrollado por la Fundación Mujeres y con la colaboración de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Se trata de un conjunto de materiales dirigidos a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con bloques diferenciados: autoconocimiento, conocimiento del sistema educativo y del mercado laboral, toma de decisiones, corresponsabilidad y centralidad en el empleo. Incluye un conjunto de anexos y materiales para que el profesorado pueda utilizarlos en sus aulas, desde el respeto y la aplicación del principio de Igualdad de Oportunidades. No se han encontrado estudios sobre la evaluación de su eficacia.

*El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia* (Carpintero *et al.*, 2007). Este programa tiene el doble objetivo de potenciar el bienestar y aumentar la resistencia ante las dificultades y problemas de la vida. Trabaja variables cognitivas, de personalidad (autoestima), afectivas (empatía o autocontrol) y habilidades de comunicación interpersonal, en la línea que marcan otros programas de prevención específicos de violencia (Díaz-Aguado, 2005; Doll, Bonzo, Mercy y Sleet, 2007). El programa tiene un diseño en el que el educador/a puede adaptar las actividades a las circunstancias, constando de entre 14 y 28 sesiones. Se realizó una evaluación formativa por parte del alumnado y los/as educadores/as que implementaron el programa. La evaluación del cambio en las variables diana tras la aplicación del programa se hizo sobre los mismos sujetos en el momento pre y post, con las limitaciones que ello implica. Estos autores en la evaluación de un grupo de  $n = 55$  encuentran modificaciones en autoestima, empatía y los niveles de bienestar social (Carpintero *et al.*, 2007).

*Agarimos. Programa de educación sexual* (Carrera, Lameiras, Foltz, Núñez y Rodríguez, 2007). Es un programa coeducativo de Educación Sexual dirigido a alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que tiene como objetivo prioritario la promoción de la igualdad real y efectiva entre los sexos a través de la promoción de la inteligencia emocional y el desarrollo sexual y unas relaciones más justas e igualitarias entre los géneros (Carrera *et al.*, 2007). Se trata de 28 sesiones que se realizan durante la hora de tutoría. Es impartido por un conjunto de alumnado en prácticas de Psicopedagogía con formación previa y entrenamiento en habilidades

sociales y comunicativas (Robin *et al.*, 2004). La evaluación se realizó utilizando un diseño cuasi-experimental, con grupo control y experimental asignado al azar. Se realiza una evaluación pre y otra post-intervención en un grupo de 212 estudiantes gallegos. Tal y como apuntan sus autoras, se obtuvo una mejora sobre el conocimiento de los órganos sexuales, nutrición y una disminución de las actitudes sexistas, evaluadas a través del cuestionario Escala de Rol Sexual (ERS; Moyas, Navas y Gómez-Berrocal, 1991) (Carreras *et. al.*, 2007).

*Programa de Prevención de violencia de género en adolescentes* (Hernando, 2007). Este autor implementó un programa con una muestra de 22 alumnas y 6 alumnos de Bachillerato a través de la optativa de Psicología en tres fases: detección de ideas previas, intervención y evaluación de resultados. El programa está compuesto de 14 sesiones con una duración total de 22 horas. Los resultados obtenidos son: una disminución en la presencia de mitos sobre la violencia doméstica, mayor conocimiento sobre las situaciones de violencia, sus causas y la forma de intervención, un aumento en la capacidad de detectar inicios de situaciones de control o microviolencias. Para ello, utilizó una metodología cualitativa (grupo de discusión inicial y final basándose en las directrices de Krueger (1991).

*Dando pasos hacia la paz* (Garaigordobil, 2008, Departamento de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno Vasco, 2008). Este programa tiene como finalidad fomentar el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia, a través de 10 sesiones de 90 minutos de duración. Para su evaluación se utilizó un diseño experimental posttest con grupo de control equivalente. La muestra se constituyó con 276 adolescentes de 15 a 17 años ( $M = 15.55$ ;  $DT = 0.70$ ), 191 experimentales y 85 control. Los análisis de comparación de varianzas (ANOVA) confirmaron que el programa fomentó una mejora significativa en ocho dimensiones socio-emocionales: comunicación, conducta social, autoconcepto-concepto de los demás, emociones, violencia, solución de conflictos, valores prosociales-derechos humanos y bienestar psicológico. Estos resultados van en la misma dirección de otros estudios que han evaluado los efectos en estas variables (Garaigordobil, 2010).

*Construyendo una Relación de Pareja Saludable* (Póo y Vizcarra, 2011). Este programa está dirigido a jóvenes y se fundamenta en que “en esta etapa de la vida se construyen las bases de las relaciones de pareja más definitivas, por lo que la intervención en este momento, puede determinar la calidad de la relación futura” (Póo y Vizcarra, 2011, p. 214). Además los jóvenes como futuros profesionales “pueden constituirse en agentes de cambio que promuevan una actitud de respeto a la mujer y rechazo a las relaciones abusivas en los diferentes contextos laborales en los que se inserten” (Póo y Vizcarra, 2011, p. 214). El programa pretende el desarrollo de habilidades y actitudes favorecedoras de relaciones de pareja basadas en la igualdad y el respeto mutuo.

*Andalucía Detecta: Sexismo y Violencia de Género en la Juventud* (Luzón *et al.*, 2011). Este programa, desde la concepción del modelo ecológico, ya descrito en el capítulo II

de este trabajo, define un conjunto de factores de riesgo y de protección asociados a la aparición de la violencia de género. Los factores de riesgo son: el sexismo interiorizado (ambivalente) referido a roles, a rasgos y a la adjudicación y legitimación de la autoridad del varón (Luzón *et al.*, 2011, p. 12) y la aceptación de los mitos del amor romántico. La información y conocimiento sobre esta problemática y la capacidad de percepción de abuso o maltrato son considerados factores de protección. La evaluación de este programa se realizó sobre una muestra formada por 2289 estudiantes de 3º y 4º de la ESO de Andalucía seleccionados con un muestreo por conglomerados polietápico. En base a los resultados de la evaluación de este programa, los autores se marcan un conjunto de estrategias para la prevención dirigidas al conocimiento, la información, la educación y la coeducación, con la finalidad de lograr reducir los factores de riesgo de mayor impacto y fortalecer los factores de protección. Entre estas estrategias, definen la inclusión de la coeducación desde edades tempranas como un elemento clave (Luzón *et al.*, 2011).

### **3.3. Programas de prevención dirigidos a hombres**

Entre los objetivos estratégicos del Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la violencia de género (2007) se encuentra el desarrollo de nuevas formas de masculinidad.

Centrándonos en este eje, desde hace años se han desarrollado e implementado una serie de programas, dentro y fuera de nuestras fronteras, que se dirigen a jóvenes y adultos varones para prevención de la violencia de género y para impulsar la igualdad de género, cuya base es la investigación sobre los factores de protección y experiencias de vida que han tenido los hombres igualitarios (Bonino, 2008).

En el ámbito de la prevención en hombres jóvenes y adultos, muchas de las intervenciones ya han comenzado a ser valoradas (Esplen, 2006) y discutidas en foros nacionales e internacionales (por ejemplo, en el Informe de Comisión de la OMS sobre determinantes sociales de la Salud, 2007). Bonino (2008, p. 51) indica un conjunto de factores comunes en aquellos programas dirigidos al cambio en los hombres hacia un compromiso con la igualdad y la erradicación de la violencia de género que se han mostrado más eficaces: (1) promocionar, desde la perspectiva de género, una reflexión sobre la interiorización del modelo tradicional masculino así como de sus efectos en la vida de mujeres y hombres; (2) trabajo con niñez y juventud, pero también con los padres; (3) apoyar a la realización de prácticas igualitarias en los hombres, en el enfrentamiento al miedo y la ridiculización que pueden sufrir por parte del grupo de referencia; (4) centrarse en la idea de responsabilidad (y no de culpa) de oponerse al sexismo; (5) fomentar el cambio de actitudes y también la conciencia de la necesidad de transformar las relaciones de poder (dominio de hombres) para lograr un cambio social real (igualdad de sexos); (6) uso de la principal vía de entrada: las experiencias negativas y resistencias por las normas masculinas asumidas; (7) facilitar la

comprensión de los efectos que la desigualdad de género y la violencia tienen sobre las mujeres, promoviendo su escucha; (8) considerar la diversidad cultural; (9) contextualizar las intervenciones en los lugares donde los hombres se reúnen; (10) presencia de portavoces y modelos de hombres igualitarios; (11) trabajo en prácticas de cuidado a otros/as y de la paternidad; (12) grupos formados sólo por hombres promueven la eliminación de barreras, pero los grupos mixtos incluyen la voz de las mujeres; (13) utilización de una crítica más global: inclusión de las prácticas de homofobia, violencia contra las mujeres y contra uno mismo; (14) figura del formador sensibilizada con las problemáticas de género, habiendo hecho una reflexión sobre las prácticas machistas y conocedora de técnicas de dinamización grupal.

*Mens as partners (MPA)* promovido en 1996 por la ONG Engenderhealth (Nueva York) cuyo ámbito de aplicación incluye quince países de América, África y Asia. Sus objetivos son la implicación de los hombres en cuestiones de salud reproductiva y el fomento de un papel activo a favor de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género.

*Programa Hombres por la Igualdad* iniciado en el año 1999 desde la Delegación de Igualdad y Salud del Ayuntamiento de Jerez de la Frontera. Este programa incluye actividades desde el ámbito comunitario y educativo, acciones encaminadas hacia una concienciación del ámbito educativo de la existencia de sexismo e investigación para lograr la implicación de los hombres en el logro de la igualdad de géneros. Han creado multitud de material divulgativo y recursos didácticos para la lucha contra la violencia de género y la promoción de la igualdad.

*Programa H* (2000) iniciado por ONG latinoamericanas, cuya área de aplicación es América, África y Asia que, a través de espacios de reflexión sobre el modelo cultural tradicional masculino, promueve el aprendizaje de la igualdad.

*Gizonduz: la igualdad te hace más hombre* (Gobierno Vasco, 2007) cuya pretensión es aumentar el número de hombres sensibilizados en conseguir la igualdad de género, lo cual tiene una implicación indirecta como medio para erradicar la violencia de género (Bonino, 2008).

### **3.4. La prevención de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja en los y las profesionales**

Otro de los ejes transversales del Plan Nacional (2007-2008) es la *investigación* desde una perspectiva interdisciplinar para conocer las dimensiones, manifestaciones y evolución de esta problemática con el fin de lograr su detección precoz y finalmente su erradicación.

También se sitúa como eje transversal la *formación y especialización de profesionales* que estén relacionados y atiendan esta problemática para fomentar la prevención, detección precoz, asistencia y rehabilitación del agresor. De entre las diferentes medidas propuestas, destacamos la “introducción de una asignatura instrumental de formación específica sobre violencia de género en los ámbitos curriculares de los cursos de formación profesional, diplomaturas, licenciaturas y programas de especialización de todos los profesionales que intervienen directamente en la prevención, atención, persecución y sanción de la violencia de género” (Plan Nacional de sensibilización y prevención de la violencia de género, 2007, p. 20).

Desde la Ley Orgánica 1/2004 y el Plan Nacional, “la formación en materia de violencia de género deberá estar presente en todos los niveles educativos y también en la Educación Superior por considerarla una parte importante en la prevención del problema y también en el tratamiento de quienes han sido víctimas” (Ferrer *et al.*, 2011, p. 435). En las próximas líneas, analizaremos en qué medida estas directrices se han materializado en la realidad de nuestro país.

Como ejemplo, encontramos la *Guía para profesionales, recursos contra la violencia de género* (Instituto Asturiano de la Mujer, 2008) que incluye un marco teórico introductorio (definición, mitos y estereotipos, agresor y víctima), estrategias de identificación de este tipo de situaciones, además de recursos de los que se dispone para la atención de esta problemática. En Andalucía, desde 2008 se realizan unas Jornadas llamadas *Construyendo Igualdad* dirigidas a profesionales de las ocho provincias.

No obstante, la violencia contra las mujeres por parte de sus parejas es un problema social, en el que están implicados profesionales de diferentes ámbitos, como mínimo el policial, sanitario, judicial y social (Cobo, 1999), por lo que los mismos son una parte esencial de esta problemática (Menéndez *et al.*, 2013). Tal formación es fundamental dado que cuando se tiende a culpabilizar a la víctima y excusar al agresor es posible la realización de un análisis inadecuado y por tanto una intervención ineficaz ante estos casos (Bosch y Ferrer, 2002; Horley, 2000; Lorente y Lorente, 1998).

En la Ley Orgánica 1/2004 se establecen medidas para sensibilizar y mejorar la intervención de los *profesionales sanitarios* a la hora de afrontar este problema social, dado que este sector es un elemento clave en la prevención, el tratamiento e intervención social y asistencial y la rehabilitación de la mujer víctima (Coll-Vinent *et*

*al.*, 2008; Jewkes, 2002). Diferentes países han empezado a incorporar en sus planes nacionales de salud programas e intervenciones específicas relacionados con la violencia contra las mujeres (Peiró *et al.*, 2004). En Estados Unidos, Sege *et al.* (2005) han llevado a cabo un programa de intervención comunitaria para la prevención de la violencia propuesto desde la sociedad médica de Massachusetts. Desde 1996 se han desarrollado materiales para apoyar a los médicos que desean incorporar la prevención de la violencia en la atención primaria de urgencia y de la práctica asistencial. Con la asistencia técnica del centro de prevención de la violencia juvenil de Harvard, se ha elaborado información para los padres, una guía clínica y formación *online*. El alto nivel de demanda que ha tenido en todo el país por parte de muchas organizaciones comunitarias ha puesto de relieve el éxito de este proyecto y la utilidad de la información en la prevención de la violencia.

En este sentido, en un estudio de Ortiz-Barreda y Vives-Cases (2012), de los 115 países con herramientas legales en este ámbito, se identificaron 55 leyes que hacían mención explícita a las responsabilidades de las administraciones sanitarias. En nuestro país, la ley orgánica 1/2004 incluye: intervenciones para asegurar la atención integral y rehabilitación de las víctimas; incorporación de la violencia de género en los planes nacionales de salud dirigido a la prevención y la intervención integral; un plan de formación y sensibilización dirigido a promover la participación del sector sanitario; elaboración de un protocolo de actuación en el ámbito sanitario para su detección precoz; capacitación del personal sanitario para mejorar e impulsar la detección precoz, la asistencia y la rehabilitación de las víctimas (Ortiz-Barreda y Vives-Cases, 2012).

No obstante, estudios como el de Blanco, Ruiz-Jarabo, García y Martín-García (2004) indican que tal formación se imparte en tan sólo el 5% de estos profesionales. Estos profesionales se perciben como elementos que pueden ayudar, intervenir y afrontar pero se sienten poco preparados y demandan una mayor formación al respecto (Coll-Vinent *et al.*, 2008) por su percepción de falta de conocimiento del tema (Elliott, Nerney, Jones y Friedman, 2002). En cuanto a eventos formativos que han recibido estos profesionales se destacan: seminarios (42.2%), conferencias (28.7%) y cursos (27.2%) (Macías *et al.*, 2012), y de manera mayoritaria (82.6%) reconocen haber trabajado contenidos de género en asignaturas de la universidad.

Otro de los colectivos sobre los que existen estudios es el de *los/las policías*. Algunos estudios muestran que aquellos agentes que poseen ideas estereotipadas en torno a las mujeres, vinculándolas a roles tradicionales, presentan una mayor tolerancia hacia la violencia de sus parejas y se inclinan por intervenir, únicamente cuando la mujer está dispuesta a denunciar, y por una aplicación condicional de las condenas (Gracia *et al.*, 2008; 2011; Lila, Gracia y García, 2013; Lila, Gracia y Tamarit, 2011; Lila *et al.*, 2010; 2012; 2013). Por ello, es fundamental ofrecer formación en esta materia para asegurar una mejora en la detección e intervención en estos casos.



Otro de los colectivos esenciales es el *profesorado*, dado que se halla en una situación óptima para la detección precoz de violencia familiar hacia la mujer y hacia el menor (Baginsky y Macpherson, 2005; Goldman, 2005; 2007; Gómez, 2004; Oliver, Soler y Flecha, 2009; Valls *et al.*, 2008), por ello es fundamental ofrecer una formación para ser capaz de prevenir y detectar casos para poder ofrecer protección (Baginsky, 2000; Goldman, 2005; Gómez, 2004; Oliver *et al.*, 2009; Valls *et al.*, 2008).

Dentro de ese abanico formativo es fundamental que el profesorado conozca la legislación relacionada con la temática (Goldman, 2007), así como su obligatoriedad y responsabilidad de informar e intervenir ante cualquier situación de abuso o problemas en el entorno familiar que detecten o de la cual tengan indicios, siguiendo siempre los esquemas que garantizan la privacidad y la confidencialidad (Haeseler, 2006). En definitiva, se necesita una formación interdisciplinar y la colaboración con los diferentes agentes implicados (Champion, Shipman, Hensley y Howe, 2003).

La escuela es un espacio privilegiado de socialización y de formación en valores que permite trabajar las desigualdades de género, pero aún no es lo suficientemente potente como para luchar contra los factores de riesgo relacionados (García del Dujo y Mínguez, 2011; Vázquez-Verdera, 2010). En la actualidad a menudo se observan signos de una educación más sexista en los niños que en las niñas, donde los estereotipos de género siguen estando muy presentes (Díaz-Aguado y Martín, 2011; Pelegrín, León, Ortega y Garcés, 2012). En esta tarea, el papel del profesorado y su estilo pedagógico tienen una importancia vital dada su influencia en los cambios deseados en el alumnado por su impacto como uno de los agentes socializadores más significativos (González y Campos, 2010).

En este sentido, la principal conclusión recogida en un trabajo de análisis, dentro del programa INCLUD-ED, de qué tipo de formación están recibiendo los futuros profesionales de la educación es que “no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas, por parte de las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado” (Santos, Bas e Iranzo, 2012, p. 26). En este estudio se analizan 295 titulaciones de 35 universidades españolas (2008-2009) a través de un cuestionario enviado a las universidades y el análisis de los planes docentes. Con esta información se deduce que sólo algunas asignaturas obligatorias incluían contenidos relacionados con esta temática: las causas y procesos que llevan a la violencia de género y la violencia hacia las niñas y niños en el ámbito familiar.

Cuando se analiza comparativamente esta formación del profesorado en las universidades de más prestigio internacional, se encuentran actuaciones de éxito de programas formativos que imparten asignaturas que forman en la prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. Estas

asignaturas tienen carácter obligatorio ya que sin haberlas cursado no se pueden finalizar los estudios. De esta manera “tales instituciones educativas, al ofrecer estas asignaturas, cumplen con la obligación exigida por la ley de su Estado” (Santos *et al.*, 2012, p. 38).

En nuestro país, un estudio con 1395 estudiantes de la universidad de Islas Baleares, determina que únicamente el 28% del alumnado encuestado ( $n = 390$ ) había cursado asignaturas con contenidos relativos a violencia de género, el 62.9% como materias troncales, el 44.4% como optativas, el 13.6% como asignaturas de libre configuración y el 1.8% en el marco del prácticum. El 22.8% de este alumnado ( $n = 87$ ) había cursado más de una materia de este tipo (Ferrer *et al.*, 2011). En este estudio se analiza la probabilidad de cursar o no este tipo de asignaturas, encontrando en las mujeres que la probabilidad es entre 5.02 y 2.83 más entre las que habían realizado actividades (cursos, seminarios, conferencias, etc.) o habían manejado literatura especializada sobre el tema; un 1.48 más entre las que consideraron que la violencia sexual en la pareja era bastante o muy frecuente.

Por ello, en la actualidad, a pesar de los cambios parece que “las asignaturas y los contenidos sobre violencia de género continúen siendo mayoritariamente optativos y/o de libre elección” (Ferrer *et al.*, 2011, p. 443). Los cambios en la universidad española por los nuevos planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior suponen un importante cambio en las titulaciones de grado y posgrado que se ofertarán y en sus contenidos. Por ello, es necesario revisar cuáles son los contenidos de esas nuevas titulaciones que se adaptan a la Ley 1/2004 y el modo en el que se ofertan (opcional u obligatoria) (Ferrer *et al.*, 2011).

## Capítulo IV. Metodología de la investigación

### 4.1. Objetivos e hipótesis

Los *objetivos* de esta investigación son los siguientes:

1º Describir y analizar las creencias, las actitudes y los estereotipos en torno a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en un grupo de estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

- 1.1. Investigar la presencia de actitudes sociales facilitadoras de este tipo de violencia.
- 1.2. Estudiar los niveles de sexismo ambivalente hacia las mujeres.
- 1.3. Investigar en qué medida se mantienen los estereotipos de rol sexual.
- 1.4. Estudiar en qué medida se aceptan los mitos del amor romántico.

2º Diseñar un programa de intervención para la prevención de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja dirigido a jóvenes estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

3º Llevar a cabo la implementación del programa en un conjunto de alumnado elegido al azar durante un curso escolar de forma experimental, estableciendo un grupo de alumnado que actuará como grupo control.

4º Evaluar el impacto del programa en las variables objeto de estudio durante su implementación (evaluación post I) y tras su finalización (evaluación post II).

- 4.1. Analizar el impacto del programa en las actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, en los estereotipos de rol sexual y en las actitudes sexistas.
- 4.2. Identificar el rol que la deseabilidad social tiene en la evaluación de estas variables y cuantificar la magnitud de su impacto.

Las *hipótesis* asociadas a la efectividad del programa de intervención se corresponden con:

1. Una disminución significativa de los niveles de sexismo ambivalente.
2. Una disminución significativa de la presencia de estereotipos y de prejuicios en torno a los sexos, fomentando una visión igualitaria de ellos.
3. Una disminución de las actitudes facilitadoras de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.
4. Una relación positiva entre la aceptación de los estereotipos tradicionales y de las actitudes hacia violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.
5. Una relación positiva entre los niveles de sexismo y la presencia de actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.
6. Una relación negativa de la Autoestima con los niveles de sexismo.
7. La Deseabilidad Social tiene un papel mediador en la manifestación de las variables objeto de estudio.

## 4.2. Procedimiento

La elección del Instituto de Educación Secundaria en el que se va a realizar el trabajo se debe a las posibilidades de acceso al mismo, considerándose como punto de partida que presenta las mismas condiciones y características que cualquier otro IES público de la provincia de Valencia.

Se realiza la primera toma de contacto con el equipo directivo del mismo, para valorar el interés y la aceptación de la propuesta, la cual es acogida con gran entusiasmo. Por ello, se inicia el proceso de solicitud de permisos a la Conselleria de Educació de València para la realización de este trabajo (ver documentación en *Anexo G*).

Desde el inicio del trabajo, el programa se planteó como una intervención inmersa dentro del horario de tutoría establecido en el horario semanal de cada uno de los grupos. De manera previa, se acuerdan con el docente-tutor del grupo las fechas de evaluación e intervención en cada uno de los cuatro grupos diana (mes de Septiembre). No obstante, debido al desarrollo general y la dinámica de funcionamiento de los grupos, se tuvieron que variar algunas de las sesiones acordadas de manera inicial, a petición del profesorado interesado (realización de una actividad extraescolar) o de circunstancias ambientales externas (problemas con el suministro eléctrico). El modo de implementación del programa se basa en la idea de que interfiera en la menor medida de lo posible en el desarrollo de las clases y de los contenidos curriculares de los módulos profesionales del Ciclo Formativo.

En la primera sesión de evaluación (pase de cuestionarios) en cada uno de los grupos en su medio natural (aula de grupo), la formadora facilitó un conjunto de instrucciones y de información al alumnado, que se detallan a continuación:

- Contextualización del trabajo dentro de un proyecto de investigación de la Universidad de Valencia, desde la facultad de Psicología, sobre actitudes y opiniones acerca de diferentes situaciones o aspectos.
- Énfasis en la importancia de la sinceridad en las respuestas a los cuestionarios, dado que las respuestas no son buenas o malas, sino que la finalidad de los mismos es conocer las opiniones del alumnado sobre diferentes aspectos.
- Importancia de contestar a todas las cuestiones en bolígrafo, tras haberlas leído detenidamente y haberse asegurado de la comprensión de los enunciados. En caso de aparición de dudas de vocabulario, contenido o formato de respuesta (dado que existen diferentes formatos de respuesta), la formadora permanecerá en el aula para poder resolver sus consultas.
- Información sobre el modo de análisis y tratamiento de los datos de una manera global y general, sin ser tenidos en cuenta más que con fines de investigación.
- Énfasis en la garantía de anonimato, para lo cual se solicita una codificación de seguimiento que vinculará a los participantes en los diferentes momentos del proceso.

- Voluntariedad de la participación. En ese momento, se instó a aquel alumnado que no deseara formar parte de la investigación abandonara el aula. En ninguno de los grupos hubo deseo manifiesto de no participación.

En cuanto al diseño de la investigación se utiliza un diseño cuasi-experimental, siguiendo su variante pre-post con grupo cuasi-control, por la utilización de grupos formados de manera natural (Montero y León, 2005). En este sentido, seguimos la misma línea que otros programas implementados en nuestro país, como por ejemplo el trabajo de Carrera *et al.* (2007) para la evaluación de la eficacia del programa *Agarimos* dirigido a alumnado de Educación Secundaria.

En la aplicación del programa de intervención en los grupos experimentales se mantienen un conjunto de *elementos clave* que delimitan las líneas metodológicas (Garaigordobil, 2001): (1) realización de una sesión semanal (teniendo en consideración las limitaciones que suponen los festivos y períodos vacacionales del calendario escolar); (2) continuidad en el día de la semana, la hora y el lugar de las sesiones (aula y horario asignados por el centro para la sesión tutorial, a excepción de peticiones expresas del profesorado); (3) la formadora ha sido la misma a lo largo de las diferentes sesiones; y (4) mantenimiento de la estructura intrasesión con un formato de inicio-desarrollo-cierre/conclusión.

Por su parte, los sujetos adscritos a los grupos control continuaron realizando las actividades de tutoría incluidas en el programa de acción tutorial (PAT) del centro escolar y recibiendo por tanto otro tipo de instrucción pero el mismo nivel de atención que el grupo experimental, para tratar de evitar el efecto Hawthorne (Garaigordobil, 2001).

Por tanto, en nuestro estudio se siguen una serie de pasos claramente delimitados:

1. Elección de cuatro grupos naturales de estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil;
2. Evaluación de las variables objeto de estudio en los cuatro grupos y establecimiento de la equivalencia inicial de los grupos en las variables relevantes;
3. Asignación al azar los grupos objetos de intervención y los grupos de cuasicontrol (siguiendo las recomendaciones de la Guía Consort, 2010);
4. Aplicación siguiendo la Guía Consort (2010), del programa de intervención en dos de los grupos (grupos naturales) utilizando otros dos grupos análogos (grupos control) por una misma formadora;
5. Evaluación de las variables objeto de estudio en los cuatro grupos y análisis de las variaciones que se han producido;
6. Análisis cuantitativo y cualitativo de las actitudes y opiniones expresadas por el alumnado sobre el programa de intervención detallando los análisis estadísticos utilizados;
7. Establecimiento de conclusiones tanto sobre los resultados de proceso como finales en las variables objeto de estudio.

### 4.3. Muestra

La muestra está formada por 106 participantes divididos en cuatro grupos naturales: dos grupos de primero y dos de segundo. De estos, dos de los grupos cursan el CFGS en horario de mañana (1º y 2º) y dos en horario de tarde (1º y 2º). Específicamente, los grupos en los que se realizó la intervención, asignados al azar, fueron el primero con intervención (1ºE) y el segundo con intervención (2ºE), actuando sus equivalentes en nivel como grupos control. El tamaño muestral está condicionado a los componentes de cada uno de los grupos, al tratarse de grupos naturales, por lo que no se llevó a cabo ningún proceso de aleatorización adicional interno a cada grupo (Guía Consort, 2010).

En este sentido, es importante señalar que las personas que forman parte de cada uno de los grupos naturales se asignan mediante un sorteo en base a la matrícula en el Ciclo Formativo, según se informa desde la Secretaría del Centro Educativo. Por tanto, inicialmente las diferencias entre los grupos se deben atribuir al azar y partiríamos de la existencia de grupos equiparables.

Respecto al *sexo* de los sujetos prácticamente la totalidad de la muestra son mujeres ( $n = 102$ ; 96.2% de la muestra). Por ello, la consideración del sexo como una variable de análisis diferencial no puede ser atendida, dado los escasos representantes del sexo masculino con los que se cuenta ( $n = 4$ ; 3.8%). Esta realidad se puede observar con mayor detalle en la Tabla 9.

**Tabla 9:** Distribución por géneros en la muestra

GRUPO	Mujeres	Hombres	N
1º (G. Control)	25	2	27
1º (G. Experimental)	26	1	27
2º (G. Experimental)	31	0	31
2º (G. Control)	20	1	21

Con el fin de analizar esta situación de predominancia de mujeres, se solicitan los datos de matrícula del alumnado en cursos anteriores, en el mismo centro y para el mismo CFGS con la finalidad de observar si la sobrerrepresentación de mujeres es algo habitual y constante en este Ciclo Formativo. En la Tabla 10 se muestra el número de mujeres y hombres matriculados en este ciclo desde que el centro inició su tarea educativa en el curso 2005. Tal y como podemos observar, la presencia mayoritaria de mujeres en estos estudios es una constante en todos los cursos escolares.

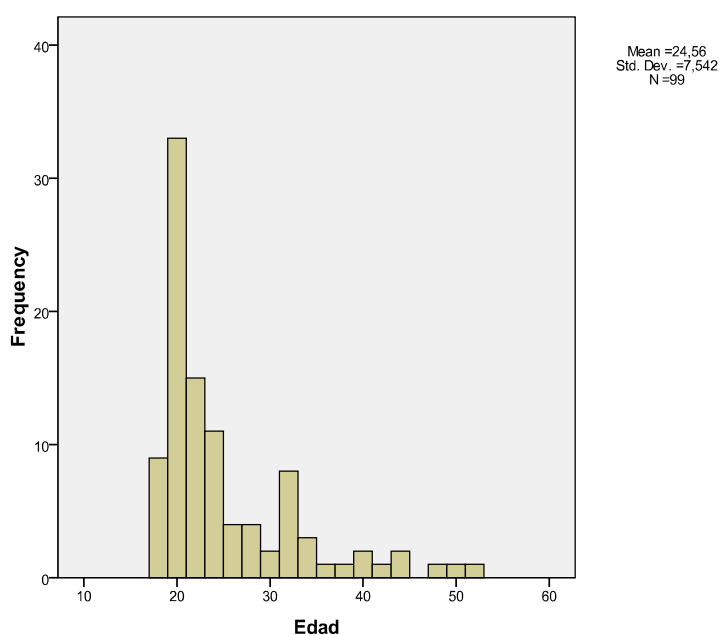
**Tabla 10:** Número de mujeres y hombre matriculados en el CFGS según el curso escolar

Curso escolar	2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
CFGS de Educación infantil	1º	1	23	1	20	0	23	0	27	4	25	2	28	0	30	3	24
	1º	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	30	2	27	1	26	
	2º	0	23	0	24	1	21	0	22	0	28	1	25	1	26	0	31
	2º	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	28	1	23
	<b>Total</b>	1	46	1	44	1	44	0	49	4	53	3	83	3	111	5	104

En las próximas líneas, haremos una descripción pormenorizada de las variables sociodemográficas utilizadas para la caracterización de la muestra. Es importante indicar que se ha procedido a la eliminación de los datos de los cuatro varones que forman parte de la muestra en el análisis de datos posterior, ya que debido al número reducido podían provocar mayores niveles de variabilidad y dispersión en los datos. Por tanto las conclusiones del estudio solo se elevarán a las mujeres, por otra parte colectivo más numerosos en la modalidad formativa de interés.

Respecto a las variables sociodemográficas estudiadas, el rango de *edad* de la muestra es muy amplio, abarcando desde los 18 hasta los 51 años, con una media de 24.56 y una desviación típica de 7.542. La edad más representada son los 19 años ( $n = 18$ ; 17%) y los 20 años ( $n = 17$ ; 16.7%), suponiendo la suma de ambas edades el 42.4% de los componentes de la muestra. Además, más de la mitad de la muestra (50.5%) tiene 21 años o menos.

**Gráfico 2:** Distribución de la muestra por edad



Respecto a la *ciudad de origen* con mayor representación es Gandía ( $n = 60$ ; 68.8%) y en segundo lugar Valencia ( $n = 11$ ; 10.8%). Únicamente cinco de las personas que componen la muestra han nacido fuera de España. Asimismo, el *lugar de residencia* más común es la ciudad de Gandía ( $n = 40$ ; 39.2%) y en segundo lugar el pueblo de Oliva ( $n = 9$ ; 8.8%). No obstante, en esta variable hemos observado una gran dispersión de los datos, por lo que se han agrupado las localidades de residencia según el grado de proximidad al centro educativo con el fin de favorecer un análisis más adecuado de la información. En el primero de los grupos se incluyen la población en la que se ubica el centro educativo y todas aquellas con las que dista menos de 5 kilómetros (Gandía y alrededores,  $n = 52$ ; 51%). En el otro grupo se engloban todas las localidades que se encuentran a una distancia mayor de 5 kilómetros del centro educativo (otras poblaciones,  $n = 50$ ; 49%).

Respecto a la *situación sentimental*, el 40.2% ( $n = 41$ ) de la muestra se encuentra en una situación de noviazgo o mantenimiento de una relación de pareja con la que no se convive en la actualidad. El segundo grupo más representado es el de aquellas que no tienen una relación de pareja en la actualidad (32.4%,  $n = 33$ ). En tercer lugar, destacar que un 12.7% ( $n = 13$ ) de la muestra está casada. En el caso de esta variable, se reagrupa la información en dos niveles. Por un lado, aquellas alumnas que mantienen una relación de pareja en la actualidad ( $n = 37$ , 36.3%) y por otro las que en la actualidad no la tienen ( $n = 64$ ; 62.7%).

La información en torno al *nivel de estudios finalizados* por la muestra se ha materializado según la forma de acceso al Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil. La forma de acceso mayoritaria es a través de la realización de un Ciclo Formativo de Grado Medio y/o la prueba de acceso ( $n = 45$ ; 44.1%). En segundo lugar, a través de haber cursado los estudios de Bachillerato ( $n = 41$ ; 40.2%). Únicamente un 15.7% ( $n = 16$ ) de la muestra posee estudios superiores de diplomatura, licenciatura o doctorado.

En este sentido y para lograr un análisis más fructífero de los datos, se ha dividido la muestra en dos grupos, por la similitud de perfiles de acceso. Por un lado, se ha agrupado a las alumnas que han cursado un CFGM con aquellas que han accedido al CFGS a través de la prueba de acceso ( $n = 45$ ; 44.1%). El segundo grupo está formado por aquellas alumnas que han accedido a través de la obtención del título de Bachillerato o bien desde otros estudios superiores ( $n = 57$ ; 55.9%).

La *situación laboral* mayoritaria en la muestra es la de un contrato laboral temporal ( $n = 41$ ; 40.2%) frente al contrato indefinido que tiene una representación minoritaria ( $n = 3$ ; 2.8%). Es importante destacar que el 28.4% ( $n = 29$ ) de la muestra nunca se ha incorporado al mercado laboral, un 14.7% ( $n = 15$ ) de las alumnas se encuentran en situación de desempleo y un 13.7% ( $n = 14$ ) se ubica en otras situaciones laborales no consignadas en el cuestionario. En este caso, se ha establecido la diferenciación entre aquellas participantes que se encuentran en situación activa y aquellas que no, de tal



forma que la muestra se distribuye en dos grupos: un 44.1% ( $n = 45$ ) que se encuentra en situación de desempleo o bien nunca ha llegado a incorporarse al mercado laboral, y un 55.9% ( $n = 57$ ) que se encuentra en situación activa en el primer momento de recogida de datos.

Otra de las variables que se ha tomado en consideración es la *formación previa y específica* de los sujetos en materia de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. Resulta llamativo que el 92.2% ( $n = 94$ ) de la muestra no ha recibido formación previa en esta materia. De las 8 alumnas que sí la han recibido, tres de ellas (2.9%) ha sido cursando otros estudios superiores (CFGS de TASOC, licenciatura de sociología o asignaturas específicas), dos (2%) por el desempeño de trabajos relacionados con la mujer y las otras dos (2%) han accedido a dicha formación a través de charlas y/o actividades de aula.

En la siguiente tabla se refleja el perfil general de la muestra que forma parte de este estudio en las cinco variables sociodemográficas analizadas y recodificadas.

**Tabla 11:** Perfil de la muestra en las variables sociodemográficas

Lugar de residencia		Situación sentimental		Nivel estudios Finalizados		Situación Laboral		Formación específica	
<i>Gandía y alrededores</i>	<i>Otras poblaciones</i>	<i>Con pareja</i>	<i>Sin pareja</i>	<i>Estudios medios</i>	<i>Estudios superiores</i>	<i>Activo</i>	<i>Inactivo</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
52	50	37	64	45	57	44	58	8	94
51%	49%	36.3%	62.7%	44.1%	55.9%	43.1%	56.9%	7.8%	92.2%

Por tanto y a nivel general nos encontramos con una muestra de estudiantes del CFGS de Educación Infantil formada mayoritariamente por mujeres jóvenes (entre 18 y 21 años) nacidas y con lugar de residencia en Gandía y alrededores que, mayoritariamente mantienen bien una relación de noviazgo o ninguna relación sentimental, con estudios de Bachillerato o superiores, con un empleo temporal y sin formación previa en esta materia. Esta muestra general se divide en cuatro grupos naturales de la siguiente forma (Tabla 12).

**Tabla 12:** Distribución de la muestra según grupos naturales

	1° Control	1° Experimental	2° Experimental	2° Control
Frecuencia	25	26	31	20
%	24.5%	25.5%	30.4%	19.6%

En las siguientes tablas se muestra una descripción diferencial en las variables sociodemográficas de los cuatro grupos que forman la muestra. En la Tabla 13 se pueden observar las variables sociodemográficas de los grupos de primero (1° control y 1° experimental).

El grupo C presenta una media de edad superior frente al grupo E pero con una mayor dispersión de los datos, y un mayor porcentaje de alumnas que han cursado estudios superiores o Bachillerato ( $n = 18$ ; 72%), y en situación laboral inactiva ( $n = 16$ , 64%).

**Tabla 13:** Variables sociodemográficas de los grupos 1º (control) y 1º (experimental)

	Edad	Lugar de residencia		Situación sentimental actual		Nivel estudios finalizados		Situación laboral		Formación específica	
	Media	Gandía y alr.	Otros	Con pareja	Sin pareja	Estudios medios	Estudios superiores	En activo	Inactivo	Sí	No
<b>1º Control</b>	24.72	12	13	6	19	7	18	9	16	3	22
	DT=8	48%	52%	24%	76%	28%	72%	36%	64%	12%	88%
<b>1º Exp.</b>	21.13	16	10	6	19	16	10	13	13	4	22
	DT=3.33	61.5%	38.5%	24%	76%	61.5%	38.5%	50%	50%	15.4%	84.6%

En la Tabla 14 se pueden observar la misma información para los grupos de segundo (2ºE = experimental y 2ºC = control). En este caso, la dispersión de la edad es considerable para ambos grupos, con unas medias similares. Ambos grupos provienen mayoritariamente de estudios superiores (51.6% y 65% respectivamente).

**Tabla 14:** Variables sociodemográficas de los grupos 2º (experimental) y 2º (control)

	Edad	Lugar de Residencia		Situación sentimental actual		Nivel estudios finalizados		Situación laboral		Formación específica	
	Media	Gandía y alr.	Otros	Con pareja	Sin pareja	Estudios medios	Estudios superiores	En activo	Inactivo	Sí	No
<b>2º Exp.</b>	25.77	13	18	16	15	15	16	12	19	0	31
	DT=8.6	41.9%	58.1%	51.6%	48.4%	48.4%	51.6%	61.3%	38.7%	0%	100%
<b>2º Control</b>	26.40	11	9	9	11	7	13	10	10	1	19
	DT=7.8	55%	45%	45%	55%	35%	65%	50%	50%	5%	95%

Respecto a los *niveles de participación* en el programa de intervención, en primer lugar presentamos un conjunto de tablas en las que se muestra el número de sujetos que han participado en cada uno de los momentos que componen este trabajo de investigación: los tres pases de cuestionarios y el desarrollo de cada una de las sesiones del programa. En la Tabla 15 se presentan el número de sujetos de cada uno de los grupos que cumplieron los cuestionarios en el primer momento de evaluación (la fase de pretest) durante los meses de septiembre y octubre. Como se puede observar, el número de participantes es diferente en cada uno de los grupos, dado que se trata de grupos naturales, además hemos de tener en consideración que en ocasiones algunas de las alumnas faltan a las sesiones de clase por motivos personales o laborales.

**Tabla 15:** Participantes en el primer pase de cuestionarios (PRE)

	1º (Control)	1º (Exp.)	2º (Exp.)	2º (Control)
Pase inicial de cuestionarios: momento PRETEST	27	25 + 2 = 27	27+4 = 31	24

En la Tabla 16 indicamos el número de alumnas asistentes a cada una de las sesiones de intervención pertenecientes al primer módulo del programa. Por tanto son datos provenientes únicamente de los grupos experimentales. En general, el porcentaje de asistencia es mayor en el grupo de primero. Destacar que en la primera sesión del

módulo, se refleja una diferencia considerable en la asistencia entre ambos grupos debido a causas desconocidas y ajenas al desarrollo del programa.

**Tabla 16:** *Participantes en las sesiones en el primer módulo del programa*

	<i>Presentación</i>	<i>1ª sesión</i>	<i>2ª sesión</i>	<i>3ª sesión</i>	<i>4ª sesión</i>
	Contenidos y metodología: Y tú, ¿cómo lo ves?	Sexo y género. El papel de la socialización.	Formas de sexismo.	Se puede querer de muchas formas...	El modelo de Amor Romántico
<i>1º E</i>	20	24	20	23	18
<i>2º E</i>	21	12	22	23	20

La tabla 17 muestra el número de alumnado que asistió al segundo momento de evaluación, tras la implementación del primer módulo del programa. Recordamos que los sujetos de los grupos control continuaron con el desarrollo habitual del Plan de Acción Tutorial del centro educativo.

**Tabla 17:** *Participantes en el segundo pase de cuestionarios (POST I)*

Segundo pase de cuestionarios: momento POSTEST I (AMI, ASI, ERS y MAR)	<i>1º (C)</i>	<i>1º (E)</i>	<i>2º (C)</i>	<i>2º (E)</i>
	26	18+10 (no eventos significativos)	30	21+3

De la misma manera que en el primer módulo, la asistencia a las sesiones del módulo II del programa es mayor en el grupo de primero, sobre todo en lo que se refiere a la última sesión, tal y como se puede observar en la siguiente tabla.

**Tabla 18:** *Participantes en las sesiones en el segundo módulo del programa*

	<i>5ª sesión</i>	<i>6ª sesión</i>	<i>7ª sesión</i>
	Deshaciendo algunos mitos...	¿Qué harías si...?	La educación de 0 a 3 años, una herramienta para la prevención de la violencia doméstica
<i>1º E</i>	24	23	23
<i>2º E</i>	17	19	14

Por último, la Tabla 19 recoge el número de sujetos que rellenaron el tercer y último pase de cuestionarios, tras la aplicación del programa de intervención completo.

**Tabla 19:** *Participantes en el tercer pase de cuestionarios (POST II)*

Tercer pase de cuestionarios: momento POSTEST II (AVD, DCV, MHM, EA, AFA-5 y SDS)	<i>1º (C)</i>	<i>1º (E)</i>	<i>2º (C)</i>	<i>2º (E)</i>
	25	26	26	24

Como se ha podido observar el pase de cuestionarios en el momento de evaluación posterior a la implementación del programa se ha dividido en dos momentos (post I y post II). Esta división se ha realizado por un lado en base a los contenidos del programa trabajados en cada uno de los módulos, y en segundo lugar por evitar una disminución de los niveles de atención y concentración que se producen cuando la tarea es excesivamente larga y compleja (tal y como se observó en la evaluación inicial).

#### **4.4. Instrumentos**

##### *4.4.1. Variables sociodemográficas*

En este nivel de información y descripción de la muestra, hemos incluido un conjunto de variables sociodemográficas que nos permiten elaborar un perfil más exhaustivo del grupo de alumnado que ha formado parte de esta investigación, tal y como hemos descrito en el apartado anterior. Para una información más detallada se puede acudir al Anexo C.

Como variables elementales se consideran el sexo (hombre = 1 o mujer = 2) y la edad codificada en años. Se ha considerado importante diferenciar entre el lugar de nacimiento y el lugar de residencia actual, dada la posible variación que podemos encontrar entre estas informaciones. Se establecieron seis categorías respecto a la situación sentimental actual de la persona, las cuales se recodificaron posteriormente en dos: con pareja (1) o sin pareja (2).

Respecto al nivel de estudios finalizados, los tres niveles iniciales se recodifican en dos: estudios medios -CFGM y prueba de acceso- (1) y estudios superiores Bachillerato o estudios superiores (2). Se analiza también la formación previa en violencia contra las mujeres, con una cuestión en formato dicotómico (1 = sí y 2 = no). En caso afirmativo, se solicita la especificación del tipo de formación que han realizado.

Por último se define la situación laboral actual diferenciando cinco niveles que hemos reconvertido posteriormente en dos: en activo (1) y en paro o sin incorporación al mundo laboral (2).

##### *4.4.2. Escala de Sexismo Ambivalente (ASI)*

El *Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI)* de Glick y Fiske (1996) en su versión adaptada al castellano de Expósito, Moya y Glick (1998). Esta escala evalúa la presencia de sexismo ambivalente hacia las mujeres.

La escala consta de 22 ítems que van en una única dirección, por lo que estar de acuerdo con ellos implica presentar juicios sexistas. De tal manera que a mayor puntuación, mayor presencia de actitudes sexistas. El formato de respuesta es de tipo likert de 6 puntos, donde 0 es completamente en desacuerdo y 6 completamente de acuerdo.

Recordemos que este tipo de sexismo engloba dos componentes: el sexismo hostil o tradicional (e. g. *Las mujeres se ofenden muy fácilmente*) y el sexismo benévolo (e. g. *Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres*).

El primero de ellos considera a la mujer inferior al hombre e implica conductas negativas y discriminatorias hacia este subgrupo. Los ítems que incluye son el 2, 4, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18 y 21. En cambio, el sexismo benévolo (SB) analiza la visión estereotipada de la mujer, reduciendo su papel al ejercicio de determinados roles. Tal y como ya hemos planteado, inicialmente se puede percibir como positivo dado que genera conductas de cuidado, ayuda y búsqueda de intimidad hacia la mujer; no obstante, en última instancia se puede utilizar como un elemento complementario del sexismo hostil. Incluye los ítems 1, 3, 6, 8, 9, 12, 13, 17, 20 y 22.

En la siguiente tabla se pueden observar los dos factores y los ítems que los forman.

**Tabla 20:** Composición de los factores de la escala ASI

<b>Factor</b>	<b>Ítems</b>
<i>Sexismo Hostil</i>	2, 4, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18 y 21.
<i>Sexismo Benévolo</i>	1, 3, 6, 8, 9, 12, 13, 17, 19, 20 y 22.

Esta escala tiene validación en población española con adultos (Expósito *et al.*, 1998) y adolescentes (De Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008; Recio *et al.*, 2007), no obstante fue construido tomando como referencia población adulta (De Lemus *et al.*, 2008).

La *fiabilidad* de esta escala es buena, situándose en un  $\alpha$  de Cronbach por encima de .80 (.83 en estudiantes según el estudio de Rodríguez, Lameiras y Carrera, 2009; y .88 según el estudio de Pozo, Martos y Alonso, 2010). Presenta también adecuados niveles de *validez interna* (Rodríguez, Lameiras y Carrera, 2009) y *externa* (correlaciones con la Escala de Neosexismo de  $r = .56$ ;  $p = .001$  para el sexismo hostil y de  $r = .22$ ;  $p = .001$  para sexismo benévolo) (Rodríguez *et al.*, 2009).

Es importante recordar que este instrumento ha sido diseñado para la medición de dos aspectos del sexismo que, aunque correlacionados, presentan dos tonos evaluativos diferentes. Las correlaciones obtenidas entre sexismo hostil y benévolo oscilan entre .45 y .66 (Expósito *et al.*, 1998), .31 y .74 (Glick y Fiske, 1996), .67 y .78 (Recio *et al.*, 2007), o .48 y .86 (Rodríguez y Lameiras, 2003).

Por ello, los índices obtenidos a partir del ASI reflejan cierta ambivalencia: por un lado, el sexismo hostil tiene un tono evaluativo negativo hacia las mujeres pero el sexismo benévolo tiene un tono positivo (Moya, 2004) desembocando ambos en diferentes tipos de conductas.

Además es un instrumento que evalúa el nivel de acuerdo con las creencias sexistas, pero no el grado de acuerdo con la igualdad de roles y oportunidades (López-Cepero *et al.*, 2013) para ello existen otros cuestionarios como el Social Roles Questionnaire (SRQ) estudiado por estos mismos autores en población española.

#### 4.4.3. Escala de Ideología del Rol Sexual (ERS)

La *Escala de Ideología del Rol Sexual* (ERS, Moya, Navas y Gómez-Berrocal, 1991) en la versión de Moya y Expósito (2000) evalúa las creencias en torno a las características y conductas (roles) que deberían presentar diferencialmente hombres y mujeres. Está compuesta por enunciados que expresan un punto de vista tradicional sobre el rol de las mujeres en la sociedad (Morales y López, 1993). Es decir, esta escala evalúa la presencia de actitudes sexistas o de sexismo tradicional en los sujetos (Expósito *et al.* 1998). No obstante, el ASI únicamente incluye tres ítems (8, 19 y 22) que se refieren a rasgos y uno (ítem 20) referido a roles o funciones (Recio *et al.*, 2007). Por ello, se decidió utilizar este cuestionario como complemento del mismo.

Presenta una versión larga de 38 ítems y una versión reducida compuesta por 12 de los catorce ítems que componen el primer factor. La versión corta obtiene unas buenas correlaciones con la versión larga: .92 (Expósito *et al.*, 1998), .91 (Moya y Expósito, 2000, con una muestra de exclusivamente varones) y .89 (Moya *et al.*, 2000).

Para esta investigación, se utiliza la versión corta y el formato de escala tipo Likert de 5 puntos con un rango que abarca desde “fuertemente en desacuerdo” (0) hasta “fuertemente de acuerdo” (4) (Lameiras y Rodríguez, 2003). Por tanto, una mayor puntuación indica la presencia de una ideología de género más tradicional (e. g. *Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas*).

La fiabilidad es adecuada, variando entre .70 (Lameiras *et al.*, 2002) y .90 (Expósito *et al.*, 1998) según el estudio en su versión larga. La versión reducida formada por 12 ítems, presenta una fiabilidad de .91 (.93 para chicos y .87 para chicas, Carrera *et al.*, 2007) o valores de .87 para mujeres y .93 para hombres (Carrera *et al.*, 2006). En un estudio con más de mil quinientos jóvenes universitarios de 6 países iberoamericanos, entre ellos, España, los valores de fiabilidad de la versión reducida oscilan entre .71 (muestra colombiana) y .82 (muestra española) (Lameiras *et al.*, 2002).

Por último, presenta una adecuada validez externa: correlaciones con sexismo hostil y sexismo benévolo (Expósito *et al.*, 1998; Frese, Moya y Megías, 2000; Lameiras y Castro, 2003) y con neosexismo (Moya y Expósito, 2000).

#### 4.4.4. Inventario de Actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (ACTVIO)

Para la elaboración de este inventario partimos de la adaptación realizada por Gracia y Herrero (2006a) del Eurobarómetro 51.0 (1999) que recoge opiniones de la población europea sobre diferentes temas. Se tomaron algunos de esos ítems y se reformularon para conseguir un formato de respuesta tipo likert, desde 1 (completamente en desacuerdo) a 6 (completamente de acuerdo). A estos ítems, se añadieron otros dos referidos a las actitudes hacia la Ley Integral 1/2004. Así, se obtuvo un conjunto de 24 ítems que se pueden observar en su totalidad en el cuestionario piloto (*Anexo A*), algunos de los cuales puntúan de manera invertida.

Después de los primeros análisis (análisis factorial exploratorio, análisis de fiabilidad, etc.) se observó que tal conjunto de ítems no funcionaban como una escala global de manera adecuada. Por ello, como punto de partida en función de su contenido y buen ajuste estadístico, se seleccionaron cinco ítems positivos y cinco invertidos como indicadores relevantes de actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (Tabla 21).

**Tabla 21:** *Indicadores de actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja*

	Actitud evaluada	Indicador
Ítems positivos	Percepción de frecuencia	1.La violencia doméstica en España es un problema muy frecuente.
	Nivel de aceptación	3.La violencia doméstica es inaceptable en todas las circunstancias.
	Actitud hacia la intervención	4.Si estando en la calle, observa a un hombre pegando a una mujer, lo denunciaría inmediatamente a la policía. 12.Si estando en casa, escucha a un hombre pegando a una mujer, lo denunciaría inmediatamente a la policía.
	Grado de exposición	24.Conozco a alguna mujer víctima de violencia doméstica.
	Culpabilización de la mujer víctima	2.Una causa de la violencia doméstica es la conducta provocativa de la mujer*.
Ítems invertidos	Mito del masoquismo	9.Si una mujer maltratada no abandona la relación, será porque le gusta*.
	Nivel de gravedad	11.No todas las situaciones de violencia doméstica son igualmente graves*.
	Actitudes hacia la Ley Integral	17.Un número importante de denuncias por violencia doméstica son falsas*. 23.Muchas mujeres utilizan la Ley Integral contra la violencia doméstica, para conseguir “otros beneficios” *.

Se ha mantenido la numeración original de los ítems.

No obstante finalmente dados los bajos niveles de fiabilidad del conjunto de ítems positivos ( $\alpha$  de Cronbach entre .142 y .399), se decidió utilizar únicamente el factor compuesto por los cinco ítems invertidos: dos de ellos referidos a la utilización adecuada de la Ley Orgánica, dos referidos a la culpabilización de la mujer víctima y uno referido a la percepción del nivel de gravedad de este tipo de situaciones.

#### 4.4.5. Micromachismos (MHM)

Para el pase piloto de este estudio, se utilizó la Escala de Micromachismos hacia la Mujer creada *ad hoc* con fines de investigación por Ferrer, Bosch y Navarro (2007) partiendo de la conceptualización de los micromachismos del autor original (Bonino, 1995; 1996; 2005).

La propuesta de estas autoras es de 25 ítems con formato de respuesta tipo likert de 1 (nunca es adecuado) a 5 (siempre es adecuado). Con este formato de respuesta, los participantes indican en qué medida consideran adecuadas la realización de las conductas planteadas en el marco de una relación de pareja. De tal forma que a mayor puntuación, mayor aceptación de este tipo de conductas y por tanto menor capacidad para su detección como conductas inadecuadas. Según este estudio, las correlaciones entre las puntuaciones de cada ítem y la escala total fueron superiores a .30, excepto para el ítem 9 (.218), ítem 12 (.164) e ítem 25 (.294). No obstante, no se eliminó ningún ítem dado que su eliminación no daba lugar a un  $\alpha$  de Cronbach superior para el conjunto de la escala (Bosch *et al.*, 2007) que era de .799.

Estas autoras realizaron un Análisis Factorial Exploratorio de componentes principales con rotación Varimax (factores no relacionados) para establecer la estructura factorial, tras comprobar el índice de adecuación muestral ( $KMO = .838$ ) y el test de esfericidad de Bartlett ( $p \leq .001$ ). Se optó por una solución de 5 factores que explicaban el 43.53% de la varianza (un 11.68% el factor 1, un 10.04% el factor 2, un 7.66% el factor 3, un 7.11% el factor 4 y un 7.04% el factor 5), asignando cada ítem al factor con peso factorial superior a .30. La estructura factorial obtenida por Bosch *et al.* (2007) difiere sensiblemente de la clasificación original del autor, dado que se agrupan los comportamientos/conductas que tienen finalidades comunes. En la siguiente tabla se muestran los ítems que componen cada factor, así como los niveles de fiabilidad obtenidos en el estudio de Bosch *et al.* (2007).

**Tabla 22:** Estructura factorial y fiabilidad de la Escala de Micromachismos (Bosch *et al.*, 2007)

Factor	Ítems	$\alpha$ de Cronbach
<b>Factor 1:</b> Invasión de espacios físico y simbólico	6, 10 (coercitivos), 15, 17, 18, 19, 20, 22 (encubiertos), 23 y 24 (m. de crisis)	.744
<b>Factor 2:</b> Generación de inseguridad y temor	1, 4 (coercitivos), 5, 13 y 14 (encubiertos)	.636
<b>Factor 3:</b> Relegación de la mujer al rol tradicional femenino	11, 12 y 21 (utilitarios) y 16 (encubierto)	.497
<b>Factor 4:</b> Realización de maniobras de control por parte del varón	7 (coercitivo), 8 y 9 (encubiertos)	.563
<b>Factor 5:</b> Realización de maniobras de infravaloración por parte del varón	2, 3 y 25 (coercitivos)	.452



#### 4.4.6. Mitos del modelo de Amor Romántico (MAR)

La *Escala de Mitos sobre el amor* elaborada por Bosch *et al.* (2007) con fines investigadores y que consta de 10 ítems de respuesta tipo likert desde 1 (completamente en desacuerdo) al 5 (completamente de acuerdo). Por tanto a mayor puntuación, mayor aceptación de estos mitos. Esta escala no presenta factores, sino que más bien es un conjunto de ítems que evalúan siete de los mitos del amor romántico, cada ítem evalúa uno de los mitos, a excepción de los ítems 4 y 7 que se refieren ambos al mito del matrimonio, y los ítems 3 y 10 que se refieren al mito de la omnipotencia. Para ver la escala completa, remitimos al Anexo A (cuestionario piloto completo).

En este estudio, la fiabilidad del subconjunto de siete de los ítems es de  $\alpha$  de Cronbach .504. A pesar de tratarse de una fiabilidad baja, según Morales *et al.* (2003) es un cuestionario que se puede utilizar en el ámbito investigador, dado que su fiabilidad se sitúa entre .50 y .60. En la siguiente tabla se presentan los ítems y los mitos que evalúa cada uno de ellos.

**Tabla 23:** Relación de ítems y mitos que se evalúan (Bosch *et al.*, 2007, p. 49)

Mito evaluado	Ítem cuestionario
<i>De la media naranja</i>	1. En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona (“tu media naranja”).
<i>De la pasión eterna</i>	2. La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre.
<i>De la omnipotencia</i>	3. El amor es ciego.
<i>Del matrimonio*</i>	3. El matrimonio es la tumba del amor.
<i>Del emparejamiento*</i>	4. Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja.
<i>De los celos</i>	5. Los celos son una prueba de amor.
<i>Del matrimonio</i>	6. Separarse o divorciarse es un fracaso.
<i>Compatibilidad amor-violencia</i>	7. Se puede amar a alguien a quien se maltrata.
	8. Se puede maltratar a alguien a quien se ama.
<i>De la omnipotencia</i>	9. El amor verdadero lo puede todo.

#### 4.4.7. Escala de Autoestima (EA)

La autoestima se define como la actitud positiva o negativa hacia uno mismo (Rosenberg, 1965) por lo que “se trata de uno de los componentes de evaluación del autoconcepto (imagen de uno mismo)” (Tomás y Oliver, 2004, p. 286). Ambos conceptos, autoconcepto y autoestima, están íntimamente relacionados por lo cual es difícil delimitarlos y operacionalizarlos de manera independiente para su cuantificación a través de escalas (Romero, Luengo y Otero-López, 1994).

El autoconcepto o autoestima puede definirse de dos formas: como las percepciones que la persona tiene de sí misma, considerándose un concepto multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) o como la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo, tratándose de una variable unidimensional (Rosenberg, 1979). En base a esta distinción teórica se han planteado diferentes

métodos alternativos para su medición como por ejemplo los autoinformes, muchos de ellos con serias limitaciones estadísticas (Tomás y Oliver, 2004).

La *Escala de Autoestima de Rosenberg* (EA, 1965) evalúa la autoestima como una única dimensión, presentando un marcado efecto de método o sesgo de respuesta en los ítems negativos, debido a la existencia de dos fuentes de variación: la debida a los propios factores del autoconcepto y la derivada de la formulación de los ítems (Tomás y Oliver, 2004).

Esta escala está formada por 10 ítems con formato de respuesta de tipo likert de cuatro puntos de 1 (muy de acuerdo) hasta 4 (muy en desacuerdo). Los ítems 1, 3, 4, 6 y 7 puntúan de manera invertida. A mayor puntuación obtenida por los sujetos, mayores niveles de autoestima.

Se trata de una escala unidimensional (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007), con niveles de fiabilidad adecuados, con un  $\alpha$  de Cronbach que oscila entre .77 y .88 (.75 para estudios con mujeres jóvenes, Carrera *et al.*, 2007) y buenos índices de validez convergente y discriminante (Blascovich y Tomaka, 1991).

Respecto a las puntuaciones obtenidas, estudios con adolescentes de 14 a 17 años, han encontrado unas puntuaciones medias de 28.21 para las mujeres y de 31.65 para los hombres (Garaigordobil y Durá, 2006b). En adultos de más de 30 años, se han encontrado una 32.47 media general de 32.47, de 32.11 en hombres y 32.83 en mujeres (Rojas-Barahona, Zegers y Förster, 2009).

#### 4.4.8. Escala de Autoconcepto (AFA-5)

Desde la concepción del autoconcepto como una variable multidimensional, con diferentes constructos relacionados entre sí, surge la *Escala de Autoconcepto* (AFA, Musitu, García y Gutiérrez, 1997) para la evaluación del autoconcepto como una variable: (1) estructurada y organizada, (2) multifacética y jerárquica (partiendo de las experiencias individuales en situaciones concretas al autoconcepto general) y (3) estable, sobre todo en lo que al autoconcepto general se refiere. Por ello, estos autores diseñan una escala basada en la mutlidimensionalidad y la jerarquía, centrada en un dominio específico.

Esta escala presenta unos niveles fiabilidad y consistencia interna adecuados, tanto con el método de correlación de las dos mitades (.717) como con el de Cronbach ( $\alpha = .823$ ) y una adecuada consistencia temporal ( $r = .661$  y  $r = .697$ ) (Musitu *et al.*, 1997).

En este trabajo, utilizaremos la versión de la escala AFA-5 (Musitu y García, 1999) ya que se muestra como “el instrumento de medición de autoconcepto en lengua castellana más adecuado para utilizar por diversos motivos: su fácil administración en un tiempo relativamente reducido, la asunción de la multidimensionalidad de la variable a evaluar,

y la existencia de amplios baremos y adecuadas propiedades psicométricas” (Tomás y Oliver, 2004, p.386).

Esta versión está formada por 30 ítems, de los cuales los ítems 4, 12, 14 y 22 puntúan de manera invertida. El formato de respuesta original es de 1 a 99, no obstante siguiendo las recomendaciones de Tomás y Oliver (2004) se ha utilizado un formato de respuesta tipo likert desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 7 (completamente de acuerdo). Por tanto a mayor puntuación, mayores niveles de autoconcepto. Los ítems se estructuran en cinco factores, los cuales se detallan en la siguiente tabla.

**Tabla 24:** Factores del AFA-5 (Musitu y García, 1999)

Factor	Ítems
Factor 1: Autoconcepto Académico-profesional	1, 6, 11, 16, 21 y 26
Factor 2: Autoconcepto Social	2, 7, 12*, 17, 22* y 27
Factor 3: Autoconcepto Emocional	3, 8, 13, 18, 23 y 28
Factor 4: Autoconcepto Familiar	4*, 9, 14*, 19, 24 y 29
Factor 5: Autoconcepto Físico	5, 10, 15, 20, 25 y 30

Por último y a nivel psicométrico destacamos algunas de sus propiedades: (a) la asimetría negativa (excepto en los ítems enunciados de forma negativa) en la práctica totalidad de los ítems, lo que significa que hay mayor concentración de puntuaciones altas, como en la mayoría de escalas que evalúan esta variable; pero con escaso efecto de método (sesgo de respuesta) en los ítems negativos; (b) el buen ajuste del modelo; (c) la saturación de los ítems en sus factores correspondientes por encima de 0.4, excepto para el ítem 22; (d) la correlación estadísticamente significativa entre los factores ( $p < 0.001$ ) excepto para el autoconcepto laboral y el emocional; y (e) la existencia de unos coeficientes de fiabilidad aceptables ( $F1 = .88$ ,  $F2 = .69$ ;  $F3 = .73$ ,  $F4 = .72$  y  $F5 = .74$ ) (Tomás y Oliver, 2004) o en el estudio de Fuentes *et al.* (2011) ( $F1 = .88$ ,  $F2 = .67$ ;  $F3 = .70$ ,  $F4 = .84$  y  $F5 = .73$ ).

En este sentido, algunos autores plantean una estructura en 4 factores (Malo, Bataller, Casas, Gras y González, 2011), obteniendo los siguientes valores. En el factor académico, unas puntuaciones medias de 6.49 en el grupo de universitarios y de 6.30 en el grupo post-ESO. En el factor social, las medias son de 6.91 y 7.23 respectivamente. En el factor familiar, de 8.26 y 7.89 y finalmente en el factor físico obtienen unas medias de 5.58 y 5.36 (Malo *et al.*, 2011).

#### 4.4.9. Escala de Deseabilidad Social (EDS)

De manera general, las personas tendemos a presentarnos ante los demás como no prejuiciosas y políticamente correctas (Crosby, Bromley y Saxe, 1980), es decir, a presentarnos de una manera socialmente deseable y más favorable de lo que en realidad somos (Paulhus, 1991). Habitualmente su estudio se ha vinculado a factores de personalidad, no obstante en los últimos años han ido surgiendo estudios en torno a

comportamiento socialmente no deseados como la agresividad (Anguiano-Carrasco, Vigil-Colet y Ferrando, 2013).

Por ello, y dada la visión negativa que ha surgido en los últimos años en torno a la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, es posible que las personas en su emisión de opiniones sobre esta cuestión, se vean influidas por lo socialmente adecuado o aceptado (Kuncel, Borneman y Kiger, 2012; Lila, Gracia y Herrero, 2012; Sugarman y Hotaling, 1997), y no expresen *lo que realmente piensan u opinan*. Por ello, analizar el papel mediador de la Deseabilidad Social en la evaluación de este tipo de actitudes se convierte en un elemento fundamental y necesario (Ferrer *et al.*, 2006). Estas autoras, en su investigación, observan un efecto combinado de esta variable influido por el género y el sexo, de forma que “el efecto es menor en las mujeres con formación específica” (Ferrer *et al.*, 2006, p. 365).

En nuestra investigación para la evaluación de esta variable, utilizamos la *Escala de Deseabilidad Social* (EDS, Marlowe y Crowne, 1960) adaptada al castellano por Ferrando y Chico (2000). Esta escala evalúa la tendencia de los sujetos a sesgar sus respuestas a favor de las normas sociales imperantes, es decir, se trata de una escala unidimensional (Ferrando y Chico, 2000). Está compuesta por 33 ítems con un formato de respuesta es de verdadero (V) o falso (F), de los cuales son invertidos los ítems 1, 2, 3, 4, 6, 8, 11 y 12.

A pesar de que algunos trabajos sugieren no utilizar versiones reducidas (Ferrando y Chico, 2000), otros trabajos encuentran unos niveles de fiabilidad por consistencia interna adecuados, entre .62 y .89 (Loo y Torpe, 2000). Siguiendo la propuesta de Ferrer *et al.* (2006) utilizaremos la forma C compuesta por 13 ítems, concretamente los ítems 3, 6, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 26, 28, 30 y 33 de la versión original.

#### **4.5. Programa Contigo es posible: Programa de (in)formación para la prevención de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Protocolo de intervención**

##### *4.5.1. Justificación*

Tal y como hemos apuntado en los capítulos anteriores, dos de las condiciones que implican un especial riesgo para la aparición y/o mantenimiento de situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja son la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos y la existencia de un desequilibrio de poder entre hombres y mujeres, en base a lo cual surgen y se perpetúan los estereotipos de género (Gerber, 1995; Díaz-Aguado y Martínez, 2001; O' Keefe, 1998). Por ello, la elaboración e implementación de programas de intervención en coeducación y prevención de este tipo de violencia en diversas etapas educativas es un ámbito de

interés que ha recibido y recibe especial atención tanto a nivel nacional como internacional (ver capítulo tercero).

Concretamente la etapa postobligatoria de Ciclos Formativos tiene como finalidad la formación para la incorporación e inserción laboral del alumnado en diferentes ámbitos profesionales. Específicamente, la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, en la cual se encuentra ubicado el Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) de Educación Infantil que cursa el alumnado que compone la muestra, tiene como finalidad la de formar a futuros profesionales del ámbito de la intervención socioeducativa. Estos futuros profesionales trabajarán con colectivos en situación de especial vulnerabilidad para sufrir discriminación y/o violencia (personas con discapacidad, con enfermedades mentales y/o orgánicas o personas de la tercera edad en el caso de otros de los Ciclos Formativos que conforman la familia profesional).

Específicamente, el CFGS de Educación Infantil está dirigido a la formación de futuros profesionales de la etapa educativa de infantil (de 0 a 3 años), etapa de vital importancia en el proceso de socialización y la adquisición de actitudes y valores en diferentes ámbitos de la vida. Es importante recordar que el proceso de socialización es “aquel a través del cual el ser humano adquiere un sentido de identidad personal y aprende las creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que le rodean” (Lila, Buelga y Musitu, 2006, p. 26). En este sentido la familia y la escuela tienen un papel clave. Por ello, analizar y transformar, en caso necesario, en este alumnado, las actitudes hacia la igualdad de los sexos y el conocimiento sobre situaciones de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja es esencial, dado su impacto en momentos fundamentales del proceso de socialización.

Recordemos que el ser humano nace con una gran plasticidad y capacidad para adaptarse al entorno, sobre todo en los primeros años, la cual va disminuyendo conforme maduramos (Díaz-Aguado, 2006). En este primer momento del proceso de socialización, la educación en valores de igualdad, respeto y tolerancia entre los sexos es esencial para el fomento de las relaciones de pareja igualitarias y la prevención de la violencia en las mismas. Algunos autores plantean que una educación en valores democráticos, que equilibre el reparto de poder y responsabilidad entre hombres y mujeres y combata los estereotipos sexuales en los que se fundamenta la misoginia es posible (Díaz Aguado, 2002) y necesaria para combatir y eliminar esta conceptualización rígida de los hombres y las mujeres.

Tal y como se puede ver de manera detallada en los *Anexos E y F*, en del desarrollo curricular del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, encontramos la igualdad entre hombres y mujeres como uno de los elementos clave a nivel transversal, pero también como contenido específico de algunos de los módulos (e.g. Desarrollo socioafectivo, DSA). Así mismo, la temática específica de la violencia intrafamiliar se sitúa como contenido del módulo de Intervención con familias y menores en situación de riesgo (IF).

Por otro lado, la muestra de la presente investigación está formada mayoritariamente por alumnado de entre 18 y 21 años, que se encuentran en el período de final de la adolescencia e inicio de la edad adulta. En el marco de la socialización, la etapa de la adolescencia es fundamental ya que se producen dos conjuntos de cambios clave: los evolutivos (en todos los ámbitos del desarrollo) y los contextuales (ampliación de los agentes de socialización al grupo de iguales, el contexto escolar, los mass media, etc.) (Lila, Buelga y Musitu, 2006). Siguiendo a estos autores, esta gran transformación puede producir una crisis o un enfrentamiento a las normas, creencias y valores que se resolverán con la definición de la identidad personal en la edad adulta.

Además y específicamente para el tema que nos ocupa, la adolescencia es el momento de establecimiento de las primeras relaciones de pareja, lo cual ofrece la oportunidad de negociar los roles que se ejercen y ejercerán en las mismas (Ferrer *et al.*, 2006; Póo y Vizcarra, 2011; Rodríguez-Franco *et al.*, 2008). En este sentido, siguiendo la teoría ecológica, dos de los microsistemas más influyentes y relevantes para esta etapa son el familiar (Lila, Buelga y Musitu, 2006; Lila, VanAcken, Musitu y Buelga, 2006; Musitu y Allat, 1994; Musitu, 2000) y el grupo de iguales (Aguirre, 1994; Garaigordobil, 2001; Hopkins, 1986; Noller y Callan, 1991; Rodríguez, 1994).

En ese período además existen diferentes investigaciones que incluyen datos de elevada prevalencia elevada de violencia contra la mujer en la parejas jóvenes (Greenfeld *et al.*, 1998; Instituto de la Mujer, 2002; Renninson, 2001; Straus, 2004; 2011) lo cual es también un indicio de la urgencia de crear programas específicos para la prevención de este tipo de violencia en este colectivo (Franco, López-Cepero y Díaz, 2009).

Por todo ello, tal y como hemos indicado en el tercer capítulo, es necesaria la intervención a través de programas (Hernando, García, García, Montilla y Muños, 1998) y la introducción de los temas transversales en los currículos de Educación Secundaria (Hernando y Montilla, 2005) y de Ciclos Formativos. Concretamente, dentro de los departamentos de orientación de los centros y desde el Plan de Acción Tutorial, formando parte del bloque de Orientación para la prevención y el desarrollo que incluye el entrenamiento en habilidades para la vida, en habilidades sociales, autoconcepto, asertividad, técnicas de solución de problemas, educación para la salud y emocional, etc.

Algunas de las consideraciones para la elaboración de acciones o programas dirigidos a alumnado de Secundaria son (Díaz-Aguado, 2002, 2005): la adecuación de la intervención a sus características evolutivas (Wolfe, Wekerle y Scott, 1997), la contribución a la construcción de un currículo no sexista que haga visibles a las mujeres, construyendo la igualdad a través de la colaboración entre el alumnado de diferente sexo; la detección y eliminación de las variables que conducen a la aparición de la violencia en la pareja favoreciendo cambios cognitivos, emocionales y de comportamiento; y el conocimiento de las características que definen las situaciones de violencia contra la mujer en la pareja.

En definitiva, es necesario fomentar o implementar una educación en igualdad entre los sexos como base para la prevención de cualquier forma de violencia (Alberdi y Rojas Marcos, 2005). Además de educar y luchar contra la conceptualización de la violencia como una manera adecuada de resolver conflictos, específicamente en las relaciones de pareja, resaltando el respeto y la valoración mutua como requisitos para una relación saludable (Meras, 2003).

En el diseño e implementación de estas intervenciones es fundamental el uso de una metodología activa y participativa, con actividades individuales y cooperativas, reflexión crítica y sensibilización, uso de diferentes fuentes documentales, audiovisuales y visión de los iguales (discusión en grupo), debates, reflexión, role playing, etc. (Carreras et. al, 2007; Díaz-Aguado y Martínez, 2001; Hernando, 2007). En la utilización de la discusión o debate, el alumnado ha de sentirse partícipe para lograr una activación emocional que pueda derivar en un conflicto positivo y por tanto en una reestructuración (Díaz-Aguado, 1998). Siguiendo las ideas de Vigotsky (1978) que remarca papel esencial de la interacción y cooperación social como base para el aprendizaje y de Álvarez (1997) que resalta la importancia de la persona como gestora de su aprendizaje con actividades que permitan exponer e intercambiar ideas, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo el aula en un espacio de reflexión y debate (Póo y Vizcarra, 2011).

Respecto a la metodología de evaluación, para poder comprender el objeto de estudio y comprobar la eficacia de los programas, hemos de tener en cuenta una serie de recomendaciones: “comprobar la eficacia en los grupos-aula (contextos educativos naturales), utilizar los agentes de intervención habituales (favoreciendo la validez externa y ecológica), tener en consideración la formación y colaboración del profesorado que realice la intervención, analizar adecuadamente los resultados obtenidos y, en la medida de lo posible, llevar un registro en vídeo de las actividades más significativas” (Díaz-Aguado y Martínez, 2001, p. 299-300).

#### *4.5.2. Objetivos y contenidos del programa*

Objetivos del programa:

- 1) Disminuir la presencia de los estereotipos de rol sexual.
- 2) Reducir los niveles de sexismo ambivalente hacia mujeres.
- 3) Aumentar la capacidad de detección de conductas potencialmente violentas y violentas en las relaciones de pareja.
- 4) Aumentar el sentimiento de responsabilidad y los niveles de intervención ante situaciones de violencia en la pareja.
- 5) Disminuir la presencia de mitos asociados a la concepción del amor romántico.
- 6) Reducir la presencia de mitos en torno a las situaciones de violencia en las relaciones de pareja.
- 7) Concienciar de la importancia de la etapa educativa de 0 a 3 años en la adquisición de actitudes en torno la violencia en las relaciones de pareja.

#### Contenidos del programa:

- Conceptualización y diferenciación entre sexo y género.
- Los procesos de socialización de género: la familia y la escuela como dos de los principales agentes de socialización.
- Los estereotipos de género y su impacto en el comportamiento y las actitudes.
- Definición y diferenciación entre sexismo hostil y sexismo benévolo.
- El amor como construcción sociocultural. Tipología de amor a lo largo de la historia. El amor romántico y sus mitos asociados.
- Definición y tipos de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.
- Conceptualización e identificación de los micromachismos.
- El ciclo de la violencia doméstica. Mitos en torno hacia la violencia contra la mujer en la pareja.
- Consecuencias para las mujeres víctimas de violencia en la pareja.
- La violencia contra la mujer en la pareja como problema social: la responsabilidad de los ciudadanos para su detección e intervención.
- El papel de la educación de 0 a 3 años en la prevención y la lucha contra la violencia hacia la mujer en las relaciones de pareja.

#### *4.5.3. Desarrollo del programa. Unidades. Módulos. Actividades*

En la siguiente tabla se presenta la estructura detallada del programa. Se encuentra dividido en tres unidades: una primera de toma de contacto y dos unidades específicas de intervención.

En la toma de contacto se presenta el programa, con sus contenidos y metodología de trabajo al alumnado de los dos grupos objeto de intervención. Así mismo, se informa de las fechas y el horario de las siete sesiones de trabajo.

La segunda unidad está compuesta por dos módulos. El primero de ellos trabaja los conceptos de sexo/género y su impacto en el proceso de socialización, en concreto en la aparición de diferentes formas de actitudes sexistas. El segundo módulo analiza la construcción sociocultural del amor, deteniéndose en la concepción del amor romántico característica de la cultura occidental actual.

La unidad tres aborda específicamente el análisis de la concepción y mitos asociados a la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. En la segunda actividad se trabaja la importancia de la responsabilidad para la intervención ante este tipo de situaciones. Por último, y como actividad final, se realiza una reflexión del papel de la Educación Infantil en la socialización de las personas y específicamente en la promoción de la igualdad entre los sexos para la prevención de la violencia en las relaciones de pareja.



**Tabla 25:** *Unidades, módulos y actividades del programa “Contigo es posible”*

UNIDAD	MÓDULO	ACTIVIDADES
Toma de contacto	<i>MÓDULO O: Presentación del programa Contigo es posible</i>	0. Contenidos y metodología de trabajo: y tú, ¿cómo lo ves?
UNIDAD I: Mujeres y hombres: diferentes pero en igualdad de condiciones	<i>MÓDULO IA: Sexo y género. El sexismo</i>	1. Sexo y género. El papel de la socialización. 2. Formas de sexismo.
	<i>MÓDULO IB: Tipología de amor. El amor romántico</i>	3. Se puede querer de muchas formas... 4. El modelo de amor romántico. 5. Deshaciendo algunos mitos.
UNIDAD II: La violencia contra la mujer en la pareja	<i>MÓDULO IIA: ¿Qué es la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja? ¿Qué papel tenemos?</i>	6. ¿Qué harías si...? 7. La educación de 0 a 3 años, una herramienta para la prevención de este tipo de violencia.

Tomando como referencia el formato de dos programas desarrollados en el marco de la Universidad de Valencia, el programa *Lisis* (Lila *et al.*, 2006) y el programa *Contexto* (Lila *et al.*, 2010a) se han considerado siete apartados en cada una de las actividades planteadas para el desarrollo del programa. Estos apartados son los siguientes:

- *Objetivos:* objetivos específicos que se pretenden alcanzar con cada una de las actividades.
- *Contenidos clave:* ideas o contenidos a trabajar durante el desarrollo de la actividad.
- *Recursos materiales:* materiales de trabajo necesarios para un desarrollo adecuado de la actividad tanto por parte de la formadora (*Documento*) como por parte del alumnado (*Ficha*).
- *Recursos temporales:* duración aproximada de la actividad, considerando su posible variación en función del nivel de interés del grupo.
- *Desarrollo:* pasos a seguir para un desarrollo adecuado de la actividad. No obstante, siempre existe un margen para la posible introducción de variaciones de manera anticipada, en función de las características y respuestas previas del grupo.
- *Dinámica de trabajo:* forma de organización o técnica de trabajo que se utiliza para el desarrollo de la actividad (individual, por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo).
- *Adaptaciones:* modificaciones que se pueden introducir en el desarrollo de las actividades.

En las próximas líneas se detallan todas las actividades que han formado parte del programa.

### ***MÓDULO 0: Toma de contacto***

<b><i>Actividad nº 0</i></b>	<b><i>Contenidos y metodología de trabajo: y tú, ¿cómo lo ves?</i></b>
<i>Objetivos</i>	<p>Toma de contacto y conocimiento del grupo.</p> <p>Conocer los contenidos y la metodología del programa.</p> <p>Identificar los intereses del alumnado.</p> <p>Informar del lugar, número y fecha de sesiones.</p> <p>Introducir propuestas de cambio o profundización de contenidos.</p> <p>Fomentar la motivación del alumnado para participar en el programa (propuesta de asistencia voluntaria durante las sesiones de tutoría).</p>
<i>Contenidos clave</i>	<p>Teniendo en consideración los objetivos del programa <i>Contigo es posible</i>, es fundamental que el alumnado se sienta partícipe del mismo, conociendo de antemano los contenidos y la metodología de trabajo. Todo ello, con la finalidad de aumentar el nivel de participación y motivación del mismo, en pro de la aparición o mantenimiento de actitudes favorables hacia la igualdad entre hombres y mujeres, y de rechazo a la violencia contra la mujer en la pareja como una herramienta básica para su prevención.</p>
<i>Recursos materiales</i>	<p><i>Alumnado:</i> papel y bolígrafo.</p> <p><i>Formadora:</i> folios con refranes divididos en dos partes. Documento nº 0 (guión resumen del contenido y la metodología del programa).</p>
<i>Recursos temporales</i>	<p>Una sesión de tutoría (aproximadamente una hora).</p>
<i>Desarrollo</i>	<p>La formadora acude al aula junto a la tutora y se presenta al grupo.</p> <p>A continuación, se reparten los <i>fragmentos de refranes</i> con contenidos o ideas que a lo largo del programa se trabajarán en profundidad, a cada miembro del grupo. La tarea consiste en que cada uno encuentre el fragmento del refrán que le falta para completarse.</p> <p>Una vez unidas las partes, cada integrante de la pareja intercambiará información sobre sí misma (nombre, dos adjetivos positivos y dos negativos) con el otro miembro de la pareja. Ambas, resumirán en una palabra u oración su opinión sobre el contenido del refrán que han construido.</p> <p>Una vez concluida la tarea, cada miembro de la pareja presentará al otro ante el resto del grupo, incluyendo toda la información obtenida. Leerán el refrán y enunciarán la palabra u oración que les sugiere el mismo.</p> <p>Durante las presentaciones, la formadora irá exponiendo el contenido del programa relacionándolo con los refranes que cada pareja ha construido. Así mismo, informará de las fechas aproximadas de las sesiones, la duración y la metodología de las mismas.</p> <p>Habrà un turno de palabra abierto para dudas, sugerencias o intereses que el alumnado tenga.</p>
<i>Dinámica de trabajo</i>	<p>Por parejas y gran grupo.</p>
<i>Evaluación</i>	<p>Diario de clase.</p>
<i>Adaptaciones</i>	<p>Los refranes se podrían cambiar por letras de canciones o cualquier elemento que permita su división y posterior unión por parejas (método collage), y tenga relación con los contenidos a trabajar en el programa.</p>

### **MÓDULO IA: Sexo y género. El sexismo**

<b>Actividad nº 1</b>	<b>Sexo y género. El papel de la socialización.</b>
<i>Objetivos</i>	<p>Conocer y diferenciar entre los conceptos de sexo (biológico) y de género (sociocultural).                      Conocer y reflexionar sobre la influencia de los procesos de socialización de las personas.                      Identificar los principales agentes de socialización y su impacto en las diferentes etapas del ciclo vital.                      Analizar qué son los estereotipos de género y los de rol sexual.                      Reflexionar sobre la presencia de los estereotipos en el alumnado.                      Identificar el impacto de los estereotipos sobre el comportamiento y las actitudes de las personas según su pertenencia a uno de los sexos.</p>
<i>Contenidos clave</i>	<p>Los conceptos de sexo y género a menudo se asumen como sinónimos, identificando características o funciones socialmente atribuidas, como propias e intrínsecas a la naturaleza biológica. Por ello, es fundamental definir estos conceptos y reflexionar sobre el papel que la sociedad (a través de los procesos de socialización y los agentes de socialización) tiene en el desarrollo y asunción de los mismos.                      Los estereotipos de género son uno de los elementos importantes en la concepción social de hombres y mujeres: en características, roles que desempeñan y relaciones que mantienen entre ellos. Estos estereotipos a menudo, a través de la socialización diferencial según el sexo, marcan cómo nos comportamos, a qué dedicamos el tiempo, cuáles son nuestras ocupaciones y cómo son las relaciones de pareja que mantenemos. Por ello, analizar y reflexionar en torno a su presencia y su evolución durante los últimos años es esencial como punto de partida para el cuestionamiento de su veracidad, y por tanto, la posibilidad de modificación.</p>
<i>Recursos materiales</i>	<p><i>Alumnado:</i> papel y bolígrafo.  <i>Formadora:</i> Documento nº1 (conceptos de sexo, género, procesos y agentes de socialización, concepto de estereotipos de género y de rol sexual).  <i>Alumnado:</i> Ficha nº1 (listado de adjetivos, actividades y profesiones).</p>
<i>Recursos temporales</i>	<p>Una sesión de tutoría (aproximadamente una hora).</p>
<i>Desarrollo</i>	<p>Se forman pequeños grupos de 5 personas y se reparte la Ficha nº1 a cada grupo. En primer lugar, el grupo deberá decidir si son adjetivos/actividades/profesiones típicamente femeninos o masculinos. Posteriormente, decidirán si socialmente son considerados como positivos, negativos o neutrales.                      La formadora recoge la ficha y comienza una reflexión en torno a las consideraciones que ha realizado el alumnado.                      En primer lugar, introduce y diferencia los conceptos de sexo y género (utilizando los ejemplos del documento) en base a las diferencias entre hombres y mujeres en el momento del nacimiento y a lo largo de la vida. Esta explicación se enlaza con la definición de los conceptos de “procesos y agentes de socialización”.                      Una vez introducidos los conceptos, se lanza una nueva pregunta “¿Quiénes son los encargados de transmitir esas conductas, valores y normas?”. En base a las respuestas, debatiremos sobre la importancia de los agentes sociales (en particular la familia, la escuela y los mass media) en la transmisión de valores y modelos de conducta en las diferentes etapas del ciclo vital.                      La formadora define el concepto de actitudes de rol de género, diferenciando entre los estereotipos de género (descriptivo) y de rol sexual (prescriptivo). En este sentido, se relaciona la consideración social que diferencialmente se atribuye a los mismos.                      Posteriormente, lanzará dos cuestiones “¿los hombres y las mujeres que hay en vuestro entorno se parecen a los perfiles que hemos obtenido?”, “¿creéis que ha habido un cambio en las últimas generaciones? y ¿en qué sentido ha sido ese cambio?”.</p>
<i>Dinámica de trabajo</i>	<p>Pequeño y gran grupo.</p>
<i>Evaluación</i>	<p>Diario de clase.</p>

<b>Actividad nº 2</b>	<b>Formas de sexismo.</b>
<i>Objetivos</i>	<p>Conocer los diferentes tipos de sexismo que existen en la actualidad.</p> <p>Analizar el impacto del sexismo ambivalente en las mujeres y los hombres como grupo (actitudes y comportamientos que generan).</p> <p>Identificar la relación del sexismo y la violencia contra las mujeres.</p> <p>Reflexionar sobre nuestras reacciones ante la presencia de diferentes tipos de sexismo, como un punto de partida para su reconocimiento y propuesta de modelos actitudinales alternativos.</p>
<i>Contenidos clave</i>	<p>En algunos de los modelos explicativos multicausales de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, destaca el sexismo como un elemento clave.</p> <p>En la actualidad, los componentes del sexismo tradicional u hostil prácticamente no existen. No obstante, han surgido formas de sexismo que, bajo una apariencia benévola (sexismo benévolo y neosexismo), tratan de mantener la situación de desigualdad entre los sexos.</p> <p>Por ello, tratamos de ofrecer herramientas al alumnado para su detección y el planteamiento de otros modelos alternativos para las relaciones hombre-mujer.</p>
<i>Recursos materiales</i>	<p><i>Formadora:</i> Documento nº 2 (definición teórica de los conceptos de sexismo hostil, sexismo benévolo, sexismo ambivalente y neosexismo y su relación con la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja).</p> <p><i>Alumnado:</i> Ficha nº 2 (casos de hombre/mujer sexista hostil y hombre/ mujer sexista benévolo).</p>
<i>Recursos temporales</i>	<p>Una sesión de tutoría (aproximadamente una hora)</p>
<i>Desarrollo</i>	<p>En pequeño grupo, se repartirá al alumnado la Ficha nº2 con los casos de diferentes tipos de hombres y mujeres. Estos indicarán si consideran que esas personas presentan actitudes sexistas y qué emociones les despiertan cada una de las personas. La formadora recogerá las fichas y anotará las puntuaciones en la pizarra</p> <p>En gran grupo, el alumnado irá indicando verbalmente si han considerado que los casos planteados presentan actitudes sexistas y qué tipo de emociones han aparecido ante cada uno de los mismos.</p> <p>En ese momento, el alumnado caerá en la cuenta de las diferentes emociones que han surgido en función del sexo de la persona que mostraba las actitudes sexistas.</p> <p>La formadora introducirá la definición teórica de los conceptos de sexismo hostil, sexismo benévolo y neosexismo.</p> <p>Para finalizar, se debatirá en gran grupo la presencia del sexismo en nuestro entorno y los mecanismos de transmisión en la sociedad actual.</p>
<i>Dinámica de trabajo</i>	<p>Pequeño y gran grupo.</p>
<i>Evaluación</i>	<p>Diario de clase.</p>
<i>Adaptaciones</i>	<p>La actividad inicial se puede realizar de manera individual o ajustando el número de miembros del grupo en función del alumnado asistente a la sesión.</p> <p>Se puede utilizar un vídeo para introducir la actividad.</p>

### ***MÓDULO IB: Tipología de amor. El amor romántico***

<b><i>Actividad nº 3</i></b>	<b><i>Se puede querer de muchas formas...</i></b>
<i>Objetivos</i>	<p>Introducir el concepto de amor: como actitud, emoción y conducta.</p> <p>Reflexionar sobre la evolución del amor a lo largo del ciclo vital.</p> <p>Conocer las diferentes formas de relación amor-matrimonio que se han dado a lo largo de la historia. Conceptualizar el amor como una construcción sociocultural.</p> <p>Conocer la existencia de distintas teorías sobre el amor.</p> <p>Analizar la concepción que tiene el alumnado de las relaciones de pareja.</p> <p>Reflexionar sobre las formas igualitarias frente a las formas de dominio en la construcción de las relaciones de pareja.</p>
<i>Contenidos clave</i>	<p>Es fundamental definir el amor como un constructo teórico, con influencia del entorno sociocultural, más allá de su consideración como un hecho universal (sin diferenciación según el momento histórico y la cultura en la que se está inmerso).</p> <p>Analizar la concepción que el alumnado presenta de las relaciones de pareja para poder identificar falsas creencias y la asunción de formas de relación basadas en la desigualdad y el control como habituales y aceptables.</p> <p>Fomentar formas de relación de pareja basadas en la igualdad y la libertad de las personas.</p>
<i>Recursos materiales</i>	<p><i>Alumnado:</i> papel y bolígrafo.</p> <p><i>Formadora:</i> Documento nº3 (Mitos en torno amor romántico, elementos de una relación de pareja saludable vs. de control y dominio). Anexo del Capítulo 2 (Yela, 2000).</p>
<i>Recursos temporales</i>	<p>Una sesión de tutoría (aproximadamente una hora)</p>
<i>Desarrollo</i>	<p>De forma individual, el alumnado indicará cuatro frases que definan su concepto de <i>amor ideal</i>. Posteriormente, indicará cuatro frases que definan su relación de pareja actual (la última que han tenido o cómo cree que sería, en caso de no haberla tenido).</p> <p>En pequeño grupo, intercambiarán sus definiciones, tratando de unir las en una común. Posteriormente, en gran grupo, se anotarán en la pizarra las ideas que recojan las aportaciones de todo el grupo.</p> <p>Se analizarán las diferencias existentes entre los dos modelos de amor (el ideal y el real).</p> <p>La formadora propondrá un caso de una mujer africana y pedirá al alumnado que indique si su concepción del amor tendrá mucho que ver con las expuestas en el aula o no.</p> <p>Finalmente, la formadora especificará los elementos teóricos que no hayan surgido en el desarrollo de la actividad, haciendo hincapié en la construcción sociocultural del amor. Así mismo, enunciará los mitos del amor romántico y los elementos propios de una relación saludable vs. una relación de dominio y control.</p>
<i>Dinámica de trabajo</i>	Individual, pequeño y gran grupo.
<i>Evaluación</i>	Diario de clase.
<i>Adaptaciones</i>	La presentación de los cuentos se puede realizar con apoyo de material audiovisual.

<b>Actividad nº 4</b>	<b>El modelo de amor romántico.</b>
<i>Objetivos</i>	<p>Analizar la concepción del amor presente en los cuentos tradicionales.</p> <p>Definir el modelo de amor romántico propio de la sociedad occidental actual. Reflexionar sobre el papel de la mujer en ese modelo.</p> <p>Presentar modelos de amor alternativos.</p> <p>Relacionar los modelos elaborados por el alumnado en la Actividad nº 3 con los modelos presentados a través de los cuentos.</p>
<i>Contenidos clave</i>	<p>En la transmisión de los valores y normas culturales, los cuentos, las canciones, los refranes, etc. en definitiva el lenguaje y los contenidos que con él se transmiten, tienen un papel primordial.</p> <p>Analizar y diferenciar entre cuentos que presentan concepciones tradicionales de hombres y mujeres, frente a cuentos con una visión igualitaria de los sexos, fomentará una reflexión crítica en torno a la visión que se transmite sobre el papel de los diferentes sexos en las relaciones afectivas de la pareja.</p>
<i>Recursos materiales</i>	<p><i>Formadora:</i> elección de un cuento con una visión tradicional y estereotipada del hombre y la mujer y su papel en las relaciones afectivas.</p> <p><i>Alumnado:</i> papel y bolígrafo.</p>
<i>Recursos temporales</i>	<p>Una sesión de tutoría (aproximadamente una hora)</p>
<i>Desarrollo</i>	<p>En primer lugar, la formadora recordará el hilo narrativo de algunos de los cuentos tradicionales más conocidos.</p> <p>Posteriormente el alumnado los analizará en pequeños grupos de 5. En el análisis de los cuentos, se tendrán en cuenta las siguientes cuestiones: ¿Qué tipo de amor/relación de pareja nos muestra?, ¿cuál es el papel del hombre?, ¿y el de la mujer?, ¿esta visión del amor continúa presente en nuestra sociedad a través de canciones, series de TV, películas, libros, cuentos, etc.? Se expondrán las conclusiones al gran grupo.</p> <p>Finalmente, se reflexionará en torno a los modelos de amor sobre los que se ha trabajado a lo largo de la sesión: ¿Qué tipo de amor se transmite con estos cuentos? ¿Las definiciones de la actividad anterior se parecen a los modelos de los cuentos tradicionales? ¿Qué peligros pueden aparecer si se comparan ambos?, etc.</p>
<i>Dinámica de trabajo</i>	<p>Pequeño y gran grupo.</p>
<i>Evaluación</i>	<p>Diario de clase. Ficha de evaluación final del módulo I (Anexo D).</p>
<i>Adaptaciones</i>	<p>Esta actividad se puede realizar con canciones, series de TV, etc. utilizando toda la información que el alumnado pueda aportar en el transcurso de la sesión.</p>

**MÓDULO IIA: ¿Qué es la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja?**  
*¿Qué papel tenemos?*

<b>Actividad nº 5</b>	<b>Deshaciendo algunos mitos.</b>
<i>Objetivos</i>	<p>Identificar la existencia de mitos o falsas creencias sobre la violencia doméstica en el alumnado.</p> <p>Dar información sobre la falsedad o veracidad de las afirmaciones planteadas.</p> <p>Reflexionar sobre el papel de cada uno de los mitos en las actitudes hacia la violencia doméstica.</p> <p>Introducir la teoría del ciclo vital y la teoría ecológica para la explicación de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.</p>
<i>Contenidos clave</i>	<p>Los mitos son falsas creencias enunciadas como verdades y difíciles de modificar.</p> <p>El análisis de los mitos sobre la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja que existen en nuestra sociedad permitirá obtener una visión menos sesgada de este fenómeno. Esto contribuirá a una mejor detección e intervención en situaciones de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.</p>
<i>Recursos materiales</i>	<p><i>Formadora:</i> Documento nº4 (definición de mito y el conjunto de enunciados sobre la violencia doméstica que se entrega al alumnado; en él, se indica la veracidad de las mismas así como información aclaratoria).</p> <p><i>Alumnado:</i> Ficha nº3 (diez afirmaciones sobre la violencia doméstica).</p>
<i>Recursos temporales</i>	Una sesión de tutoría (aproximadamente una hora)
<i>Desarrollo</i>	<p>De forma individual, se reparte el documento y cada alumno/a deberá indicar si son afirmaciones verdaderas o falsas.</p> <p>A continuación, se proyectan dos vídeos pertenecientes a las campañas del Instituto de la Mujer sobre la detección e intervención en situaciones de violencia doméstica (sobre el impacto de estas situaciones en los menores y sobre el papel del entorno de la víctima en la tolerancia de este tipo de situaciones).</p> <p>Posteriormente, se irán analizando cada uno de los mitos, anotando el número de personas que lo han considerado verdadero y el número que lo han considerado falso. En cada mito, se pedirá aleatoriamente a miembros del grupo que justifiquen su respuesta.</p> <p>Tras la aportación del alumnado, la formadora introducirá información relevante sobre cada una de las afirmaciones para fomentar una reflexión sobre el mismo.</p>
<i>Dinámica de trabajo</i>	Individual y gran grupo.
<i>Evaluación</i>	Diario de clase.
<i>Adaptaciones</i>	La cumplimentación inicial del cuestionario se puede hacer en pequeño grupo.

<i>Actividad nº 6</i>	<i>¿Qué harías si...?</i>
<i>Objetivos</i>	<p>Analizar diferentes situaciones de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja y las propuestas de intervención que plantea el alumnado. Reflexionar sobre las propuestas de intervención y aquello que el alumnado haría realmente ante este tipo de situaciones.</p> <p>Identificar los obstáculos o ideas que condicionan el tipo de respuesta que se propone ante este tipo de situaciones.</p>
<i>Contenidos clave</i>	<p>Conceptualizar la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja como un problema social es el primer paso para responsabilizarnos en su prevención, detección e intervención. Reflexionar sobre las posibles actuaciones ante casos de esta índole, identificando los pros y contras de cada una de ellas, así como las barreras para su puesta en práctica, permitirá una toma de perspectiva ante las mismas.</p>
<i>Recursos materiales</i>	<p><i>Formadora:</i> Documento nº 5 (presentación y análisis del caso de Kitty Genovese).</p> <p><i>Alumnado:</i> Ficha nº4 (situaciones de violencia doméstica).</p>
<i>Recursos temporales</i>	<p>Una sesión de tutoría (aproximadamente una hora)</p>
<i>Desarrollo</i>	<p>En grupos de cinco, la formadora repartirá un documento con diferentes situaciones de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. El alumnado indicará tres propuestas de solución, analizando las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, y eligiendo cuál es la que realizarían si en la vida real se encontraran ante una situación de esta índole.</p> <p>Posteriormente se compartirán las soluciones en gran grupo.</p> <p>La formadora leerá el caso de Kitty Genovese, después de lo cual, el alumnado expondrá las emociones que este suceso ha hecho despertar.</p>
<i>Dinámica de trabajo</i>	<p>Pequeño y gran grupo.</p>
<i>Evaluación</i>	<p>Diario de clase.</p>
<i>Adaptaciones</i>	<p>Se pueden plantear los casos a través de material audiovisual.</p>



<i>Actividad n°7</i>	<i>La educación de 0 a 3 años, una herramienta para la prevención de la violencia doméstica.</i>
<i>Objetivos</i>	Reflexionar sobre el papel de la sociedad en la detección e intervención ante situaciones de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. Reflexionar sobre el papel que como profesionales tenemos en la prevención y detección de situaciones de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja y violencia familiar.
<i>Contenidos clave</i>	Como futuras profesionales de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, desde diversos ámbitos (en este caso, desde las escuelas), es necesario conocer las señales de alarma de situaciones de violencia familiar. Es fundamental ser conocedoras de la importancia y el impacto que tienen como agentes de socialización en la etapa de 0 a 3 años.
<i>Recursos materiales</i>	<i>Formadora:</i> Documento n° 6 (señales de alarma para la detección de situaciones de violencia familiar en menores y mujeres; importancia del período de socialización de 0 a 3 años).
<i>Recursos temporales</i>	Una sesión de tutoría (aproximadamente una hora).
<i>Desarrollo</i>	En esta sesión, en gran grupo y con distribución circular, se realizará una lluvia de ideas sobre las señales de alarma en menores en situaciones de violencia doméstica. En base a las propuestas del alumnado, la formadora terminará de profundizar y especificar cuáles son. Posteriormente, reflexionaremos de manera grupal sobre el papel de la educación de 0 a 3 años como momento vital en el proceso de socialización de las personas.
<i>Dinámica de trabajo</i>	Individual y gran grupo.
<i>Evaluación</i>	Diario de clase. Ficha de evaluación final de programa (Anexo E).
<i>Adaptaciones</i>	Se puede realizar la lluvia de ideas de manera individual y por escrito para posteriormente compartir las ideas en el gran grupo.

En las siguientes tablas podemos observar la *temporalización* del proceso de intervención (pase de cuestionarios e implementación del programa). En algunas de las fechas, se diferencia entre los grupos de primero y los de segundo, dado que los grupos de primero iniciaron las clases presenciales el 26 de Septiembre (según el calendario escolar de la Conselleria de Educación), y se consideró tener en cuenta un período de espera para asegurarnos de tener los grupos cerrados.

**Tabla 26: Temporalización del proceso de intervención (Parte I)**

<i>1º pase de cuestionarios: Grupos de segundo (2ºC: 21 de Septiembre y 2ºE: 22 de Septiembre)</i>			
<i>Grupos de primero (1º C y 1º E: 24 de Octubre)</i>			
<b>Unidad</b>	<b>Módulo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Fechas</b>
0.TOMA CONTACTO	Módulo 0	<b>Actividad 0:</b> Contenidos y metodología de trabajo. Y tú, ¿cómo lo ves?	31 de Octubre (ambos grupos de segundo)
		<b>Actividad 1:</b> Sexo y género. El papel de la socialización.	7 de Noviembre (2º) y 7 y 14 de Noviembre (1º)*
I. Mujeres y Hombres: diferentes pero en igualdad de condiciones	Módulo IA	<b>Actividad 2:</b> Formas de sexismo	10 Noviembre (2º) y 21 de Noviembre (1º)
		<b>Actividad 3:</b> Se puede querer de muchas formas...	14 de Noviembre (2º) y 28 de Noviembre (1º)
	Módulo IB	<b>Actividad 4:</b> El modelo de Amor Romántico.	28 de Noviembre (2º) y 5 de Diciembre (1º)
<i>2º pase de cuestionarios: semana del 19 al 23 de Diciembre (ASI, AMI, ERS, MAR, Micromachismos)</i>			
<i>21 de Diciembre (1ºC), 19 de Diciembre (2ºE), 19 de Diciembre (1ºE) y 21 de Diciembre (2ºC)</i>			

\*La sesión se realizó en dos días debido a un fallo de electricidad en el centro.

**Tabla 27: Temporalización del proceso de intervención (Parte II)**

<b>Unidad</b>	<b>Módulo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Fechas</b>
II. La violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja	Módulo IIA	<b>Actividad 5:</b> Deshaciendo algunos mitos...	16 de Enero (2º y 1º)
		<b>Actividad 6:</b> ¿Qué harías si...?	23 de Enero (2º y 1º)
		<b>Actividad 7:</b> La educación de 0 a 3 años, una herramienta para la prevención de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja	30 de Enero (2º y 1º)
<i>3º pase de cuestionarios: semana del 6 al 10 de Febrero (Cuestionarios AVD, DCV, AFA-5, EA, SDS)</i>			
<i>10 de Febrero (1ºC), 10 de Febrero (2ºE), 6 de Febrero (1ºE) y 8 de Febrero (2ºC)</i>			

Uno de los elementos que hemos de remarcar es que el día 25 de Noviembre, ambos grupos de la tarde ( 1º y 2º ) participaron en una charla con motivo del Día Internacional Contra la Violencia de Género, en la cual se trató el tema de los micromachismos y se proyectaron algunos de los vídeos de campañas de sensibilización hacia este tipo de violencia elaborados por el Ministerio de Igualdad. En cambio, los grupos de la mañana no realizaron ninguna actividad específica sobre el tema.

#### 4.5.4. Valoración del programa de intervención

Para la evaluación del programa se administraron dos cuestionarios individuales y diferenciados: uno tras la finalización del módulo I (*Anexo B*) y el otro tras la implementación completa del programa (evaluación final) (*Anexo C*). Esta evaluación incluye una valoración de los contenidos, los materiales, la metodología, las actividades, la formadora, y la actitud grupal e individual en el desarrollo de las sesiones (Póo y Vizcarra, 2011).

Ambos cuestionarios incluyen diferentes formatos de respuesta que se detallan en las siguientes líneas junto a la información recogida a través de los mismos. En ambas evaluaciones se recoge información respecto a:

- Evaluación individual de los niveles de participación, interés, satisfacción, comprensión y diversión (formato de respuesta tipo likert de 5 puntos).
- Evaluación grupal de los niveles de participación, interés, satisfacción, comprensión y diversión (formato de respuesta tipo likert de 5 puntos).
- Nivel de adecuación y novedad de los contenidos (formato de respuesta tipo likert de 5 puntos).
- Nivel de adecuación de los materiales, las actividades y el tiempo (formato de respuesta tipo likert de 5 puntos).

En el cuestionario de evaluación tras el módulo I, se solicita una valoración general del módulo I (valoración numérica del 1 al 10).

En el cuestionario de *evaluación final* se incluye además información respecto a:

- La actividad que más y que menos ha gustado a los participantes (se incluyen las siete actividades realizadas).
- La utilidad tanto personal como profesional que tiene el programa para los participantes (formato de respuesta tipo likert de 5 puntos).
- La valoración global del programa y de la formadora (valoración numérica del 1 al 10).

El formato de respuesta tipo likert incluye cinco puntos: 1 (nada), 2 (poco), 3 (normal), 4 (bastante) y 5 (mucho).

Por tanto, contamos con dos tipos de evaluación:

- De proceso o continua: con información derivada del diario de las sesiones (cualitativo) y el cuestionario individual tras cada módulo de intervención.
- Final: con información derivada del cuestionario de evaluación final del programa implementado tras la realización de la última actividad.

Se trata de una evaluación formativa, en la que se pretende obtener información del nivel de utilidad y satisfacción del alumnado con el programa, así para poder mejorarlo y adecuarlo (Carpintero *et al.*, 2007).

#### **4.6. Análisis estadísticos**

De nuevo, siguiendo las recomendaciones de la Guía Consort (2010), a continuación se detallan los análisis estadísticos utilizados en este trabajo de investigación.

##### *4.6.1. Descripción del perfil tipo*

Para cada una de las variables objeto de estudio, en un primer momento se ha calculado el nivel de fiabilidad a través del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach, considerándose una fiabilidad adecuada los valores por encima de .70 (Nunnally, 1978). A partir de estos análisis de las respuestas a los cuestionarios, se crearon las correspondientes variables de resumen que son utilizadas en los análisis de los modelos estadísticos.

Se han incluido los siguientes estadísticos descriptivos: la media aritmética, la desviación típica y las puntuaciones máximas y mínimas de los participantes en cada una de las variables.

##### *4.6.2. Equivalencia de los grupos en el momento de inicio (pre)*

La muestra de este estudio está formada por cuatro grupos naturales diferentes. Por ello, como punto de partida se realiza un análisis comparativo para observar y confirmar la equivalencia en las variables en el momento de inicio del estudio.

Para ello, se utiliza la prueba *t de Student* de comparación de muestras independientes y la prueba  $\chi^2$  para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables sociodemográficas y en las variables objeto de estudio.

La prueba *t* es una prueba de comparación de medias en este trabajo nos indicará si la media en la variable cuantitativa o semi-cuantitativa que se estudia (por ejemplo, el sexismo ambivalente) es estadística y significativamente diferente en uno de los grupos naturales. Informamos del tamaño del efecto (*d* de Cohen) como información complementaria e independiente del tamaño muestral, cuando hay escasa potencia o tamaño muestral es útil para conocer si al menos existe una tendencia en los datos, también teniendo su utilidad en caso contrario cuando hay demasiada capacidad para obtener significación estadística y se quiere contar con una medida del impacto real, práctico. Valores alrededor de .20 se consideran tamaños del efecto pequeños, de .50 moderados y de .80 grandes (Cohen, 1988; 1992).

La prueba  $\chi^2$  contrasta la asociación entre variables nominales o categóricas (por ejemplo, la situación laboral). Las medidas de tamaño del efecto asociadas a esta prueba

son: el coeficiente de contingencia o  $V$  de Cramer. Todas ellas se consideran únicamente si la  $\chi^2$  es significativa y se interpretan en un rango de 0 a 1 (a mayor puntuación, mayor tamaño del efecto).

#### *4.6.3. Análisis Factorial Exploratorio del Inventario de Actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en la pareja*

En aquellos casos donde no se conocía la existencia de estudios bien establecidos sobre la dimensionalidad de escalas, se realiza un Análisis Factorial Exploratorio. Por las características de las escalas afectadas, se utiliza una rotación VARIMAX en un cuestionario con 24 ítems conformando el inventario inicial.

Estos análisis preliminares arrojaron dos factores: uno formado por cinco ítems con formato de respuesta invertida y cinco ítems de respuesta ordinaria.

Con estos diez ítems, se realiza un nuevo Análisis Factorial, determinando la idoneidad de un único factor formado por los ítems de respuesta invertida. Se realiza un nuevo Análisis Factorial Exploratorio condicionando a un solo factor.

#### *4.6.4. Análisis confirmatorio de las variables relevantes*

Con la inquietud de confirmar dicha estructura en nuestros datos, realizamos un análisis factorial confirmatorio de los cuestionarios ASI y ERS a través de la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) estimado en EQS 6.1. y con las siguientes consideraciones.

Se proponen dos modelos de ecuaciones estructurales. En concreto, se especifican, estiman y ponen a prueba dos análisis factoriales confirmatorios (AFC). El primer AFC tiene como objetivo estudiar la validez de constructo del cuestionario ASI. Por ello, el modelo incluye 22 variables, explicadas por dos factores: sexismo hostil y sexismo benévolo, estructura completamente a priori, propuesta por los autores de dicho cuestionario (Glick y Fiske, 1996; Expósito *et al.*, 1998). El segundo modelo tiene como objetivo comprobar la estructura factorial del cuestionario Estereotipos de Rol Sexual. El modelo pone a prueba la estructura unifactorial de la escala propuesta por sus autores (Moya, Navas y Gómez-Berrocal, 1991; Moya *et al.*, 2006) siendo también, por tanto, un modelo completamente a priori.

Dadas las escalas de dichos cuestionarios, tipo Likert de seis (ASI) y cinco puntos (ERS), el método de estimación es el de máxima verosimilitud con correcciones robustas de los errores estándar y correlaciones policóricas, siendo este es el procedimiento recomendado en la literatura (Babakus, Ferguson, y Joreskog, 1987; DiStefano, 2002; Finney y DiStefano, 2006; Green, Akey, Fleming, Hershberger, y Marquis, 1997; Hutchinson y Olmos, 1998).

Para evaluar este ajuste de los modelos a los datos se usan diversos criterios, tal y como recomienda la literatura (Hu y Bentler, 1999; Tanaka, 1993). Concretamente, los estadísticos e índices de ajuste utilizados son: (a) estadístico  $\chi^2$  con corrección de Satorra-Bentler, esperándose como indicación de un ajuste adecuado su no significatividad estadística (Kline, 1998; Ullman, 1996); (b) dos índices robustos que comparan con un modelo nulo, el Normed Fit Index (NFI), que asume una distribución  $\chi^2$  central, y el Comparative Fit Index (CFI), que asume una distribución  $\chi^2$  no central, con criterio de corte de .90 o mayores (idealmente, mayores de .95; Hu y Bentler, 1999) como indicativo de un ajuste adecuado; (c) McDonald Fit Index (MFI), un índice absoluto que no compara el modelo con ningún otro modelo, con el mismo criterio de corte ya presentado; y (d) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; Steiger y Lind, 1980) con un criterio de corte de .05 o menor como indicativo de buen ajuste. El ajuste analítico del modelo fue también estudiado, considerando el valor de las cargas factoriales.

Existe un criterio conjunto que proponen Hu y Bentler (1999) según el cual un modelo hipotetizado tiene un buen ajuste a los datos si satisface simultáneamente un CFI de al menos .95 y un RMSEA menor que .06.

#### *4.6.5. Estudio de la fiabilidad de las variables*

Para todas las variables se obtuvo el alfa de Cronbach como medida de fiabilidad por consistencia interna considerándose una fiabilidad adecuada los valores por encima de .70 (Nunnally, 1978). Además, tras la realización del AFC ya que se crearon nuevas variables eliminando los ítems que no presentaban un ajuste adecuado, tal y como se ha expuesto en el epígrafe anterior, se realizan nuevos análisis de estas variables, calculando sus niveles de fiabilidad a través del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach.

#### *4.6.6. Mapa bivariado de relaciones*

Se realizan correlaciones bivariadas de Pearson para observar la relación lineal que mantienen las variables entre sí. Además, se realizaron correlaciones parciales controlando la Deseabilidad Social (EDS) dada la importancia de esta variable en la medición de actitudes con tantas implicaciones como son estas relativas a la violencia.

Estas correlaciones se realizan en un primer momento de análisis, así como con las variables adecuadas a los resultados del análisis factorial confirmatorio comentado anteriormente.

#### *4.6.7. Análisis de la eficacia del programa: evolución de las variables-diana a lo largo de la intervención*

Para comprobar la posible variación en las puntuaciones de las variables fruto del proceso de intervención llevado a término se utiliza la prueba *ANCOVA* (Análisis de Covarianza). Esta prueba permite estudiar la relación de una variable categórica (factor) con una variable cuantitativa, eliminando la influencia de una tercera variable (cuantitativa) llamada covariable. Por ejemplo, permite estudiar la relación de la puntuación obtenida en sexismo hostil el momento post está influida por la intervención (grupo control o experimental), controlando la puntuación en esa variable final en función de su puntuación en el momento pre (covariable).

En este sentido, se informa el tamaño del efecto cuando las diferencias son estadísticamente significativas a través del índice *eta al cuadrado parcial*, cuyos valores de .02 se consideran pequeños, de .13 medios y de .26 grandes (Cohen, 1988; 1992).

#### *4.6.8. Valoración del programa de intervención*

Para el análisis de los resultados de la valoración del programa del programa se utilizaron estadísticos descriptivos (como la media aritmética y la desviación típica) también aportando la moda y los porcentajes de la respuesta más elegida por los participantes; y los análisis inferenciales oportunos según la modalidad de las variables.

Asimismo, se toma en consideración la información cualitativa respecto a: los aspectos que más y menos gustaron a los participantes y las propuestas de mejora apuntadas.

Los datos de evaluación se refieren a dos momentos: tras la finalización del primer módulo del programa (evaluación de proceso) y tras la finalización completa del mismo (evaluación final).

Todos los análisis estadísticos se realizaron en el paquete estadístico general SPSS 20 y el análisis factorial confirmatorio con el programa EQS 6.1.

## Capítulo V. Resultados

En el análisis y exposición de los principales resultados se han tenido en consideración las directrices marcadas por la Guía Consort (2010). Hemos distinguido las medidas primarias (variables relevantes o diana) y secundarias, y hemos utilizado cuestionarios estandarizados y de nueva creación (en ambos se han calculado los índices de fiabilidad y se han realizado análisis factoriales exploratorios o confirmatorios).

Los métodos para garantizar la calidad de los datos han sido la petición de sinceridad en la respuesta, el anonimato y la medición de una misma variable en más de una ocasión (Guía Consort, 2010). Además se ha controlado el efecto de la deseabilidad social y del nivel de estudios previo de la muestra como posibles variables con impacto en los resultados.

En cada uno de los resultados se ha adjuntado el número de participantes y no sólo los porcentajes, con la finalidad de ofrecer datos más específicos y reales. Tal y como recomienda la Guía Consort (2010) se informa respecto al flujo de los participantes y la mortandad experimental de algunos de los mismos a lo largo del proceso de evaluación e intervención, de los cuales se cuenta únicamente con los datos de la evaluación inicial (pretest).

### 5.1. Descripción del perfil tipo

A *nivel general*, nos encontramos con una muestra de 106 estudiantes del CFGS de Educación Infantil formada mayoritariamente por mujeres jóvenes (entre 18 y 21 años), nacidas y con lugar de residencia en Gandía y alrededores que mantienen una relación de noviazgo o ninguna relación sentimental, con estudios de CFGM o Bachillerato, un empleo temporal y sin formación previa en esta materia.

Respecto a las variables objeto de estudio, encontramos una muestra con niveles bajos de sexismo ambivalente hacia mujeres (ASI) que presentan mayores niveles en sexismo benévolo que en hostil. Asimismo, los datos reflejan una baja presencia de estereotipos de rol sexual (estereotipo tradicional de mujer) y una escasa presencia de actitudes facilitadoras de violencia en las relaciones de pareja. Las alumnas muestran una alta capacidad de detección de las conductas denominadas micro-machismos, dado que califican todas ellas como “no adecuadas”.

Respecto a los mitos sobre el amor romántico, las personas de la muestra presentan una *aceptación* elevada de los siguientes mitos: “en alguna parte hay alguien predestinado para cada persona (tu media naranja)” (mito de la media naranja, 54.7%), “el amor es ciego” (mito de la omnipotencia, 73%), “el matrimonio es la tumba del amor” (mito del matrimonio, 79%) y “la pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre (mito de la pasión, 88%)”. Por otro lado, el 73% de la muestra piensa que



“se puede ser feliz sin tener una relación de pareja”, por tanto presentan una baja aceptación del mito del emparejamiento.

Las personas que forman la muestra presentan un *rechazo* elevado en los mitos más relacionados con la violencia hacia la mujer en las relaciones de pareja: “los celos son una prueba de amor” (mito de los celos, 63%), “el amor verdadero lo puede todo” (mito de la omnipotencia, 66%), “separarse o divorciarse es un fracaso” (mito del matrimonio, 76%), “se puede amar a alguien a quien se maltrata” (compatibilidad amor-violencia, 79%), y “se puede maltratar a alguien a quien se ama” (compatibilidad amor-violencia, 82%).

En la escala de autoconcepto, obtienen puntuaciones más elevadas en el autoconcepto familiar, seguido del social y el académico. Hemos de llamar la atención sobre el hecho de que el componente donde la muestra obtiene menor puntuación es en el factor emocional. Y muestran unos niveles adecuados de autoestima.

En las siguientes tablas presentamos las medias y desviaciones típicas para cada uno de los factores que componen las escalas que han sido objeto de estudio a lo largo de este trabajo para la muestra global diferenciando entre el momento de evaluación inicial (pre) y tras la implementación del programa de intervención (post).

En la Tabla 28 se muestran los estadísticos descriptivos de las principales variables objeto de estudio. Las puntuaciones *medias* disminuyen en todos los casos desde su evaluación en el momento inicial a su evaluación después de la implementación del programa. La *desviación típica* de las puntuaciones está por encima de .80 para todas las variables, excepto en el caso de los estereotipos de género (ERS) que oscila entre .50 y .60, mostrando una menor variabilidad.

**Tabla 28.** Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio. Valores PRE y POST

	PRE		POST	
	Media	DT	Media	DT
<i>Sexismo Hostil</i>	1.75	1.092	1.62	1.047
<i>Sexismo Benévolo</i>	2.02	.959	1.57	.944
<i>Estereotipos de Rol Sexual</i>	.85	.522	.71	.578
<i>Actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja</i>	4.68	.826	4.65	.814

Respecto a la capacidad de detección de las conductas denominadas micro-machismos únicamente se describen las puntuaciones obtenidas en el momento de evaluación inicial, dado que se considera una variable descriptiva de la muestra, no objetivo de intervención. La muestra presenta una aceptación baja de este tipo de conductas.

**Tabla 29.** Estadísticos descriptivos de la escala Micro-machismos en el momento PRE

<b>Micro-machismos</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
<i>Micro Total</i>	1.14	.220
<i>Micro Factor 1</i>	1.12	.196
<i>Micro Factor 2</i>	1.14	.283
<i>Micro Factor 3</i>	1.21	.355
<i>Micro Factor 4</i>	1.07	.222
<i>Micro Factor 5</i>	1.07	.257

En la tabla 30 se recogen los estadísticos descriptivos de las puntuaciones en autoestima (EA), autoconcepto (AFA) y deseabilidad social (EDS). Las puntuaciones medias en autoestima y todos los factores del autoconcepto son adecuadas, siendo el factor en el que se muestra mayores niveles el familiar (media por encima de 6) y en el que menores niveles el factor emocional (media en torno a 4.30). La desviación típica en todos los casos se sitúa por encima de .90, mostrando una elevada variabilidad. La muestra presenta niveles elevados de deseabilidad social (EDS) con una media de 1.44 (momento pre) y 1.46 (momento post) sobre dos puntos, lo cual tendremos en consideración en el análisis de los datos. En este sentido, debemos indicar que estas variables secundarias no se han tenido en consideración para los análisis posteriores, a excepción del estudio del mapa de relaciones entre las variables.

**Tabla 30.** Estadísticos descriptivos de las variables secundarias del estudio. Valores PRE y POST

	<b>PRE</b>		<b>POST</b>	
	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
<i>Autoestima (EA)</i>	3.14	.456	3.17	.526
<i>AFA1. Factor Académico</i>	5.57	.905	5.70	.509
<i>AFA2. Factor Social</i>	5.60	.930	5.61	.997
<i>AFA3. Factor Emocional</i>	4.33	1.227	4.27	1.277
<i>AFA4. Factor Familiar</i>	6.19	1.047	6.22	.970
<i>AFA5. Factor Físico</i>	4.51	1.164	4.50	1.304
<i>Deseabilidad Social</i>	1.44	.240	1.46	.246

A continuación presentamos las medias y desviaciones típicas de los ítems que componen cada uno de los factores y de las escalas utilizadas en nuestro estudio para la muestra global. En cada escala, se muestran los niveles de fiabilidad obtenidos a partir del  $\alpha$  de Cronbach.

En las Tablas 31 y 32 y se muestran las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems que componen los factores de sexismo hostil y sexismo benévolo hacia las mujeres. Respecto al factor de sexismo hostil, resaltar que las puntuaciones medias son de entre 1.5 y 2.5 con una desviación típica elevada, por encima de 1.2 en todos los casos, dado que el rango de esta variable es de 0 a 6 puntos en escala tipo likert.

**Tabla 31.** Estadísticos descriptivos del Factor Sexismo Hostil (ASI).

Ítems Factor Sexismo Hostil (ASI)	PRE		POST	
	Media	DT	Media	DT
ASI2. Con el pretexto de pedir “igualdad”, muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres.	1.99	1.700	1.81	1.667
ASI4. La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas.	2.49	1.467	2.26	1.429
ASI5. Las mujeres se ofenden muy fácilmente.	1.54	1.596	1.56	1.434
ASI7. En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre.	2.04	1.838	2.09	1.682
ASI10. La mayoría de las mujeres no aprecian completamente todo lo que los hombres hacen por ellas.	1.71	1.551	1.46	1.402
ASI11. Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.	1.43	1.621	1.30	1.405
ASI14. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.	1.11	1.288	1.07	1.255
ASI15. Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente.	1.27	1.392	1.31	1.351
ASI16. Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.	1.70	1.501	1.69	1.482
ASI18. Existen muchas mujeres que para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos.	2.24	1.684	1.96	1.684
ASI21. Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.	1.75	1.526	1.39	1.407

En el caso del sexismo benévolo, existe una mayor dispersión de los datos, obteniendo algunos ítems una media de .92 (ítem 6) o de 1.03 (ítem 20) y otros una media de 3.34 (ítem 19). En todos los casos, la desviación típica se sitúa por encima de 1.3, en un rango de 0 a 6 puntos en escala tipo likert.

**Tabla 32. Estadísticos descriptivos del Factor Sexismo Benévolo (ASI).**

Ítems Factor Sexismo Benévolo (ASI)	PRE		POST	
	Media	DT	Media	DT
ASI1. Aún cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer.	2.15	1.737	1.46	1.570
ASI3. En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres.	2.19	1.621	1.62	1.560
ASI6. Las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo.	.92	1.405	.72	1.183
ASI8. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.	2.39	1.741	2.13	1.560
ASI9. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.	3.23	1.585	2.23	1.682
ASI12. Todo hombre debe tener a una mujer a quien amar.	1.72	1.686	1.19	1.447
ASI13. El hombre está incompleto sin la mujer.	1.32	1.587	1.09	1.434
ASI17. Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.	2.08	1.837	1.44	1.448
ASI19. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral.	3.34	1.452	2.81	1.743
ASI20. Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.	1.03	1.301	.76	1.192
ASI22. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.	1.95	1.661	1.87	1.635

Los niveles de fiabilidad de la escala total son altos,  $\alpha$  de Cronbach por encima de .90, en la misma línea que el factor de sexismo hostil. No obstante, el factor de sexismo benévolo presenta niveles de fiabilidad algo más bajos (.815 y .852 en los momentos pre y post-intervención respectivamente).

**Tabla 33. Niveles de fiabilidad de los factores sexismo hostil y sexismo benévolo (ASI)**

	PRE		POST	
	$\alpha$ Cronbach	N elementos	$\alpha$ Cronbach	N elementos
ASI	.903	22	.925	22
Sexismo Hostil	.904	11	.907	11
Sexismo Benévolo	.815	11	.852	11

La escala de estereotipos de rol sexual (ERS) muestra una gran variabilidad en las puntuaciones medias de sus ítems, desde .22 (ítem 12) hasta .69 (ítem 2). Asimismo, presenta una desviación típica que oscila desde .50 a 1.44.

**Tabla 34.** Estadísticos descriptivos la Escala de Rol Sexual (ERS)

ERS (Estereotipos de Rol Sexual)	PRE		POST	
	Media	DT	Media	DT
ERS1. Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad del hombre suministrar el sostén económico de la familia.	.48	.671	.36	.670
ERS2. Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas.	1.69	1.449	1.41	1.379
ERS3. Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo.	.97	1.094	.78	.974
ERS4. Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera.	1.46	1.433	1.12	1.258
ERS5. Es más importante para una mujer que para un hombre llegar virgen al matrimonio.	1.08	1.114	.89	1.196
ERS6. La relación ideal entre marido y esposa es la de interdependencia, en la cual el hombre ayuda a la mujer con su soporte económico y ella satisface sus necesidades domésticas y emocionales.	.49	.920	.29	.545
ERS7. Es más apropiado que una madre y no un padre cambie los pañales al bebé.	.29	.698	.26	.604
ERS8. Considero bastante más desagradable que una mujer diga tacos y palabras mal sonantes que el que los diga un hombre.	1.07	1.210	1.06	1.243
ERS9. Las relaciones extramatrimoniales son más condenables en la mujer.	1.02	1.385	.95	1.394
ERS10. La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas.	1.08	1.206	.86	1.123
ERS11. Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción.	.35	.726	.33	.781
ERS12. Los hombres, en general, están mejor preparados que las mujeres para el mundo de la política.	.22	.500	.24	.501

Los niveles de fiabilidad de la escala ERS son aceptables, con valores por encima de .70 para la escala total.

**Tabla 35.** Niveles de fiabilidad de la escala Estereotipos de Rol Sexual (ERS)

Estereotipos de Rol Sexual	PRE		POST	
	$\alpha$ de Cronbach	N elementos	$\alpha$ de Cronbach	N elementos
	.711	12	.810	12

Las puntuaciones medias en los ítems sobre las actitudes facilitadoras de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja (etiquetada como ACTVIO en el archivo) muestran unas medias de entre 5.62 y 3.81. Todos los ítems presentan unas desviaciones típicas elevadas, excepto el de culpabilización de la mujer víctima (ítem 2 *Una causa de la violencia doméstica es la conducta provocativa de la mujer*), que muestra elevados niveles de rechazo. El ítem que mayores niveles de acuerdo muestra es el referido al uso inadecuado de la Ley Orgánica 1/2004 por algunas mujeres (ítem 23\*. *Muchas mujeres utilizan la Ley Integral contra la violencia doméstica, para conseguir “otros beneficios”*).

**Tabla 36.** Estadísticos descriptivos los indicadores de Actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (ACTVIO)

Inventario Actitudes hacia la Violencia contra las mujeres	PRE		POST	
	Media	DT	Media	DT
ACTVIO2*. Una causa de la violencia doméstica es la conducta provocativa de la mujer.	5.62	.797	5.33	1.171
ACTVIO9*. Si una mujer maltratada no abandona la relación, será porque le gusta.	5.42	1.181	5.43	1.117
ACTVIO11*. No todas las situaciones de violencia doméstica son igualmente graves.	4.00	1.837	4.19	1.453
ACTVIO17*. Un número importante de denuncias por violencia doméstica son falsas.	4.54	1.352	4.44	1.398
ACTVIO23*. Muchas mujeres utilizan la Ley Integral contra la violencia doméstica, para conseguir “otros beneficios”.	3.81	1.522	3.88	1.536

Los niveles de fiabilidad son bajos,  $\alpha$  de Cronbach en torno a .50 debido principalmente al escaso número de ítems. No obstante según los criterios al uso en determinados ámbitos de investigación, las escalas con niveles de fiabilidad entre .50 y .60 se podrían utilizar (Morales *et al.*, 2003).

**Tabla 37.** Niveles de fiabilidad del Inventario de Actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (ACTVIO)

Actitudes facilitadoras de Violencia contra la mujer	PRE		POST	
	$\alpha$ de Cronbach	N de elementos	$\alpha$ de Cronbach	N de elementos
	.574	5	.572	5

Las medias obtenidas en la variable autoestima se pueden considerar adecuadas, con menor puntuación en el ítem 1 y la mayor en el ítem 8. Los niveles de variabilidad son muy diferentes, encontrando desviaciones típicas desde .50 hasta 1 punto.

**Tabla 38.** Estadísticos descriptivos la Escala de Autoestima (EA)

Escala de Autoestima (EA)	PRE		POST	
	Media	DT	Media	DT
EA1*. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	3.74	.503	3.80	.479
EA2. Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracasado/a.	3.63	.674	3.64	.610
EA3*. Creo que tengo varias cualidades buenas.	3.54	.521	3.55	.584
EA4*. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	3.63	.504	3.62	.594
EA5. Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mí.	3.11	.969	3.00	1.071
EA6*. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	2.54	1.005	3.12	.864
EA7*. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo.	3.16	.797	3.14	.842
EA8. Desearía valorarme más a mí mismo/a.	2.05	.978	2,07	1.003
EA9. A veces me siento verdaderamente inútil.	2.93	.962	2.86	1.012
EA10. A veces pienso que no soy bueno/a para nada.	3.14	.872	2.96	.959

Los niveles de fiabilidad son adecuados, obteniéndose un  $\alpha$  de Cronbach por encima de .70 para la escala.

**Tabla 39. Niveles de fiabilidad de la escala de Autoestima (EA)**

Escala Autoestima	PRE		POST	
	$\alpha$ de Cronbach	N de elementos	$\alpha$ de Cronbach	N de elementos
	.702	10	.846	10

La escala de autoconcepto AFA-5 presenta una gran variabilidad tanto en las puntuaciones medias desde 3.6 (ítem 28 autoconcepto emocional) a 6.58 (ítem 19, autoconcepto familiar) como en las desviaciones típicas de sus puntuaciones desde .878 hasta 2.052.

**Tabla 40. Estadísticos descriptivos la Escala de Autoconcepto (AFA-5)**

Escala de Autoconcepto AFA-5	PRE		POST	
	Media	DT	Media	DT
AFA1. Hago bien los trabajos escolares (profesionales).	5.95	.953	6.07	.955
AFA6. Mis superiores (profesoras/es) me consideran buen trabajador/a.	5.67	1.008	5.64	1.116
AFA11. Trabajo mucho en clase (en el trabajo).	5.62	1.406	5.89	1.058
AFA16. Mis superiores (profesoras/es) me estiman.	5.15	1.228	5.24	1.182
AFA21. Soy un buen trabajador/a (estudiante).	5.87	1.036	5.93	1.117
AFA26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador/a.	5.18	1.167	5.45	1.036
<b>AFAF1. Factor Académico-Profesional</b>				
AFA2. Consigo fácilmente amigos/as.	5.61	1.341	5.54	1.476
AFA7. Soy amigable.	6.36	.878	6.31	.939
AFA12*. Es difícil para mí hacer amigos/os.	5.51	1.604	5.55	1.929
AFA17. Soy un chico/a alegre.	6.18	1.161	6.28	1.007
AFA22*. Me cuesta hablar con desconocidos/as.	4.40	1.970	4.50	1.871
AFA27. Tengo muchos amigos/as.	5.54	1.47	5.49	1.571
<b>AFAF2. Factor Social</b>				
AFA3. Tengo miedo de algunas cosas.	5.47	1.527	5.43	1.402
AFA8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o.	4.99	1.769	4.94	1.669
AFA13. Me asusto con facilidad.	3.90	1.916	3.72	1.894
AFA18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nerviosa/o.	3.75	1.808	3.79	1.995
AFA23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a.	4.26	1.884	4.24	2.052
AFA28. Me siento nervioso/a.	3.62	1.912	3.51	2.021
<b>AFAF3. Factor Emocional</b>				
AFA4*. Soy muy criticado/a en casa.	5.38	1.788	5.43	1.974
AFA9. Me siento feliz en casa.	6.12	1.451	6.28	1.195
AFA14*. Mi familia está decepcionada de mí.	6.33	1.441	6.31	1.481
AFA19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	6.58	1.139	6.57	1.035
AFA24. Mis padres me dan confianza.	6.19	1.354	6.23	1.290
AFA29. Me siento querido/a por mis padres.	6.64	.976	6.53	1.092
<b>AFAF4. Factor Familiar</b>				
AFA5. Me cuido físicamente.	4.85	1.725	4.84	1.752
AFA10. Me buscan para realizar actividades deportivas.	3.78	1.983	3.73	1.900
AFA15. Me considero elegante.	4.70	1.425	4.58	1.704
AFA20. Me gusta como soy físicamente.	4.70	1.863	4.84	1.872
AFA25. Soy buena/o haciendo deporte.	4.13	1.773	4.30	1.755
AFA30. Soy una persona atractiva.	4.79	1.532	4.79	1.776
<b>AFAF5. Factor Físico</b>				

La escala de autoconcepto AFA-5 presenta unos niveles de fiabilidad aceptables, por encima de .70 en todos los factores, alcanzado el autoconcepto Académico-profesional prácticamente el .90.

**Tabla 41.** Niveles de fiabilidad de la escala de Autoconcepto (AFA-5)

Escala de Autoconcepto (AFA-5)	PRE		POST	
	$\alpha$ de Cronbach	N de elementos	$\alpha$ de Cronbach	N de elementos
<i>F1: Factor Académico-Profesional</i>	.874	6	.844	6
<i>F2: Factor Social</i>	.717	6	.741	6
<i>F3: Factor Emocional</i>	.770	6	.789	6
<i>F4: Factor Familiar</i>	.827	6	.804	6
<i>F5: Factor Físico</i>	.772	6	.827	6

Las puntuaciones medias de la escala de deseabilidad social oscilan desde 1.18 (ítem 12) hasta 1.83 (ítem 1), con unas desviaciones típicas elevadas, considerando su formato de respuesta dicotómico (verdadero o falso).

**Tabla 42.** Estadísticos descriptivos la escala de Deseabilidad Social (EDS)

Escala de Deseabilidad Social (EDS)	PRE		POST	
	Media	DT	Media	DT
EDS1*. A veces me cuesta ponerme a trabajar si no me encuentro con ánimos.	1.83	.378	1.89	.318
EDS2*. A veces estoy descontento cuando no puedo hacer las cosas a mi manera.	1.85	.359	1.80	.404
EDS3*. En algunas ocasiones he renunciado a hacer algo porque pensaba que me faltaba habilidad.	1.57	.498	1.55	.500
EDS4*. Ha habido veces en las que he tenido sentimientos de rebeldía contra personas con autoridad aún sabiendo que ellos tenían la razón.	1.53	.502	1.54	.501
EDS5. Independientemente de con quién esté hablando, siempre escucho atentamente.	1.23	.423	1.30	.462
EDS6*. En alguna ocasión me he aprovechado de alguien.	1.32	.469	1.38	.489
EDS7. Cuando cometo un error siempre estoy dispuesto a admitirlo.	1.23	.423	1.27	.446
EDS8*. A veces trato de vengarme en lugar de perdonar y olvidar lo que me han hecho.	1.29	.456	1.26	.440
EDS9. Siempre soy cortés, aun con gente desagradable.	1.45	.500	1.37	.486
EDS10. Nunca me irrita cuando la gente expresa ideas muy distintas de las mías.	1.48	.502	1.56	.499
EDS11. En algunas ocasiones me he sentido bastante celoso de la buena fortuna de los demás.	1.35	.479	1.31	.467
EDS12*. A veces me irrita la gente que me pide favores.	1.18	.386	1.21	.412
EDS13. Nunca he dicho deliberadamente nada que pudiera herir los sentimientos de alguien	1.51	.502	1.54	.501

Los niveles de fiabilidad de la escala de deseabilidad social son adecuados, alcanzando prácticamente el .80 en ambos momentos de la evaluación.

**Tabla 43.** Niveles de fiabilidad de la escala de Deseabilidad Social (EDS)

Escala de Deseabilidad Social (EDS)	PRE		POST	
	$\alpha$ de Cronbach	N elementos	$\alpha$ de Cronbach	N elementos
	.786	12	.794	12



## 5.2. Equivalencia de los grupos en el momento de inicio (pre)

Los grupos control y experimental muestran una equivalencia de partida en todas las variables analizadas, excepto en una de las variables socio-demográficas considerada, lo que detallaremos debidamente en las próximas líneas.

Respecto a las variables sociodemográficas dicotómicas, no encontramos diferencias en cuanto al lugar de residencia ( $\chi^2_1 = .001$ ;  $p = .570$ ; coeficiente de contingencia = .002), la situación sentimental ( $\chi^2_1 = .381$ ;  $p = .342$ ; coeficiente de contingencia = .061), la situación laboral ( $\chi^2_1 = .027$ ;  $p = .515$ ; coeficiente de contingencia = .016) ni en la formación previa en esta problemática ( $\chi^2_1 = .122$ ;  $p = .503$ ; coeficiente de contingencia = .035). Para la variable edad, tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ( $t_{97} = 1.098$ ;  $p = .275$ ,  $d = .220$ ). Es una consecuencia directa de trabajar con grupos naturales formados totalmente al azar en función del orden de matrícula del alumnado en el centro educativo, tal y como se especifica en el capítulo referente a la metodología de la investigación.

Contrariamente sí encontramos diferencias en el nivel de estudios finalizados ( $\chi^2_1 = 5.526$ ;  $p = .015$ ; coeficiente de contingencia = .227) que se refiere a la formación previa para acceder al Ciclo Formativo de Grado Superior que están cursando en el momento de la evaluación.

Respecto a las variables-diana, no encontramos diferencias de partida en sexismo hostil ( $t_{100} = -1.708$ ;  $p = .091$ ,  $d = -.341$ ) ni en sexismo benévolo ( $t_{100} = -.141$ ;  $p = .888$ ,  $d = -.028$ ). Tampoco encontramos diferencias de partida en los estereotipos de rol sexual que presenta los grupos control y experimental ( $t_{100} = -.181$ ;  $p = .857$ ,  $d = -.036$ ).

En cuanto a las actitudes hacia la violencia en las relaciones de pareja, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ( $t_{100} = 1.779$ ;  $p = .078$ ,  $d = .348$ ), pero sí cierta tendencia con un tamaño del efecto entre pequeño y moderado (Cohen, 1988). En este sentido, el grupo control presenta una menor presencia de actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.

En las variables secundarias, tampoco encontramos diferencias de partida en autoestima ( $t_{99} = .170$ ;  $p = .865$ ,  $d = .035$ ) ni en ninguno de los factores del autoconcepto: el factor académico ( $t_{99} = -.296$ ;  $p = .768$ ,  $d = -.059$ ), el social ( $t_{99} = -1.137$ ;  $p = .258$ ,  $d = -.224$ ), el emocional ( $t_{99} = -.362$ ;  $p = .718$ ,  $d = -.073$ ), el familiar ( $t_{99} = .379$ ;  $p = .705$ ,  $d = .076$ ) ni el físico ( $t_{99} = -.049$ ;  $p = .961$ ,  $d = -.009$ ).

Por último, es fundamental resaltar que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los niveles de deseabilidad social de la muestra ( $t_{98} = 1.026$ ;  $p = .308$ ,  $d = .020$ ), lo cual implica que ninguno de los grupos pretende ofrecer una imagen socialmente más deseable que el otro.

### 5.3. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de las actitudes facilitadoras de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja

Este inventario no es una escala o cuestionario al uso, sino que es una adaptación de un conjunto de ítems existentes, por lo que se planteó una propuesta inicial de factores. No obstante, a causa de los bajos niveles de fiabilidad obtenidos en la propuesta inicial de factores (por debajo de .50), se optó por utilizar únicamente el factor correspondiente a los ítems invertidos.

Realizamos un nuevo AFE condicionando a un solo factor. Para avalar este análisis destacar que los datos muestran un  $KMO = .56$  y un valor de 70.06 con 10 gl y  $p \leq .001$  para el test de esfericidad de Bartlett, niveles adecuados para proceder al análisis. Este factor explica casi el 40% de la varianza total, siendo las saturaciones de los ítems entre .479 y .794, la más alta es la del ítem 23 (*Muchas mujeres utilizan la Ley Integral contra la violencia doméstica, para conseguir "otros beneficios"*) y la más baja del ítem 9 (*Si una mujer maltratada no abandona la relación, será porque le gusta*).

### 5.4. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las variables relevantes

Dada la relevancia de dos de las variables objeto de estudio, se realizó un análisis confirmatorio de la estructura factorial de estas escalas. Los dos obtuvieron un buen ajuste, no obstante algunos de los ítems no mostraron unos índices adecuados (menor de .450) por lo que se decidió eliminarlos.

Respecto al cuestionario ASI, el modelo de dos factores obtuvo un buen ajuste, con índices con valores adecuados (ver Tabla 44).

**Tabla 44.** Análisis Factorial Confirmatorio ASI

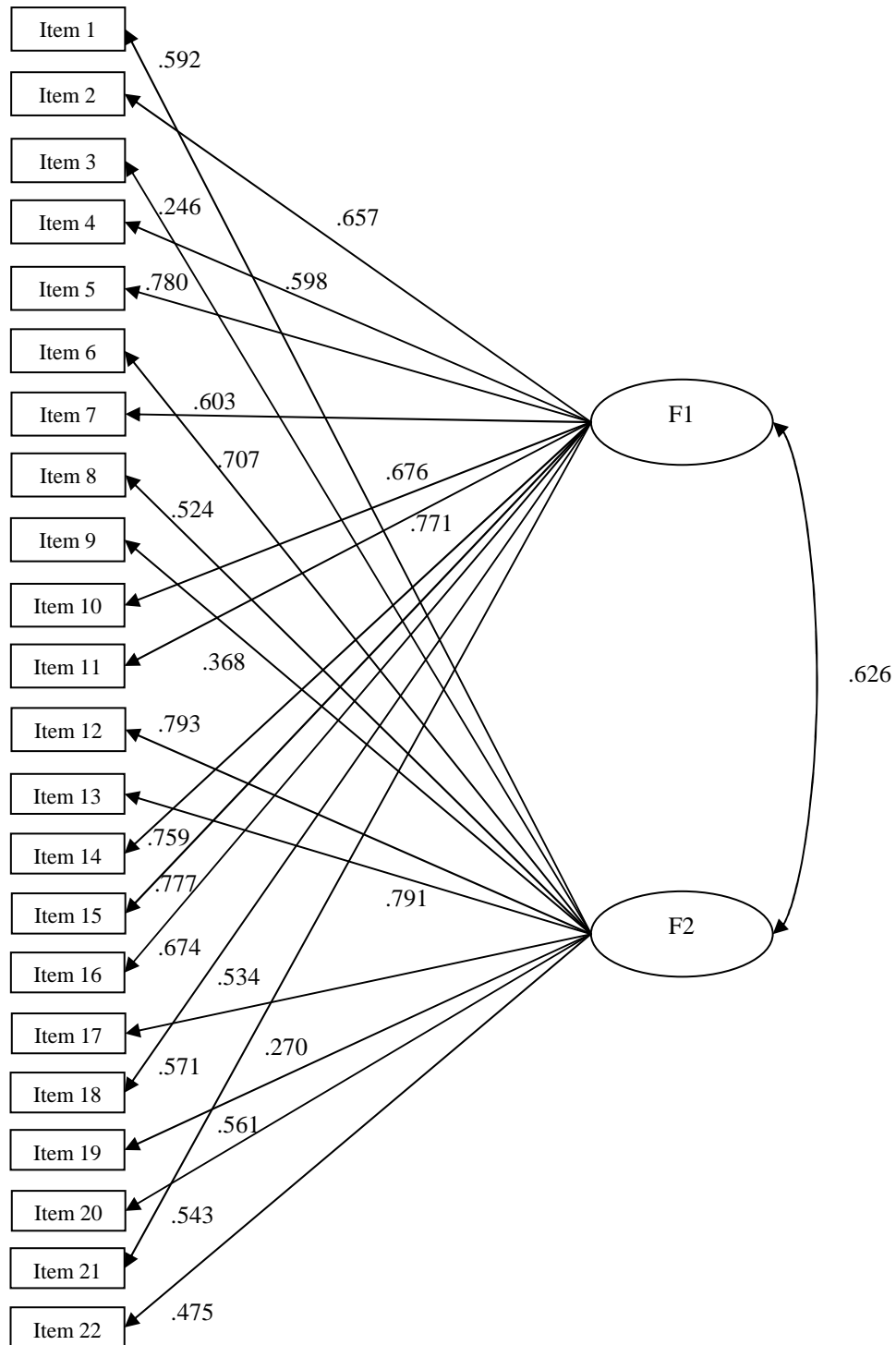
$\chi^2$	gl	p	CFI	GFI	SRMR	RMSEA
223.72	208	>.05	.993	.384	.082	.029 [.077 - .131]

Un examen de las cargas factoriales ofrece una visión del ajuste analítico del modelo, complementando la información de los índices de ajuste. Todos los indicadores cargaron significativamente ( $p < .05$ ) en los factores hipotetizados, dando soporte a la estructura bifactorial de la escala. En el factor 1 o sexismo hostil, las cargas factoriales estandarizadas oscilaron desde un mínimo de .543 (ítem 21, *Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres*) a un máximo de .780 (ítem 5, *Las mujeres se ofenden muy fácilmente*).

En cuanto al factor 2 o sexismo benevolente, las cargas factoriales estandarizadas oscilaron entre .270 (ítem 19, *Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral*) y .793 (ítem 12, *Todo hombre debe tener a una mujer a quien amar*), tal y como se puede observar en la Figura 1. Se puede decir, por

tanto, que el ajuste analítico fue adecuado, ya que, a pesar de que algunos ítems obtuvieron cargas factoriales muy bajas, todas ellas fueron estadísticamente significativas.

**Figura 1.** Saturaciones factoriales estandarizadas en el Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario ASI.



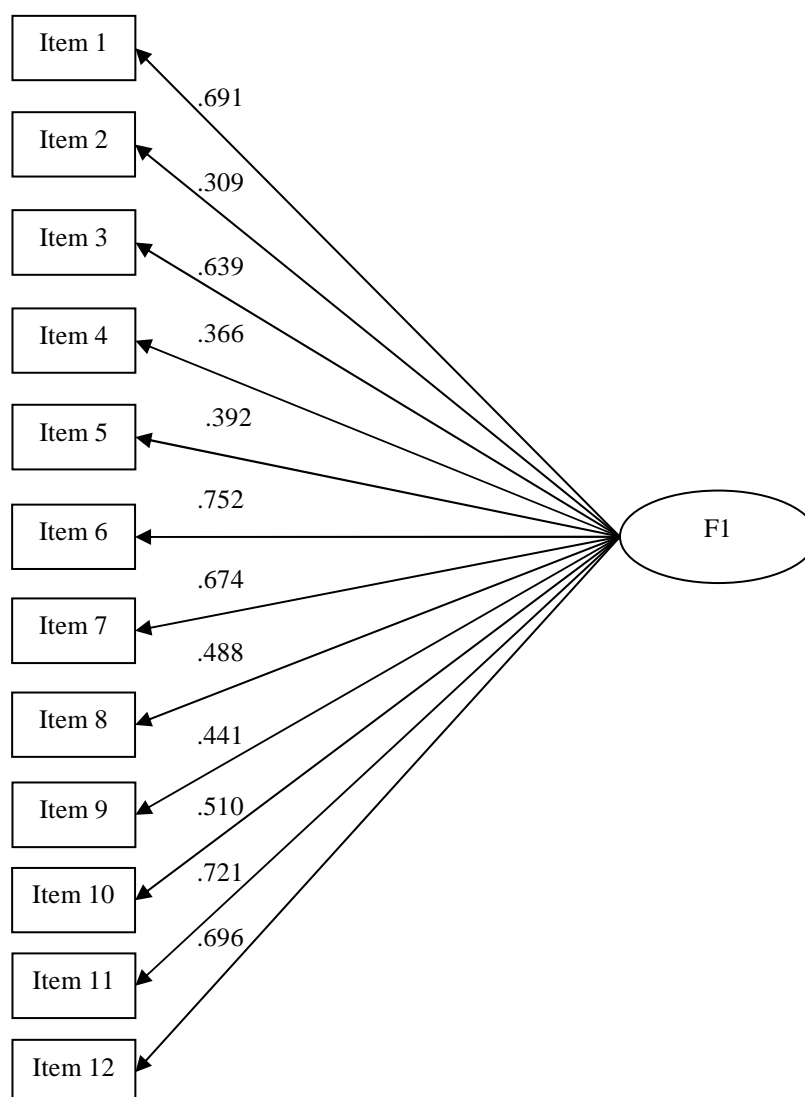
En el caso del cuestionario de estereotipos de rol sexual, el modelo de un factor obtuvo un buen ajuste, dado la prueba no significativa de ( $\chi^2$  (54)= 71.36). Un CFI mayor de .95 y un RMSEA menor de .60 apoyan este modelo (Hu y Bentler, 1999).

**Tabla 45.** *Análisis Factorial Confirmatorio ERS*

$\chi^2$	gl	<i>p</i>	CFI	GFI	SRMR	RMSEA
71.36	54	>.05	.971	.526	.081	.057 [.000 - .090]

En cuanto al ajuste analítico del modelo, todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas ( $p < .05$ ), oscilando entre .309 (ítem 2, *Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas*) y .752 (ítem 6, *La relación ideal entre marido y esposa es la de interdependencia, en la cual el hombre ayuda a la mujer con su soporte económico y ella satisface sus necesidades domésticas y emocionales*), tal y como se muestra en la Figura 2. El ajuste del modelo, por tanto, puede considerarse adecuado.

**Figura 2.** Saturaciones factoriales estandarizadas en el Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario ERS.



### 5.5. Estudio de las variables revisadas

Tras la realización del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se crearon los nuevos factores y calculamos de nuevo los niveles de fiabilidad para observar si se daba alguna variación.

Para la escala de sexismo ambivalente, los niveles de fiabilidad han aumentado para el factor de sexismo benévolo y el total. En la misma línea, para la escala de rol sexual, los niveles de fiabilidad han aumentado ligeramente.

**Tabla 46.** Niveles de fiabilidad para las Escalas ASI y ERS revisadas. Valores Pre y Post

Factores	Ítems eliminados	N	Alfa de Cronbach	
			PRE	POST
ASI	Ítems 3, 9 y 19	19	.906	.919
ASI Sexismo Hostil	Ninguno	11	.904 (se mantiene)	.907 (se mantiene)
ASI Sexismo Benévolo	Ítems 3, 9 y 19	8	.831	.831
ERS	Ítems 2, 4, 5 y 9	8	.731	.802

## 5.6. Mapa bivariado de relaciones

En primer lugar, en la Tabla 47 se muestran las correlaciones bivariadas entre las medidas más relevantes de este trabajo de investigación.

**Tabla 47.** Correlaciones bivariadas entre las medidas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. ASISH	-										
2. ASISB	.50**	-									
3. ERS	.64**	.46**	-								
4. ACTVIO	-.56**	-.37**	-.47**	-							
5. EA	-.38**	-.39**	-.27**	.31**	-						
6. AFA1	-.07	-.12	-.17	-.03	.44**	-					
7. AFA2	-.04	.00	-.11	-.05	.27**	.27**	-				
8. AFA3	.37**	.26**	.20*	-.20	-.40**	-.13	-.06	-			
9. AFA4	-.19*	-.26**	-.13	.26**	.41**	.24*	.30**	-.16	-		
10. AFA5	-.13	-.04	-.12	.00	.31**	.37**	.35**	-.05	.14	-	
11. SDS	.30**	.24*	.23**	-.17	-.37**	-.46**	-.20*	.30**	-.30**	-.38**	-

\*

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

Ambos factores del sexismo, hostil y benévolo, presentan una correlación positiva y significativa con la escala de estereotipos de rol sexual (.64\*\* y .46\*\*), el factor emocional del autoconcepto (.37\*\* y .26\*\*) y la deseabilidad social (.30\*\* y .24\*). En cambio, mantienen una correlación negativa y significativa con las actitudes facilitadoras de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja (-.56\* y -.37\*), la autoestima (-.38\* y -.39\*) y el factor familiar del autoconcepto (-.19\* y -.26\*\*). Las correlaciones negativas entre sexismo y actitudes facilitadoras de la violencia se explica por la dirección en la formulación los ítems, de tal manera que más puntuación implica mayores niveles de sexismo, pero menores niveles de actitudes facilitadoras de violencia.

La escala de estereotipos de rol sexual mantiene correlaciones positivas con el factor emocional del autoconcepto (.20\*) y la Deseabilidad Social (.23\*\*). Presenta correlaciones negativas con las actitudes facilitadoras de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja (-.47\*\*) y con autoestima (-.27\*\*).

Las actitudes facilitadoras de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja presentan correlaciones positivas y significativas con autoestima (.31\*\*) y el factor familiar del autoconcepto (.26\*\*).

La escala de autoestima correlaciona positivamente con todos los factores de autoconcepto (.44\*\*, .27\*\*, .41\*\* y .31\*\*) excepto el emocional con el cual mantiene una correlación negativa (-.40\*\*). Este último resultado es atribuible a la formulación negativa del factor del autoconcepto emocional, un factor fuertemente asociado a efectos de método por su completa formulación de ítems en negativo. La autoestima presenta una correlación negativa y significativa con la deseabilidad social (-.37\*\*).

Todos los componentes del autoconcepto correlacionan negativamente con la deseabilidad social (-.46\*\*, -.20\*, -.30\*\* y -.38\*\*) excepto el componente emocional que presenta una correlación positiva (.30\*\*).

La deseabilidad social por tanto mantiene correlaciones positivas con los dos componentes del sexismo, los estereotipos de rol y el factor emocional del autoconcepto (AFA 3), y negativas con autoestima (EA) y los otros cuatro factores del autoconcepto. Por ello, procedimos a un nuevo estudio de las correlaciones tomando la deseabilidad social como variable de control.

Al controlar la deseabilidad social, las correlaciones que cambian y dejan de ser significativas son las relacionadas con los componentes del autoconcepto. Desaparece la correlación entre el factor 4 y el sexismo hostil así como con el factor 1. En la misma línea, el factor 3 pierde su correlación con el factor 2 y los estereotipos de rol sexual.

**Tabla 48.** Correlaciones parciales entre las medidas controlando la Deseabilidad Social (EDS)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ASISH	-									
2. ASISB	.46**	-								
3. ERS	.63**	.43**	-							
4. ACTVIO	-.55**	-.35**	-.47**	-						
5. EA	-.30**	-.34**	-.20*	.28**	-					
6. AFA1	.09	.00	-.07	-.12	.31**	-				
7. AFA2	.02	.05	-.06	-.08	.21*	.20*	-			
8. AFA3	.31**	.21*	.14	-.16	-.33**	.00	.00	-		
9. AFA4	-.11	-.21*	-.06	.23*	.36**	.11	.25*	-.08	-	
10. AFA5	-.01	.04	-.04	-.07	.20*	.23*	.30**	.06	.02	-

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Después de la realización del AFC y la revisión de las variables clave de este estudio, realizamos un nuevo estudio del mapa de relaciones. Los componentes del sexismo correlacionan entre ellos y con los estereotipos de rol sexual en la misma línea. El

sexismo hostil y benévolo mantienen sus correlaciones positivas y significativas con la deseabilidad social pero desaparece su correlación con los estereotipos de rol sexual.

**Tabla 49.** *Correlaciones bivariadas entre las medidas revisadas (ASI y ERS)*

	1	2	3	4
1. ASISH	-			
2. ASISB corregido	.51**	-		
3. ERS corregido	.59**	.42**	-	
4. SDS	.30**	.20*	.16	-

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Como vemos, si controlamos la deseabilidad social, se mantienen las correlaciones en la misma dirección pero disminuyen ligeramente su valor en todos los casos.

**Tabla 50.** *Correlaciones parciales entre las medidas corregidas controlando la Deseabilidad Social*

	1	2	3
1. ASISH	-		
2. ASISB corregido	.46**	-	
3. ERS corregido	.58**	.34**	

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

## 5.7. Análisis de la eficacia del programa: evolución de las variables-diana a lo largo de la intervención

Para la ejecución de estos análisis, en primer lugar se realizó la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas. Cuando esta prueba no es significativa ( $p > .05$ ) se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas sin necesidad de ajuste o correcciones estadísticas. En todos los casos se cumple este supuesto.

En la realización y posterior interpretación de estos análisis se ha tenido en cuenta la importancia ya no sólo del efecto del programa de intervención, sino también la combinación del proceso de maduración del alumnado a través del desarrollo curricular del Ciclo Formativo. Todo ello, habiendo controlado la puntuación de partida (puntuación en el momento pre). Por esto, principalmente esperamos diferente resultado del efecto combinado en los grupos de segundo, entre aquellos en los que se ha implementado el programa y el grupo en el que no.

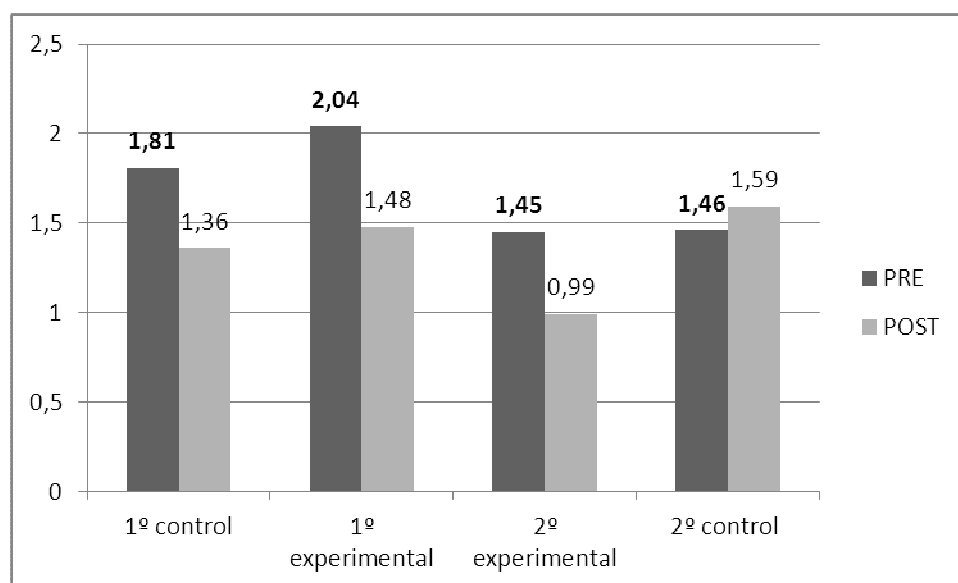
Evaluada la puntuación total en sexismo, controlando por la variable sexismo medida en el pretest ( $F_{1,89} = 84.22$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .486$ ), se aprecia que el efecto de grupo es marginalmente significativo, pero con un tamaño del efecto no despreciable ( $F_{3,89} = 2.51$ ;  $p = .063$ ;  $\eta^2 = .078$ ). Si nos permitimos interpretar este efecto marginal mediante pruebas de comparación de medias, se aprecia que es el grupo experimental 2ºE el que presenta menores niveles de sexismo. Observemos que la media de los grupos control es 1.55 (1º C) y 1.68 (2º C) y de los grupos experimentales de 1.62 (1º E) y 1.23 (2º E).



Si profundizamos más en el análisis del sexismo, respecto a la puntuación en *sexismo hostil*, controlada por la puntuación medida en el pretest ( $F_{1,89} = 115.74; p < .001; \eta^2 = .565$ ), no se aprecian diferencias por el grupo ( $F_{3,89} = 1.79; p = .153; \eta^2 = .057$ ). En este caso, la media de los grupos control es 1.70 (1° C) y 1.73 (2° C) y de los grupos experimentales de 1.75 (1° E) y 1.37 (2° E). Como podemos observar, la media más baja continúa situándose en el grupo experimental de segundo, aunque tales diferencias no resulten estadísticamente significativas.

Analizada la puntuación en *sexismo benévolo*, controlado por la medida en el pretest ( $F_{1,89} = 44.78; p < .001; \eta^2 = .335$ ), se observa que el efecto del grupo es significativo, con un tamaño del efecto medio, cercano a .13 (Harlow, 2005) ( $F_{3,89} = 2.92; p = .038; \eta^2 = .090$ ). Concretamente la prueba de Bonferroni de comparaciones de medias por pares muestra diferencias entre ambos grupos de segundo, presentando el grupo experimental (2°E) menores niveles de sexismo benévolo. Específicamente la media de los grupos control es 1.36 (1° C) y 1.59 (2° C) y de los grupos experimentales de 1.48 (1° E) y .99 (2° E). De los análisis realizados en este apartado, este último resultado es el que alcanza nivel de significación y mayor tamaño del efecto, es decir, aunque se deba calificar de baja cuantía, es en sexismo benévolo donde se manifiesta un cambio en las actitudes de mayor impacto.

**Gráfico 6:** Medias estimadas para las diferencias tras la intervención en la variable Sexismo Benévolo

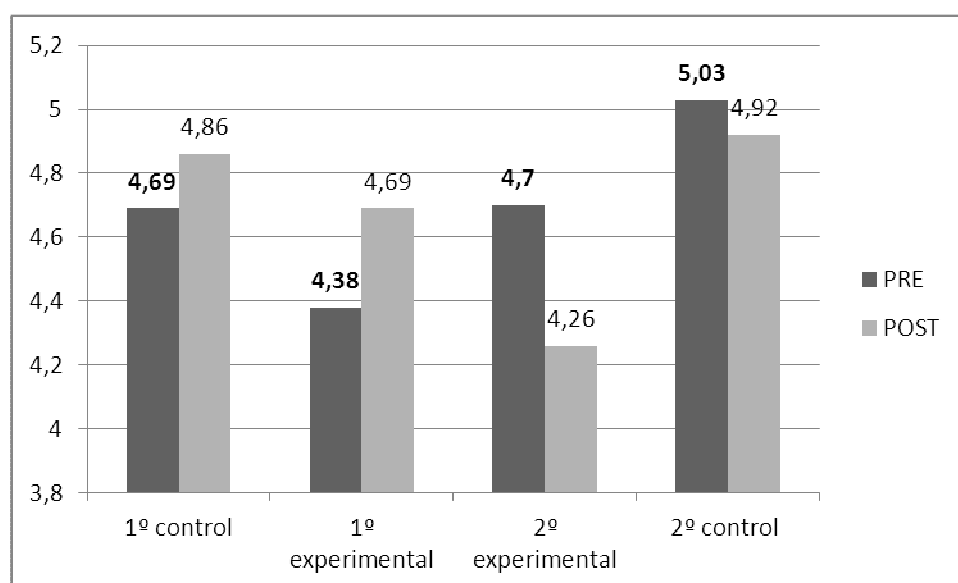


Respecto a la puntuación total en los *estereotipos de rol sexual (ERS)*, evaluada la puntuación total, controlando por la variable medida en el pretest ( $F_{1,89} = 71.20; p < .001; \eta^2 = .444$ ), se aprecia que el efecto de grupo no es significativo ( $F_{3,89} = 1.69; p = .173; \eta^2 = .054$ ). La media de los grupos control es de .58 (1° C) y de .55 (2° C) y de los grupos experimentales de .60 (1° E) y .38 (2° E).

Respecto a la puntuación en las *actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja* (ACTVIO), evaluada la puntuación total controlando la variable pretest ( $F_{1,85} = 24.38$ ;  $p. < 001$ ;  $\eta^2 = .223$ ), se puede observar que el efecto del grupo es significativo con un tamaño del efecto medio ( $F_{3,85} = 4.45$ ;  $p = .006$ ;  $\eta^2 = .136$ ). Concretamente, en las comparaciones de medias por pares se aprecia que las diferencias se dan entre el grupo control de primero (1º) y el experimental de segundo (2º), y entre ambos grupos de segundo. En concreto, la media más baja se encuentra en el grupo experimental de segundo, frente a su equivalente control, y frente al grupo control de primero. La media de los grupos control es de 4.86 (1º C) y 4.92 (2º C), y de los grupos experimentales de 4.69 (1º E) y 4.26 (2º E).

Estos resultados se hallan en una línea no esperada, recordemos que a mayor puntuación, menor presencia de actitudes facilitadoras de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja (por la dirección de los ítems). Por tanto, en el grupo experimental de segundo se produce un aumento de actitudes facilitadoras de violencia, contrariamente a lo esperado de manera inicial. Este resultado invita a profundizar, a un acercamiento estadístico más complejo que pasaremos a desarrollar en el siguiente apartado 5.8.

**Gráfico 7:** Medias estimadas para las diferencias tras la intervención en la variable *Actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja*



### **5.8. Revisión del análisis de la eficacia del programa: evolución de las variables-diana a lo largo de la intervención atendiendo a la deseabilidad social y el nivel de estudios**

Tras haber encontrado correlaciones positivas y significativas entre las variables relevantes y la *deseabilidad social*, se decidió realizar análisis complementarios. Concretamente se repitieron los ANCOVA introduciendo la deseabilidad social como una covariable más, únicamente sobre las variables-diana en las que se han encontrado cambios significativos.

En cuanto al *sexismo benévolo*, tomando la variable de deseabilidad social como control ( $F_{1,86} = 2.49$ ;  $p = .118$ ;  $\eta^2 = .028$ ) y la puntuación en sexismo benévolo medida en el pretest ( $F_{1,86} = 38.14$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .307$ ), los resultados indican que el efecto del grupo es marginalmente significativo con un tamaño del efecto pequeño ( $F_{3,86} = 2.20$ ;  $p = .094$ ;  $\eta^2 = .071$ ). Si nos permitimos interpretar las comparaciones por grupos, se observa una tendencia a diferencias entre los grupos de segundo, y ambos grupos experimentales. Las medias observadas son de 1.39 (1° C) y 1.55 (2° C) y de los grupos experimentales de 1.44 (1° E) y 1.02 (2° E) respectivamente.

De esto podemos deducir que con un análisis más complejo y adecuado a este contexto donde la deseabilidad social juega un papel fundamental, desaparecen las diferencias que se detectan con un análisis más simplista. Este es un resultado relevante, y como aportación merecerá su tratamiento más detallado en la discusión.

Respecto a las *actitudes facilitadoras de violencia*, tomando la deseabilidad social como control ( $F_{1,82} = 1.76$ ;  $p = .187$ ;  $\eta^2 = .021$ ) y la puntuación pretest en las actitudes ( $F_{1,82} = 22.36$ ;  $p \leq .001$ ;  $\eta^2 = .214$ ) se continúa observando un efecto del grupo con un tamaño del efecto medio ( $F_{3,82} = 5.86$ ;  $p = .001$ ;  $\eta^2 = .177$ ), pero mejoran ligeramente los niveles de significación y el tamaño del efecto. Concretamente en las comparaciones de medias por pares, se encuentran diferencias entre el grupo control de primero (1°C) y el experimental de segundo (2°E), entre el grupo experimental de primero (1°E) y el grupo experimental de segundo (2°E), y entre los dos grupos de segundo. Observemos que la media de los grupos control es 4.95 (1° C) y 4.95 (2° C) y de los grupos experimentales de 4.70 (1° E) y 4.23 (2° E). Si comparamos estos resultados con respecto al ANCOVA sin controlar la covariable deseabilidad social, surgen diferencias entre los grupos experimentales de 1° y 2° que anteriormente no se percibían, teniendo un mayor impacto el programa en la disminución de la media en el grupo de primero.

En esta línea, dada la diferencia inicial de partida en el *nivel de estudios*, se realizó un ANCOVA introduciendo esta variable como covariable para controlar su efecto en los cambios producidos en las variables diana.

Se realizó un ANCOVA introduciendo esta variable como covariable para controlar su efecto en los cambios producidos en la variable sexismo benévolo. Controlando la variable sexismo benévolo evaluada en el momento pretest ( $F_{1,88} = 43.25; p < .001; \eta^2 = .330$ ) y el nivel de estudios ( $F_{1,88} = .233; p = .631; \eta^2 = .003$ ), se puede observar que el efecto del grupo continúa siendo significativo, con un tamaño del efecto medio, cercano a .13 (Harlow 2005) ( $F_{3,88} = 2.94; p = .037; \eta^2 = .091$ ). En las comparaciones de medias, la media más baja es la del experimental de segundo con diferencias significativas con su equivalente de segundo y el experimental de primero. Las medias observadas son de 1.37 (1° C) y 1.60 (2° C) y de los grupos experimentales de 1.47 (1° E) y .99 (2° E).

En esta línea, dada la diferencia inicial de partida en el *nivel de estudios*, se realizó un ANCOVA introduciendo esta variable como covariable para controlar su efecto en los cambios producidos en la variable actitudes facilitadoras de violencia. Controlando la variable en el momento pretest ( $F_{1,84} = 23.85; p < .001; \eta^2 = .221$ ), y el nivel de estudios ( $F_{1,84} = .896; p = .346; \eta^2 = .011$ ), podemos apreciar diferencias por el efecto del grupo con un tamaño del efecto medio ( $F_{3,84} = 4.21; p = .008; \eta^2 = .131$ ). En la comparación de medias, se observan diferencias entre el grupo experimental de segundo y los demás grupos. Las medias observadas son de 4.85 (1° C) y 4.91 (2° C) y de los grupos experimentales de 4.70 (1° E) y 4.27 (2° E).

No obstante, debemos poner de relieve que las diferencias se hallan en los grupos de segundo, que a pesar de tener un nivel de estudios previos diferentes, por estar estudiando el segundo curso del CFGS igualaría su nivel de estudios por un efecto de maduración en el que el plan de estudios del centro en que se desarrolla la investigación tiene un rol fundamental.

### **5.9. Caracterización de la variable ganancias por efecto de la intervención**

La variable llamada *ganancias* se ha calculado restando la puntuación en el inicio (momento pre) menos la puntuación después de la intervención (momento post). Debido a la dirección del formato de respuesta, en ambas variables esperamos que el resultado de esta resta sea una puntuación negativa, ya que ello significa una disminución en los niveles de sexismo y en las actitudes facilitadoras de violencia.

Los cambios producidos en las dos variables que se han visto modificadas por el proceso de intervención no mantienen una correlación significativa ( $r = .013; p = .929$ ), es decir que las participantes en las que se produce más cambio en los niveles de sexismo benévolo no son necesariamente aquellas en las que se produce más cambio en las actitudes hacia la violencia, y a la inversa. Por ello, realizaremos nuevos análisis independientes para cada una de estas variables.

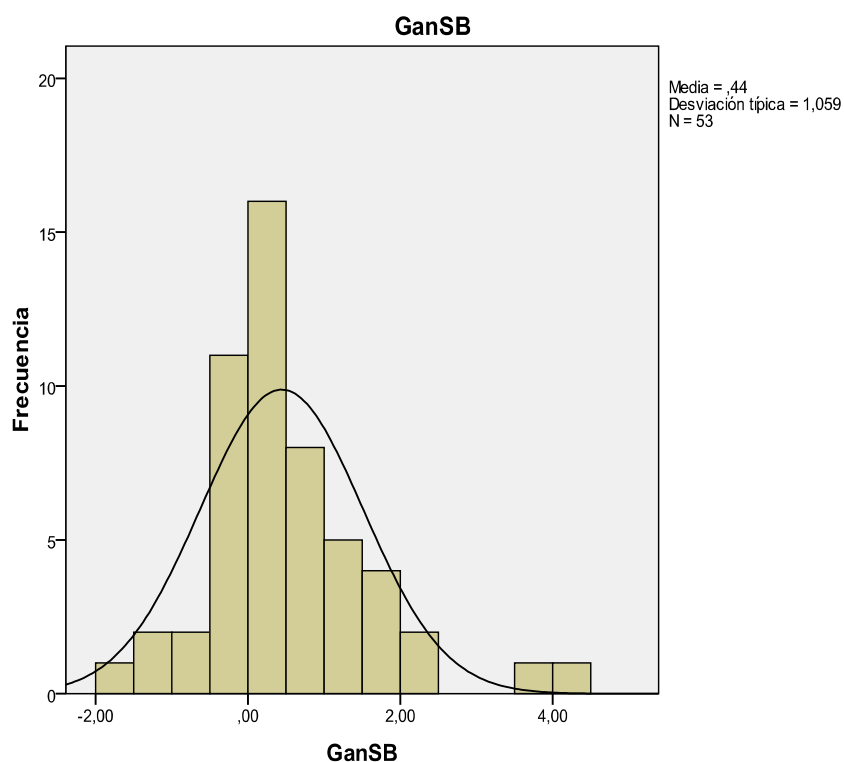
En la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos para los cambios producidos en el sexismo benévolo y en las actitudes facilitadoras de violencia en los grupos experimentales.

**Tabla 51.** Estadísticos descriptivos para las variables ganancias

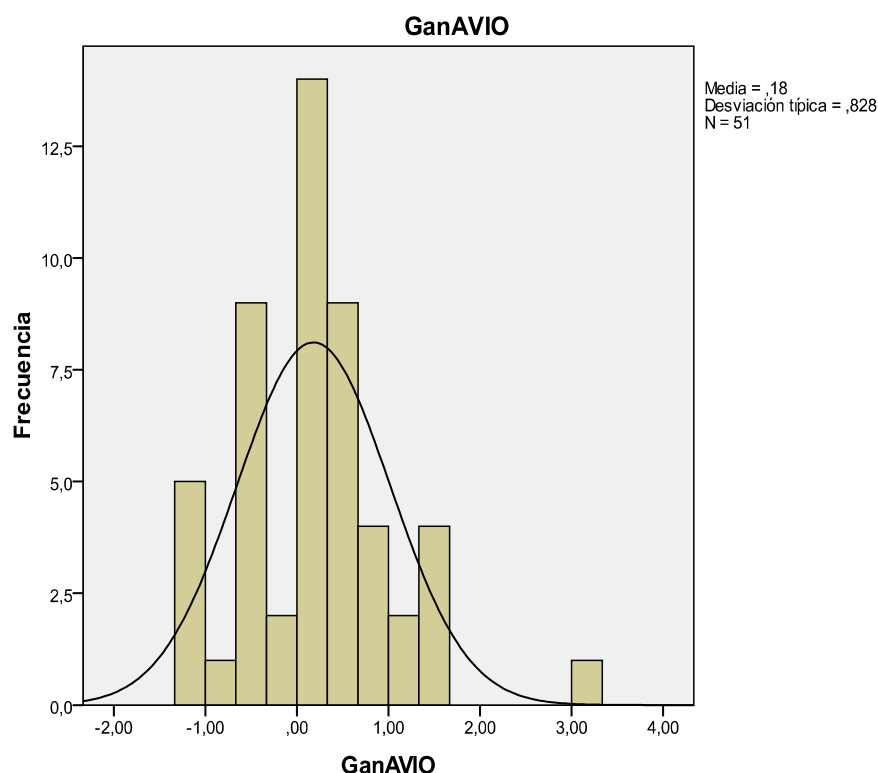
	N	Media	DT	Mínimo	Máximo
<i>Ganancia en sexismo benévolo</i>	53	.44	1.05	-1.75	4.00
<i>Ganancia en actitudes facilitadoras</i>	51	.18	.82	-1.20	3.00

Los gráficos 8 y 9 muestran la distribución de los datos en la variable ganancia en sexismo benévolo y ganancia en actitudes hacia la violencia.

**Gráfico 8:** Distribución de las diferencias tras la intervención en los cambios Sexismo Benévolo



**Gráfico 9:** Distribución de las diferencias tras la intervención en los cambios en las Actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja



### 5.10. Valoración del programa de intervención

En primer lugar, algunas de las participantes no acudieron de manera habitual y sistemática a las sesiones, pero sí cumplimentaron las encuestas de evaluación inicial. Por ello, estos sujetos podrán desviar ligeramente los resultados de intervención. Ante esta situación, una de las variables a controlar en el análisis de datos sería el impacto en los niveles de actitudes manifiestas en función del número de sesiones al que han acudido las alumnas (dosis de programa).

En esta línea, por limitaciones en la recogida de información, únicamente se tiene información de esta variable dosis de programa de  $n = 12$  (44.4%) pertenecientes al grupo experimental de primero y de  $n = 19$  (61.29%) pertenecientes al grupo experimental de segundo. Según esta información, en el grupo experimental de *primero*,  $n = 5$  de las participantes (41.66%) asistieron a todas las sesiones y  $n = 5$  (41.66) a todas menos una. En cambio, en el grupo de *segundo*,  $n = 10$  (52.63%) asistieron a todas las sesiones y  $n = 6$  (31.57%) a todas las sesiones excepto a una. Por tanto, de la información recogida con los informes de evaluación, podemos deducir que el grupo que mayor dosis de programa ha recibido ha sido el de segundo ( $n = 16$ , 84.2% asistieron a todas las sesiones o a todas menos a una). Estos resultados hay que relativizarlos, recordando que con el seguimiento de asistencia del diario de sesiones de intervención, el grupo que de manera mayoritaria ha asistido al programa de

intervención ha sido el de primero, con una asistencia de entre 18 y 24 alumnas por sesión.

Respecto a los resultados de la evaluación tras el módulo I, presentamos la media, desviación típica y moda de cada uno de los ítems evaluados así como la distribución de frecuencias, tanto en la evaluación individual como en la evaluación que se realiza con respecto al grupo en general.

**Tabla 52.** Estadísticos descriptivos de los ítems de valoración. Valoración individual y grupal.

Aspecto evaluado	Individual			Grupal		
	Media	DT	Moda	Media	DT	Moda
<i>Grado de participación</i>	3.73	.905	2 - 3	3.25	.954	3
<i>Grado de interés</i>	4.00	.847	4	3.18	.781	3
<i>Grado de comprensión</i>	4.23	.832	5	3.36	.668	3
<i>Grado de satisfacción</i>	4.03	.920	5	3.53	.716	3
<i>Grado de diversión</i>	3.78	.862	4	3.53	.933	3

A nivel *individual*, la moda se sitúa entre 4 (bastante) y 5 puntos (mucho) en todas las variables analizadas excepto en el nivel de participación para el cual se encuentran dos valores igualmente repetidos: 2 (normal) y 3 (bastante). Los mayores porcentajes de respuesta se sitúan en un grado de *normalidad* y *bastante* para la participación (13.7%,  $n = 14$  respectivamente), de *bastante* en interés (17,6%,  $n = 18$ ) y diversión (14.7%,  $n = 15$ ), de *mucho* en comprensión (17.6%,  $n = 18$ ) y satisfacción (14.7%,  $n = 15$ ).

A nivel *grupal*, la moda se sitúa en un valor de 3 (normal) para todas las variables analizadas. Los mayores porcentajes de respuesta se sitúan en un grado de *normalidad* para todos los casos: la participación (13.7%,  $n = 14$ ), interés (17.6%,  $n = 18$ ), comprensión (17.6%,  $n = 18$ ), satisfacción (19.6%,  $n = 20$ ) y diversión (15.7%,  $n = 16$ ). No obstante, debemos indicar que en todos los casos, la valoración de *bastante* es la segunda elegida con mayor frecuencia: 11.8% ( $n = 12$ ), 12.7% ( $n = 13$ ), 14.7% ( $n = 15$ ), 16.7% ( $n = 17$ ) y 11.8% ( $n = 12$ ) respectivamente.

Por tanto, podemos decir que la evaluación a nivel individual es ligeramente más positiva que la que el alumnado hace a nivel grupal.

En la Tabla 53 se puede observar la valoración individual de los recursos utilizados en cuanto a contenidos, materiales, actividades y tiempo.

**Tabla 53.** Estadísticos descriptivos de los ítems de valoración de los recursos

	Media	DT	Moda	Mayor porcentaje de respuesta
<i>Adecuación de contenidos</i>	3.73	.816	4	Bastante (16.7%, n=17)
<i>Novedad de contenidos</i>	3.50	.961	3	Normal (17.6%, n=18)
<i>Adecuación de materiales</i>	3.53	.716	4	Bastante (19.6%, n=20)
<i>Adecuación de actividades</i>	3.63	.740	4	Bastante (18.6%, n=19)
<i>Adecuación de tiempo</i>	3.60	.709	3	Normal (17.6%, n=18)

La valoración que las alumnas hacen de los recursos utilizados es positiva, dado que los mayores porcentajes de respuesta se sitúan en bastante, excepto en la novedad de los contenidos y la adecuación del tiempo. No obstante, en los dos aspectos que se evalúan con un grado de normalidad mayoritariamente, el segundo mayor porcentaje de respuesta se sitúa en bastante, tanto en la novedad de los contenidos (16.7%,  $n = 17$ ) como en el tiempo (12.7%,  $n = 13$ ).

La *valoración general* del programa es de 7.83 con una desviación típica de 1.01, encontrándose el mayor porcentaje de respuestas en una puntuación de 8 (16.7%,  $n = 17$ ). Para una *valoración de tipo más indirecta*, se preguntó al alumnado si recomendarían el programa y la formadora a otros alumnos/as. En el caso del grado en el que recomendarían el programa a otra persona es de un 8.53 con una desviación típica de 1.36, encontrándose el mayor porcentaje de respuesta en la puntuación de 10 (11.8%,  $n = 12$ ). A la cuestión de si recomendarían la formadora a otra persona, se obtiene una media de 9.53 con desviación típica de .845, encontrándose el mayor porcentaje de respuesta en la puntuación de 10 (25.5%,  $n = 26$ ).

La *actividad que más* ha gustado es la última (La educación de 0 a 3 años: una herramienta para la prevención de la violencia doméstica) con un 9,8% ( $n = 10$ ), seguida de la actividad tres (Se puede querer de muchas formas) con un 6.9% ( $n = 7$ ). La *actividad que menos* ha gustado es la seis (¿Qué harías si...?) con un 16.7% ( $n = 17$ ) de las respuestas, seguida de la actividad dos (Formas de sexismo) con un 5.9% ( $n = 6$ ).

En la siguiente tabla se muestra la media, desviación típica y moda de las respuestas de valoración dadas tras la finalización de la implementación del programa, dadas por cada una de las participantes.

El aspecto que se valora *muy* positivamente es el nivel de comprensión. Se valoran como *bastante* adecuados los niveles de interés, satisfacción, adecuación y novedad de los contenidos y adecuación de las actividades. Obtienen una valoración de *normalidad* el grado de participación, diversión, y la adecuación de los materiales y el tiempo. No obstante, en estas cuatro últimas variables, la segunda opción de respuesta más elegida es el nivel de bastante: un 10.8% ( $n = 11$ ) en participación; un 13.7% ( $n = 14$ ) en diversión; un 7.8% ( $n = 8$ ) en adecuación de materiales; y un 12.7% ( $n = 13$ ) en adecuación del tiempo.



**Tabla 54.** Estadísticos descriptivos de la valoración final. Respuestas individuales.

	Media	DT	Moda	Mayor porcentaje de respuesta
Grado de participación	3.22	.866	3	Normal (16.7%, n=17)
Grado de interés	3.89	1.03	4	Bastante (15.7%, n=16)
Grado de satisfacción	3.86	.810	4	Bastante (14.7%, n=15)
Grado de comprensión	4.22	.760	5	Mucho (14.7%, n=15)
Grado de diversión	3.33	.717	3	Normal (16.7%, n=17)
Grado de Adecuación de Contenidos	3.72	.701	4	Bastante (21.6%, n=22)
Grado de Novedad de contenidos	3.50	.737	4	Bastante (16.7%, n=17)
Grado de adecuación de materiales	3.19	.889	3	Normal (18.6%, n=19)
Grado de adecuación de actividades	3.58	.874	4	Bastante (16.7%, n=17)
Grado de adecuación tiempo	3.34	.838	3	Normal (15.7%, n=16)

Otro de los aspectos a destacar es el nivel de *utilidad personal y profesional* que el alumnado hace de este programa. A nivel personal se obtiene una utilidad media de 4 puntos (DT= .826) y a nivel profesional de 4.11 puntos (DT=.820). Tanto nivel personal como profesional se valora mayoritariamente como *bastante* útil (14.7%,  $n = 15$ ). La segunda respuesta más elegida es la de calificarlo como *muy* útil, tanto a nivel personal (11.8%,  $n = 12$ ) como profesional (12.7%,  $n = 13$ ).

A continuación, se detalla alguna información cualitativa relevante recogida de la evaluación tras el primer módulo:

- Aspecto que más te ha gustado*: los contenidos o temas tratados ( $n = 19$ ), los debates ( $n = 12$ ), la dinámica de las sesiones ( $n = 8$ ) y la actividad realizada el día 25 de Noviembre ( $n = 1$ ).
- Aspecto que menos te ha gustado*: el exceso de longitud de los test ( $n = 16$ ), la poco tiempo ( $n = 4$ ), falta de interés del grupo ( $n = 4$ ), las estadísticas ( $n = 1$ ) y la actividad sobre discriminación ( $n = 1$ ).
- Propuestas de mejora* ( $n = 13$ ): más tiempo ( $n = 5$ ), mayor cantidad de actividades ( $n = 3$ ), mejorar los cuestionarios ( $n = 1$ ), utilizar el horario extraescolar ( $n = 1$ ), actividades más prácticas ( $n = 1$ ), mayor planificación de los días ( $n = 1$ ) y asistencia obligatoria ( $n = 1$ ).

Por último, algunas de las *propuestas de mejora* recogidas en la Evaluación Final son: mayor participación por parte del grupo ( $n = 8$ ), dedicar más tiempo ( $n = 7$ ), mejorar la asistencia de los miembros del grupo ( $n = 2$ ), más casos prácticos ( $n = 2$ ), complementar con otros programas ( $n = 1$ ), disminuir la dificultad de los cuestionarios ( $n = 1$ ), dotar de más técnicas de intervención con niños/as ( $n = 1$ ), y mayor cantidad de sesiones de trabajo en círculo ( $n = 1$ ).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el momento de revisión de estas líneas, en el año 2013, cuarenta y seis mujeres han muerto a manos de sus parejas (Instituto de la Mujer, 2013), cifra que ha ido evolucionando en los últimos años y podemos decir que descendiendo de una manera generalizada. A pesar de existir multitud de recursos para la investigación, prevención y tratamiento de este tipo de violencia (Gracia, 2002a; Sanmartín *et al.*, 2010) en la actualidad continúa siendo uno de los problemas y preocupaciones clave para nuestra sociedad (Bosch *et al.*, 2007; Fariña *et al.*, 2009; Ferrer, 2010; Matud *et al.*, 2009).

En este sentido, más allá del tratamiento o la investigación sobre casos ya existentes, es esencial acudir a la raíz del problema con el fin de conseguir su total erradicación. Tal y como hemos argumentado a lo largo de este trabajo, una de las causas de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja es la desigual distribución de poder entre ambos sexos. Por ello podríamos hipotetizar que “al igualarse el poder de ambos sexos, las actitudes intergrupales mejorarían” (Viniegra, 2007, p. 83). En este sentido, la escuela es uno de los elementos de cambio esencial y la comunidad educativa en la que está inmersa un agente de transformación social de primera magnitud (López y Encabo, 1999). Por ello, uno de los elementos claves para su prevención sería la construcción y el fomento de la igualdad desde las aulas (Díaz-Aguado *et al.*, 2004).

En base a esta idea, surge el interés de este trabajo, ya iniciado en el año 2007 con el trabajo de investigación y la superación del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), en tal caso con un estudio sobre actitudes facilitadoras de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja en estudiantes de Ciclos Formativos de diferentes Familias Profesionales.

En esta tesis doctoral, hemos querido centrar más nuestra atención en el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil perteneciente a la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Este grupo de alumnado en su futuro quehacer profesional trabajará educando a niños y niñas de 0 a 3 años, momento vital en el proceso de socialización y esencial en la adquisición de valores y pautas de conducta, así como en el conocimiento y desarrollo de los roles de género. En general, el profesorado y su estilo pedagógico tienen una importancia vital por su influencia en el alumnado como uno de los agentes socializadores más significativos (González y Campos, 2010). En este sentido, la escuela se considera como uno de los elementos clave en la transmisión de patrones culturales sobre el género (Colás y Jiménez, 2006).

En este contexto surge la idea de analizar y, si es necesario intervenir para tratar de modificar, las actitudes hacia la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja de este conjunto de alumnado a través de un estudio e intervención sobre grupos naturales estudiantes de este Ciclo Formativo. Este trabajo se plantea como una investigación-acción, en la que además de analizar estas variables, se interviene sobre ellas para

estudiar los efectos de la implementación de un programa de prevención de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. El diseño específico del trabajo se ha descrito detalladamente en el cuarto capítulo.

En esta investigación para lograr comprender esta problemática, hemos tomado como marco teórico de referencia y análisis el modelo ecológico. Específicamente se han analizado algunas de las variables psicosociales que la literatura plantea como precursoras o facilitadoras de la aparición de este tipo de violencia, concretamente el sexismo, los estereotipos de rol sexual y las actitudes facilitadoras de su aparición y mantenimiento.

Los resultados de la evaluación que se realiza antes (pre) y después de la implementación del programa de intervención (post) se detallan en las siguientes líneas, comparándolos con los resultados obtenidos en diferentes trabajos de la literatura relacionados con el tema.

En primer lugar, con datos procedentes de la evaluación inicial, se comparan las variables sociodemográficas, descriptivas y diana de este trabajo, encontrando una gran variabilidad o dispersión en las mismas. No obstante, tras los análisis estadísticos pertinentes, podemos afirmar que contamos con una muestra de cuatro grupos naturales prácticamente equivalentes en todas las variables de partida consideradas.

En el ámbito de los resultados, respecto al *sexismo*, encontramos una muestra con niveles bajos de sexismo ambivalente hacia las mujeres y similares a los encontrados en la literatura (Glick *et al.*, 2000; Moya y Expósito, 2001; Pozo, Martos y Alonso, 2010).

En la misma línea que otros trabajos (Glick y Fiske, 1996, 1999; Glick *et al.*, 2000; Lameiras y Rodríguez, 2003; Moya y Expósito, 2001; Pozo *et al.*, 2010), las mujeres que componen esta muestra aceptan en menor medida el componente hostil del sexismo, lo cual muestra que este tipo produce mayor nivel de alerta y rechazo en las mujeres. En el estudio de Lameiras y Rodríguez (2003) con estudiantes gallegos (de enseñanza secundaria y universitaria), cada sexo valora con mayor hostilidad al sexo contrario, y las mujeres reciben mayores valoraciones benevolentes que los hombres. En este sentido, recordemos que algunas investigaciones, como la de Eagly y Mladinic (1994), concluyen que ambos sexos otorgan atributos más favorables y muestran actitudes más positivas hacia las mujeres. Este análisis no se pudo llevar a término en mayor profundidad en nuestro estudio debido al escaso número de varones que componen la muestra.

Algunos autores han encontrado una correlación positiva y significativa entre el sexismo ambivalente y la escala de estereotipos de rol sexual (Expósito *et al.*, 1998; Glick y Fiske, 1996, 2001; Glick *et al.*, 2000; Moya *et al.*, 1991; Moya *et al.*, 2006; Pozo *et al.*, 2010), lo cual se replica en nuestro trabajo, obteniendo unas elevadas

correlaciones positivas y significativas para ambos tipos de sexismo. Por tanto, podríamos decir que ambas escalas evalúan aspectos muy relacionados.

En la literatura se han encontrado correlaciones prácticamente nulas entre el sexismo ambivalente y la deseabilidad social (Expósito *et al.*, 1998). En cambio, en nuestro estudio se encuentran correlaciones positivas y significativas entre ambas variables que, aunque de baja magnitud, hemos tenido en consideración para el posterior análisis de los datos.

El sexismo se relaciona con la desigualdad de género (García, Palacios, Torrico, y Navarro, 2009) y estudios recientes muestran relaciones directas entre éste y la violencia física y verbal hacia la mujer (Garaigordobil y Aliri, 2011). Además, el sexismo benévolo, bajo su apariencia más positiva, continúa siendo sexista dado que limita a la mujer al ejercicio de determinados roles (Garaigordobil y Aliri, 2011). De esto deriva la importancia de analizar el impacto del programa, sobre todo en la disminución de los niveles de sexismo benévolo, más presente y menos visible en la sociedad actual. En este sentido, si las futuras educadoras infantiles, como agentes de socialización de primer impacto, presentan visiones estereotipadas y rígidas de los modelos de hombre y de mujer (Videra y Gómez, 2003) podrían contribuir a la aparición y confirmación de estas actitudes sexistas en su alumnado.

Respecto al componente cognitivo de las *actitudes de rol de género*, los *estereotipos de rol sexual*, ya en el segundo capítulo planteamos la interacción que se produce entre la interiorización de creencias sexistas sobre rasgos y roles y el establecimiento de relaciones de dependencia y desequilibrio de poder de las mujeres frente a los varones (Recio *et al.*, 2007).

Según la literatura, las puntuaciones en esta escala tienen tendencia hacia el polo igualitario, sobre todo para las mujeres, lo cual es de esperar dado que las posiciones más tradicionales defienden una postura diferencial y positiva para los hombres (Moya *et al.*, 2006). Los resultados de nuestra investigación mantienen esta tendencia, encontrando niveles bajos para la escala de estereotipos de rol sexual.

Esto es altamente positivo, dado que la aceptación de estereotipos de rol de género tradicionales se relaciona, entre otras variables, con mayores niveles de violencia en las relaciones de pareja (Lichter y McCloskey, 2004), mayor tendencia a culpar a la víctima, a sostener mitos sobre la violencia contra las mujeres (Berkel, Vandiver y Bahner, 2004; Mullender, 2000) y a mostrar mayores niveles de justificación de la violencia como un mecanismo de dominación (Pozo *et al.*, 2010). En este sentido, el estudio de las relaciones entre dichas variables podría ser una línea de análisis interesante para futuras investigaciones.

Según algunos estudios, con muestras exclusivas de varones, las puntuaciones derivadas de esta escala parecen no estar influidas por la deseabilidad social, dada la ausencia de

correlaciones significativas entre ambas (Expósito *et al.*, 1998; Moya y Expósito, 2000). Contrariamente, los resultados de nuestra investigación con una muestra exclusiva de mujeres, indican una correlación positiva y significativa aunque de escasa magnitud entre las puntuaciones obtenidas en la escala de estereotipos de rol sexual y la deseabilidad social, no habiendo encontrado referentes de comparación en la literatura.

Respecto a la presencia de *actitudes facilitadoras de violencia*, con datos del Eurobarómetro 51.0 (1999), menos de la mitad de los europeos y de los españoles señalan a la mujer (y su comportamiento) como una de las causas de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja. Con datos más actuales de nuestro país, más de la mitad de los/as encuestados/as exculpa a las víctimas de la violencia de su situación, pero casi la mitad de los varones y un porcentaje considerable de las mujeres las consideran culpables del maltrato que sufren por seguir conviviendo con su agresor (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a). En el trabajo Andalucía Detecta (Luzón *et al.*, 2011) con una muestra de jóvenes andaluces, la principal atribución causal a este tipo de violencia es el machismo y en segundo lugar el consumo de alcohol y otras sustancias. En cambio, la culpabilización de la mujer víctima en forma de provocación ocupa uno de los últimos lugares como atribución causal de este tipo de violencia (Luzón *et al.*, 2011).

Los resultados de nuestro trabajo siguen la misma línea, dado que el ítem referido a la culpabilización de la mujer (ítem 2\*. *Una causa de la violencia doméstica es la conducta provocativa de la mujer*) obtiene unos niveles de rechazo muy elevados. Esto es un resultado muy positivo dado que culpar a la mujer víctima puede implicar mayores niveles de tolerancia ante estas situaciones (Klein, Campbell, Soler y Ghez, 1997) e influir negativamente en las actitudes hacia la denuncia (Gracia *et al.*, 2010).

En cuanto a la *percepción de gravedad* la mayoría de la población europea considera cualquier forma de violencia contra la mujer como muy grave, especialmente la física y la sexual (Ferrer, 2010). Con datos de 2010, más de la mitad de los españoles considera todos los tipos de violencia igualmente graves (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a) y casi la totalidad de los europeos considera que tanto la violencia sexual como la física son muy graves, sobre todo en el caso de las mujeres jóvenes entrevistadas (15 a 24 años) (Eurobarómetro, 2010).

Los datos de nuestro estudio muestran un rechazo moderado en el ítem referido a la percepción de gravedad (ítem 11\*. *No todas las situaciones de violencia doméstica son igualmente graves*).

Respecto a la *aceptación del mito del masoquismo* que defiende que las mujeres maltratadas, de forma consciente o no, buscan y provocan el maltrato, introduciendo a su vez la idea de que si no abandonan la relación, será quizás porque les guste (Bosch y Ferrer, 2002; Sarasúa y Zubizarreta, 2000; Villavicencio y Sebastián, 1999), los niveles

de rechazo en nuestra muestra son elevados (ítem 9\*. *Si una mujer no abandona la relación, será porque le gusta*).

Respecto a la *presencia de nuevos mitos o neomitos* (Lorente, 2009) asociados a la idea de la existencia de multitud de denuncias falsas o de un proceso de victimización de los hombres (Méndez, 2010) existe escasa literatura al respecto. Los datos de las encuestas de opinión realizadas por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2011a) indican que una gran proporción de encuestados/as no está de acuerdo con que una mayoría de las denuncias sean falsas. Además, en este mismo estudio, un amplio porcentaje opina que la frecuencia de falsedad acaecerá en igual medida que en otros ámbitos. No obstante, se encuentra que todavía un subgrupo de mujeres y hombres afirma que algunas mujeres se aprovechan de esta ley con la interposición de denuncias falsas (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011a).

En nuestra investigación, el ítem 17\* (*Un número importante de denuncias por violencia doméstica son falsas*) referido a la existencia de denuncias falsas obtiene altos niveles de rechazo. No obstante, el ítem referido al mal uso de la ley integral por parte de algunas mujeres (ítem 23\*. *Muchas mujeres utilizan la Ley Integral contra la violencia doméstica, para conseguir “otros beneficios”*) es el que menor rechazo presenta de los ítems analizados, lo cual puede indicarnos un futuro camino de análisis e intervención.

De manera general y según la literatura al respecto, las mujeres perciben este tipo de violencia como más grave y menos aceptable (Harris y Cook, 1994; Locke y Richman, 1999; Pierce y Harris, 1993), sintiendo una mayor responsabilidad personal a la hora de actuar o de denunciar (Gracia *et al.*, 2009; Gracia *et al.*, 2010). Podríamos señalar que los resultados de este trabajo siguen esta línea, no pudiendo establecer comparaciones respecto al grupo equivalente de hombres, dada su escasa representación en la muestra y en el Ciclo Formativo de manera global.

En general, la tendencia a rechazar las creencias que conducen a la violencia se relaciona con la tendencia al rechazo de creencias sexistas y justificadoras de la violencia contra la mujer (Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2001). Esto se confirma en nuestro estudio, encontrando correlaciones negativas y significativas entre el sexismo hostil y el benévolo y las actitudes facilitadoras de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, siendo relaciones especialmente elevadas en el caso del sexismo tradicional u hostil. Es decir, dada la inversión de los ítems que evalúan las actitudes facilitadoras, mayores niveles de sexismo correlacionarían con mayor presencia de actitudes facilitadoras de violencia contra las mujeres.

Las participantes de este estudio muestran una capacidad alta de detección de las conductas denominadas *micromachismos*, dado que califican todas ellas como “no adecuadas”, en la misma línea que los resultados del estudio de Bosch *et al.* (2007), donde un amplio porcentaje de la muestra presenta poca aceptación de todos los ítems.

Esta variable, dado los bajos niveles de aceptación que se obtienen en la evaluación inicial y al considerarse una variable secundaria y meramente descriptiva no se ha tenido en consideración en los análisis posteriores.

Respecto a los *mitos en torno al amor romántico*, en el estudio realizado sobre una muestra representativa de población española (Barrón *et al.*, 1999; CIS, 1995) se encuentra una amplia aceptación de todos los mitos. En el estudio de Bosch *et al.* (2007) la mayoría de varones y mujeres entrevistados/as en todos los grupos de edad están de acuerdo con los mitos de la media naranja, la pasión eterna, la omnipotencia y el matrimonio; contrariamente están en desacuerdo con los mitos del emparejamiento, los celos y la compatibilidad entre amor y maltrato. Si desglosamos los resultados del estudio de Bosch *et al.* (2007) y los comparamos con los hallados en nuestro estudio se observa una mayor aceptación en nuestra muestra de los siguientes mitos: el mito de la pasión eterna, el mito de la omnipotencia y el de la media naranja. Podemos resaltar en este sentido, un estudio con una muestra de jóvenes andaluces donde se encuentran niveles de aceptación muy elevados en algunos mitos, sobre todo para las chicas (De la Peña *et al.*, 2011).

Destacamos que una parte considerable de esta muestra piensa que “se puede ser feliz sin tener una relación de pareja” (mito del emparejamiento), por tanto presentan una baja aceptación de este mito, en la misma línea que en el estudio de Bosch *et al.* (2007) y contrariamente a los de Barrón *et al.* (1999) y CIS (1995). En referencia al mismo mito del emparejamiento, muestran desacuerdo con la afirmación “separarse o divorciarse es un fracaso”.

El mito de la omnipotencia (*El amor es ciego*) muestra un amplio acuerdo en estudios como el de Bosch *et al.* (2007) y el de Luzón *et al.* (2011) con mayores niveles en los chicos. Contrariamente, los datos de nuestro estudio indican que más de la mitad de la muestra está en desacuerdo con el mismo. Estos resultados son muy interesantes, dado que la aceptación de este mito puede ser utilizado como una excusa para no modificar determinados comportamientos (Bosch, 2007).

Respecto a los mitos directamente relacionados con la violencia (“se puede amar a alguien que se maltrata” y “se puede maltratar a alguien que se ama” y “los celos son una prueba de amor”) en ambos estudios se encuentran elevados niveles de rechazo.

A nivel de *autoestima*, encontramos unos niveles adecuados en comparación con estudios con adolescentes de 14 a 17 años (Garaigordobil y Durá, 2006b) y con adultos de más de 30 años (Rojas-Barahona, Zegers y Förster, 2009).

En la escala de *autoconcepto*, en nuestra muestra se observan las puntuaciones más elevadas en el factor de autoconcepto familiar, seguido del social y el académico en la misma línea que el estudio de Malo, Bataller, Casas, Gras y González (2011). Hemos de llamar la atención sobre el hecho de que el factor donde la muestra obtiene menor

puntuación es en el emocional. Este factor además está invertido, es decir que es el único en el que la dirección de todos los ítems que lo componen es negativa. Por tanto, las bajas puntuaciones pueden ser atribuibles a la menor fiabilidad y al efecto de método de ese factor, que debería ser investigado psicométricamente en investigaciones futuras. Comparativamente respecto al estudio de Malo *et al.* se obtienen una medias más bajas, teniendo en cuenta que en dicho estudio se estructura en cuatro factores en lugar de cinco tal y como planteamos en el capítulo de metodología y recoge la literatura consultada.

El autoconcepto y la autoestima tienen un impacto relevante en las relaciones personales, dado que cuando son bajos pueden potenciar relaciones negativas (de dominación o agresividad) para compensarlos (Garaigordobil y Aliri, 2011). La autoestima además ha sido vinculada con el ajuste psicosocial del ser humano (Fuente *et al.*, 2011). Por esta razón, Garaigordobil y Aliri (2011) plantean la idea de hallar correlaciones negativas entre el sexismo y ambas variables. No obstante en su estudio con una muestra de adultos, encuentran correlaciones de baja magnitud pero positivas y significativas entre autoconcepto y sexismo benévolo, únicamente en varones con puntuaciones altas en ambas variables (Garaigordobil y Aliri, 2011). En estudios con adolescentes se han encontrado relaciones de mayor magnitud entre elevados niveles de sexismo y bajos de autoconcepto (Garaigordobil y Durá, 2006; Lameiras y Rodríguez, 2003).

En nuestro estudio, encontramos una correlación negativa y significativa entre el sexismo ambivalente y la autoestima, y entre éste y el factor familiar del autoconcepto. Es decir, que a mayores niveles de sexismo, menores de autoconcepto familiar y autoestima. En cambio, surgen correlaciones positivas y significativas entre el sexismo y el factor emocional del autoconcepto, lo cual recordemos que puede deberse a la dirección negativa de los ítems que componen este factor del autoconcepto. No obstante, estos resultados merecen la pena ser investigados en mayor profundidad, realizando un estudio y revisión del instrumento de evaluación utilizado y utilizando muestras de población más amplias.

Hemos de destacar que en esta investigación no se ha analizado la evolución que el componente de autoconcepto y autoestima tiene tras el proceso de implementación del programa, al considerarse como variables secundarias, relegando este ámbito para futuros trabajos.

En cambio, dados los altos niveles de *deseabilidad social* en esta muestra y las correlaciones encontradas entre ésta y algunas de las variables más relevantes de nuestro estudio, se ha considerado como una variable control en los análisis realizados posteriormente. El control de esta variable ayudaría a poder afirmar que “estos resultados no se encuentran distorsionados por una manipulación más o menos deliberada de la información presentada” (Lila *et al.*, 2012, p. 105).



Tras la implementación del programa de manera general, hemos hallado una disminución en las puntuaciones medias en las variables diana: sexismo benévolo, estereotipos de rol de género y actitudes facilitadoras de violencia hacia las mujeres en las relaciones de pareja.

Como paso previo al análisis del impacto del programa, se realizaron análisis factoriales de las principales variables diana. En el caso de las actitudes facilitadoras de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, tras el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del conjunto de ítems inicial, decidimos utilizar un único conjunto de cinco ítems invertidos que aunque con bajos niveles de fiabilidad, funcionaban de manera adecuada para los fines investigadores de este trabajo.

En cambio, en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las escalas de Sexismo Ambivalente y Estereotipos de Rol Sexual, encontramos un ajuste del modelo más adecuado si eliminábamos algunos de sus ítems. Dicho resultado es altamente llamativo, dado que sobre todo la escala ASI ha sido ampliamente utilizada en la literatura sobre sexismo y su papel en la génesis y análisis de los casos de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Tras este hallazgo, la revisión de los instrumentos probablemente nos permite una mejora en los niveles de fiabilidad y una mayor adecuación de los análisis.

Si comparamos las puntuaciones de antes y las de después de la implementación del programa de intervención encontramos mejoras significativas en el *sexismo benévolo*, concretamente una disminución de los niveles en el grupo experimental de segundo frente a su equivalente control.

En el caso de las *actitudes facilitadoras de violencia*, encontramos mejoras estadísticamente significativas en una línea no esperada entre el grupo experimental de segundo y su paralelo control, y entre el mismo y el grupo control de primero. Estos resultados por tanto nos llevan a un análisis en mayor profundidad.

Replicamos los análisis de comparación (ANCOVAs) en los que se habían encontrado cambios significativos controlando la deseabilidad social. Con estos nuevos análisis, las diferencias encontradas en sexismo benévolo se disipan.

En el caso de las actitudes facilitadoras, tomando la deseabilidad social como covariable, se mantienen las diferencias descritas y surgen nuevas diferencias significativas entre ambos grupos experimentales, siendo mayor el impacto en el grupo experimental de primero. Esto se puede interpretar refiriéndonos al control de asistencia a las sesiones, dado que es el alumnado de primero el que acude de forma mayoritaria a mayor número de sesiones del programa de intervención (ver apartado de resultados).

Otra de las variables que utilizamos como control (covariable) es el nivel de estudios, el cual parece no influir en las diferencias halladas previamente. No obstante, es una

variable referida a los estudios previos al inicio del Ciclo Formativo de Grado Superior, la cual se igualaría con la superación del mismo (logrando una equivalencia formativa entre los grupos).

Por último, se ha observado que los cambios en ambas variables no se encuentran relacionados. Es decir, parece que las alumnas que disminuyen sus niveles de sexismo con la implementación del programa no tienen porqué ser las mismas en las que disminuye la presencia en las actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. El análisis de cuál es el perfil de mayor y menor mejora con la implementación del programa se relega a estudios futuros.

No podemos dejar de resaltar la observación de un aumento en los niveles de fiabilidad de la mayoría de los instrumentos desde el momento inicial de evaluación (pre) al momento de evaluación tras la implementación del programa (post). Esto pudiera deberse a un aumento en la variabilidad de las respuestas en el momento de evaluación final (momento post-intervención).

Con los resultados hallados en este trabajo de investigación y en relación a las hipótesis planteadas inicialmente podemos afirmar que las hipótesis cuatro, cinco, seis y siete se han cumplido totalmente.

La *primera hipótesis* relacionada con la disminución del sexismo ambivalente se ha cumplido parcialmente, dado que en los análisis iniciales sí se encuentran cambios en el sexismo benévolo con un tamaño del efecto medio. En cambio, no se han producido cambios significativos en el hostil, pero sí se encontró una tendencia a su disminución. En ambos casos, las puntuaciones más bajas se encontraron en el grupo experimental de segundo. No obstante, en un análisis más exhaustivo, controlando la deseabilidad social se observa que las diferencias se disipan, convirtiéndose en marginalmente significativas y con un tamaño del efecto pequeño.

Respecto a la *segunda hipótesis*, no hemos obtenido cambios significativos en la presencia de estereotipos de rol sexual. Esto pudiera deberse a que los niveles de partida de la muestra ya son bajos y el impacto de la implementación del programa no ha logrado un efecto significativo en su disminución.

Respecto a la *tercera hipótesis*, hemos observado un cambio significativo en las actitudes facilitadoras de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, con tamaño del efecto medio. De manera inicial, las diferencias se encontraron entre los grupos de segundo, control y experimental pero en una dirección no esperada, dado que hubo un ligero aumento de estas actitudes en el grupo experimental. En análisis más exhaustivos, controlando la deseabilidad social, surgen diferencias significativas en esta variable entre ambos grupos experimentales de primero y de segundo, siendo los mayores beneficios en el grupo de primero, que mayor dosis de programa ha recibido (el de primero).

No obstante, debemos recordar que en el análisis de partida, se observó cierta tendencia a que el grupo control presentara menor nivel de actitudes facilitadoras de la violencia. Además, al tratarse de un conjunto de ítems invertidos con niveles bajos de fiabilidad resulta complejo establecer conclusiones definitivas.

Respecto a la *cuarta hipótesis*, se han encontrado correlaciones negativas y significativas entre las actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja y los estereotipos de rol sexual. Tal y como ya planteamos en el apartado de resultados esta correlación negativa se debe a la formulación de los ítems sobre actitudes. Por tanto, estas relaciones son interpretables de manera positiva, de forma que a mayor presencia de actitudes facilitadoras de violencia, mayor será la presencia de una concepción tradicional del rol de mujer.

En la misma línea que la anterior hipótesis, confirmando la *quinta hipótesis* hemos encontrado correlaciones positivas entre ambos tipos de sexismo y la presencia de estereotipos de rol sexual, sobre todo para el sexismo hostil.

Respecto a la *sexta hipótesis*, se encuentran correlaciones negativas y significativas entre sexismo ambivalente y autoestima, de tal manera que a mayor presencia de sexismo, menores de autoestima. Por tanto, podemos afirmar de manera cauta que se cumple esta hipótesis.

Hemos observado, tal y como planteamos en la *séptima hipótesis* que la deseabilidad social mantiene relaciones significativas con algunas de las variables diana estudiadas, por lo que se ha tratado como variable control en todos los análisis. En los resultados hallados se observa un papel mediador en la evaluación del sexismo benévolo y en las actitudes facilitadoras de violencia. Esto nos indica un camino de análisis e investigación posterior en el que indagar sobre otras posibles formas de control de la deseabilidad social.

Además de obtener unos resultados parcialmente esperados, con el programa tratamos de plantear o favorecer una reflexión sobre una problemática presente día a día en nuestra vida y en nuestras aulas. De manera indirecta, también estaríamos realizando una prevención primaria (y quizá secundaria y terciaria) en este conjunto de mujeres, dando herramientas clave para la detección de posibles situaciones de violencia o precursoras de la misma.

No obstante, es fundamental recalcar que estas alumnas como futuras educadoras de la etapa infantil van a tener una influencia clave en el proceso de socialización de su alumnado. Por tanto, es necesario continuar trabajando en el análisis y modificación de cualquier actitud que pudiera ser precursora de la aparición, mantenimiento, pero sobre todo aceptación de situaciones de violencia en las relaciones de pareja.

A lo largo del proceso de evaluación e implementación de este programa nos encontramos ante una serie de *limitaciones* a considerar para posibles estudios futuros.

En primer lugar, del trabajo con grupos naturales se deriva la escasez de componentes de la muestra, la sobrerrepresentación del grupo de mujeres y la dificultad en el seguimiento longitudinal (dado que el grupo de segundo finalizó sus estudios el curso escolar en el que se llevó a cabo la implementación del programa). Esto nos impide establecer conclusiones generalizables a toda la población.

Otra de las limitaciones es la dificultad de mantener una asistencia continuada al programa, dado que éste se planteó como una cuestión voluntaria a pesar de su implementación en el horario de tutoría asignado a cada uno de los grupos (que tiene carácter de obligatoriedad dentro del horario escolar). La propuesta de voluntariedad en el desarrollo del programa, sobre todo en uno de los grupos, dada su realidad académica (finalización del curso y preparación de las prácticas y el proyecto final del Ciclo Formativo) provocó una gran variabilidad en la asistencia según las sesiones y los grupos.

No obstante, las sesiones de tutoría de manera habitual incluyen el tratamiento transversal de, entre otras temáticas, la igualdad entre los sexos y la violencia contra las mujeres. Además, uno de los aspectos que más llama la atención es el interés intrínseco que esta cuestión debería despertar en estudiantes de esta Familia Profesional, dado su futuro quehacer profesional y su mayoritaria condición de mujeres. Por ello, resultaría interesante analizar cuáles son las razones para la falta de asistencia de las alumnas, dado que la valoración general del programa de intervención podría considerarse bastante positiva. Además, con los resultados hallados en este trabajo, podríamos deducir que la dosis de programa recibida podría ser condicionante en gran medida en las mejoras en las variables diana, sobre todo en el caso de las actitudes facilitadoras de violencia.

En este sentido, sale a la luz la necesidad de la implicación de toda la comunidad educativa, a pesar de que en este trabajo se ha contado con la colaboración de todo el profesorado afectado o implicado de alguna manera, sería necesario ir un paso más allá tal y como hemos argumentado en el capítulo tres.

Para la evaluación de los efectos de la intervención, nos hemos centrado en los cambios en las variables psicológicas individuales relevantes, pero también sería necesario un enfoque más amplio de análisis abordando los cambios en la dimensión grupal y en la comunidad educativa (Garaigordobil, 2012). A pesar de haber utilizado una metodología pretest-postest, los instrumentos de evaluación han sido autoinformes, donde las componentes de la muestra indican las respuestas. Por ello como propuesta de mejora en este sentido, para futuros estudios sería necesario utilizar una evaluación de la conducta y diferentes tipos de fuentes de información (progenitores o profesorado) (Garaigordobil, 2012).

En otra línea de interés, en la valoración del programa implementado aparecen una serie de limitaciones específicas. Por un lado, el escaso número de encuestas de valoración que pudieron ser recogidas, lo cual ha permitido establecer unas conclusiones parciales de la opinión de las alumnas. Y por otro, tal y como hemos ido considerando a lo largo de estas líneas, no contar con más fuentes de valoración del mismo, como por ejemplo el resto del profesorado que forma parte del equipo educativo, pudiera ser una fuente de sesgo de la información.

Por último, los tamaños de efecto encontrados para las diferencias derivadas de la intervención son en general de pequeño y mediano tamaño, por lo que la varianza que explicarían sería baja. Este hecho puede indicarnos que se deberían considerar otros factores que están influyendo y podrían permitirnos una mayor capacidad de comprensión de este tipo de violencia (Català, Lila y Oliver, 2012) y por tanto una mejora de los aspectos a considerar en su prevención.

Pero este trabajo de investigación también supone un conjunto de *contribuciones* importantes.

En primer lugar, el interés intrínseco de la muestra del estudio por su papel en la prevención de la violencia, dado que está formada por mujeres futuras educadoras de la etapa de 0 a 3 años. Esta etapa del ciclo vital, tal y como hemos argumentado a lo largo de este trabajo, es un momento fundamental en el proceso de socialización sobre todo en el aprendizaje y adquisición de valores que posteriormente nos configuran como personas adultas.

También podemos destacar la importancia de la formación en materia de actitudes de igualdad y de rechazo de violencia de todos los profesionales implicados en el proceso de prevención, detección e intervención en casos de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Por ello, más allá de los contenidos propios del currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, es esencial hacer hincapié en aquellas actitudes y creencias que se encuentran a la base de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja y en cualquier ámbito, por ejemplo a través de programas específicos de intervención.

Este trabajo se dirige no sólo al tratamiento de estas actitudes, sino también a la reflexión y al cuestionamiento de actitudes y creencias personales. En este sentido, podría considerarse como un elemento imprescindible en la formación de estas educadoras, con el objetivo de favorecer una futura labor profesional que fomente actitudes de igualdad, respeto y convivencia entre los niños y las niñas a esta temprana edad. Sobre todo porque en el análisis de las actitudes y creencias relacionadas con la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja y con la igualdad en esta muestra se encuentran unos datos adecuados, pero muy mejorables sobre todo en subgrupos de alumnas.

Este programa trata de contribuir al logro de uno de los objetivos primordiales de la etapa educativa de Formación Profesional que plantea la ley 1/2004: “el fomento de la capacidad del alumnado para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma para analizar y valorar críticamente las desigualdades entre sexos y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres” (Cap. 1, art. 4). Y también utilizamos una de las estrategias planteadas en esta ley: “la formación inicial en materia de igualdad entre sexos de todo el profesorado que educa en las aulas de nuestro país”. En la misma línea, según recomienda la ONU (2006a) hemos planteado un programa de sensibilización de los/as maestros/as respecto a las cuestiones de género, en este caso para futuras educadoras infantiles.

Otra de las ventajas o puntos fuertes del programa es su impartición en el horario habitual del grupo, por una docente con formación previa en esta materia. En este sentido, la formación de los y las docentes en general y de manera específica de aquellos y aquellas que ejerzan la función tutorial en materia de igualdad de oportunidades y prevención de violencia contra la mujer es un terreno en el que todavía queda mucho camino que recorrer. Además, este trabajo de prevención se ha tratado de adaptar a las características evolutivas de la muestra (Viniegra, 2007) formada mayoritariamente por mujeres jóvenes en cuanto a metodología, conocimientos previos, temáticas a trabajar y vocabulario.

Recordemos que a pesar de que el 87% de la población española considera este tipo de violencia como un fenómeno bastante extendido, únicamente el 10% afirma tener conocimiento del mismo en su vida (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2011b). Por ello, todavía nos queda un amplio camino por recorrer para lograr la identificación de todas las variables que median en el análisis de las actitudes facilitadoras de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.

En esta línea de interés, uno de los elementos esenciales sería el análisis y validación de los cuestionarios utilizados para la evaluación de dichas actitudes y la búsqueda de nuevas variables que puedan actuar como mediadoras en la aparición, mantenimiento y detección de este fenómeno. En este sentido, en este trabajo hemos iniciado un camino de revisión y validación de instrumentos, como el ASI y el ERS, muy utilizados en estudios sobre actitudes. Los primeros hallazgos indicarían la necesidad de un análisis pormenorizado de estos y otros instrumentos con muestras más amplias de población.

Asimismo, el gran impacto y papel mediador de la deseabilidad social en la evaluación de actitudes ha quedado más que demostrado en este trabajo. De ello, se derivaría la necesidad de indagar y valorar nuevas propuestas de evaluación de esta variable respecto a las actitudes psicosociales con mayor peso e impacto en muchos de los modelos teóricos explicativos existentes. Además, el hecho de hallar correlaciones significativas entre muchas de las variables estudiadas y la deseabilidad social, y el impacto que esta variable ha tenido en nuestros resultados, podría ser un indicio de que, a pesar del aumento de los niveles de concienciación y sensibilización social ante este

fenómeno, sobre todo en el colectivo de las educadoras, todavía estas actitudes de igualdad entre los sexos y rechazo hacia la violencia no han sido del todo interiorizadas.

De este trabajo, podemos enunciar un conjunto de posibles líneas o vías de posterior análisis e investigación, como por ejemplo el papel mediador que la edad o el nivel de estudios puede tener en la presencia de actitudes psicosociales facilitadoras de violencia, los niveles de sexismo ambivalente o la presencia de estereotipos de rol sexual. Este trabajo podría encaminarse a una comprobación del planteamiento de la teoría del sexismo ambivalente sobre una evolución desde actitudes más hostiles en la infancia hacia la ambivalencia en la adultez, influidas por la interdependencia sexual y la aparición de impulsos románticos, siendo la pubertad el momento clave en el cambio (De Lemus *et al.*, 2008).

Otra de las posibles vías de investigación futura sería el análisis de variables como el autoconcepto y la autoestima en las futuras educadoras infantiles y su papel mediador en la capacitación de las mismas para lograr una educación en valores de igualdad y respeto hacia los sexos, como vía esencial de la prevención de la violencia contra las mujeres.

Como futura línea de trabajo, sería interesante delimitar en qué subgrupo de alumnas el programa ha tenido un mayor impacto, es decir, en cuáles se han visto modificadas en mayor medida las variables estudiadas. Igualmente, resultaría interesante delimitar en qué subgrupo se ha producido el menor impacto. Y quizá replicar el trabajo con muestras formadas por subgrupos de alumnos varones que estén cursando este Ciclo Formativo.

Tal y como hemos indicado a lo largo de estas líneas, esta propuesta de programa de intervención para la prevención de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, pretende ser un primer paso y acercamiento a este tipo de iniciativas en la formación profesional y, por qué no, en el ámbito universitario para lograr una prevención de este tipo de violencia más real y efectiva desde las primeras etapas educativas en nuestro país.

La prevención de la aparición de este tipo de violencia podría considerarse una apuesta segura y definitiva para la erradicación de la desigualdad y la violencia en las relaciones de pareja que tantas mujeres han sufrido y sufren a lo largo de sus vidas. Porque recordemos que la violencia contra las mujeres en el mundo continúa siendo uno de los ejes primordiales de intervención de los organismos internacionales y nacionales, y es considerada como una lacra social y un impedimento al ejercicio del derecho de todas las personas a una vida digna y libre de violencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundació La Caixa. Colección de Estudios Sociales nº 10.
- Alberdi, I. y Rojas Marcos, L. (2005). *Violencia: Tolerancia Cero*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Alcale, M. (2000). *El delito de malos tratos físicos y psíquicos en el ámbito familiar*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- Aldridge, L., Friedman, C. y Gigans, P. (1993). *In touch with teens: A relationship violence prevention curriculum*. Los Angeles, CA: Los Angeles Commission on Assaults Against Women.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Weslwy.
- Alonso, J. M. y Castellanos, J. L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial*, 15(3), 253-274.
- Alonso, M. J.; Mariño, R. y Rué, L. (2012). El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 73, 75-88.
- Altable, C. (1998). *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: Nau.
- Altarriba, F. X. (1992). *Vivències silenciades. Estudi d'opinió sobre la victimització de les dones a Catalunya*. Barcelona: Institut Català de la Dona.
- American Medical Association (1994). *Diagnostic and treatment guidelines on domestic violence*. Chicago, IL: American Medical Association.
- Amor, P. J., Echeburúa, E., Corral, P., Zubizarreta, I. y Sarasua, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer en función de las circunstancias del maltrato. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 227-246.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategi, E. y DelVella, A. (2008). *Violencia de Género en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes de Bilbao. Conclusiones finales*. Ayuntamiento de Bilbao y Universidad del País Vasco. Extraído el 3 de febrero de 2013, de [http://www.saama.ahige.es/.../Violencia\\_de\\_genero\\_en\\_las\\_relaciones\\_de\\_pareja\\_entre\\_personas\\_jovenes.pdf](http://www.saama.ahige.es/.../Violencia_de_genero_en_las_relaciones_de_pareja_entre_personas_jovenes.pdf)
- Anderson, K. B. y Cummings, K. (1993). Women's acceptance of rape myths and their sexual experiences. *Journal of College Student Development*, 34, 53-57.
- Anderson, L. A. y Whiston, S. C. (2005). Sexual assault education programs: Meta-analytic examination of their effectiveness. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 374-388.
- Anguiano-Carrasco, C., Vigil-Colet, A. y Ferrando, P. J. (2013). Controlling social desirability may attenuate faking effects: A study with aggression measures. *Psicothema*, 25(2), 164-170.
- Arce, R. y Fariña, R. (2006). Programa Galicia de reeducación para maltratadores de género. *Anuario de Psicología Jurídica*, 16, 41-64.



- Arce, R., y Fariña, F. (2009). Evaluación psicológico forense de la credibilidad y daño psíquico en casos de violencia de género mediante el Sistema de Evaluación Global. En F. Fariña, R. Arce, y G. Buela-Casal (Eds.), *Violencia de género. Tratado psicológico y legal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arce, R y Fariña, R. (2010). Diseño e Implementación del Programa Galicia de Reeducción de Maltratadores: Una Respuesta Psicosocial a una Necesidad Social y Penitenciaria. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 153-166.
- Arce, R., Fariña, F., Carballal, A., y Novo, M. (2009). Creación y validación de un protocolo de evaluación forense de las secuelas psicológicas de la violencia de género. *Psicothema*, 21, 241-247.
- Arce, R; Fariña, F. y Vilariño, M. (2010). Contraste de la Efectividad del CBCA en la Evaluación de la Credibilidad en Casos de Violencia de Género. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 109-119.
- 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, 162-184.
- Ashley, O. y Foshee, V. (2005). Adolescent help-seeking for dating violence: Prevalence, sociodemographic correlates, and sources of help. *Journal of Adolescent Health*, 36, 25-31.
- Averill, J. R. (1982). The structural bases of emotional behavior. *Emotion*, 1(24), 100-124.
- Aumann, V. e Iturralde, C. (2003). La construcción de los géneros y la violencia doméstica. En J. Corsi (Eds.), *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico* (pp. 73-126). Buenos Aires: Paidós.
- Babakus, E., Ferguson, C. E., y Joreskog, K. G. (1987). The sensitivity of confirmatory maximum likelihood factor analysis to violations of measurement scale and distributional assumptions. *Journal of Marketing Research*, 37, 72-141.
- Babcock, J. C.; Green, C.E. y Robbie, C. (2004). Does batterers' treatment work? A meta-analytic review of domestic violence treatment. *Clinical Psychology Review*, 23, 1023-1053.
- Bachman, R. y Saltzman, L. E. (1995). *Violence against women: Estimates from the redesigned survey*. NCJ-154348 Special Report. Washington DC: US Department of Justice, Bureau of Justice Statistics, 1995. Extraído el 10 de enero de 2011, de <http://www.ojp.usdpj.gov/bjs/pub/pdf/femvied.pdf>
- Baginsky, M. y Macpherson, P. (2005). "Training teachers to safeguard children: Developing a consistent approach". *Child Abuse Review*, 14(5), 317-330.
- Barrón, A., Martínez-Iñigo, D., De Paul, P. y Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 64-73.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS Structural Equations Program Manual*. California: Multivariate Software, Inc.

- Berkel, L.A., Vandiver, B.J. y Bahner, A.D. (2004). Gender role attitudes, religion and spirituality as predictors of domestic violence attitudes in white college students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 119-133.
- Bessette, H. D. y Peterson, S. S. (2002). Attitudes of adult nurse practitioner students toward woman experiencing domestic violence. *Journal of Nursing Education*, 41(5), 227-303
- Biden, J. R., Jr. (1993). Violence against women: The congressional response. *American Psychologist*, 48, 1059-1061.
- Blackwood, T. (2010). Playing baseball/ playing 'house': The reproduction and naturalization of 'separate spheres' in Japanese high school baseball. *Sport, Education and Society*, 15 (1), 83-101.
- Blascovich, J. y Tomaka, J. (1991) Measures of self-esteem. En J.P. Robinson, P.R. Shaver y L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115- 160). San Diego, CA: Academic Press.
- Blázquez, M. y Moreno, J. M. (2008). Análisis de la violencia emocional en la violencia de género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 219-239.
- Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M. E. (2011). Desarrollo de la violencia psicológica durante el noviazgo en parejas de jóvenes universitarios/as. *Apuntes de Psicología*, 29(3), 397-412.
- Blanco P, Ruiz-Jarabo, C., García, L. y Martín-García, M. (2004). La violencia de pareja y la salud de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18, supl. 1, 182-188.
- Bonilla, A. y Martínez-Benlloch, A. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (Eds.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 135-176). Madrid: Pirámide.
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Buenos Aires: Paidós.
- Bonino, L. (2000). Los varones hacia la paridad en lo doméstico. Discursos sociales y prácticas masculina. En C. Sánchez-Palencia y J.C. Hidalgo (Eds.), *Masculino plural: construcciones de la masculinidad*. Lleida: Universidad de Lleida. Extraído el 10 de febrero de 2012, de <http://www.hombresigualdad.com/bonisevilla-ponen.htm>
- Bonino, L. (2005). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco (Coords.), *La violencia contra las mujeres: prevención y detección* (pp. 83-102). Madrid: Díaz de Santos.
- Bonino, L. (2008). *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Colección Contra la Violencia de Género. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Bonomi, A. E., Thompson, R. S., Anderson, M., Reid, R. J., Carrell, D. y Dimer, J. A. (2006). Intimate partner violence and women's physical, mental, and social functioning. *American Journal of Preventive Medicine*, 30, 458-466.

- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2000). La violencia de género: De cuestión privada a problema social. *Intervención Psicosocial*, 9(1), 7-19.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Valencia: Cátedra.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2003). Mujeres maltratadas: Análisis de características sociodemográficas, de la relación de pareja y del maltrato. *Intervención Psicosocial*, 12, 325-344.
- Bosch, E. y Ferrer, M. V. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4), 548-554.
- Bosch, E., Ferrer, V. A. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Bosch, E. (coord.), Ferrer, V. A., García, E., Ramis, M. E., Mas, M. C., Navarro, C. y Torrens, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. Año 2004-2007. Universidad Islas Baleares*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. Extraído el 20 de agosto de 2011, de [http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2012/docs/Profundizando\\_analisis\\_mito\\_Web\\_854.pdf](http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2012/docs/Profundizando_analisis_mito_Web_854.pdf)
- Botton, L., Puigdel·lívol, I. y De Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 41-56.
- Botvin, G. J., Eng, A. y Williams, C. L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through life skills training. *Preventive Medicine* 9, 135-143.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The experimental ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bustelo, M., López, S. y Platero, R. (2007). La representación de la violencia contra las mujeres como un asunto de género y un problema público. En M. Bustelo y E. Lombrado (Coords.), *Políticas de igualdad en España y en Europa* (pp. 67-96). Madrid: Cátedra.
- Burke, P. (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa.
- Cabral, B. E. y García, C. T. (2001). Deshaciendo el nudo del género y la violencia. *Otras Miradas*, 1(1), 60-76. Extraído el 25 de marzo de 2011, de <http://www.saber.ule.ve/db/ssaber/Edocs/grupos/gigsex/otrasmiradas/rev11/articulo1-6.htm>
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabruja, T. (2004). Violencia doméstica: sexo y género en las teorías psicosociales sobre violencia. Hacia otras propuestas de comprensión e intervención. *Intervención Psicosocial*, 3, 141-153.
- 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.

- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1083-1095.
- Carlshamre, M. (2005). *Informe sobre la situación actual en la lucha contra la violencia ejercida contra las mujeres y futuras acciones (2004/2220(INI))*. Parlamento Europeo A6-0404/2005. Extraído el 4 de febrero de 2012, de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2005-0404&language=ES>
- Caño, X. (1995). *Maltratadas. El infierno de la violencia sobre las mujeres*. Madrid: Temas de Hoy.
- Caplan, P. (1984). The myth of women's masochism. *American Psychologist*, 39(2), 130-139.
- Card, N.A., y Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480.
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Foltz, M. L., Nuñez-Mangana, A. M. y Rodríguez-Castro, Y. (2007). Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 739-751.
- Carpintero, E., López, F., Del Campo, A., Soriano, S. y Lázaro, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: presentación y validación de un programa educativo. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(2), 29-42.
- Catalá-Miñana, A., Lila, M., Conchell, R. y Lorenzo, M. V. (2010). ¿Cómo ocurrieron los hechos? Descripción de variables situacionales y contextuales implicadas en casos de violencia doméstica contra la mujer. En F. Expósito, M. C. Herrera, G. Buela, M. Novo y F. Fariña (eds.), *Psicología jurídica. Áreas de investigación* (pp. 41-54). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Catalá-Miñana, A., Lila, M. y Oliver, A. (2013). Consumo de alcohol en hombres penados por violencia contra la pareja: Factores individuales y contextuales. *Adicciones*, 25, 19-28.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (1995). *Actitudes y conductas afectivas de los españoles. Boletín Datos de Opinión*, 7. Extraído el 10 de julio de 2011, de [http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Boletines/07/BDO\\_7\\_co](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Boletines/07/BDO_7_co)
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2001). *La opinión en los barómetros de 2001: La violencia doméstica (Estudio 2411)*. Boletín Datos de Opinión, 27. Extraído el 10 de julio de 2011, de <http://www.cis.es/boletin/27/violencia.htm>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2002). *Violencia doméstica. Datos de opinión. Boletín 30. Estudio 2468*. Extraído el 10 de julio de 2011, de <http://www.cis.es/boletin/30/violencia.htm>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2005). *Barómetro Diciembre 2005. Estudio 2630*. Extraído el 10 de julio de 2011, de [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/2620\\_2639/2630/e263000.html](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/2620_2639/2630/e263000.html)

- Champion, K. M., Shipman, B. L., Hensley, L. y Howe, A.C. (2003). "Child maltreatment training in doctoral programs in clinical, counseling, and school psychology: Where do we go from here?" *Child Maltreatment*, 8, 211-217.
- Chandy, S. R. (2007). Best practices and positive youth development program evaluation of a parenting-based youth violence prevention program. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(7-B), 4098.
- Cobo Plana, J. A. (1999). *Manual de actuación sanitaria policial, legal, y social frente a la violencia doméstica*. Barcelona: Masson.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conchell R., Lila, M. y Catalá-Miñana, A. (2012). Cambios psicosociales en un programa de intervención con hombres penados por violencia contra la mujer. *Revista de Psicología*, 21, 159-186. Extraído el 20 de julio de 2013, de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/25841/27169>
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Coll-Vinent, B., Echeverría, T., Farràs, U., Rodríguez, D., Millá, J. y Santiñà, M. (2008). El personal sanitario no percibe la violencia doméstica como un problema de salud. *Gaceta Sanitaria*, 22(1), 7-10.
- Collins, W. A., Welsh, D. P. y Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual Review of Psychology*, 631-652.
- 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.
- Consejería de Bienestar Social, Juventud y Vivienda del Gobierno de Canarias (2008). *Jóvenes por la igualdad (Igualdad de Oportunidades y Prevención de la Violencia de Género)*. Canarias: Consejería de Bienestar Social, Juventud y Vivienda del Gobierno de Canarias. Extraído el 20 de febrero de 2012, de [http://www.gobiernodecanarias.org/opencms8/opencms/icigualdad/resources/documentacion/guia\\_jovenes\\_igualdad.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/opencms8/opencms/icigualdad/resources/documentacion/guia_jovenes_igualdad.pdf)
- Consejo General del Poder Judicial (2012). *Datos de denuncias, procedimientos penales y civiles registrados, órdenes de protección solicitadas en los juzgados de violencia sobre la mujer (JVM) y sentencias dictadas por los órganos jurisdiccionales en esta materia en el primer trimestre del año 2012*. Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género. Extraído el 30 de marzo de 2013 de [http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia\\_domestica\\_y\\_de\\_genero/Actividad\\_del\\_Observatorio/Datos\\_estadisticos/La\\_violencia\\_sobre\\_la\\_mujer\\_en\\_la\\_estadistica\\_judicial\\_primer\\_trimestre\\_de\\_2012](http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia_domestica_y_de_genero/Actividad_del_Observatorio/Datos_estadisticos/La_violencia_sobre_la_mujer_en_la_estadistica_judicial_primer_trimestre_de_2012)

- Consejo de Europea (2002). *Recomendaciones REC (2002) 5 del Consejo de Ministros de los Estados Miembro sobre la protección de las mujeres contra la violencia adoptadas en 30 de Abril de 2002*. Strasbourg, Francia: Consejo de Europa.
- CONSORT (Consolidated Standards of Reporting Trials) (2010). Guía para informar sobre los resultados de los ensayos clínicos. Extraído el 10 de Enero de 2010, de <http://www.consort-statement.org>
- Cornelius, T. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364–375.
- Corral, S. y Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las Escalas de Tácticas para Conflictos: Estructura factorial y diferencias de género en jóvenes. *Psicología Conductual, 2*, 215-234.
- Corral, S. (2009). Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios/as: cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 9*, 29-48.
- Corsi, J. (1995a). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Barcelona: Paidós.
- Corsi, J. (1995b). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Paidós.
- Corsi, J. y Peyrú, G.M. (2003) (Eds.), *Violencia sociales*. Buenos Aires: Ariel.
- Coyne-Beasley, T., Moracco, K. E. y Casteel, M. (2003). Adolescent female homicide: A population-based study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 157*, 355-360.
- Crooks, C. V., Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., Hughes, R. y Chiodo, D. (2011). School-based dating violence prevention. From single events to evaluated, integrated programming. En C. M. Renzetti, J. L. Edleson y R. K. Bergen (Eds.), *Sourcebook on violence against women* (pp. 327-349). London: Sage.
- Crosby, F.; Bromley, S. y Saxe, L. (1980). Recent unobtrusive studies of black and white discrimination and prejudice. A literature review. *Psychology of Women Quarterly, 35*, 546-563.
- Cruz, P. y Cobo, R. (1991). *Las mujeres españolas: lo privado y lo público*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Csoboth, C. T., Birkas, E. y Purebl, G. (2005). Living in fear of experiencing physical and sexual abuse is associated with severe depressive symptomatology among young people. *Journal of Women's Health (Larchmt), 14*, 441-448.
- De Lemus, S. y Moya, M. (2005). Estudio de los estereotipos de género mediante medidas explícitas e implícitas (priming). En J. Sobral, G. Serrano y J. Regueiro (Comps.). *Psicología jurídica, de la violencia y de género* (pp. 345-351). Madrid: Biblioteca Nueva.
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*, 537-563.
- Debón (2006). *De par... en par*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Del Valle, T. y Sanz, C. (1991). *Género y sexualidad*. Fundación Universidad Empresa.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2011a). *IV Macroencuesta de violencia de género 2011*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Extraído el 10 de enero de 2013, de [http://www.observatorioviolencia.org/upload\\_images/File/DOC1329745747\\_macroencuesta2011\\_principales\\_resultados-1.pdf](http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1329745747_macroencuesta2011_principales_resultados-1.pdf)
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2011b). *IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la mujer. Informe ejecutivo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Extraído el 10 de enero de 2013, de [http://www.observatorioviolencia.org/upload\\_images/File/DOC1323424487\\_IV\\_informe\\_anual.pdf](http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1323424487_IV_informe_anual.pdf)
- Díaz-Aguado, M. J. (1996a). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996b). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 35-4.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la Educación Secundaria (Serie de Estudios nº73)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23 (2), 252-259.
- DiStefano, C. (2002). The impact of categorization with confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9, 327-346.
- Dole, K. (2006). The effect of the Balance Program on aggression in the classroom. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(2-B), 1180.
- Doll, L. S., Bonzo, S. E., Mercy, J. A. y Sleet, D. A. (Eds.) (2007). *Handbook of injury and violence prevention*. New York: Springer Science.
- Dutton, D. G. (1988). *The domestic assault of women: Psychological and criminal justice perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.

- Dutton, M. A. (1992). *Empowering and healing the battered woman: A model of assessment and intervention*. New York: Springer.
- Eagly, A. H. y Mladinic, A. (1994). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes and judgments of competence. *European Review of Social Psychology*, 5, 1-36.
- Echebarría, A. y González, J. L. (1995). Estereotipos grupales y su modificación. En A. Echebarría, M. T. Garaigordobil, J. L. González y M. Villarreal. *Psicología Social del Prejuicio y el Racismo* (pp. 71-93). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Echeburúa, E. & Fernández-Montalvo, J. (2009). Evaluación de un programa de tratamiento en prisión de hombres condenados por violencia grave contra la pareja. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 5-20.
- Echeburúa, E., Sarasua, B., Zubizarreta, I. & Corral, P. (2009). Evaluación de la eficacia de un tratamiento cognitivo-conductual para hombres violentos contra la pareja en un marco comunitario: una experiencia de 10 años (1997-2007). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 199-217.
- Ekehammar, B., Akrami, N. y Arayat, T. (2000). Development and Validation of Swedish Classical and Modern Sexism Scales. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 307-314.
- Elliott L, Nerney M, Jones T, Friedman P. (2002). Barriers to screening for domestic violence. *Journal International Medicine*, 17, 112-116.
- Escámez, J. y García-López, R. (coord.) (2005). *PREVI (Promoción de la Convivencia y Prevención de la Violencia Escolar)*. Observatorio para la Convivencia Escolar de la Generalitat Valenciana. Valencia: Brief S.L.
- Esteban, M. L. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1), 59-73.
- European Commission (1999). *Europeans and their views on domestic violence against women (Eurobarometer 51.0)*. Brussels: European Commission. Extraído el 10 de Julio de 2010, de [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_127\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_127_en.pdf)
- European Commission (2010). *Domestic violence against women report*. Extraído el 10 de Julio de 2013, de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_344\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_344_en.pdf)
- European Commission (2007). *Daphne III*. Brussels: European Commission. Extraído el 10 de febrero de 2013, de <http://ec.europa.eu/justice/grants/programmes/daphne/>
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- Expósito, F., Moya, M. C. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.
- Expósito, F. y Moya, M. (2005). Violencia de género. En F. Expósito y M. Moya (Eds.). *Aplicando la Psicología Social* (pp. 201-227). Madrid: Pirámide.



- Fagan, J. A. (1989). Cessation of family violence: Deterrence and dissuasion. En M. Tonry and L. Ohlin (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (pp. 377-425). Chicago: University of Chicago Press.
- Fagan, J. A. (1993). Social structure and spouse assault. En B. Forst (Ed.) *The socio-economics of crime and justice* (pp. 209-254): New York: Sharpe.
- Fareley, R., Steeh, C., Krysan, M., Jackson, T. & Reeves, K. (1994). Stereotypes and Segregation: Neighborhoods in the Detroit Area. *American Journal of Sociology*, 100, 750-780.
- Fariña, F., Arce, R. y Buela-Casal, G. (2009). *Violencia de género. Tratado Psicológico y Legal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 451-463.
- 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) - Spanish version (2006). *International Journal of Clinical Health Psychology*, 6, 339-358.
- Fernández-Poncela, A. M. (2002). *Estereotipos y roles de género en el refranero popular. Charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas. Proveedores, maltratadores, machos y cornudos*. Barcelona: Anthropos Ed.
- 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*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Dirección General de Salud Pública. Extraído el 10 de mayo de 2012, de [http://www.msps.es/ciudadanos/violencia/docs/VIOLENCIA\\_DOMESTICA.pdf](http://www.msps.es/ciudadanos/violencia/docs/VIOLENCIA_DOMESTICA.pdf)
- Ferragut, M., Blanca, M. J. y Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, 25(1), 38-42.
- Ferrando, P. J. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- Ferreira, G. (1992). *Hombres violentos, mujeres maltratadas*. Buenos Aires: De Sudamericana.
- Ferrer, V. A. (2010) Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja. *Informació Psicològica*, 99, 36-52.
- Ferrer, V.A. y Bosch, E. (2004). Violencia contra las mujeres. En E., Barberá e I., Martínez-Benlloch (Eds.) *Psicología y género*. Madrid: Pearson Education, S. A.
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., Torres, G. y Navarro, C. (2006a). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
- Ferrer, V.A., Bosch, E. y Riera (2006). Las dificultades en la cuantificación de la violencia contra las mujeres en la pareja: análisis psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 15, 181-201.
- Ferrer, V. A., Bosch, E. y Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.

- Ferrer, V. A., Bosch, E. y Navarro, C. (2011). La violencia de género en la formación universitaria: análisis de factores predictores. *Anales de Psicología*, 27(2), 435-446.
- Ferrer; V. A., Bosch, E., Navarro, E., Ramis, M. C. y García, E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24(2), 341-352.
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Fite, P.J., Vitulano, M., Wynn, P., Wimsatt, A., Gaertner, A., y Rathert, J. (2010). Influence of perceived neighborhood safety on proactive and reactive aggression. *Journal of Community Psychology*, 38(6), 757-768.
- Flecha, A., Puivert, L. y Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6, 107-120.
- Fleck-Henderson, A., Jensen, S., Emory, W. and Savage, J. (2004). *Domestic Violence. Training Program, Simmons School of Social Work*. Massachusetts: NASW Committee on Domestic Violence and Sexual Assault.
- Flood, M. & Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence & Abuse*, 10(2), 125-142.
- 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(4), 365-380.
- Follingstad, D. R., Rutledge, L., Berg, B., House, E. y Ploek, D. (1990). The role of emotional abuse in physical abusive relationships. *Journal of Family Violence*, 5(2), 107-120.
- Fontanil, Y., Ezama, E., Fernández, R., Gil, P., Herrero, F. J. y Paz, D. (2005). Prevalencia del maltrato en la pareja contra las mujeres. *Psicothema*, 17, 90-95.
- Fontanil, Y., Méndez-Valdivia, M., Cuesta, M., López, C., Rodríguez, F. J., Herrero, F. J. y Ezama, E. (2002). Mujeres maltratadas por sus parejas masculinas. *Psicothema*, 14 supl, 130-138.
- Forke, C. M., Myers, R. K., Ctallozzi, M. y Schwarz, D. F. (2008). Relationship violence among female and male college undergraduate students. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162, 634-641.
- 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, 45-50.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E. y Linder, G. F. (1999). Family violence and the preparation 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., Linder, G. F., Benefield, T. y Suchindran, C. (2004). Assessing the Long-Term Effects of the Safe Dates Program and Booster in Preventing and Reducing Adolescent Dating Violence Victimization and Perpetration. *American Journal of Public Health*, 94, 619-625.

- Franco, L. R.; López-Cepero, J. y Díaz, F. J. R. (2009). Violencia doméstica: una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Psicothema*, 21(2), 248-254.
- Frese, B., Moya, M. y Megías, J. (2000). Actitudes hacia las víctimas de agresiones sexuales y probabilidad de actuar como los agresores. En A. Ovejero, M. Moral y P. Vivas (Eds.), *Aplicaciones en Psicología Social* (pp.112-117). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Garaigordobil, M. T. (1995). Propuestas de intervención grupal para el desarrollo de la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbicas. En A. Echebarría, M. T. Garaigordobil, J. L. González y M. Villarreal. *Psicología Social del Prejuicio y el Racismo* (pp. 153-184). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa y sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Garaigordobil, M. (1999). *Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia*. En Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998 (pp. 117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Garaibordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 66-80.
- Garaigordobil, M. (2008). Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on prosocial behaviors and perception of peers. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 303-318.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa “Dando pasos hacia la paz” sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Psicología Conductual*, 18(2), 277-295.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 382-387.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006a). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*, 17(2), 127-149.
- Garaigordobil, M. Y Durá, A. (2006b). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, la estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de conducta*, 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M., Maganto, C. y Etxeberría, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*. Madrid: TEA.

- García, F. Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto de adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García, M. G. y Sánchez, I. (coord.) (2007). *Programa Rompiendo esquemas (Programa de orientación académica y profesional)*. Fundación Mujeres. Asturias: Instituto Asturiano de la Mujer. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Extraído el 10 de febrero de 2013, de [http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wpcontent/uploads/2010/02/Rompiendo\\_Esquemas1.pdf](http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wpcontent/uploads/2010/02/Rompiendo_Esquemas1.pdf)
- García del Dujo, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: Cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-284.
- García-Moreno, C. (2005) (Coord.). *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica. Primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia*. Ginebra: OMS. Extraído el 27 de enero de 2011, de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2005/924359351X\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2005/924359351X_spa.pdf)
- Garrido, V. (2001). *Amores que matan. Acoso y violencia contra las mujeres*. Valencia: Ed. Algar.
- 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* (pp. 151-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gelles, R. J. & Strauss, M. A. (1979). Determinants of violence in the family: Toward a theoretical integration. En R. Wesley, R. Hill, F. I. Nye & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family* (pp. 549-581). New York: Free Press.
- Generalitat Valencia (2011). *Plan de Medidas del Gobierno Valenciano para combatir la violencia que se ejerce contra las mujeres. 2010-2013*. Valencia: Centro Especial de Empleo IVADIS. Extraído el 20 de julio de 2013, de <http://www.bsocial.gva.es/portal/portal?docid=16782>
- Genteman, K. (1984). Wife beating: attitudes of a non-clinical population. *Victimology: an international Journal*, 4(1), 109-119.
- Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence, en L. Adler y F. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self: Impasse and evolution. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: Special topics* (Vol. 17, pp. 49-115). London, UK: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1999). The Ambivalence toward Men Inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 519-536.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J., Abrams, D., Masser, B., Adetoun, B., Osagie, J., Akande, A., Alao, A., Brunner, A., Willemsen, T. M., Chipeta, K.,

- Dardenne, B., Dijksterhuis, A., Wigboldus, D., Eckes, T., Six-Materna, I., Expósito, F., Moya, M., Foddy, M., Kim, H-J., Lameiras, M., Sotelo, M. J., Mucchi-Faina, A., Romani, M., Sakalli, N., Udegbe, B., Yamamoto, M., Ui, M., Ferreira, M. C., y López, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763-775.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (2001). Ambivalent Sexism. En M. P. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Glick, P. y Hilt, L. (2000). From combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. En T. Eckes y M. Trautner (Eds.), *Developmental social psychology of gender* (pp. 243-272). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Glick, P., Sakalli-Ugurlu, N., Ferreira, M. C. y De Souza, M. A. (2002). Ambivalent sexism and attitudes toward wife abuse in Turkey and Brazil. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 292-297.
- Giddens, A. (2000). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281.
- Goldman, J.D.G. (2005). "Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: An exploratory study of surface and deep learning". *Sexuality, Society and Learning*, 5(1), 79-92.
- Goldman, J.D.G. (2007). "Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting". *International Journal of Educational Research*, 46(6), 534-540.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- González, M. D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 101-120.
- González, M. P., Muñoz, M. y Graña, J. L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: una revisión. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3, 23-29.
- González, R. y Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.
- Gorrotxategui, M. y De Haro, I. M. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la Violencia de Género. Educación Secundaria*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Gracia, E. (1995). Modelos explicativos, factores de riesgo e indicadores de los malos tratos en la infancia En M. Oñorbe, M. García y J. A. Díaz (Dir.), *Maltrato infantil: Prevención, diagnóstico e intervención desde el ámbito sanitario* (Docs. técnicos de salud pública nº 22). Madrid: Consejería de Salud.

- Gracia, E. (2002a). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar. El extraño iceberg de la violencia doméstica*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E. (2002b). Visibilidad y tolerancia social de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial*, 11, 5-15.
- Gracia, E. (2004). Unreported cases of domestic violence against women: Towards an epidemiology of social silence, tolerance, and inhibition. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58, 536-537.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). Acceptability of domestic violence against women in the European Union: A multilevel analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 123-129.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). Public attitudes toward reporting partner violence against women and reporting behavior. *Journal of Marriage and Family*, 68, 759-768.
- Gracia, E., García, F. y Lila, M. (2008). Police involvement in cases of intimate partner violence against women: The influence of perceived severity and personal responsibility. *Violence Against Women*, 14, 697-714.
- Gracia, E. y Lila, M. (2008). Los profesionales de la salud y la prevención de la violencia doméstica contra la mujer. *Revista Médica de Chile*, 136, 394-400.
- Gracia, E., García, F. y Lila, M. (2009). Public responses to intimate partner violence against women: The influence of perceived severity and personal responsibility. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 648-656.
- Gracia, E., Lila, M. y García, F. (2009). La intervención policial en los casos de violencia contra la mujer en relaciones de pareja: actitudes hacia la intervención y otras variables psicosociales. *Boletín Criminológico*, 113, 1-4. Instituto andaluz interuniversitario de Criminología.
- Gracia, E., Herrero, J., Lila, M. y Fuente, A. (2010). Percepciones y actitudes hacia la violencia de pareja contra la mujer en inmigrantes latinoamericanos en España. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 135-144.
- Green, S. B., Akey, T. M., Fleming, K. K., Hershberger, S. L. y Marquis, J. G. (1997). Effect of the number of scale point on chi-square fit indices in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 4, 108-120.
- González, R. y Santana, J. D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Gorrotxategui, M. y Haro, I. M. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género. Unidad didáctica para Educación Secundaria*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Extraído el 3 de julio de 2011, de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/02/11/0001/adjuntos/genero\\_secundaria.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/02/11/0001/adjuntos/genero_secundaria.pdf)
- Greenfeld, L.A., Rand, M. R., Graven, D., Klaus, P. A., Perkins, C. A., Ringel, C., Warchol, G., Maston, C. & Fox, J. A. (1998). *Violence by intimates: Analysis of data crimes by current or former spouses, boyfriends and girlfriends*. Bureau of Justice Statistics.

- Grupo de Expertos y Expertas en Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial (2009). *Estudio sobre la aplicación de la ley integral contra la violencia de género por las audiencias provinciales*. Extraído el 26 de abril de 2011, de <http://www.mujeresjuristasthemis.org/ESTUDIOAPLIC%20LEYINTEGRALcgpj2009.pdf>
- Grupo 25 (2006). Criterios de calidad para intervenciones con hombres que ejercen violencia en la pareja. *Cuadernos para el Debate, 1*. Extraído el 25 de julio de 2012, de [http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/violencia\\_masculina.pdf](http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/violencia_masculina.pdf)
- Guggisberg, M. (2010). *Women, violence and comorbidity*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Haeseler, L. A. (2006). Promoting literacy learning for children of abuse: Strategies for elementary school teachers. *Reading Improvement, 4*(3), 136-142.
- Harris, R.J. y Cook, C.A. (1994) Attributions about spouse abuse: it matters who the batterers and victims are. *Sex Roles, 30*, 553-565.
- Hanson, B. (2002). Interventions for batterers. Program approaches, program tensions. En A. R. Roberts (ed.), *Handbook of domestic violence intervention strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Harlow, L. (2005) *The essence of multivariate thinking: Basic Themes and Methods*. Mahwah, NJ: LEA.
- Health Canada (1995). *Dating violence. National Clearinghouse on Family Violence*. Extraído el 2 de julio de 2011, de <http://www.hcsc.gc.ca/hppb/familyviolence/wifeabus.htm>
- Hegelson, V. S. (2002). *The Psychology of Gender*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Heise, L. (1994): *Violencia contra la mujer. La cara oculta de la salud*. Washington. Programa Mujer, Salud y Desarrollo-Organización Panamericana de la Salud (OPM).
- Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated ecological framework. *Violence Against Women, 4*(3), 262-290.
- Heise, L.L., y García-Moreno, C. (2003). La violencia en la pareja. En E.G. Krug, L.L. Dahlberg, K.A. Mercy, A.B. Zwi y R. Lozano (Eds.), *Informe Mundial sobre Violencia y Salud* (pp. 97-131). Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Hendrick, C. y Hendrick, S. S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 392-402.
- Hendrick, S. y Hendrick, C. (1992). *Romantic Love*. Newbury Park: Sage.
- Hernando, A., García, E., García, F., Montilla, C. y Muñoz, M. (1998). *Práctica educativa: Orientación e intervención*. Huelva: Hergué.
- Hernando, A. y Montilla, C. (2005). El Orientador como profesional educativo en los centros de Enseñanza Secundaria. En J. M. Coronel y S. González (Coord.), *El trabajo psicopedagógico en los Centros de Enseñanza Secundaria* (pág. 147-162). Málaga: Aljibe.
- 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.

- Herrera, M.C., Expósito, F. y Moya, M. (2012). Negative reactions of men to the loss of power in gender relations: Lilith vs. Eve. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4, 17-42.
- Heyzer, N. (2000). *Trabajando por un mundo libre de violencia contra la mujer. Carpeta de Documentos del Foro Mundial de Mujeres contra la Violencia* (pp.13-24). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Hopkins, J. R. (1986). *Adolescencia: Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Horley, S. (2000). *El Síndrome del encanto. Porqué los hombres encantadores pueden volverse peligrosos amantes*. Jornadas La violencia de género en la sociedad actual. Valencia: Generalitat Valencia, pp. 61-79.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hutchinson, S. R. y Olmos, A. (1998). Behavior of descriptive fit indexes in confirmatory factor analysis using ordered categorical data. *Structural Equation Modeling*, 5, 344-364.
- Instituto de la Mujer (1999). *I Macroencuesta sobre violencia contra las mujeres*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto de la Mujer (2002). *II Macroencuesta sobre violencia contra las mujeres*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto de la Mujer (2005). *La atención sociosanitaria ante la violencia contra las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2006). *III Macroencuesta sobre violencia contra las mujeres. Informe de resultados*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Consultado el 10 de mayo de 2011, de [http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud\\_inves/Violencia%20mujeres%20.pdf](http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/Violencia%20mujeres%20.pdf)
- Instituto de la Mujer (2013). Estadísticas de violencia. Víctimas mortales por violencia de género según Comunidad Autónoma. Extraído el 10 de octubre de 2013, de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=10>
- Instituto Asturiano de la Mujer (2008). *Guía para profesionales, recursos contra la violencia de género*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Irwin, C. E. Jr., Burg, S. J. y Uhler Cart, C. (2002). America's adolescents: where have we been, where are we going? *Journal of Adolescent Health*, 31, 91-121.
- Jenkins, P. (1996). Threads that link community and family violence: Issues for prevention. In R. L. Hampton, P. Jenkins, y T. P. Gullotta (Eds.), *Preventing violence in America* (pp. 33-52). London: Sage.
- Jewkes R. (2002). Intimate partner violence: causation and primary prevention. *Lancet*, 359, 1423-1429.
- Kelly, L. (1996). Tensions and possibilities: Enhancing informal responses to domestic violence. En J. L. Edleson y Z. C. Eisikovits (Eds.) *Future interventions with battered women and their families* (pp. 67-86). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kelly, P. J., Cheng, A. L., Peralez-Dieckman, E. y Martínez, M. (2009). Dating violence and girls in the Juvenile Justice System. *Journal Interpersonal Violence*, 24, 1536-1551.



- Keltosova, O. (2002). *Domestic violence. Doc. 9525*. Report Committee on Equal Opportunities for Women and Men. Council of Europe. Extraído el 2 de noviembre de 2011, de <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc02/EDOC9525htm>
- Klein, E., Campbell, J.; Soler, E. y Ghez, M. (1997). *Ending domestic violence: changing public perception/halting the epidemic*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kuncel, N.R., Borneman, M., & Kiger, T. (2012). Inovative item response process and bayesian faking detection methods. In M. Ziegler, C. MacCann, & R.D. Roberts (Eds.), *New perspectives on faking in personality assessment* (pp. 72-84). New York: Oxford University Press.
- Kury, H., Obergfell-Fuchs, J. y Woessner, G. (2003). The extent of family violence in Europe. *Violence Against Women, 10*, 749-769.
- Labrador, F. J., Fernández-Velasco, M. R. y Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema, 22*, 99-105.
- Lagarde, M. (1999). *Acerca del amor: las dependencias afectivas*. Valencia: Associació de Dones Joves.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida. Claves feministas*. Barcelona: Horas y Horas.
- Lackey, C. y Williams, k. R. (1995). Social bonding and the cessation of partner violence across generations. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 295-305.
- Lameiras, M., López, W., Rodríguez, Y., D'Avila, M. L., Lugo, I., Salvador, C. M. Mineiro, E. y Ganejo, M. (2002). La ideología del rol sexual en países iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana, 20*, 37-44.
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica, 2*(2), 131-136.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he helps*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (vol. 1, ed. 2. pp. 189-225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, J. A. (1973). *The colors of love: an exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- Lentillon, V.; Coggerino, G. y Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education, 9*(3), 321-339.
- Lerner, M. J. (1970). The desire for justice and reactions to victims. En Macaulay, J. y Berkowitz, L. (Eds.), *Altruism and helping behavior* (p.205-209). New York: Academic Press.
- Levy, B. (1984). *Skills for violence free relationships: Curriculum for young people ages 13-18*. St. Paul: Minnesota Coalition for Battered Women.

- Lewis, S. F. y Fremouw, W. (2000). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review, 1*, 105-127.
- Lila, M. (2009). Intervención con hombres penados por violencia contra la mujer: El programa Contexto, En F. Fariña, R. Arce y G. Buela-Casal (Eds.), *Violencia de género: Tratado psicológico y legal* (pp. 209-220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lila, M. (2010). Editorial. Investigación e intervención en violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. *Intervención Psicosocial, 19*, 105-108.
- Lila, M., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Programa LISIS. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Colección Ojos Solares. Programas. Madrid: Pirámide.
- Lila, M., Catalá-Miñana, A., Conchell, R., García, A., Lorenzo, M.V., Pedrón, V. y Terreros, E. (2010). Una experiencia de investigación, formación e intervención con hombres penados por violencia contra la mujer en la Universidad de Valencia: Programa Contexto. *Intervención Psicosocial, 19*(2), 167-179. Extraído el 10 de junio de 2012, de <http://dx.doi.org/10.5093/in2010v19n2a8>
- Lila, M., García, A. y Lorenzo, M. V. (2010). *Manual de intervención con maltratadores*. Valencia: Universitat de València.
- Lila, M., Gracia, E. y García, F. (2012). Ambivalent sexism, empathy, and law enforcement attitudes towards partner violence against women among male police officers. *Psychology, Crime and Law, 19*(10), 907-919.
- Lila, M., Gracia, E. y Herrero, J. (2012). Asunción de responsabilidad en hombres maltratadores: Influencia de la autoestima, la personalidad narcisista y la personalidad antisocial. *Latinoamericana de Psicología, 44*, 99-108. Consultado el 15 de mayo de 2013, de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/1035/678>
- Lila, M., Gracia, E. y Tamarit, A. (2011). *Actitudes y respuestas de la policía ante situaciones de violencia de género en las relaciones de pareja*. Madrid: Instituto de la Mujer. Consultado el 20 de julio de 2012, de <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2011/docs/actitudesRespuestasPolicia.pdf>
- Lila, M., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Evaluating attribution of responsibility and minimization by male batterers: implications for batterer programs. *The Open Criminology Journal, 1*, 4-11.
- Lila, M., Oliver, A., Galiana, L. y Gracia, E. (2013). Predicting success indicators of an intervention programme for convicted intimate-partner violence offenders: the Contexto programme. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 5*(1), 73-95.
- Lila, M., Van Acken, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2006). Families and adolescence. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development*. Hove: Psychology Press.
- Lips, H. M. (2001). *Sex and Gender. An introduction*. London: Mayfield.
- Lichter, E. y McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology and Women Quarterly, 28*, 344-357.

- Locke, L.M. y Richman, C.L. (1999) Attitudes toward domestic violence: race and gender issues. *Sex Roles*, 40(3/4), 227-247.
- Loinaz, I., Ortiz-Tallo, M., Sánchez, L.M., & Ferragut, M. (2011). Clasificación multiaxial de agresores de pareja en centros penitenciarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 249-268.
- Lomas, C. (2003) (Eds.), *¿Todos los hombres son iguales?: identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- Loo, R. y Torpe, K. (2000). Confirmatory factor analysis of the full and short versions of the Marlowe - Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Social Psychology*, 140, 628-635.
- López, A. y Encabo, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos educativos*, 2, 181-192.
- López-Cepero, J. (2011). *Victimización en el noviazgo de personas adolescentes y jóvenes: evaluación, prevalencia y papel de las actitudes*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología.
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, F. J. y Rodríguez-Díaz, C. (2013). Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(1), 1-16.
- Lorente, M. y Lorente, J. A. (1998). *Agresión a la mujer: maltrato, violación y acoso*. Granada: Comares.
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos*. Barcelona: Destino.
- Luzón, J. M. (coord.), Ramos, E., Recio, P. y De la Peña, E. M. (2011). *Proyecto Detecta. Factores de riesgo y de protección en la prevención contra la violencia de género en la pareja. Un estudio de investigación en la población adolescente de Andalucía*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Maass, A. y Arcuri, L. (1992). The role of language in the persistence of stereotypes. En G. Semin y K. Fiedler (Eds.), *Language, Interaction and Social Cognition*. London: SAGE.
- Macías, J., Gil, E., Rodríguez, M. A., González, J. R., González, M. M., Soler, A. M. (2012). Creencias y actitudes del alumnado de Enfermería sobre la violencia de género. *Index Enfermería*, 21, 9-13.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E. y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Markowitz, F. E. (2001). Attitudes and family violence: linking intergenerational and cultural theories. *Journal of Family Violence*, 16, 205-218.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Matud, M. P., Rodríguez, C., Marrero, R. J. y Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Matud, M. P., Gutiérrez, A. B. y Padilla, V. (2004). Intervención psicológica con mujeres maltratadas por su pareja. *Papeles del Psicólogo*, 88, 1-9.
- Matud, P., Bermúdez, M. P., y Padilla, V. (2009). Intervención psicológica con mujeres maltratadas por su pareja. En F. Fariña, R. Arce, y G. Buela-Casal (Ed.), *Violencia de Género. Tratado psicológico y legal* (pp. 193-207). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Medina, J. (2002). *Violencia contra la mujer en la pareja: Investigación comparada y situación en España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Menéndez, S., Pérez, J. y Lorence, B. (2013). La violencia de pareja contra la mujer en España: Cuantificación y caracterización del problema, las víctimas, los agresores y el contexto social y profesional. *Psychosocial Intervention*, 22, 41-53.
- Méndez, R. (2010). El SAP en su repercusión social. En A. Escudero, D. González, R. Méndez, C. Naredo, E. Pleguezuelos y S. Vaccaro, *Informe del Grupo de Trabajo de Investigación sobre el Supuesto Síndrome de Alienación Parental* (pp. 76-94). Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Estudios de Juventud*, 62, 143-150.
- McMahon, S.D., Felix, E.D., Halpert, J.A., y Petropoulos, L.N. (2009). Community violence exposure and aggression among urban adolescents: Testing a cognitive mediator model. *Journal of Community Psychology*, 37(7), 895-910.
- Ministerio de Igualdad (2008). Evaluación de la aplicación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de Diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. Informe ejecutivo. Extraído el 10 de septiembre de 2012, de [http://www.fademur.es/\\_documentos/INFORME\\_EJECUTIVO-14\\_JULIO\\_2008def.pdf](http://www.fademur.es/_documentos/INFORME_EJECUTIVO-14_JULIO_2008def.pdf)
- Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Gobierno de España.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Informe mujeres víctimas por violencia de género. Datos 2011*. Extraído el 10 de julio de 2013, de [http://www.msps.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/fichaResumen/docs/Datos\\_violencia\\_genero\\_ano\\_2011.pdf](http://www.msps.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/fichaResumen/docs/Datos_violencia_genero_ano_2011.pdf)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). Informe mujeres víctimas por violencia de género. Datos 2012. Extraído el 10 de julio de 2013, de [http://www.msps.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/docs/VMortales\\_31diciembre\\_2012.pdf](http://www.msps.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/docs/VMortales_31diciembre_2012.pdf)
- Montero, A. (2001). Síndrome de Adaptación Paradójica a la violencia doméstica: una propuesta teórica. *Clínica y Salud*, 12(1), 371-397.
- Montero, y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Mooney, J. (1994). *The Hidden Figure: Domestic Violence in North London*. London: London Borough of Islington, Police and Crimen Prevention Unit.

- Morales, J. F. y López, M. (1993). Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. *Psicothema*, 5, suplemento, 123-132.
- Morales, J. M. y Costa, M. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10(2), 1221-239.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Moreno, M., González, A. y Ros, M. (2007). Enamoramiento y violencia contra las mujeres. En Victoria A. Ferrer y Esperanza Bosch (Comps.), *Los feminismos como herramientas de cambio social (II): De la violencia contra las mujeres a la construcción del pensamiento feminista* (pp. 21-34). Palma de Mallorca: UIB.
- Moya, M. (2003). El análisis psicosocial del género. En J. F. Morales y C. Uici (Eds.), *Estudios de Psicología Social* (pp. 175-221). Madrid: UNED.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En Barberá, E. y Martínez-Benlloch, I. (Eds.) (272-294), *Psicología y género*. Madrid: Pearson Education.
- Moya, M. y Expósito, F. (2000). Antecedentes y consecuencias del neosexismo en varones y mujeres de la misma organización laboral. En D. Caballero, M. T. Méndez y J. Pastor (Eds.) *La mirada psicosociológica* (pp. 619-625). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moya, M. y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 643-649.
- Moya, M., Expósito, F. y Padilla, J. L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la escala sobre ideología de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 709-727.
- Moya, M., Navas, L. y Gómez, B.C. (1991). *Escala sobre la ideología del rol sexual*. Actas del Congreso de Psicología Social de Santiago de Compostela, pp.554-566.
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. y Poeschl, G. (2001). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(8-9), 127-142. Extraído el 11 de noviembre, de <http://reme.uji.es/>
- Mrug, S., Loosier, P.S., y Windle, M. (2008). Violence exposure across multiple contexts: Individual and joint effects on adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78, 70-84.
- Mullender, A. (2000). *La violencia doméstica. Una nueva visión de un viejo problema*. Barcelona: Paidós Trabajo Social 9.
- Muñoz-Rivas, M. J., González, M. P., Graña, J. L. y Peña, M. E. (2007). Análisis de las conductas agresivas en las relaciones de noviazgo en una muestra juvenil de la comunidad autónoma de Madrid. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 7(1), 97-111.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31, 15-32.
- Musitu, G. y Allat, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1997). *AFA. Autoconcepto Forma- A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- Nayack, M. B., Byrne, C. A., Martin, M. K. y Abraham, A. G. (2003). Attitudes toward violence against women: a cross-nation study. *Sex Roles*, 49(7), 333-342.
- Nabus, E. L. y Jasinski, J. L. (2009). Intimate partner violence perpetration among college students. *Feminist Criminology*, 4(1), 57-82.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Novo, M. y Seijo, D. (2009). Aproximación psicosocial a la violencia de género: Aspectos introductorios. En F. Fariña, R. Arce y G. Buela-Casal (Eds.), *Violencia de género. Tratado psicológico y legal* (pp. 36-74). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2 ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Bryan, M., Fishbein, H., y Ritchey, P. N. (2004). Intergenerational transmission of prejudice, sex role stereotypes and intolerance. *Adolescence*, 39, 407-426.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13(1), 39-57.
- O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts. VAWNet Applied Research Forum. Extraído el 10 de julio de 2011, de [http://new.vawnet.org/Assoc\\_Files\\_VAWnet/AR\\_TeenDatingViolence.pdf](http://new.vawnet.org/Assoc_Files_VAWnet/AR_TeenDatingViolence.pdf)
- 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. 31-56). New York: Plenum.
- O'Sullivan, L.F. y Meyer-Bahlburg, H.F.L. (2003). African-American and Latina inner-city girls' reports of romantic and sexual development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 221-38.
- Olivares, E. e Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico: para una vida libre de violencia de género*. Méjico. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Extraído el 19 de enero, de <http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/309/1/images/MoDecoFinalPDF.pdf>
- Oliver, E., Soler, M. y Flecha, R. (2009). "Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain". *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.
- OMS (1998). *Salud Familiar y Reproductiva. OPS. División de Salud y Desarrollo. Violencia contra la mujer. Un tema de salud prioritario*. Washington DC: OMS/OPS.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre violencia y salud: resumen*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- OMS, Comisión sobre determinantes sociales de la Salud (2007). *Inequidades en salud: desigualdad, justicia e ineficiencia. Porqué y cómo podemos cambiarlo*. New York: OMS.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres* (Res. A/R/48/104). New York: ONU.

- Ortiz-Tallo, M., Fierro, A., Blanca, M.J., Cardenal, V. y Sánchez, L.M. (2006). Factores de personalidad y delitos violentos. *Psicothema*, 18, 459-464.
- Organización de Naciones Unidas (2005). *La eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2005/41. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Extraído el 10 de abril de 2011, de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2005/3447.pdf?view=1>
- Organización de Naciones Unidas (2006a). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer* (AG 61/122/Add.1). Nueva York: Naciones Unidas. Extraído el 10 de junio de 2011, de <http://www.observatorioviolencia.org/documentos.php?id=92>
- Organización de Naciones Unidas (2006b). *Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras a los hechos*. Informe del Secretario General de Naciones Unidas. Extraído el 10 de junio de 2011, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/publications/Spanish%20study.pdf>
- Ortiz-Barreda, G. y Vives-Cases, C. (2012). Políticas en Salud Pública. Violencia contra las mujeres: el papel del sector salud en la legislación internacional. *Gaceta Sanitaria*, 26(5), 483-489.
- Ortiz Heras, M. (2006). Mujer y dictadura franquista. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, 28. Extraído el 3 de mayo de 2011, de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ortizheras.pdf>
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47.
- Padrós, M. (2007). *Models d'atracció dels i de les adolescents. Contribucions des de la socialització preventiva de la violència de gènere*. Institut Català de la Dona.
- Palacios, M.S., Torrico, E., Millán, M., Pérez, M.A., Puertas, S. Moya, M. y López-Mejías, J. (2005). Violencia contra las mujeres y sexismo ambivalente. En J. Sobral, G. Serrano y J. Regueiro (Comps.). *Psicología jurídica, de la violencia y de género* (pp. 345-351). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28, 17-40.
- Pastor, R. (1996). Significar la imagen: publicidad y género. En Rita M. Radl (Ed.), *Mujeres e institución universitaria en occidente* (pp. 213-224). Santiago: Universidad de Santiago.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: ruptura, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Eds.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 217-246). Madrid: Pirámide.
- Paulhus, D.L. (1991). Measurement and control of response bias. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego: Academic Press.
- Paz, M.; Guillén-Riquelme, A.; Gómez- García, A.; Quevedo-Blasco, R.; Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14(1), 17-33.

- Peiró, R., Álvarez-Dardet, C., Colomer, C., Moya, C., Borrell, C., Plasència, A., Zafra, E. y Pasarín, M. I. (2004). Sensibilidad de género en la formulación de planes de salud en España: lo que pudo ser y no fue. *Gaceta Sanitaria*, 18, Supl. 2, 36-46.
- Pelegrín, A., León, J. M., Ortega, E. y Garcés, E. J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI*, 12(2), 271-292.
- Pence, E. (1987). *In Our Best Interest: A Process for Personal and Social Change*. Duluth: Minnesota Program Development.
- Peters, J. (2008). Measuring myths about domestic violence: Development and initial validation of the domestic violence myth acceptance scale. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 16(1), 1-21.
- Pérez, F. y Bernabé, B. (2012). Las Denuncias Falsas en Casos de Violencia de Género: ¿Mito o Realidad?. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 37-46.
- Pierce, M. y Harris, R.J. (1993). The effect of provocation, ethnicity, and injury description of men's and women's perceptions of a wife-battering incident. *Journal of Applied and Social Psychology*, 23, 767-790.
- Póo, A. M. y Vizcarra, M. B. (2011). Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa de Prevención de la Violencia en el Noviazgo. *Terapia Psicológica*, 29(2), 213-223.
- Pozo, C., Martos, M. J. y Alonso, E. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de secundaria?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 541-560.
- Puigvert, L. (2012). De la superstición a la ciencia. Editorial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26, 1), 11-14.
- Rani, M. y Bonu, S. (2009). Attitudes toward wife beating. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(8), 1371-1397.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19, 522-528.
- Renninson, C. M. (2001). *Intimate partner violence and age of victim, 1993-1999*. Bureau of Justice Statistics.
- Robin, L., Dittus, P., Whitaker, D., Crosby, R., Ethier, K., Mezoff, J., Ches, D., Miller, K. y Pappas-Deluca, K. (2004). Behavioral interventions to reduce incidence of HIV, STD, and pregnancy among adolescents: A decade in review. *Journal of Adolescent Health*, 34, 3-26.
- Rhodes, N. R., y McKenzie, E. B. (1998). Why do battered women stay? Three decades of research. *Aggression and Violent Behavior*, 3, 391-406.
- Rodríguez, M. (1994). La vivencia grupal de la adolescencia. En A. Aguirre (Dir.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 195-213). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Rodríguez-Franco, L.; Antuña, M. A., López-Cepero, J., Rodríguez, F. J., Herrero, F. J. y Bringas, C. (2008). Una aproximación al estudio de las actitudes sexistas en novios adolescentes. En F. Fariña, R. Arce y A. Bernardo (Eds.), *Psicología Jurídica: familia y victimología*, pp. 219-227. Oviedo: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.



- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., and Rodríguez-Díaz, F.J. (2009). Violencia doméstica: una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Psicothema*, 21, 253-259.
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas, C., Estrada, C., Antuña, M. A. y Quevedo-Blasco, R. (2012). Labeling dating abuse: Undetected abuse among Spanish adolescents and young adults. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(1), 55-67.
- Rodríguez, Y. y Lameiras, M. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-128.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M. y Carrera, M. V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12(22), 284-295.
- Rojas-Barahona, C. A., Zegers, B. y Förster, C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*, 137(6), 791-800.
- Romero, I. (2004). Desvelar la violencia: una intervención para la prevención y el cambio. *Papeles del Psicólogo*, 88, 19-25.
- Romero, I. (2010). Intervención en violencia de género. Consideraciones en torno al tratamiento. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 191-199.
- Romero, E., Luengo, M. A. & Otero-López, J. M. (1994). La medición de la autoestima: Una revisión. *Psicologemas*, 8(15), 41-60.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En C. I. Hovland y M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven (Connecticut): Yale University Press.
- Rosenbluth, B. (2002). *Expect Respect: A School Based Program Promoting Health Relationships for Youth*. National Resource Center on Domestic Violence: NRCDV Publications.
- Ruble, D. N. (1994). A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 26) (pp. 163-214). Nueva York: Academic Press.
- Ruíz, I., Blanco, P. y Vives, C. (2004). Violencia contra la mujer en la pareja: Determinantes y respuestas sociosanitarias. *Gaceta Sanitaria*, 18(2), 4-12.
- Ruíz, J., Expósito, E. y Bonache, H. (2010). Adolescent witnesses in cases of teen dating violence: An analysis of peer responses. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2(1), 37-53.
- Ruiz-Jarabo, C. y Blanco, P. (2005) (Coords.). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección*. Madrid: Díaz de Santos.
- Sakali, N. (2001). Beliefs about wife beating among Turkish college students: the effects of patriarchy, sexism and sex differences. *Sex Roles*, 49(7-8), 333-342.
- Saltzman, L., Fanslow, J.L., McMahon, P.M. and Shelley, G.A. (2002). *Intimate partner violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

- Sangrador, J.L. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5(1), 181-196.
- Sanmartín, J. (2005) (3ª edición actualizada): "Concepto, tipos e incidencia", en Sanmartín, J. (ed.), *Violencia contra niños*, p. 15-43 Barcelona: Ariel. Colección Estudios sobre Violencia nº 2. Centro Reina Sofía.
- Sanmartín, J., Farnós, T., Capel, J.L. y Molina, A. (2000). *Violencia contra la mujer. Situación actual mundial*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sanmartín, J., Iborra, I., García, E. y Martínez, P. (2010). *III Informe internacional. Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación*. Valencia: Centro reina Sofía Para el Estudio de la Violencia. Extraído el 4 de julio de 2013, de <http://www.fundacionluisvives.org/upload/88/18/informe.pdf>
- Sanmartín, J., Molina, A. y García, Y. (Eds.) (2003). *Informe Internacional 2003: Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- San Martín, C., y González, A. (2011). Las mujeres víctimas de violencia en los discursos psicológicos: ¿Espejos deformantes?. *Estudios de Psicología*, 32(3), 405-417.
- Sanpedro, P. (2005). El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja. *Disenso*, 45. Extraído el 17 de mayo de 2011, de <http://www.pensamientocritico.org/pilsan0505.htm>
- Santos, T., Bas, E. e Iranzo, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 25-39.
- Sarasua, B. y Zubizarreta, I. (2000). *Violencia en la pareja*. Málaga: Aljibe.
- Schewe, P. y Anger, J. (2000). *Southside teens about respect (STAR): An intervention to promote healthy relationships and prevent teen dating violence*. Dallas.
- Segawa, E., Ngwe, J. E., Li, Y. y Flay, B. R. (2005). Evaluation of the effects of the Aban Aya Youth Project in reducing violence among African American adolescent males using. *Evaluation Review*, 29, 128-148.
- Sege, R. D., Licenziato, V. G. y Webb, S. (2005). Bringing violence prevention into the clinic: the Massachusetts medical society violence prevention project. *American Journal of Preventive Medicine*, 29, 230-232.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Shearer, C. (2008). Gender socialization in the family. Dissertation. Abstracts International, Section B. *The Sciences and Engineering*, 68(10-B), 7004.
- Sidanius, J. (1993). The interface between racism and sexism. *Journal of Psychology*, 68(2), 199-214.

- Simon, T. R., Ikeda, R. M., Smith, E. P., Reese, L. E., Rabiner, D. L., Miller-Johnson, S., Winn, D.-M., Dodge, K. A., Asher, S. R., Home, A. M., Orpinas, P., Martin, R., Quinn, W. H., Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Henry, D. B., Gay, F. N., Schoeny, M., Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N. y Allison, K. W. (2008). The Multisite Violence Prevention Project: impact of a universal school-based violence prevention program on social-cognitive outcomes. *Prevention Science, 9*, 231-244.
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R. y Postmes, T. (2003). Womens emotional responses to the pervasiveness of gender discrimination. *European Journal of Social Psychology, 33*(3), 297-312.
- Shoener, S. J. (2008). Health consequences of intimate partner violence. In C. M. Renzetti, & J. L. Edleson (Eds.), *Encyclopedia of interpersonal violence* (Vol. 1, pp. 326–327). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shorey, R. C., Zucosky, H., Brasfield, H., Febres, J., Cornelius, T. L. y Stuart, G. L. (2012). Dating violence prevention programming: Directions for future interventions. *Agression and Violent Behavior, 17*(4), 289-296.
- Slone, M. y Shoshani, A. (2008). Efficacy of a school-based primary prevention program for coping with exposure to political violence. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 348-358.
- Soler, E. P., Barreto, P. y González, R. (2005). Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual. *Psicothema, 17*(2), 267-274.
- Stark, E. y McEvoy, J. (1970). Middle class violence. *Psychology Today, 4*(6), 107-112.
- Steiger, J. H., & Lind, C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partner by male and female university students worldwide. *Violence Against Women, 7*, 790-811.
- Straus, M. A. (2011). Gender symmetry and mutuality in perpetration of clinical-level partner violence: Empirical evidence and implications for prevention and treatment. *Agression and Violent Behavior, 16*(4), 279-288.
- Straus, M. A., Gellers, R. y Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors: violence in the American family*. Doubleday, NY: Anchor Press.
- Straus, M. A. y Ramírez, I. L. (2007). Gender symmetry in prevalence, severity, and chronicity of physical aggression against dating partners by university students in Mexico and USA. *Aggressive Behavior, 33*, 281–290.
- Sung, J. y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Agression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322.
- Svensson, B. y Janson, S. (2008). Suspected child maltreatment: Preeschool staff in a conflict of loyalty. *Early Childhood Education Journal, 36*(1), 25-31.
- Sugarman, D.B. y Hotaling, G.T. (1997). Intimate violence and social desirability. A meta – analytic review. *Journal of Interpersonal Violence, 12*(2), 275-290.
- Sugg, N.K., Thompson, R. S., Thompson, D. C., Maiuro, R., Rivara, F. P. (1999) Domestic violence and primary care: attitudes, practices and beliefs. *Archives of Family Medicine, 8*, 301-306.

- Szymanski, L. A., Devlin, A. S., Chrisler, J. C. y Vyse, S. S. (1993). Gender role and attitudes toward rape in male and female college students. *Sex Roles*, 29, 37-57.
- Tamarit, A., Lila, M. y Villagrasa, V. (2005, octubre). *Actitudes hacia la intervención en situaciones de violencia doméstica contra la mujer: Un estudio comparativo entre policía y población general*. Comunicación presentada en el Congreso sobre Violencia contra las Mujeres, España.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Tenenbaum, H., y Leaper, C. (2002). Are parents gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615-630.
- Tilden, V., Schmidt, T., Limandri, B., Chiodo, G., Garland, M. y Loveless, P. (1994). Factors that influence clinicians assessment and management of family violence. *American Journal of Public Health*, 84, 628-633.
- Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. London: Oxford University Press.
- Tolan, P. Gorman-Smith, D. y Henry, D. (2006). Domestic Violence Prevalence Family Violence. *Annual Review of Psychology*, 57, 557-583.
- Tomás, J., M. y Oliver, A. (2004). Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285-293.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M. y Joly, S. (1995). Neosexim: plus ça change, plus ça change. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(8), 842-849.
- Trujano, P., Nava, C., Tejeda, E. y Gutiérrez, S. (2006). Estudio confirmatorio acerca de la frecuencia y percepción de la violencia: El VIDOFyP como instrumento de evaluación y algunas reflexiones psicosociales. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 95-110.
- Ubillos, S., Zubieta, E., Páez, D., Deschamps, J. C., Ezeiza, A. y Vera, A. (2001). Amor, cultura y sexo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 4(8-9). Extraído el 2 de enero de 2012, de <http://reme.uji.es/articulos/aubils9251701102/texto.html>
- Ubillos, S., Paez, D. y Zubieta, E. (2003). Relaciones íntimas: atracción, amor y cultura. En D. Paez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Eds.), *Psicología social, cultural y educación* (pp. 511-536). Madrid: Prentice Hall.
- Ullman, J. B. (1996). Structural equation modeling. In B. Tabachnick y L. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 709-812). New York: HarperCollins.
- UNICEF (2007). Protección contra el maltrato, la explotación y la violencia. Actitudes hacia la violencia doméstica. Extraído el 23 de mayo de 2011, de [http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/2007n6/index\\_41850.htm](http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/2007n6/index_41850.htm)
- United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (2013). *Violence against Women Prevalence Data: Surveys by Country*. Compiled by UN Women. Extraído el 3 de abril de 2013, de [http://www.endvawnow.org/uploads/browser/files/vaw\\_prevalencematrix\\_dec2012.pdf](http://www.endvawnow.org/uploads/browser/files/vaw_prevalencematrix_dec2012.pdf)
- Valcárcel, A. (1992). Sobre el genio de las mujeres. *Isegoría*, 6, 97-112.

- Valls, R. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Barcelona: Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D.
- Valls, R. (2005). *Prevenió de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Institut Català de les Dones: Generalitat de Catalunya.
- Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender violence amongst teenagers: Socialization and prevention. *Violence Against Women, 14*(7), 759-785.
- Valor-Segura, I., Expósito, F. y Moya, M. (2008). Atribución del comportamiento del agresor y consejo a la víctima en un caso de violencia doméstica. *Revista de Psicología Social, 23*(2), 171-180.
- Valor-Segura, I., Expósito, F. y Moya, M. (2011). Victim blaming and exoneration of the perpetrator in domestic violence: The role of beliefs in a just world and ambivalent sexism. *The Spanish Journal of Psychology, 14*, 191-202.
- Vázquez, F., Torres, A., Otero, P., Blanco, V. y López, M. (2010). Prevalencia y factores de riesgo de la violencia contra la mujer en estudiantes universitarias españolas. *Psicothema, 22*(2), 196-201.
- Vázquez-Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI, 13*(1), 177-197.
- Vilariño, M., Fariña, F., y Arce, R. (2009). Discriminating real victims from feigners of psychological injury in gender violence: Validating a protocol for forensic setting. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 1*, 221-243.
- Videra, A. y Gómez, C. (2003). Violencia de género, estereotipos y actitudes sexistas en los medios de comunicación social. *Encuentros en Psicología Social, 1*(4), 189-193.
- Villagrasa, V., Gracia, E. y Tamarit, A. (2005). *La tolerancia hacia la violencia doméstica: Un reto para la Educación Pública y la prevención social*. Comunicación presentada en el Congreso sobre Violencia contra las Mujeres, Vitoria-Gasteiz, España.
- Villavicencio, P. y Sebastián, J. (1999). *La violencia doméstica: su impacto en la salud física y mental de las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Viniegra, M. (2007). Actitudes y creencias en torno a la violencia en adolescentes de Secundaria. *Pulso, 30*, 75-11.
- Vivian, D. y Langhinrichsen-Rohling, J. (1994). Are bidirectionally violent couples mutually victimized? A gender sensitive comparison. *Violence and Victims, 9*, 107-124.
- Walby, S. y Allen, J. (2004) Domestic Violence, Sexual Assault and Stalking: Findings from the British Crime Survey. Home Office Research Study 276. (London: Home Office). Extraído el 2 de septiembre de 2012, de <http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs04/hors276.pdf>
- Walker, L. E. A. (1979). *Battered women*. New York: Harper y Row Publishers.
- Wathen, C. N. y Macmillan, H. L. (2003). Interventions for violence against Women. *JAMA, 289*, 589-599.

- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Wekerle, C. y Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in midadolescence: Theory, significance and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19, 435-456.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Reese, L. R. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 151-166.
- 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.
- Williams, K. R. (1992). Social sources of marital violence and deterrence: Testing an integrated theory of assaults between partners. *Journal of Marriage and Family*, 54, 620-629.
- Wilt, S. y Olson, S. (1996). Prevalence of domestic violence in United States. *Journal of the American Medical Women's Association*, 51, 77-82.
- Winstead, B. A. y Derlega, V. J. (1993). Gender and close relationships: An introduction. *Journal of Social Issues*, 49, 1-9.
- Winstok, Z., & Eisikovits, Z. (2011). Gender, intimate relationships and violence. *Aggression and Violent Behavior*, 16, 277-278.
- World Health Organization. (2011). *Violence against women. Intimate partner and sexual violence against women*. Extraído el 6 de junio de 2013, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/en/>
- Wolfe, D. A., Crooks, C. C., Chiodo, D. y Jaffe, P. (2009). Child maltreatment, bullying, gender-based harassment, and adolescent dating violence: Making the connections. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 21-24.
- Wolfe, D. A.; Crooks, C. V. y Hughes, R. (2011). La Cuarta R: Un Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Pareja en la Adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 193-200.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G. y Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. New Haven CT.: Yale University Press.
- Wolfe, D. A., Scott, K. L., Wekerle, C. y Pittman, A. L. (2001). Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 282-289.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Stumpf, J. (1996). *The youth relationships manual: A group approach with adolescents for the prevention of woman abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolfe, D.A., Werkele, C. y Scott, K. (1997). *Alternatives to violence: Empowering youth to develop healthy relationships*. USA: Sage publications.
- Wolfgang, M., & Ferracuti, F. (1982). *The subculture of violence*. London: Tavistock.

- WWK (2006-2008). *Work with perpetrators of Domestic Violence in Europe*, Daphne, II. Extraído el 14 de julio de 2012, de <http://www.work-with-perpetrators.eu7/> el
- Yanes, J. M. Y González, R. (2000) Correlatos cognitivos asociados a la experiencia de violencia interparental. *Psicotehnia*, 12(1), 41-47.
- Yakusko, O. (2005). Ambivalent sexism and relationships patterns among women and men in Ukraine. *Sex Roles*, 52, 589-596.
- Yela, C. (2000) *El amor desde la psicología social. Ni tan libres ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.
- Yoshioka, M. R., DiNoia, J. y Ullah, K. (2000). Attitudes toward marital violence. *Violence Against Women*, 7(8), 900-926.
- Zych, I. and Quevedo-Blasco, R. (2011). A decade of the International Journal of Clinical and Health Psychology (2001-2010). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 549-561.
- LEY 7/2012, de 23 de noviembre*, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el Ámbito de la Comunitat Valenciana.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre*, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre*, por el que se establece el título del CFGS de Técnico en Educación Infantil.
- ORDEN de 29 de julio de 2009*, por el que se establece el currículo del CFGS de Técnico en Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

## ANEXOS

### Anexo A. Cuestionario utilizado

Por favor, indica los siguientes datos como medio de identificación de los cuestionarios, con la finalidad de mantener el anonimato. En **primer lugar**, indica el día y el mes de tu fecha de nacimiento. En **segundo lugar**, indica el número de hermanos que tienes, SIN contar contigo. En **tercer lugar**, indica los tres últimos números de tu teléfono móvil.

Por ejemplo, si naciste el 11 de abril, tienes 3 hermanos y tú, y tu teléfono móvil es el 677887790, tus datos serán:

1	1	0	4	3	7	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---

Indica tus datos:

1. **Sexo** Hombre  Mujer

2. **Edad** años

3. **Lugar de nacimiento**

4. **Lugar de residencia actual**

5. **Estado civil/ situación sentimental o de pareja ACTUAL**

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Soltero/a                    | <input type="checkbox"/> Casado/a     |
| <input type="checkbox"/> Pareja con la que NO convivo | <input type="checkbox"/> Separado/a   |
| <input type="checkbox"/> Pareja con la que convivo    | <input type="checkbox"/> Divorciado/a |

6. **Nivel de estudios** (indique el nivel de **estudios finalizados**)

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Prueba de Acceso a CFG Medio | <input type="checkbox"/> CFG Superior |
| <input type="checkbox"/> ESO/Graduado Escolar         | <input type="checkbox"/> Diplomatura  |
| <input type="checkbox"/> Bachillerato/BUP y COU       | <input type="checkbox"/> Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> CFG Medio                    | <input type="checkbox"/> Doctorado    |

7. **Estudios que está cursando en la actualidad:**

8. **Otros estudios que esté cursando actualmente:**

9. **¿Has realizado cursos, asignaturas o estudios relacionados con la violencia**

- Sí Indica cuáles: \_\_\_\_\_  
 No

10. **Situación laboral ACTUAL**

- No he trabajado nunca  Contrato indefinido  
 En paro  Contrato temporal  
 Otros: \_\_\_\_\_



*A continuación, presentamos una serie de afirmaciones sobre las mujeres en general y sobre las relaciones que mantienen los hombres y las mujeres. Indica en qué medida estás (o no) de acuerdo con ellas.*

ASI Glick y Fiske (1996; adaptación Expósito, Moya y Glick, 1998)	Completamente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Completamente de acuerdo
1. Aún cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer.	0	1	2	3	4	5
2. Con el pretexto de pedir "igualdad", muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres.	0	1	2	3	4	5
3. En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres.	0	1	2	3	4	5
4. La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas.	0	1	2	3	4	5
5. Las mujeres se ofenden muy fácilmente.	0	1	2	3	4	5
6. Las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo.	0	1	2	3	4	5
7. En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre.	0	1	2	3	4	5
8. Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.	0	1	2	3	4	5
9. Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.	0	1	2	3	4	5
10. La mayoría de las mujeres no aprecian completamente todo lo que los hombres hacen por ellas.	0	1	2	3	4	5
11. Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.	0	1	2	3	4	5
12. Todo hombre debe tener a una mujer a quien amar.	0	1	2	3	4	5
13. El hombre está incompleto sin la mujer.	0	1	2	3	4	5
14. Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.	0	1	2	3	4	5
15. Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarlo estrechamente.	0	1	2	3	4	5
16. Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.	0	1	2	3	4	5
17. Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.	0	1	2	3	4	5
18. Existen muchas mujeres que para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos.	0	1	2	3	4	5
19. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral.	0	1	2	3	4	5
20. Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.	0	1	2	3	4	5
21. Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.	0	1	2	3	4	5
22. Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.	0	1	2	3	4	5

*A continuación, presentamos una serie de afirmaciones sobre el comportamiento de los hombres en general. Indica en qué medida estás (o no) de acuerdo con ellas.*

AMI Glick y Fiske (1999; adaptación de Lameiras, Rodríguez y Sotelo, 2001)	Completamente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Completamente de acuerdo
1. Cuando los hombres prestan ayuda a las mujeres, a menudo intentan demostrar que son mejores que ellas.	0	1	2	3	4	5
2. Los hombres se comportan como niños cuando están enfermos.	0	1	2	3	4	5
3. Los hombres siempre lucharán por tener mayor poder en la sociedad que las mujeres.	0	1	2	3	4	5
4. Incluso si los dos miembros de una pareja trabajaran, la mujer debería prestar más atención y ocuparse de su hombre en casa.	0	1	2	3	4	5
5. Los hombres en el fondo son como niños.	0	1	2	3	4	5
6. La mayoría de los hombres acosan sexualmente a las mujeres, aunque sea solamente de forma sutil, en cuanto tienen una posición de poder sobre ellas.	0	1	2	3	4	5
7. Incluso los hombres que proclaman estar sensibilizados con los derechos de las mujeres, en casa realmente quieren una relación tradicional en la que la mujer se ocupe de las labores domésticas y del cuidado de los hijos.	0	1	2	3	4	5
8. Toda mujer necesita a una pareja masculina que la adore.	0	1	2	3	4	5
9. Una mujer nunca estará totalmente realizada en su vida si no tiene una relación estable con un hombre.	0	1	2	3	4	5
10. Los hombres son sobre todo útiles para dar seguridad económica a las mujeres.	0	1	2	3	4	5
11. Los hombres están más dispuestos a ponerse en peligro para proteger a otras personas.	0	1	2	3	4	5
12. Los hombres están más dispuestos a correr riesgos que las mujeres.	0	1	2	3	4	5

*En el siguiente cuadro, te presentamos un conjunto de enunciados que hablan sobre la situación de las mujeres en España. Indica en qué medida estás o no de acuerdo con ellas.*

EN (Tougas, Brown, Beaton y Holy, 1995; adaptación de Moya y Expósito, 2000)	Completamente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Completamente de acuerdo
1. La discriminación contra la mujer en el terreno laboral no es un problema grave en España.	1	2	3	4	5	6	7
2. El actual sistema de empleo laboral es injusto para las mujeres. *	1	2	3	4	5	6	7
3. Las mujeres no deberían meterse donde no se las quiere.	1	2	3	4	5	6	7
4. Las mujeres progresarían más siendo pacientes en lugar de presionar tanto para lograr los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
5. Es difícil trabajar para un jefe que sea mujer.	1	2	3	4	5	6	7
6. Las demandas de las mujeres en términos de igualdad entre los sexos son simplemente exageradas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Desde hace unos pocos años, las mujeres han conseguido del gobierno más de lo que se merecen.	1	2	3	4	5	6	7
8. Las universidades se equivocan al admitir a las mujeres en carreras muy costosas tales como Medicina, porque de hecho, un gran número de ellas abandonarán después de unos años para cuidar a sus hijos.	1	2	3	4	5	6	7
9. En orden a no parecer sexistas, muchos hombres se inclinan a sobreproteger a las mujeres.	1	2	3	4	5	6	7
10. Debido a la presión social, muchas empresas contratan a mujeres poco cualificadas.	1	2	3	4	5	6	7
11. En un sistema de empleo justo, hombres y mujeres deberían ser considerados iguales. *	1	2	3	4	5	6	7

*Indica en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las características y conductas que deberíamos tener los hombres y las mujeres.*

ERS (Moya, Navas y Gómez-Berrocal, 1991; versión de Moya y Expósito, 2000)	Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferencia	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
1. Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad del hombre suministrar el sostén económico de la familia.	0	1	2	3	4
2. Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas.	0	1	2	3	4
3. Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo.	0	1	2	3	4
4. Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera.	0	1	2	3	4
5. Es más importante para una mujer que para un hombre llegar virgen al matrimonio.	0	1	2	3	4
6. La relación ideal entre marido y esposa es la de interdependencia, en la cual el hombre ayuda a la mujer con su soporte económico y ella satisface sus necesidades domésticas y emocionales.	0	1	2	3	4
7. Es más apropiado que una madre y no un padre cambie los pañales al bebé.	0	1	2	3	4
8. Considero bastante más desagradable que una mujer diga tacos y palabras mal sonantes que el que los diga un hombre.	0	1	2	3	4
9. Las relaciones extramatrimoniales son más condenables en la mujer.	0	1	2	3	4
10. La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas.	0	1	2	3	4
11. Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción.	0	1	2	3	4
12. Los hombres, en general, están mejor preparados que las mujeres para el mundo de la política.	0	1	2	3	4

*A continuación encontrarás un conjunto de afirmaciones sobre las características de las situaciones de violencia doméstica. Indícanos en qué medida estás de acuerdo o no con las mismas.*

<b>ACTVIO</b>	Completa- mente en desacuerdo	Moderada- mente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Levemente de acuerdo	Moderada- mente de acuerdo	Completa- mente de acuerdo
1.La violencia doméstica en España es un problema muy frecuente	1	2	3	4	5	6
2.Una causa de la violencia doméstica es la conducta provocativa de la mujer*	1	2	3	4	5	6
3. La violencia doméstica es inaceptable en todas las circunstancias	1	2	3	4	5	6
4. Si estando en la calle, observa a un hombre pegando a una mujer, lo denunciaría inmediatamente a la policía	1	2	3	4	5	6
5.Las agresiones físicas contra la mujer son poco habituales*	1	2	3	4	5	6
6. En las situaciones de violencia doméstica, la mujer suele buscar que su pareja se enfade, hasta que él no puede más*	1	2	3	4	5	6
7. Una mujer debería denunciar la violencia doméstica, tan pronto se sienta amenazada, aunque no haya habido agresiones	1	2	3	4	5	6
8. La violencia doméstica actualmente no supone un problema en España*	1	2	3	4	5	6
9. Si una mujer maltratada no abandona la relación, será porque le gusta*	1	2	3	4	5	6
10. En los últimos años, la violencia doméstica ha disminuido significativamente*	1	2	3	4	5	6
11. No todas las situaciones de violencia doméstica son igualmente graves*	1	2	3	4	5	6
12. Si estando en casa, escucha a un hombre pegando a una mujer, lo denunciaría inmediatamente a la policía	1	2	3	4	5	6
13. Conozco a algún hombre que agrede física y/o psicológicamente a su mujer	1	2	3	4	5	6
14.La violencia doméstica NUNCA debería denunciarse*	1	2	3	4	5	6
15. En algunas circunstancias, la violencia doméstica es admisible*	1	2	3	4	5	6
16. En las cosas de pareja, nadie debería meterse*	1	2	3	4	5	6
17. Un número importante de denuncias por violencia doméstica son falsas*	1	2	3	4	5	6
18. La violencia doméstica es propia de personas con pocos recursos*	1	2	3	4	5	6
19. Únicamente cuando haya agresiones físicas graves, la mujer ha de denunciar la violencia doméstica *	1	2	3	4	5	6
20. Las violencia doméstica siempre debería ser castigada por la ley	1	2	3	4	5	6
21. Creo que cualquier mujer puede ser víctima de violencia doméstica	1	2	3	4	5	6
22. La Ley Integral contra la violencia doméstica es una gran ayuda para las mujeres víctimas de este tipo de situaciones	1	2	3	4	5	6
23.Muchas mujeres utilizan la Ley Integral contra la violencia doméstica, para conseguir “otros beneficios” *	1	2	3	4	5	6
24.Conozco a alguna mujer víctima de violencia doméstica	1	2	3	4	5	6

*Por favor, indícanos en qué medida estás de acuerdo con las siguientes consideraciones sobre el amor y las relaciones de pareja EN GENERAL.*

<i>MAR (Ferrer, Bosch y Navarro, 2007)</i>	Completamente en desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Indiferencia	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1. En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona ("tu media naranja)	1	2	3	4	5
2. La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre	1	2	3	4	5
3. El amor es ciego	1	2	3	4	5
4. El matrimonio es la tumba del amor *	1	2	3	4	5
5. Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja *	1	2	3	4	5
6. Los celos son una prueba de amor	1	2	3	4	5
7. Separarse o divorciarse es un fracaso	1	2	3	4	5
8. Se puede amar a alguien a quien se maltrata	1	2	3	4	5
9. Se puede maltratar a alguien a quien se ama	1	2	3	4	5
10. El amor verdadero lo puede todo	1	2	3	4	5

*A continuación te presentamos un conjunto de situaciones. Indica en qué medida las consideras violentas y/o objeto de denuncia del 1 (Muy violenta y denunciable) a 5 (Nada violenta).*

<b>DCV</b> (adaptación de la Macroencuesta 2006, Instituto de la Mujer)	Muy violenta y denunciable	Muy violenta pero no	Bastante violenta	Poco violenta	Nada violenta
1. El hombre insulta y amenaza con pegar a la mujer	1	2	3	4	5
2. La mujer insulta y amenaza con pegar al hombre	1	2	3	4	5
3. El hombre pega a la mujer, causándole lesiones	1	2	3	4	5
4. La mujer pega al hombre, causándole lesiones	1	2	3	4	5
5. El hombre insulta y humilla a la mujer	1	2	3	4	5
6. La mujer insulta e humilla al hombre	1	2	3	4	5
7. El hombre pega una bofetada a la mujer y ella se la devuelve	1	2	3	4	5
8. La mujer pega una bofetada al hombre y él se la devuelve	1	2	3	4	5
9. El hombre se ríe y se burla de la mujer	1	2	3	4	5
10. La mujer se ríe y se burla del hombre	1	2	3	4	5
11. El hombre escupe y empuja a la mujer tirándole al suelo	1	2	3	4	5
12. La mujer escupe y empuja al hombre tirándole al suelo	1	2	3	4	5

*Señala en qué medida crees que son ADECUADAS o NO las siguientes conductas de los hombres hacia las mujeres.*

<b>MHM</b> <i>(Bonino, 1994; adaptación de Ferrer, Bosch y Navarro, 2007)</i>	Nunca es adecuado	Pocas veces es adecuado	En ocasiones es adecuado	Casi siempre es adecuado	Siempre es adecuado
1. Atemorizarla mediante el tono de voz, la mirada o los gestos	1	2	3	4	5
2. Tomar decisiones importantes sin contar con ella	1	2	3	4	5
3. Anular las decisiones que ella ha tomado	1	2	3	4	5
4. No respetar sus opiniones o derechos	1	2	3	4	5
5. No respetar sus sentimientos	1	2	3	4	5
6. Obtener lo que se quiere de ella por cansancio, "ganarle por agotamiento"	1	2	3	4	5
7. Controlar su dinero o sus gastos	1	2	3	4	5
8. Controlar sus horarios, sus citas o sus actividades	1	2	3	4	5
9. Poner pegas a que salga o se relacione con su familia o amistades	1	2	3	4	5
10. Monopolizar el uso de espacios o elementos comunes (el sofá, el mando de la tele) impidiéndole a ella disfrutarlos	1	2	3	4	5
11. Considerar que su papel fundamental en la vida es ser madre	1	2	3	4	5
12. Desanimarla o impedirle que estudie o trabaje	1	2	3	4	5
13. A través de insinuaciones o chantaje emocional, provocarle inseguridades o sentimientos de culpa	1	2	3	4	5
14. Enfadarse o hacer comentarios bruscos o agresivos por sorpresa y sin que se sepa la razón	1	2	3	4	5
15. Interrumpirla, no escucharla, no responderle o manipular sus palabras	1	2	3	4	5
16. Considerar que es como una niña que necesita ser cuidada y protegida	1	2	3	4	5
17. Invasión su intimidad (leyendo sus mensajes, escuchando sus conversaciones telefónicas)	1	2	3	4	5
18. No expresar los propios sentimientos, cerrarse emocionalmente de forma habitual	1	2	3	4	5
19. Poner excusas para justificarse ("Yo no quería", "No me di cuenta", "Ha sido culpa de mi trabajo",...)	1	2	3	4	5
20. Engañarla, mentirle o no cumplir los acuerdos	1	2	3	4	5
21. No asumir la responsabilidad o las tareas de la casa, del cuidado de los/as hijos/as, ...	1	2	3	4	5
22. Poner en duda su fidelidad	1	2	3	4	5
23. Amenazar con abandonar la relación o con iniciar una "aventura" con otra	1	2	3	4	5
24. Dar lastima ("Sin ti no sé qué hacer", "Si tú no estás me pasará algo malo" ...)	1	2	3	4	5
25. No valorar o no dar importancia a las tareas o actividades que ella realiza	1	2	3	4	5

*Continuando con las ideas que tienes sobre ti misma/o, indica en qué grado estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las afirmaciones que presentamos en el siguiente cuadro.*

<i>EA</i> (Rosenberg, 1965)	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.*	1	2	3	4
2. Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracasado/a.	1	2	3	4
3. Creo que tengo varias cualidades buenas.*	1	2	3	4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.*	1	2	3	4
5. Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mí.	1	2	3	4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.*	1	2	3	4
7. En general, estoy satisfecho/a conmigo mismo.*	1	2	3	4
8. Desearía valorarme más a mí mismo/a.	1	2	3	4
9. A veces me siento verdaderamente inútil.	1	2	3	4
10. A veces pienso que no soy bueno/a para nada.	1	2	3	4

*Indica en una escala de 1 a 7 en qué medida estas afirmaciones te definen como persona.*

<i>AFA-5</i> (García y Musitu, 1999)	Completamente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Levemente en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Levemente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Completamente de acuerdo
1. Hago bien los trabajos escolares (profesionales).	1	2	3	4	5	6	7
2. Consigo fácilmente amigos/as.	1	2	3	4	5	6	7
3. Tengo miedo de algunas cosas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Soy muy criticado/a en casa*.	1	2	3	4	5	6	7
5. Me cuido físicamente.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mis superiores (profesoras/es) me consideran buen trabajador/a.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy amigable.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o.	1	2	3	4	5	6	7
9. Me siento feliz en casa.	1	2	3	4	5	6	7
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.	1	2	3	4	5	6	7
11. Trabajo mucho en clase (en el trabajo).	1	2	3	4	5	6	7
12. Es difícil para mí hacer amigas/os*.	1	2	3	4	5	6	7
13. Me asusto con facilidad.	1	2	3	4	5	6	7
14. Mi familia está decepcionada de mí*.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me considero elegante.	1	2	3	4	5	6	7

Continuación del cuestionario AFA-5 (García y Musitu, 1999)

16. Mis superiores (profesoras/es) me estiman.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy un chico/a alegre.	1	2	3	4	5	6	7
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nerviosa/o.	1	2	3	4	5	6	7
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	1	2	3	4	5	6	7
20. Me gusta como soy físicamente.	1	2	3	4	5	6	7
21. Soy un buen trabajador/a (estudiante).	1	2	3	4	5	6	7
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as*.	1	2	3	4	5	6	7
23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a (superior).	1	2	3	4	5	6	7
24. Mis padres me dan confianza.	1	2	3	4	5	6	7
25. Soy buena/o haciendo deporte.	1	2	3	4	5	6	7
26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador/a.	1	2	3	4	5	6	7
27. Tengo muchos amigos/as.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me siento nervioso/a.	1	2	3	4	5	6	7
29. Me siento querido/a por mis padres.	1	2	3	4	5	6	7
30. Soy una persona atractiva.	1	2	3	4	5	6	7

*A continuación verás una serie de frases que están relacionadas con actitudes personales. Lee atentamente cada una de ellas y decide si tu forma habitual de ser se parece (Verdadero) o no (Falso) al contenido de la frase. Por favor, no dejes ninguna sin responder.*

<i>SDS forma C (Marlowe y Crowne, 1960 adaptación Ferrando, J. y Chico, E., 2000)</i>		
1. A veces me cuesta ponerme a trabajar si no me encuentro con ánimos.	V	F
2. A veces estoy descontento cuando no puedo hacer las cosas a mi manera.	V	F
3. En algunas ocasiones he renunciado a hacer algo porque pensaba que me faltaba habilidad.	V	F
4. Ha habido veces en las que he tenido sentimientos de rebeldía contra personas con autoridad aún sabiendo que ellos tenían la razón.	V	F
5. Independientemente de con quién esté hablando, siempre escucho atentamente.	V	F
6. En alguna ocasión me he aprovechado de alguien.	V	F
7. Cuando cometo un error siempre estoy dispuesto a admitirlo.	V	F
8. A veces trato de vengarme en lugar de perdonar y olvidar lo que me han hecho.	V	F
9. Siempre soy cortés, aun con gente desagradable.	V	F
10. Nunca me irrito cuando la gente expresa ideas muy distintas de las mías.	V	F
11. En algunas ocasiones me he sentido bastante celoso de la buena fortuna de los demás.	V	F
12. A veces me irrita la gente que me pide favores.	V	F
13. Nunca he dicho deliberadamente nada que pudiera herir los sentimientos de alguien.	V	F



## Anexo B. Cuestionario de evaluación final de módulo I

A nivel INDIVIDUAL, indica del 1 (nada) al 5 (mucho) tu nivel de...

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>normal</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Participación	1	2	3	4	5
Interés	1	2	3	4	5
Satisfacción	1	2	3	4	5
Comprensión	1	2	3	4	5
Placer/diversión	1	2	3	4	5

A nivel GRUPAL, indica del 1 (poco) al 5 (mucho) el nivel que has observado de...

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>normal</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Participación	1	2	3	4	5
Interés	1	2	3	4	5
Satisfacción	1	2	3	4	5
Comprensión	1	2	3	4	5
Placer/diversión	1	2	3	4	5

A nivel general del módulo, indica de 1 (poco) a 5 (mucho), el nivel de...

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Normal</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Adecuación de contenidos	1	2	3	4	5
Novedad de contenidos	1	2	3	4	5
Adecuación de materiales	1	2	3	4	5
Adecuación de actividades	1	2	3	4	5
Adecuación del tiempo	1	2	3	4	5

A nivel general, del 0 al 10, valorarías este módulo con un

El aspecto que MÁS te ha gustado ha sido

El aspecto que MENOS te ha gustado ha sido

Propuestas de mejora

## Anexo C. Cuestionario de evaluación final de programa

Indica con una cruz la sesión que **MÁS** me ha gustado ha sido...

Sesión	Nombre	
1	Sexo y género. El papel de la socialización.	
2	Formas de sexismo.	
3	Se puede querer de muchas formas...	
4	El modelo de amor romántico.	
5	Deshaciendo algunos mitos sobre violencia doméstica.	
6	¿Qué harías si...?	
7	La educación de 0 a 3 años, una herramienta para la prevención de la violencia doméstica.	

La sesión que **MENOS** me ha gustado ha sido...

Sesión	Nombre	
1	Sexo y género. El papel de la socialización.	
2	Formas de sexismo.	
3	Se puede querer de muchas formas...	
4	El modelo de amor romántico.	
5	Deshaciendo algunos mitos sobre violencia doméstica.	
6	¿Qué harías si...?	
7	La educación de 0 a 3 años, una herramienta para la prevención de la violencia doméstica.	

Indica del 1 (poco) al 5 (mucho) el nivel que has tenido de

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
Participación	1	2	3	4	5
Interés	1	2	3	4	5
Satisfacción	1	2	3	4	5
Comprensión	1	2	3	4	5
Placer/diversión	1	2	3	4	5

Indica del 1 (poco) al 5 (mucho) el nivel de

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
Adecuación de contenidos	1	2	3	4	5
Novedad de contenidos	1	2	3	4	5
Adecuación de materiales	1	2	3	4	5
Adecuación de actividades	1	2	3	4	5
Adecuación del tiempo	1	2	3	4	5
Utilidad para tu vida personal	1	2	3	4	5
Utilidad para tu futuro profesional	1	2	3	4	5

A nivel general, del 0 al 10, valorarías este programa con un

Del 1 al 10, ¿recomendarías este programa a otra persona?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Del 1 al 10, ¿recomendarías esta profesora a otra persona?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Propuestas de mejora:

## Anexo D. Fichas y Documentos del programa de intervención

### Ficha nº 0 (Actividad nº 0)

La mujer y la sartén – en la cocina están bien.  
Mujer al volante – peligro constante.  
Mujer hermosa y con talento – parece cosa de cuento.  
La cabeza de la mujer – es el varón.  
Mujer y amores – un placer, mil dolores.  
Con la mujer, ojo alerta – mientras no la viere muerta.  
A la mujer y a la burra – todos los días, zurra.  
Odio a la mujer docta, ojalá nunca entre en mi casa – una mujer que sepa más de lo que una mujer debe saber (Eurípedes).  
Mujer que no mienta - ¿quién la encuentra?  
Secreto confiado a una mujer – por muchos se ha de saber.  
Quien bien te quiere – te hará llorar.  
De enamorado a loco – va muy poco.  
Donde hay celos, hay amor – donde hay viejos, hay dolor.  
Del amor al odio – hay solo un paso.  
A mucho amor – mucho perdón.  
Amar y saber – todo no puede ser.  
El amor es como una rosa al revés – tiene las espinas por dentro.

### Ficha nº1 (Actividad nº 1)

#### Adjetivos

Mono/a, dulce, cariñoso/a, tranquilo/a, robusto/a, fuerte, atractivo/a, sexy, tranquilo/a, dinámico/a, activo/a, atento/a, pacífico/a, agresivo/a, alegre, cuidadoso/a, organizado/a, despierto/a, inteligente, listo/a, responsable, educado/a, respetuosa/a, negociador/a.

#### Actividades

Hacer la cama, cambiar una rueda del coche, arreglar un enchufe, hacer la cena, limpiar el baño, barrer el salón, hacer la colada, escalar una montaña, cuidar de los/as niños/as, cuidar de ancianos/as, hacer gestiones en el banco, actualizar un ordenador, cambiar una bombilla, hacer un agujero en la pared, comprar sábanas, comprar alimentos, hacer la lista de la compra, dar la paga a los/as hijos/as.

#### Profesiones

Minería, informática, medicina, enfermería, arquitectura, ingeniería, periodismo, danza, pesca, docente universitario, docente educación infantil, cuidado personas mayores, cuidado personas con discapacidad, ciclismo profesional, fútbol profesional, natación profesional, política, conducción de camiones, conducción de autobuses, albañilería, estética, alta costura, turismo, psicología, educación social.

### Documento nº 1 (Actividad nº 1)

- a) **Sexo:** se refiere al sexo biológico con el que las personas nacemos: hombre o mujer.
- b) **Género:** son las construcciones sociales que contienen conceptos del sí mismo, rasgos psicológicos y roles familiares, ocupacionales o políticos asignados de forma dicotómica a los miembros de cada sexo. Es decir, son atribuciones que la sociedad otorga a las personas en función de su pertenencia a uno u otro sexo. Es un atributo social, NO biológico.

- c) **Procesos de socialización:** es aquel que se inicia desde el nacimiento y dura todo el ciclo vital de las personas. Éstas, en contacto e interacción continuo con otras personas, aprenden y hacen suyos los valores, actitudes, comportamientos y expectativas propias de su sociedad de referencia y que les van a permitir desenvolverse de manera satisfactoria en ella (Giddens, 2001).

Introducción de la *teoría de la socialización diferencial entre hombres y mujeres*.

\* La socialización diferencial también se observa en el uso de la violencia, ligándola e incluso potenciándola, en el género masculino como un medio de dominio y prueba de virilidad (Cabral y García, 2001).

- d) **Agentes de socialización:** son todos aquellos grupos de personas que contribuyen al proceso de socialización de manera consciente y/o inconsciente. Familia, escuela, grupo de iguales, mass media (televisión y publicidad).

- e) **Las actitudes de rol de género** como el conjunto de creencias que incluyen el cómo deberían comportarse los hombres y las mujeres (Hegelson, 2002; Lips, 2001). De la misma forma que en otro tipo de actitudes, desde una perspectiva tridimensional (Rosenberg y Hovland, 1960), encontramos tres componentes diferenciados: el sexismo (componente afectivo), los estereotipos sexuales o roles de género (componente cognitivo) y la discriminación sexual (componente conductual).

**Definición de estereotipo:** son ideas que se atribuyen a una persona por pertenecer a un determinado colectivo. Gran parte de esas ideas suelen ser poco exactas, pero orientan nuestras actitudes y conductas hacia las personas. Son ideas que se presentan y transmiten de forma inconsciente en todo el tejido social a través de los agentes de socialización (familia, escuela, grupo de iguales y mass media). Uno de los elementos clave para diferenciar es el sexo.

- **Estereotipo de género:** Son los estereotipos descriptivos, que establecen un conjunto de creencias o pensamientos consensuadas socialmente que se mantienen sobre las características biológicas y/o psicológicas adscritas (que poseen) al grupo de mujeres u hombres de manera general (Matud et al., 2002; Moya, 2004). Así, se definen los conceptos de masculinidad (dominancia, control e independencia) y feminidad (sensibilidad, sumisión y dependencia). Estos estereotipos actúan como heurísticos, activándose de manera diferencial ante hombres y mujeres en situaciones de la vida cotidiana (Morales y López, 1993) dada su aparente universalidad manifiesta en, por ejemplo, expresiones populares o refranes.

- **Estereotipo de rol sexual:** son los estereotipos prescriptivos que se refieren a las conductas que *deben realizar* hombres y mujeres, señalando las actividades y ocupaciones más adecuadas en función del sexo (Pastor, 2000). La existencia de actitudes de rol tradicional podrían predecir conductas y actitudes relacionadas con la desigualdad de género (Moya, Expósito y Padilla, 2006).

\* *Ambos están relacionados, dado que la creencia de la existencia de papeles o roles diferenciados según el sexo implica la asunción de la existencia de características psicológicas diferenciales para cada uno de los sexos (Lameiras, et al., 2002).*

La **discriminación sexual** surge en el momento en que se establece una jerarquía valorativa a los rasgos y roles que se adjudican a cada uno de los sexos, vinculándoles diferente grado o nivel de deseabilidad social (Lameiras, et al., 2002). Es decir, las características masculinas están mejor valoradas que las femeninas, lo cual lleva a las mujeres a una mayor tendencia a asumir rasgos masculinos, siendo en menor medida castigadas socialmente que si ocurre a la inversa (Valcárcel, 1992; Bonilla y Martínez-

Benlloch, 2000). La desvalorización de lo femenino (ámbito privado y tareas de cuidado) basado en mitos y estereotipos sobre el modelo social de feminidad y masculinidad podría ser un factor facilitador de la existencia de la violencia contra las mujeres (Aumann e Iturralde, 2003).

Esta socialización diferente según el sexo no afecta únicamente al ámbito en el que se desarrolla nuestra actividad y nuestra conducta; sino también en el cómo establecemos, mantenemos y qué características tienen nuestras relaciones de afecto y de pareja (Bosch et al., 2007, p. 13). De la misma forma influye en el conjunto de mitos en torno al amor existentes en nuestra cultura (Flecha, Puigvert y Redondo, 2005; Sanpedro, 2005). Y en todo este proceso de aprendizaje y socialización aparecen de nuevo diferencias entre los sexos: las mujeres, a pesar de los cambios de los últimos años, son socializadas otorgándole al amor un papel primordial y un eje vertebrador y esencial en su proyecto de vida (Altable, 1998; Bosch et al., 2007; Ferreira, 1995; Lagarde, 2005; Sanpedro, 2005) en mayor medida que los hombres, quienes están más dirigidos al reconocimiento social y al ámbito público. En este sentido, tradicionalmente a las mujeres se les ha dirigido hacia el desarrollo de cualidades necesarias para ejercer el rol de madre y esposa (Nogueiras, 2005) y particularmente en el modelo de amor romántico, donde la renuncia personal por la entrega total al otro supone comportamientos de sumisión y dependencia hacia el hombre, lo cual sitúa a la mujer en una situación de subordinación y, por tanto, vulnerabilidad a ser víctimas de situaciones de abuso y violencia por parte de su (ex)pareja.

**Ficha nº2** (Actividad nº2). Ejemplos extraídos de Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En Barberá, E. y Martínez-Benlloch, I. (Eds.) (272-294), *Psicología y género*. Madrid: Pearson Education).

### Caso A

H es un varón adulto que cree que muchas mujeres se aprovechan del movimiento hacia la igualdad de género para conseguir ventajas injustas sobre los hombres. Está convencido de que las mujeres están hipersensibilizadas e interpretan comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de discriminación o prejuicio en contra de ellas. Piensa que muchas mujeres hacen a los hombres demandas poco razonables, colocándoles en una situación difícil: mal si lo haces, mal si no lo haces. En su opinión, muchas mujeres disfrutan burlándose de los hombres, insinuándose sexualmente y luego rechazando sus avances, sintiéndose ofendidas. Cree que la mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas. Para él, la mayoría de las mujeres utiliza a los hombres para sus propios fines y cuando establecen una relación, intentan restringir la independencia del hombre y controlarlo.

¿Qué actitudes o emociones despierta en ti este hombre?						
0	1	2	3	4	5	6
Negativa/Desfavorable			Positiva/Favorable			

### Caso B

J es un adulto varón que cree que, aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer. Para él, la relación ideal es aquella en la que el hombre adora a la mujer. Está convencido de que las mujeres tienen una sensibilidad moral mucho más desarrollada

que los hombres y una pureza que pocos hombres poseen. En su opinión, las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto. Ve a las mujeres como necesitadas de la protección masculina y merecedoras de un tratamiento especial (como ser rescatadas antes que los hombres en caso de una catástrofe). En su opinión, los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.

¿Qué actitudes o emociones despierta en ti este hombre?						
0	1	2	3	4	5	6
Negativa/Desfavorable			Positiva/Favorable			

### Caso A

A es una mujer adulta que cree que muchas mujeres se aprovechan del movimiento hacia la igualdad de género para conseguir ventajas injustas sobre los hombres. Está convencida de que las mujeres están hipersensibilizadas e interpretan comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de discriminación o prejuicio en contra de ellas. Piensa que muchas mujeres hacen a los hombres demandas poco razonables, colocándoles en una situación difícil: mal si lo haces, mal si no lo haces. En su opinión, muchas mujeres disfrutan burlándose de los hombres, insinuándose sexualmente y luego rechazando sus avances, sintiéndose ofendidas. Cree que la mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas. Para ella, la mayoría de las mujeres utiliza a los hombres para sus propios fines y cuando establecen una relación, intentan restringir la independencia del hombre y controlarlo.

¿Qué actitudes o emociones despierta en ti esta mujer?						
0	1	2	3	4	5	6
Negativa/Desfavorable			Positiva/Favorable			

### Caso B

M es una mujer adulta que cree que, aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer. Para ella, la relación ideal es aquella en la que el hombre adora a la mujer. Está convencida de que las mujeres tienen una sensibilidad moral mucho más desarrollada que los hombres y una pureza que pocos hombres poseen. En su opinión, las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto. Ve a las mujeres como necesitadas de la protección masculina y merecedoras de un tratamiento especial (como ser rescatadas antes que los hombres en caso de una catástrofe). En su opinión, los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.

¿Qué actitudes o emociones despierta en ti esta mujer?						
0	1	2	3	4	5	6
Negativa/Desfavorable			Positiva/Favorable			

## DOCUMENTO n° 2 (Actividad n° 2)

Las actitudes sexistas están mediatizadas por los agentes de socialización primarios (familia) y secundarios (escuela y medios de comunicación) (Rodríguez, 2006). Ambos agentes transmiten formación y contribuyen a la formación integral de las personas. Cuando estos agentes presentan visiones estereotipadas y rígidas de los modelos de hombre y de mujer (Videra y Gómez, 2003) están contribuyendo a la aparición y confirmación de actitudes sexistas. Son el componente afectivo de las actitudes de rol de género.

Los casos presentados en la Ficha n° 2 pertenecen a un capítulo de Moya (2004) el cual los obtiene de un trabajo de Kilianski y Rudman (1998). En el primer caso se trata de un hombre sexista hostil y el segundo benévolo. Las descripciones se presentaron a un conjunto de mujeres, las cuales prefirieron al hombre que manifestaba actitudes benévolas (media de 3.41) frente al que manifestaba hostiles (media de 1.03). Ante la pregunta de si ambos hombres podrían ser la misma persona emitiendo diferentes discursos, las mujeres contestaban mayoritariamente que no (media de 2.56 por debajo del punto medio de la escala de 1 a 6).

**Sexismo:** es una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico: hombres o mujeres.

**Sexismo ambivalente (hostil y benévolo) hacia las mujeres:** tiene dos componentes:

- a) El **sexismo tradicional u hostil:** actitud de antipatía hacia las mujeres que las sitúa en un estatus inferior al de los hombres, es decir es una actitud negativa hacia el grupo de mujeres. Se articula en torno a tres componentes: (1) el *paternalismo dominador*: que considera a las mujeres como más débiles e inferiores que los hombres, justificando la existencia de una figura dominante masculina; (2) la *diferenciación de género competitiva*: restringiendo el ámbito de las mujeres a lo privado (familia y hogar) debido a la ausencia en las mujeres de las características necesarias para gobernar instituciones sociales, y (3) la *hostilidad heterosexual*: que otorga a las mujeres la capacidad de poder manipular a los hombres gracias a su “poder sexual”, lo cual las vuelve peligrosas;
- b) el **sexismo benévolo:** un conjunto de actitudes que consideran a las mujeres de una forma estereotipada y referida exclusivamente a determinados roles, aquellos tradicionalmente femeninos (ideología de rol tradicional). Su contenido afectivo es positivo y puede derivar en la aparición de conductas consideradas positivas, prosociales o de búsqueda de intimidad por parte de los hombres (Expósito, Moya y Glick, 1998). Por ello, son actitudes socialmente más aceptadas. La presencia del sexismo benévolo y sus conductas “positivas” se hace más patente en los países occidentales (Ekehammar, Akrami y Arayat, 2000), dado lo inapropiado de la presencia de actitudes abiertamente hostiles hacia las mujeres. Está formado por tres componentes: (1) el *paternalismo protector*: considera que el hombre ha de cuidar y proteger a la mujer, como ser *más débil*, de la misma forma que un padre cuida a sus hijos; (2) la *diferenciación de género complementaria*: defiende la idea de que la mujer posee un conjunto de características positivas que complementan a las del hombre, ejemplo de ello sería el mito de la media naranja del amor romántico, y (3) la *intimidad heterosexual*: según esta idea, los hombres tienen una dependencia

diádica hacia las mujeres, por esto se produce una dependencia del grupo dominante (los hombres) hacia el grupo subordinado (las mujeres). Esta situación es contraria a la que produce habitualmente, la dependencia del grupo subordinado al dominante, por lo que se produce una situación contradictoria.

*\* No obstante, se consideran ambas creencias sexistas porque conceptualizan a las mujeres de una manera estereotipada, limitándola a ciertos roles y utilizado como justificación para mantener a la mujer en su posición subordinada y de rol tradicional (Lips, 2001; Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl, 2001). Según el sexismo benévolo, la mujer necesita la protección del hombre y posee cualidades diferentes, no siendo igual de capaces o aptas para el desempeño de los mismos roles y ocupaciones que los hombres (Glick y Fiske, 1996).*

**Sexismo ambivalente (hostil y benévolo) hacia los hombres:** se trata de realizar un análisis de las actitudes sexistas y estereotipadas que se dirigen a los hombres, adjudicándoles un estatus de poder superior (Lameiras et al., 2008). La combinación de actitudes sexistas diferenciales hacia mujeres y hombres producirían una simbiosis y complementariedad que contribuirían al mantenimiento de estatus y roles asimétricos y no igualitarios entre ambos sexos (Lameiras et al., 2008; Matud et al., 2002).

- a) **Sexismo hostil hacia los hombres:** los tres componentes son: (1) *resentimiento paternalista*: supone el resentimiento que las mujeres dirigen a los hombres por sus mayores niveles de poder y estatus, (2) *diferenciación de género compensatoria*: por el que las mujeres se diferencian positivamente de los hombres y (3) *hostilidad heterosexual*: sobre la idea de que el hombre, desde su situación de poder, en muchas situaciones, puede agredir sexualmente al sexo opuesto.
- b) **Sexismo benévolo hacia los hombres:** los tres componentes que lo forman son: (1) *maternalismo*: por la dependencia en la reproducción y relaciones íntimas entre ambos sexos, (2) *diferenciación de género complementaria*: que caracteriza a las mujeres como menos ambiciosas, dominantes e inteligentes, siendo los hombres quienes asumen los riesgos, y (3) *la intimidad heterosexual*: entendida como la necesidad que la mujer tiene del hombre para lograr su desarrollo completo.

**Neosexismo:** es la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres. Se refiere a una dimensión simbólica y está compuesto por tres componentes: a) la discriminación hacia la mujer ya no es un problema, b) las mujeres están presionando demasiado y c) muchos de los logros recientes de las mujeres son innecesarios. Se centra por tanto en el plano organizacional y laboral (Moya, 2004) más que en el ámbito de las relaciones íntimas (como es el caso del ASI). En este sentido, la incorporación masiva de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad y las “excesivas” demandas de las mujeres unido a la concepción social de inadecuación del sexismo, produce sentimientos de ambivalencia en los hombres (Moya, 2004).



**Documento nº 3 (Actividad nº 3)**

**Una relación de pareja es igualitaria y saludable cuando dos personas...**(<http://www.guiaviolenciadegenero.com/jovenes.php>)

- ❖ Se quieren, se respetan y se divierten estando juntas.
- ❖ Se aceptan mutuamente y quieren a la otra persona con sus virtudes y sus defectos.
- ❖ Se tratan bien, con ternura y sin faltarse al respeto.
- ❖ Saben escucharse el uno al otro y pueden compartir sus problemas, inquietudes y deseos.
- ❖ Unen sus sentimientos, sin imponerse ninguna de las dos personas.
- ❖ Tienen confianza mutua (no hay necesidad de comprobar si lo que hace o dice tu pareja es verdad).
- ❖ Tienen diferentes puntos de vista y pueden dialogar sobre ellos, sin que ninguno imponga su opinión. En la variedad está el gusto.
- ❖ Comparten experiencias y momentos juntos y disfrutan de tiempo y espacio para uno/a mismo/a, para estar con las amistades, la familia o realizar nuestro hobby favorito sin molestarnos que nuestra pareja también lo haga.
- ❖ Ningún miembro de la pareja abusa del otro, pidiéndole constantemente que haga cosas por él.
- ❖ Ambos pueden expresarse con toda libertad y sin temor a que nuestra pareja se enfade por decir lo que pensamos o a que nos prohíba algo.
- ❖ Ninguno se enfada si el otro nos lleva la contraria.
- ❖ Ambos valoran el esfuerzo y el trabajo del otro.
- ❖ Ninguno de los dos impone su voluntad.
- ❖ Ambos aceptan y respetan las opiniones, los gustos, actividades y amistades del otro.
- ❖ Es apoyarse y ayudarse mutuamente en planes y proyectos aunque éstos no siempre coincidan. Es reconocer cuando nos hemos pasado o equivocado. Es entender que a veces hay que ceder para estar de acuerdo en una decisión. Es cuando las decisiones que nos afectan a los dos son el resultado de un acuerdo mutuo.

### **MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO**

- En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona (“tu media naranja)
- La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre
- El amor es ciego
- El matrimonio es la tumba del amor
- Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja
- Los celos son una prueba de amor
- Separarse o divorciarse es un fracaso
- Se puede amar a alguien a quien se maltrata
- Se puede maltratar a alguien a quien se ama
- El amor verdadero lo puede todo
- *Otras ideas erróneas:* en una relación no debe haber problemas, discusiones ni peleas; lo ideal es que las dos partes de la pareja quieran estar siempre juntos y que compartan todo; todas las necesidades han de estar cubiertas; es mejor que los dos sean iguales, que tengan los mismos gustos y que tengan las mismas aficiones; ambos miembros de la pareja han de tener las mismas amistades obligatoriamente; y lo habitual es que el varón siempre tiene que tomar la iniciativa y decidir sobre las cuestiones importantes (<http://www.guiaviolenciadegennero.com/jovenes.php>).

**Una relación de pareja es igualitaria y saludable cuando dos personas...**(<http://www.guiaviolenciadegenero.com/jovenes.php>)

- ❖ Se quieren, se respetan y se divierten estando juntas.
- ❖ Se aceptan mutuamente y quieren a la otra persona con sus virtudes y sus defectos.
- ❖ Se tratan bien, con ternura y sin faltarse al respeto.
- ❖ Saben escucharse el uno al otro y pueden compartir sus problemas, inquietudes y deseos.
- ❖ Unen sus sentimientos, sin imponerse ninguna de las dos personas.
- ❖ Tienen confianza mutua (no hay necesidad de comprobar si lo que hace o dice tu pareja es verdad).
- ❖ Tienen diferentes puntos de vista y pueden dialogar sobre ellos, sin que ninguno imponga su opinión. En la variedad está el gusto.
- ❖ Comparten experiencias y momentos juntos y disfrutan de tiempo y espacio para uno/a mismo/a, para estar con las amistades, la familia o realizar nuestro hobby favorito sin molestarnos que nuestra pareja también lo haga.
- ❖ Ningún miembro de la pareja abusa del otro, pidiéndole constantemente que haga cosas por él.
- ❖ Ambos pueden expresarse con toda libertad y sin temor a que nuestra pareja se enfade por decir lo que pensamos o a que nos prohíba algo.
- ❖ Ninguno se enfada si el otro nos lleva la contraria.
- ❖ Ambos valoran el esfuerzo y el trabajo del otro.
- ❖ Ninguno de los dos impone su voluntad.
- ❖ Ambos aceptan y respetan las opiniones, los gustos, actividades y amistades del otro.
- ❖ Es apoyarse y ayudarse mutuamente en planes y proyectos aunque éstos no siempre coincidan. Es reconocer cuando nos hemos pasado o equivocado. Es entender que a veces hay que ceder para estar de acuerdo en una decisión. Es cuando las decisiones que nos afectan a los dos son el resultado de un acuerdo mutuo.

*El amor y la cultura: constricciones culturales a nuestros sentimientos amorosos  
(Capítulo 2, C. Yela, 2000. El amor desde la Psicología Social.  
Ni tan libres, ni tan racionales).*

El amor ha existido en todas las épocas y civilizaciones, con diversas expresiones. Si hablamos del amor como universal ha existido en todas las épocas; no obstante, si nos referimos al amor romántico de manera específica, surge una polémica en la que ciertos autores lo circunscriben específicamente a la sociedad occidental, surgido en el s. XII con los trovadores provenzales (Hendrick y Hendrick, 1992). En cambio, otros autores defienden la universalidad del amor romántico, en todas las culturas y todas las épocas históricas (Jankowiak y Fischer, 1992; existencia en el 90% de las 168 culturas estudiadas). Según Yela (2000, p. 58) podemos considerar como universales la existencia de la necesidad de afiliación y atracción que, junto a otros aspectos circunstanciales contribuyen a la aparición del enamoramiento y el amor romántico; este autor sitúa como elementos específicos de la cultura occidental el considerar “el amor romántico como base fundamental para la unión estable de la pareja y el origen de la familia”.

### ***El amor a lo largo de la historia:***

**EDAD ANTIGUA:** Antiguas sociedades no occidentales: poemas, canciones y fábulas de las antiguas China, India y Mesopotamia sobre el fenómeno amoroso y las contradicciones entre lo socialmente impuesto y lo deseado (la doble moral) (Fisher, 1992).

Respecto a occidente, hablaremos de las culturas griega y romana. En la cultura griega, se ligaban las relaciones amorosas con las sexuales (hetero u homosexuales) separadas ambas del matrimonio (Focault, 1976). Platón definió Eros como la búsqueda de la belleza metafísica a través de la física. Sócrates plantea la contradicción entre Eros y Ágape (penuria y abundancia, deseo de recibir vs. dar). Matrimonio asimétrico, con fidelidad sexual de la mujer al hombre, vinculando el sexo dentro del mismo con finalidad procreadora exclusivamente.

En la cultura romana, la existencia, básicamente entre la clase alta, de orgías y bacanales y de la doble moral (Eslava, 1996). La obra de Ovidio (*Ars Amandi*) sobre el arte de la seducción: cartas de amor, lenguaje ambiguo, miradas pasionales e ingestión moderada de vino; tratando el amor desde una perspectiva del deseo erótico y carácter lúdico. Pero sí enfatiza el amor heterosexual y la reciprocidad.

Por tanto existe una convivencia por oposición entre el matrimonio arreglado para el logro de la descendencia; y el amor lúdico ligado al placer sexual extramatrimonial (Hendrick y Hendrick, 1992).

**EDAD MEDIA:** se divide en dos períodos:

**Alta Edad Media (s. VI-IX):** impacto de los mandatos de la Iglesia Católica en las relaciones de pareja, sobre todo en la represión de los placeres sexuales, que se mantendrá hasta la Edad Moderna (Flandrin, 1981). Algunos de estos imperativos son (Yela, 2000, p. 60): condena relaciones sexuales antes y/o fuera del matrimonio, prohibición de la búsqueda, obtención y expresión del placer sexual (sobre todo en el sexo femenino), rechazo del acto sexual no orientado a la reproducción, no acepta el amor excesivo dentro del matrimonio, y prescribe el derecho y deber del hombre a castigar y pegar a la esposa, y el acatar de ésta. Así se diferencia entre la descendencia en el matrimonio, frente a la satisfacción sexual del hombre fuera del mismo (Yela, 2000).

**Baja Edad Media (s. XII-XV):** surge el amor cortés de mano de los trovadores franceses inicialmente con tintes de distancia, ambivalencia (gozo y sufrimiento van de la mano) y culto a la mujer (Yela, 2000). Originalmente espiritual, se va tornando carnal dando lugar al amor romántico y al amor pasional (Ortega y Gasset, 1926 citado en Yela, 2000). La Iglesia condenaba la pasión frente al matrimonio arreglado, los trovadores defienden la pasión idealista (no sexual) por una mujer casada, contraria al matrimonio convencional. Así la mujer pasa a ser un objeto de culto, frente a la visión eclesiástica y feudal de la mujer como madre y esposa fiel. En el origen, el amor cortés-matrimonio-sexualidad eran independientes y se satisfacían en relaciones personales claramente diferenciadas (amada, esposa y prostituta) (Yela, 2000, p. 62). En esta misma época, en España la Iglesia Católica aumenta su poder con la aparición y actuación de los Tribunales del Santo Oficio (Salvador Miguel, 1986).

*EDAD MODERNA*: Hasta el s. XVIII, se consolida la visión de las relaciones amorosas iniciada en la época anterior y la Iglesia Católica consolida su poder y control de las normas socio-morales y amorosas (Flandrin, 1981).

En nuestro país, en la época de los Austrias (s. XVI y XVII), se elogia la castidad y se prohíbe la sexualidad con fines no procreadores. Es la Edad de Oro de la literatura española con Cervantes, Fernando de Rojas o Tirso de Molina y su literatura clásica. Cervantes (*Quijote* y *Dulcinea*) y Shakespeare (*Romeo y Julieta*) hablan de un tipo de amor romántico, apasionado, ambivalente, irracional, súbito, idealizador, intenso, trágico, acrecentado por los obstáculos, exaltador de la belleza física y espiritual, de absoluta entrega y abnegación, prácticamente épico, contrario al matrimonio por conveniencia (Yela, 2000, p. 62). En la época de la Ilustración (s. XVIII) aparecen dos estilos amorosos: los tradicionales y los modernos, estos últimos con un cortejo no sexual, cumpliendo el protocolo cortés y romántico.

Así pues, en esta época conviven tres concepciones amorosas: matrimonio por conveniencia, amor romántico (extraconyugal y no sexual) y satisfacción del deseo sexual masculino fuera de la unión matrimonial.

*EDAD CONTEMPORÁNEA* (desde el s. XIX): Exaltación inicial de la pasión romántica y trágica, dentro del movimiento del Romanticismo. En el imperio Británico se vive la época victoriana caracterizada por el puritanismo. En España, continúa un control máximo sobre las manifestaciones eróticas (Amorós, 1986). Aunque se inicia un noviazgo que se desvincula tímidamente de la imposición paternal (Moratín con el Sí de la niñas; Iglesias, 1987).

En el s. XX, se producen grandes cambios sociales (revolución industrial y tecnológica junto a la liberación de la mujer económica y psicológicamente) que repercuten en la concepción del amor y las relaciones de pareja. A ello, se añade la llamada revolución sexual: liberalización de conductas y actitudes, junto con una disminución de la presión de la Iglesia Católica. Otros de los acontecimientos que influyen en esta temática es la accesibilidad a los métodos anticonceptivos y la aparición del VIH con el temor a su contagio (Hendrick y Hendrick, 1992).

Se produce una segunda revolución, tras la aparición del amor cortés, con la vinculación de amor romántico-matrimonio-sexualidad (desde finales del s.XVIII), surgiendo el matrimonio de libre elección basado en el amor convirtiéndose en definitivo a inicios de nuestro siglo (Ortega y Gasset, 1952). La unión de estos conceptos produce cierta paradoja ya que, por un lado, conlleva mayor libertad e igualdad de sexos, pero por otro situar la base del matrimonio en la pasión es origen de multitud de sufrimientos y decepciones (Hendrick y Hendrick, 1992; Iglesias, 1987).

En *España*, estos cambios se producen de forma más lenta debido a la presencia de la represión propia de la dictadura franquista. Hablamos de represión de la sexualidad, de la amistad entre personas del sexo opuesto, de noviazgos formales que impedían un conocimiento real y de una rígida separación de los roles de género (mujer buena esposa y madre) (Martín Gaité, 1982). Tras la caída del régimen se produce una liberalización de las costumbres sexuales (Malo de Molina, 1992). La mayoría de la población conceptualiza el amor romántico como base del matrimonio (CIRES, Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social, 1992) y acepta la idea de mantenimiento de la pasión por una misma persona toda la vida, cumpliendo el requisito de fidelidad sexual (Yela, 2000, p. 65).

***El amor en occidente y otras culturas actuales: pautas universales y pautas peculiares***

Pautas universales: desde la etnología se han descrito diferentes pautas universales, sobre todo lo en lo que respecta a determinados procesos psicológicos básicos variando la forma y el modo en el que se materializan en cada una de las culturas (Linton, 1936); esto se refiere a la existencia de vínculos afectivos, pautas de cortejo, rituales afectivos, costumbres sexuales, etc. Por ejemplo, ya en los años 50, se concluyó que la búsqueda de relaciones sexuales fuera de la pareja (adulterio) por parte de hombres y mujeres es un universal, sobre todo en el caso de éstos (Fisher, 1992).

El beso está presente en todas las culturas, variando el sobre quién, a quién, cómo, dónde, cuándo y porqué besar según la cultura (Eibl-Eibesfeldt, 1970, 1973).

Las bromas y la ambigüedad se han mostrados universales dentro de las diferentes pautas de seducción amorosa. Respecto a las conductas no verbales, incluiríamos la sonrisa, la mirada a los ojos, el “sacar pecho”, ofrecimiento de regalos e invitaciones (Fisher, 1992).

Las características que producen atracción universalmente enumeradas son la similaridad, las habilidades y la belleza física (Rosenblatt, 1974). La belleza física se define de forma diferencial para hombres (mandíbula fuerte, piel dura, cejas pobladas, nalgas pequeñas, figura robusta, ausencia de tripa, altura y ojos grandes) y mujeres (escaso vello, pechos grandes, cinturas estrechas, cejas finas, caderas moderadamente anchas, complexión suave y sinuosa, piernas finas y esbeltas, y nalgas moderadamente salientes).

Por último, las dimensiones amorosas se han denominado: intimidad (vínculo afectivo en la pareja), pasión (vivencia intensa de deseos y necesidades) y compromiso (decisión de mantener la relación) (Stenberg, 1986).

Pautas que varían entre culturas: diferencias en normas y costumbres sexuales, relatividad entre culturas con necesidad de tolerancia.

Diferencias en las preferencias estéticas, más allá de los rasgos universales antes mencionados: las características de las personas que nos atraen están condicionadas por factores socio-culturales. Las pautas de seducción y relaciones de noviazgo se ajustan a roles y normas sociales de cada cultura. Los estilos y formas de amar prescritos y proscritos también se ven ciertamente influidos.

El tipo de unión: la monogamia no es universal y ni siquiera constituye la regla; hay mayor número de culturas poligínicas (Fisher, 1992). La monogamia no implica fidelidad sexual, así cada cultura monógama define las líneas de lo que es o no infidelidad.

Diferencias en los sistemas familiares (la familia nuclear y el matrimonio no son universales), en los criterios de elección de la pareja (atracción interperonal vs. elección arreglada), etc.

### Rasgos distintivos del amor en la cultura occidental:

- Amor pasional como forma normativa de relación amorosa en adolescencia y juventud y como la forma legítima para el matrimonio en la edad adulta y madura (Hendrick y Hendrick, 1992).
- Libertad en la elección de pareja: por la misma surge la disonancia cognitiva en el mantenimiento de la relación de pareja (Festinger, 1957).
- Dificultad en mantener y desarrollar una amistad íntima entre personas del sexo opuesto, por la presión hacia el emparejamiento (ninguno tiene pareja) o al distanciamiento (uno o los dos tienen compromiso) (Hendrick y Hendrick, 1992).
- Sutilidad en el proceso de seducción, frente a otras culturas que suele ser mucho más directo.
- Presencia de creencias paradójicas, problemáticas y/o imposibles en torno al estereotipo cultural occidental del amor romántico.

### Otras pautas amorosas en culturas actuales diferentes a la occidental:

- Asia: disminución de la valoración de las actitudes románticas hacia el amor y de la visión idealista a medida que aumenta la duración de la relación. Más prevalencia del estilo de amor pragmático en los orientales y mayor privacidad del fenómeno amoroso.
- Mayor importancia del atractivo físico en sociedades individualistas frente a las colectivistas; aunque en algunos estudios no se encuentran diferencias.
- Menor relación amor romántico como base para el matrimonio (Singapur e India frente a EEUU); matrimonio arreglado por la importancia de la familia en el proceso de socialización (en occidente, se otorga un papel importante a los iguales y los mass media).
- Mundo musulmán: no existe el amor romántico, no monogamia ni libertad de elección, ni sentimientos como base del matrimonio, ni igualdad entre sexos.
- África: el amor romántico no es la base del matrimonio; aunque en algunos estudios se observa cierta tendencia al cambio (Ghana y Senegal).

### ***CASO de A: Una concepción diferente del amor...***

A es una mujer africana de 19 años. A ella le preocupa que su familia esté haciendo un esfuerzo para conseguir que pueda seguir estudiando en Europa, formándose como médico para poder tener un futuro mejor.

A sabe que una vez termine sus estudios, deberá volver a su ciudad (tiene una beca de estudios a condición de volver a su ciudad de origen cuando finalice su formación), a ejercer su profesión y contraer matrimonio con U, tal y como sus padres dispusieron cuando ella tenía 4 años. Tiene miedo al pensar en su futuro. A U le conoció el verano pasado (bueno, cuando era pequeña también llegó a verlo en alguna ocasión, pero no lo recuerda con claridad). Sabe que U no quiere una esposa que trabaje de médico (él se lo dijo) y esta situación le preocupa mucho. No sabe si comentarlo con su madre, o dejarlo

pasar. Probablemente no es tan importante, en su país casi ninguna mujer trabaja fuera de casa. Pero en España...

Aquí todo es diferente, las mujeres eligen con quién, cuándo y a dónde salen... Ella se suele quedar en la residencia en la que vive, todas la consideran un bicho raro. Además, ella "es diferente".

Aquí nadie la entiende (excepto su amiga *Y* con ella sí puede hablar de "sus cosas"). Y cada vez que piensa en la vuelta a su país...

Aquí ha conocido a *M*, un chico con el que comparte algunas clases en la universidad. *M* le gusta (¡y mucho!) pero ella está comprometida. Él insiste en pasar tiempo con *A* y ella ya no sabe cómo explicarle que, para ella, no hay lugar para la elección, que todo está planificado desde que era tan sólo una niña. *M* no lo entiende.

Y estas son todas las cosas que le preocupan a *A*.

### CUESTIONES

¿Crees que la visión que *A* tiene sobre las relaciones de pareja es la misma que la tuya?

¿Por qué, qué factores están influyendo?

¿Por qué sus compañeras de residencia y *M* no le entienden?

#### Ficha nº3 (Actividad nº5)

1. "Un hombre no maltrata porque sí, ella también habrá hecho algo para provocarle"

V	F	Razones:
---	---	----------

2. "Si una mujer es maltratada continuamente, la culpa es suya por seguir conviviendo con ese hombre"

V	F	Razones:
---	---	----------

3. "Si se tienen hijos/as, hay que aguantar los malos tratos por el bien de las niñas y/o los niños".

V	F	Razones:
---	---	----------

4. "Los hombres que maltratan lo hacen porque tienen problemas con el alcohol u otras drogas, o bien están locos"

V	F	Razones:
---	---	----------

5. "Los casos de violencia contra las mujeres no presentan un problema social"

V	F	Razones:
---	---	----------

6. "Los hombres que abusan de sus parejas, también fueron maltratados en su infancia"

V	F	Razones:
---	---	----------



7. “La violencia doméstica es una pérdida momentánea de control”

V	F	Razones:
---	---	----------

8. “El maltrato emocional no es tan grave como el maltrato físico”

V	F	Razones:
---	---	----------

9. “La violencia doméstica sólo ocurre en familias sin educación o que tienen pocos recursos económicos (viven en la miseria)”

V	F	Razones:
---	---	----------

10. “Es más aceptable la violencia que se da entre personas cercanas que la que se da entre extraños”

V	F	Razones:
---	---	----------

<b>Documento nº 4 (Actividad nº 5) Basado en Bosch y Ferrer, 2002</b>
---

1. *“Un hombre no maltrata porque sí, ella también habrá hecho algo para provocarle”*

Esta creencia supone otorgarle a la mujer la responsabilidad del comportamiento violento del hombre. Esto se puede interpretar desde dos perspectivas: la víctima es la culpable real, o no hay víctimas sino que ambos miembros de la pareja se agreden mutuamente. Normalmente se sugiere que lo que cambia es la forma en la que se ejerce la violencia, ya que la mujer la ejerce verbalmente, y el hombre físicamente.

Las investigaciones sobre el tema, no obstante, indican que la mujer maltratada reprime su rabia, adoptando una actitud pasiva en el intento de evitar las agresiones. La mujer que está siendo maltratada suele someterse a la voluntad del hombre, dándole la razón y no cuestionando nunca lo que dice.

Estos hombres a menudo justifican su ira en el hecho de que la mujer posea y exprese sus deseos y opiniones, y se comporte siguiéndolos. Los hombres maltratadores suelen apoyar su autoestima en su capacidad de dominio sobre su pareja, satisfaciéndose con su sumisión. Pero nadie tiene derecho a agredir a otra persona, independientemente del motivo que utilice como justificación.

2. *“Si una mujer es maltratada continuamente, la culpa es suya por seguir conviviendo con ese hombre”*

En la misma línea que el anterior mito, se culpabiliza a la víctima de la situación en la que se encuentra, sin analizar las causas que pueden llevar a una persona a permanecer en una situación tan vejatoria para sí misma. Algunas de las causas o razones que llevan a las mujeres maltratadas a seguir conviviendo con su agresor son:

- creer que su pareja realmente le quiere y no quiere hacerle daño, sino que abusa de ella porque tiene problemas;
- creer que su pareja cambiará (es habitual que tras una agresión, el hombre se disculpe y prometa que no volverá a ocurrir);

- creer que ella misma es la responsable del comportamiento de su pareja (se culpabiliza), pensando que si ella “se porta bien”, él dejará de comportarse así;
- creer que sus hijos/as sufrirán emocional y económicamente si ella abandona a su pareja;
- creer que es incapaz de vivir de forma independiente (económica y emocionalmente) de su pareja;
- miedo a que su pareja tome represalias, que incluso le puedan llevar a la muerte, si le abandona;
- sentimientos de vergüenza ante el reconocimiento público de su relación de maltrato.

3. *“Si se tienen hijos/as, hay que aguantar los malos tratos por el bien de las niñas y/o los niños”.*

Las consecuencias sobre el bienestar emocional y la personalidad en los niños y las niñas que presencian situaciones de maltrato son muy graves. Y a menudo éstos pueden acabar reproduciendo dichas situaciones de abuso en su contexto social como una vía válida de resolución de los conflictos.

Ante una situación de violencia en la pareja, lo más adecuado es alejar a los menores para evitar en última instancia que sean también objeto de malos tratos.

4. *“Los hombres que maltratan lo hacen porque tienen problemas con el alcohol u otras drogas, o bien están locos”.*

El consumo de alcohol o el abuso de sustancias pueden ser facilitadores en la aparición de conductas violentas, pero no su causa.

Esta afirmación por parte de los agresores les sirve como justificación de su conducta, haciéndoles sentir o parecer “menos responsables”. No obstante, si es cierto que el porcentaje de agresores que son consumidores habituales de alcohol es alto, este hecho no les exime de su responsabilidad.

Respecto a la otra afirmación, las investigaciones indican que aproximadamente sólo el 5% de los agresores presentan trastornos psicopatológicos graves.

5. *“Los casos de violencia contra las mujeres no presentan un problema social”.*

La violencia familiar no es un hecho aislado, sino un fenómeno universal y mundial con una tasa de prevalencia muy elevada. El número de mujeres que mueren al año a manos de sus parejas o compañeros es una clara muestra de ello. Indicar las cifras de los últimos años: 2006 (69 mujeres), 2007 (71 mujeres), 2008 (75 mujeres), 2009 (56 mujeres), 2010 (73 mujeres) y 2011 (61 mujeres).

6. *“Los hombres que abusan de sus parejas, también fueron maltratados en su infancia”*

Varias investigaciones relacionan el haber sido testigos de violencia familiar en la infancia, con la reproducción de estos patrones en la edad adulta (tanto el rol de agresor como el de víctima). No obstante, dicha relación no es de causa-efecto: “no todos los hombres agresores han sido testigos de violencia en su infancia o han sido maltratados ellos mismos, ni todos los que han sido testigos de violencia o maltratados acaban convirtiéndose en maltratadores”.

7. *“La violencia doméstica es una pérdida momentánea de control”.*

El hecho de que las agresiones no sean aisladas, sino que se repiten y son frecuentes indica que no se trata de pérdidas de control momentáneas. Habitualmente, las agresiones son actos con premeditación que buscan la descarga de la tensión acumulada

durante mucho tiempo, sintiéndose poderosos con el dominio de su pareja. Hablar de la teoría del ciclo de la violencia.

8. *“El maltrato emocional no es tan grave como el maltrato físico”.*

El abuso emocional producido de forma continua provoca graves consecuencias en el equilibrio emocional de la víctima (puede provocar sentimientos de ansiedad, depresión, de pérdida de control, de baja autoestima, etc.), pudiéndole llevar a situaciones límites en las que ponga su salud física y mental en peligro. El maltrato emocional produce heridas que “no se ven” por lo que su detección es más difícil, tanto para la víctima como para los observadores externos.

Además, la recuperación de las secuelas psicológicas muchas veces es más lenta y compleja que el de las secuelas físicas.

9. *“La violencia doméstica sólo ocurre en familias sin educación o que tienen pocos recursos económicos (viven en la miseria)”.*

La violencia contra las mujeres ocurre en todos los estratos socioeconómicos y culturales. Este tipo de violencia no distingue de raza, nivel de estudios, estatus socioeconómico, de zona rural o urbana, etc. La violencia hacia las mujeres se da por el simple hecho de ser mujer.

Sí existen diferencias en cuanto al tipo de violencia que se ejerce (el modo de ejercerla) y las soluciones que se dan a dicha situación. A menudo, a los Servicios Sociales llegan los casos de mujeres pertenecientes a clases económicas bajas que no suelen contar con otras fuentes de apoyo (familiares, amigos, independencia económica, etc.) a las que recurrir.

10. *“Es más aceptable la violencia que se da entre personas cercanas que la que se da entre extraños”.*

La violencia ejercida por personas conocidas provoca sentimientos más intensos de confusión, indefensión y humillación que cuando la agresión se ha dado por parte de personas extrañas o desconocidas para la víctima. En las relaciones con las personas cercanas es habitual la aparición de puntos de vista diferentes, conflictos y enfrentamientos. Lo que se sale de la norma es el uso de cualquier tipo de violencia para la resolución de tales conflictos.

<b>FICHA nº 4 (Actividad nº 6)</b>
------------------------------------

Indica dos propuestas de solución diferentes a cada una de estas situaciones. Indica las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Elige la alternativa de solución más adecuada. Finalmente, indica qué es lo que harías realmente ante esa situación.

(1) “Una pareja discute, él insulta a la mujer y amenaza con pegarle”.

Propuesta de solución	Ventajas	Inconvenientes	Valoración
1			
2			

(2) “En una discusión de pareja, él pega a la mujer y después le pide perdón”.

Propuesta de solución	Ventajas	Inconvenientes	Valoración
1			
2			

(3) “En una discusión, una mujer le da un bofetón a su pareja y él se lo devuelve”

Propuesta de solución	Ventajas	Inconvenientes	Valoración
1			
2			

(4) “Una pareja discute continuamente insultándose y amenazándose mutuamente, llegando a las manos con frecuencia”

Propuesta de solución	Ventajas	Inconvenientes	Valoración
1			
2			

(5) “Una mujer es despreciada y humillada continuamente por su pareja”

Propuesta de solución	Ventajas	Inconvenientes	Valoración
1			
2			

(6) “Una mujer es amenazada e insultada continuamente por su pareja, quien a veces le llega a empujar o golpear”

Propuesta de solución	Ventajas	Inconvenientes	Valoración
1			
2			

(7) “Una mujer es golpeada frecuentemente por su pareja causándole a veces pequeñas lesiones y hematomas, aunque no quiere denunciar los hechos” y,

Propuesta de solución	Ventajas	Inconvenientes	Valoración
1			
2			

(8) “Una mujer maltratada, que ha denunciado los hechos, se ha separado de su pareja, aunque éste continúa amenazándole”

Propuesta de solución	Ventajas	Inconvenientes	Valoración
1			
2			

**Documento nº 5 (Actividad nº 6)**

CASO DE KITTY GENOVESE (extraído de Doménech, M. e Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2, 4-10  
<http://blues.uab.es/athenea/num2/domenech.pdf>.)

La importancia de contextualizar la violencia, si no existe relación, la agresión no puede tener lugar (Muñoz. J., 19990. El papel de las normas en la definición de la agresión. *Boletín de Psicología*, 26, 33-51.)

El asesinato el 13 de mayo de 1964 de la joven neoyorkina Kitty Genovese se utiliza como ilustración para explicar la conducta altruista en muchos manuales de Psicología Social.

“Kitty recorría una calle de un barrio acomodado de NY a las 3 de la mañana cuando fue violada y asesinada por un hombre, a pesar de los gritos de auxilio que emitió y de que hasta 37 personas observaron los acontecimientos desde sus ventanas. Nadie intervino, ni para llamar a la policía, hasta mucho tiempo después del inicio de la agresión. Fue demasiado tarde”. Latané y Darley (1970) hicieron un análisis exhaustivo de la conducta de facilitación de ayuda. Años después, Cherry (1995) se plantea porqué este caso se utilizó para ilustrar las conductas sociales en las que se requiere la intervención de testigos de una situación. Para analizar este caso, cabe contextualizar el suceso en la América de los años sesenta: no era habitual la intervención en casos de violencia contra las mujeres. Su interpretación se enmarco en un suceso en el cual hubo una emergencia y nadie intervino para ayudar. Pero otra interpretación es posible si tenemos en cuenta los aspectos relativos a las cuestiones de género (tal y como apunta Brownmiller en su libro sobre las violaciones de mujeres en el año 1975). Cherry se plantea el análisis de este suceso de una forma completamente diferente: de la prestación de ayuda en emergencias, se pasó a la cuestión del maltrato a las mujeres.

Para el análisis del caso de Kitty, se iniciaron un conjunto de experimentos con diferentes situaciones de emergencia, pero en dos de ellos sí se introduce la cuestión de género (tal y como recuerdan Doménech e Íñiguez, 2002). Borofsky et al. (1971) plantearon un experimento en el que parejas de hombres y mujeres simulaban pegarse entre sí. De tal forma que ninguno de los seis observadores intervenía en la condición en la que un hombre pegaba a una mujer, cuando en otras situaciones sí lo hacían. El segundo experimento, de la mano de Shotland y Straw (1976) encontraron que la intervención era más frecuente cuando los observadores percibían como extraños a víctima y agresor (65%) que cuando creían que eran matrimonio (19%). Así esta autora enmarcó el caso de Kitty en el de las relaciones sexo-género, considerándolo una cuestión de violencia contra la mujer, y teniendo en cuenta los factores del marco comunitario en el que se desarrollan sus protagonistas.

**Documento nº 6** (Actividad nº 7). Romeu, F. J. (2002). El papel del ámbito educativo en la detección y abordaje de situaciones de desprotección o maltrato infantil. Valencia: Conselleria de Benestar Social (revisado en Junio, 2006).

### **MALTRATO INFANTIL: Indicadores o signos de alerta**

Un indicador es una señal corporal, comportamental del menor o de los adultos encargados de su cuidado que es observable y manifiesta la posibilidad de una situación de abuso o maltrato infantil. Revisar los cuatro tipos de indicadores, incluidos en el Protocolo para la Detección de situación de maltrato infantil propuesto por la Conselleria de Bienestar Social (2006): físicos, comportamentales y académicos del menor, y del comportamiento y las actitudes de la familia.

#### ***La educación de 0 a 3 años:***

- Principal período de socialización, donde se aprenden e interiorizan valores, creencias, conductas, etc. importancia de educación en igualdad de sexos.
- Fomento de codomesticidad/corresponsabilidad en el hogar: a través de los rincones y del juego simbólico, que los menores experimenten y vivencien como habituales diferentes tipos de actividades y roles.
- Colaboración con la familia y detección de situaciones de riesgo.
- Transmisión de concepción saludable e igualitaria del amor: mitos del amor romántico transmitidos a través de cuentos, dibujos animados, televisión y entorno más próximo. Importancia de los modelos alternativos en la escuela.

## Anexo E. Título y currículo CFGS de Educación Infantil

<b>Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil</b> (Familia profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad)	
Marco legislativo	<i>REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, título ORDEN de 29 de julio de 2009, currículo CV</i>
Duración	2000 horas
Competencia general	Diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.
Competencias profesionales, personales y sociales	<p>a) Programar la intervención educativa y de atención social a la infancia a partir de las directrices del programa de la institución y de las características individuales, del grupo y del contexto.</p> <p>b) Organizar los recursos para el desarrollo de la actividad respondiendo a las necesidades y características de los niños y niñas.</p> <p>c) Desarrollar las actividades programadas, empleando los recursos y estrategias metodológicas apropiadas y creando un clima de confianza.</p> <p>d) Diseñar y aplicar estrategias de actuación con las familias, en el marco de las finalidades y procedimientos de la institución, para mejorar el proceso de intervención.</p> <p>e) Dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, así como de las familias que requieran la participación de otros profesionales o servicios, utilizando los recursos y procedimientos apropiados.</p> <p>f) Actuar ante contingencias relativas a las personas, recursos o al medio, transmitiendo seguridad y confianza y aplicando, en su caso, los protocolos de actuación establecidos.</p> <p>g) Evaluar el proceso de intervención y los resultados obtenidos, elaborando y gestionando la documentación asociada al proceso y transmitiendo la información con el fin de mejorar la calidad del servicio.</p> <p>h) Mantener actualizados los conocimientos científicos y técnicos relativos a su actividad profesional, utilizando los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>i) Actuar con autonomía e iniciativa en el diseño y realización de actividades, respetando las líneas pedagógicas y de actuación de la institución en la que desarrolla su actividad.</p> <p>j) Mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familias, miembros del grupo en el que se esté integrado y otros profesionales, mostrando habilidades sociales, capacidad de gestión de la diversidad cultural y aportando soluciones a conflictos que se presenten.</p> <p>k) Generar entornos seguros, respetando la normativa y protocolos de seguridad en la planificación y desarrollo de las actividades.</p> <p>l) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.</p> <p>m) Gestionar su carrera profesional, analizando oportunidades de empleo, autoempleo y aprendizaje.</p> <p>n) Crear y gestionar una pequeña empresa, realizando estudio de viabilidad de productos, de planificación de la producción y de comercialización.</p> <p>ñ) Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y de responsabilidad.</p>

Continuación del Título y currículo CFGS de Educación Infantil

Cualificación profesional	Educación infantil SSC322_3.
Unidades de competencia	<p>UC1027_3: Establecer y mantener relaciones fluidas con la comunidad educativa y coordinación con las familias, el equipo educativo y con otros profesionales.</p> <p>UC1028_3: Programar, organizar, realizar y evaluar procesos de intervención educativa de centro y de grupo de niños y niñas.</p> <p>UC1029_3: Desarrollar programas de adquisición y entrenamiento en hábitos de autonomía y salud, así como otros de intervención en situaciones de riesgo.</p> <p>UC1030_3: Promover e implementar situaciones de juego como eje de la actividad y del desarrollo infantil.</p> <p>UC1031_3: Desarrollar los recursos expresivos y comunicativos del niño y la niña como medio de crecimiento personal y social.</p> <p>UC1032_3: Desarrollar acciones para favorecer la exploración del entorno a través del contacto con los objetos; relaciones del niño o niña con sus iguales y con las personas adultas.</p> <p>UC1033_3: Definir, secuenciar y evaluar aprendizajes, interpretándolos en el contexto del desarrollo infantil de cero a seis años.</p>
Ocupaciones	<p>1) Educador o educadora infantil en primer ciclo de educación infantil, siempre bajo la supervisión de un maestro o maestra como educadores en las instituciones dependientes de organismos estatales o autonómicos y locales y en centros de titularidad privada.</p> <p>2) Educador o educadora en instituciones y/o en programas específicos de trabajo con menores (0-6 años) en situación de riesgo social, o en medios de apoyo familiar, siguiendo las directrices de otros profesionales.</p> <p>3) Educador o educadora en programas o actividades de ocio y tiempo libre infantil con menores de 0 a 6 años: ludotecas, casas de cultura, bibliotecas, centros educativos, centros de ocio, granjas escuela, etc.</p>
Módulos	<p>Didáctica de la educación infantil (256 h.).</p> <p>Autonomía personal y salud infantil (160 h.).</p> <p>El juego infantil y su metodología (160 h.).</p> <p>Expresión y comunicación (160 h.).</p> <p>Desarrollo cognitivo y motor (192 h.).</p> <hr/> <p><b>SEGUNDO CURSO</b></p> <p>Desarrollo socio afectivo (100 h.).</p> <p>Habilidades sociales (100 h.).</p> <p>Intervención con familias y atención a menores en riesgo social (100 h.).</p> <p>Proyecto de atención a la infancia (40 h.).</p> <p>Primeros auxilios (40 h.).</p> <p>Formación y orientación laboral (96 h.).</p> <p>Empresa e iniciativa emprendedora (60 h.).</p> <p>Formación en centros de trabajo (400 h.).</p>



## Anexo F. Contenidos de los módulos del CFGS de EI

<b>Contenidos módulos del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil</b> (Familia profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad)	
Marco legislativo	<i>ORDEN de 29 de julio de 2009, currículo CV</i>
Didáctica de la educación infantil (256 h.).	<p>Análisis del contexto de la intervención educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución del concepto de infancia y educación.</li> <li>- Identificación de las características y rasgos comunes de la infancia en diferentes culturas y contextos socioeconómicos.</li> <li>- Instituciones formales y no formales de atención a la infancia. Tipos. Modelos. Funciones. Características.</li> <li>- Servicios de atención a la infancia en España y en la Unión Europea.</li> <li>- Análisis de la legislación vigente de los servicios de atención a la infancia en el ámbito formal y no formal a nivel europeo, estatal y autonómico.</li> <li>- Análisis de los criterios de calidad de los servicios de atención a la infancia en la Unión Europea.</li> <li>- El papel del técnico superior de Educación Infantil en la intervención educativa. El trabajo en equipo.</li> <li>- Adecuación del papel del Técnico Superior de Educación Infantil en diferentes contextos de intervención.</li> <li>- La escuela infantil. Modelos. Funciones. Características.</li> <li>- Valoración de las nuevas tecnologías como fuente de información. Diseño de la intervención educativa:</li> <li>- Características del modelo actual de la educación infantil.</li> <li>- Fuentes del currículo.</li> <li>- El currículo, tipos y elementos que lo componen.</li> <li>- El currículo en Educación Infantil. Finalidad. Elementos básicos que lo componen.</li> <li>- Contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.</li> <li>- El currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.</li> <li>- Niveles de concreción curricular: proyecto educativo, proyecto curricular y programación de aula.</li> <li>- Análisis e identificación de los elementos que componen un proyecto educativo y un proyecto curricular.</li> <li>- Niveles de planificación de una intervención en el ámbito no formal: plan, programa y proyecto.</li> <li>- Análisis de los elementos que componen un proyecto de intervención educativa no formal.</li> <li>- Comparación entre documentos de planificación de instituciones formales y no formales.</li> <li>- Valoración de la importancia de la planificación en atención a la infancia.</li> <li>- Valoración de la importancia de la selección y organización de los objetivos y contenidos a las características propias de los niños y niñas.</li> </ul> <p><i>Determinación de estrategias metodológicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de aprendizaje. Interrelación enseñanza y aprendizaje.</li> <li>- Aportaciones históricas que definen el proceso de enseñanza/aprendizaje. Implicaciones en la práctica educativa.</li> <li>- Valoración de la importancia de la comunicación en el aula como elemento clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Principios que favorecen el proceso de aprendizaje en la infancia.</li> <li>- Análisis de los principios psicopedagógicos que sustentan los modelos más recientes de Educación Infantil.</li> <li>- Modelos didácticos específicos de educación infantil.</li> <li>- Programación y elaboración de unidades didácticas.</li> <li>- Valoración de la necesidad de coherencia entre el proyecto educativo, el proyecto curricular y la programación didáctica.</li> <li>- Adecuación de la programación y de las unidades didácticas a las características de los niños y de las niñas.</li> <li>- Comparación de diversas experiencias educativas en niños y niñas de 0 a 6 años.</li> </ul>

<p>Didáctica de la educación infantil (256 h.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la participación en el trabajo en equipo. Planificación de espacios, tiempos y recursos en la intervención educativa:</li> <li>- Materiales didácticos, espacios y tiempos: su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>- Normativa reguladora del uso de espacios, recursos y tiempos en la intervención formal y no formal.</li> <li>- Normativa de seguridad en los espacios dedicados a la atención a la infancia.</li> <li>- Recursos didácticos: organización espacial y temporal.</li> <li>- La organización del espacio como recurso didáctico.</li> <li>- Los recursos materiales: el mobiliario y el material didáctico. Criterios de selección y organización.</li> <li>- La organización del tiempo como recurso didáctico. La adecuación del tiempo a las necesidades de los niños y niñas. Factores condicionantes.</li> <li>- Selección de materiales de acuerdo a la planificación de la intervención educativa.</li> <li>- Asignación de espacios, tiempos y recursos (materiales y personales) de acuerdo con la planificación de la intervención educativa.</li> <li>- Análisis de la accesibilidad a los espacios.</li> <li>- Sensibilización en la generación entornos seguros. Organización de la implementación de actividades de educación formal y no formal:</li> <li>- Estrategias de intervención adecuadas a los diferentes contextos de actuación.</li> <li>- El tratamiento de la diversidad en la educación infantil.</li> <li>- La equidad como principio de la educación infantil.</li> <li>- Transversalidad en educación infantil.</li> <li>- La escuela inclusiva. Estrategias educativas que favorecen el tratamiento de la diversidad.</li> <li>- Diseño de actividades adecuadas a las necesidades específicas de los niños y niñas según los principios de la atención a la diversidad y la compensación de las desigualdades sociales.</li> <li>- Análisis y diseño de adaptaciones curriculares.</li> <li>- Implementación de las actividades formales y no formales.</li> <li>- Valoración de la coherencia de la implementación de actividades formales y no formales. Diseño de la evaluación del proceso de intervención:</li> <li>- La evaluación: concepto, finalidad, modelos, técnicas e instrumentos.</li> <li>- Indicadores de evaluación en el proceso de intervención.</li> <li>- Selección, elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación.</li> <li>- La observación: definición y tipos. Instrumentos y técnicas de observación.</li> <li>- Actividades de evaluación: criterios y procedimientos en la educación formal y no formal.</li> <li>- Gestión de la calidad en centros educativos.</li> <li>- Aplicación de los criterios de calidad en las instituciones formales y no formales.</li> <li>- Interpretación de la información obtenida de los procesos de evaluación.</li> <li>- Reconocimiento de la necesidad de evaluar el proceso de intervención educativa.</li> <li>- Predisposición a la autocrítica y auto-evaluación.</li> <li>- La investigación en la acción: concepto y finalidad de la investigación educativa.</li> <li>- Actualización y la formación permanente. Recursos.</li> </ul>
<p>Autonomía personal y salud infantil (160 h.).</p>	<p><i>Planificación de actividades educativas de atención a las necesidades básicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades básicas de la infancia y sus características.</li> <li>- Crecimiento y desarrollo físico de 0 a 6 años. Fases, características, factores que intervienen y trastornos más frecuentes del crecimiento.</li> <li>- Análisis de las necesidades y características de la alimentación infantil en función de la edad. Pautas de la alimentación infantil.</li> <li>- Análisis de la información de los productos alimenticios. Calidad alimentaria.</li> <li>- Elaboración de menús infantiles adaptados a las características de los niños y niñas.</li> <li>- Elaboración de dietas y menús adecuados a las necesidades derivadas de los diferentes trastornos alimenticios, alergias e intolerancias.</li> <li>- Identificación de las necesidades y ritmos de descanso y sueño infantiles en función de la edad y la actividad. Principales trastornos.</li> <li>- Aseo e higiene personal: necesidades y características. Principales trastornos.</li> <li>- Vestido, calzado y otros objetos de uso personal.</li> <li>- Identificación de trastornos relacionados con la alimentación, el descanso y la</li> </ul>

<p>Autonomía personal y salud infantil (160 h.).</p>	<p>higiene.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principales trastornos alimentarios: alergias e intolerancias. Dietas tipo.</li> <li>- Pautas de actuación con relación a las siguientes necesidades básicas y en función de las características de los niños y niñas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- La alimentación.</li> <li>- La actividad, el descanso y el sueño infantil.</li> <li>- El aseo y la higiene personal.</li> <li>- El vestido, el calzado y otros objetos de uso personal.</li> </ul> </li> <li>- Elementos materiales, espaciales y temporales que intervienen en la planificación y desarrollo de las rutinas.</li> <li>- Prevención y seguridad en la atención a las necesidades básicas: análisis de peligros y puntos de control críticos.</li> <li>- Diseño de ambientes aptos y seguros para la satisfacción de las necesidades de alimentación, higiene y descanso.</li> <li>- Actividades, recursos y estrategias adecuadas para la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración de la atención a las necesidades básicas como momento educativo.</li> </ul> <p>Programación de intervenciones para la adquisición de hábitos de autonomía personal en la infancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La autonomía personal en la infancia: Importancia para el desarrollo integral y la autopercepción.</li> <li>- El proceso para la formación de hábitos: requisitos y pautas de desarrollo.</li> <li>- Principales logros de autonomía en función de la edad.</li> <li>- Diseño de ambientes favorecedores de la autonomía personal.</li> <li>- Análisis y programación de estrategias y actividades para la creación y mantenimiento de hábitos, acordes a las posibilidades de los niños y niñas y relacionados con: alimentación, higiene, control de esfínteres, sueño y la actividad.</li> <li>- La autonomía personal en las actividades de la vida cotidiana infantil.</li> <li>- Identificación de conflictos y trastornos relacionados con la adquisición de hábitos de autonomía personal.</li> <li>- Estrategias e instrumentos para la detección de elementos que dificultan la adquisición de la autonomía personal de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración de la autonomía personal en el desarrollo integral del niño y de la niña.</li> <li>- Valoración del papel de las personas adultas en la adquisición de la autonomía personal de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración de la colaboración familia-escuela en la adquisición y consolidación de hábitos de autonomía personal. Organización de espacios, tiempo y recursos para la satisfacción de las necesidades básicas y la adquisición de hábitos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación de instalaciones y selección y organización de materiales para la alimentación, higiene y descanso de los niños y niñas.</li> <li>- Alteraciones y conservación de los alimentos.</li> <li>- Higiene de instalaciones y utensilios.</li> <li>- Adecuación de espacios y recursos para favorecer la autonomía de los niños y niñas.</li> </ul> </li> <li>- Las rutinas en el desarrollo infantil.</li> <li>- Análisis de la influencia de las rutinas en la organización del centro infantil.</li> <li>- Organización de la actividad: Importancia de los ritmos individuales y del equilibrio entre la actividad y el descanso.</li> <li>- Establecimiento de las rutinas diarias para la alimentación, la higiene y el descanso.</li> <li>- Normativa en materia de seguridad e higiene.</li> <li>- Análisis del cumplimiento de las normas de higiene y seguridad respecto a ambientes, materiales y equipos específicos. Propuesta de soluciones frente a dificultades detectadas.</li> <li>- Identificación y selección de ayudas técnicas para la movilidad y la comunicación en la infancia.</li> <li>- Valoración de las necesidades infantiles como eje de la actividad educativa.</li> <li>- Valoración de la importancia de respetar los ritmos individuales de los niños y niñas.</li> </ul> <p>Intervención en atención a las necesidades básicas y de promoción de la autonomía personal:</p>
--	--

<p>Autonomía personal y salud infantil (160 h.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias metodológicas para satisfacer las necesidades de relación en las rutinas diarias y para favorecer el desarrollo de la autonomía personal en los niños y niñas.</li> <li>- La adecuación de la intervención a: las características individuales de los niños y niñas, los criterios metodológicos previstos y los recursos disponibles.</li> <li>- Aplicación de técnicas para la alimentación de los bebés.</li> <li>- Manipulación higiénica de los alimentos.</li> <li>- Análisis de prácticas concretas de higiene y alimentación en el ámbito de la educación infantil.</li> <li>- Aplicación de técnicas para el aseo e higiene infantiles.</li> <li>- Utilización de ayudas técnicas siguiendo los protocolos establecidos.</li> <li>- Análisis del papel del educador o educadora infantil en la atención a las necesidades básicas y la promoción de la autonomía personal de los niños y niñas.</li> <li>- El educador frente a las normas de higiene, prevención y seguridad.</li> <li>- Normas de seguridad e higiene aplicables al educador o educadora infantil.</li> <li>- La respuesta del educador o educadora ante las contingencias en la atención a las necesidades básicas.</li> <li>- Valoración de la afectividad como elemento clave para el establecimiento de una relación educativa con el niño o la niña.</li> <li>- Valoración del papel del educador o educadora en la satisfacción de las necesidades básicas.</li> <li>- Valoración de la coordinación con las familias y otros profesionales para la atención de los niños y niñas.</li> </ul> <p><i>Intervención en situaciones de especial dificultad relacionadas con la salud y la seguridad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salud y enfermedad. Factores determinantes.</li> <li>- Agentes de salud en la infancia. La promoción de la salud.</li> <li>- Identificación de las enfermedades infantiles más frecuentes. Pautas de intervención.</li> <li>- Calendario oficial de vacunaciones de la Comunitat Valenciana.</li> <li>- Trastornos derivados de la discapacidad o situaciones de inadaptación social. Pautas de intervención.</li> <li>- Peligros y puntos de control críticos.</li> <li>- Identificación de los accidentes infantiles más frecuentes. Análisis de los riesgos y factores que predisponen a los accidentes en la infancia. Epidemiología.</li> <li>- Prevención de riesgos relacionados con la salud y la seguridad infantiles.</li> <li>- Actitudes del educador o educadora infantil ante las situaciones de enfermedad y accidente.</li> <li>- La colaboración con las familias y los profesionales de otros servicios de atención a la infancia.</li> <li>- Procedimientos para establecer relaciones comunicativas con las familias y otros profesionales.</li> <li>- Valoración de la importancia del estado de salud y la higiene personal del técnico/a en la prevención de riesgos para la salud.</li> <li>- Valoración del papel del educador o educadora en la prevención de riesgos relacionados con la salud y la seguridad infantiles. Evaluación de programas de adquisición de hábitos y atención a las necesidades básicas.</li> <li>- Indicadores e instrumentos para el control y seguimiento del desarrollo físico y la adquisición de hábitos de autonomía personal:</li> <li>- Selección de indicadores e instrumentos apropiados para el control y seguimiento de la evolución de los niños y niñas y del proceso de intervención.</li> <li>- Interpretación de instrumentos y datos sobre la evolución de los parámetros físicos.</li> <li>- Aplicación de instrumentos de evaluación. Registro de datos. Elaboración informes.</li> <li>- Análisis de estrategias e instrumentos para valorar las condiciones de seguridad e higiene de los centros educativos y de atención a la infancia.</li> <li>- Detección de indicadores de riesgo para la salud o la seguridad infantil.</li> <li>- Identificación de posibles causas de una intervención inadecuada.</li> <li>- Identificación de situaciones en las que es necesaria la colaboración de las familias y de otros profesionales.</li> <li>- La información a las familias y otros profesionales. Instrumentos.</li> </ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la importancia de la evaluación para dar una respuesta adecuada a las necesidades básicas de los niños y niñas.</li> </ul>
<p>El juego infantil y su metodología (160 h.).</p>	<p><i>Determinación del modelo lúdico en la intervención educativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto y naturaleza del juego infantil.</li> <li>- El juego y el desarrollo infantil.</li> <li>- El juego y las dimensiones afectiva, social, cognitiva, sensorial y motora.</li> <li>- Teorías del juego. Tipo y clases.</li> <li>- Juego y aprendizaje escolar: el juego como recurso educativo en la etapa 0-6 años.</li> <li>- El juego como factor de integración, adaptación social y convivencia.</li> <li>- El modelo lúdico. Características. Análisis de las técnicas y recursos.</li> <li>- Toma de conciencia acerca de la importancia del juego en el desarrollo infantil.</li> <li>- Toma de conciencia de la atención a la diversidad educativa a través del juego.</li> <li>- Valoración del juego como metodología en la intervención educativa.</li> <li>- Valoración de la importancia de la familia en el juego de los/as niños/as.</li> </ul> <p>Planificación de proyectos de intervención lúdico-recreativos en la infancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La animación como actividad socioeducativa en la infancia. La educación en el tiempo libre.</li> <li>- Objetivos, principios y modalidades de la animación infantil.</li> <li>- Elementos de la planificación de proyectos lúdicos.</li> <li>- Los espacios lúdicos y recreativos. Interiores y exteriores. Necesidades infantiles.</li> <li>- Análisis de los espacios lúdicos y recreativos de las zonas urbanas y rurales.</li> <li>- Sectores productivos de oferta lúdica.</li> <li>- Recopilación y análisis de programas e instituciones de oferta lúdica en la Comunitat Valenciana.</li> <li>- Aspectos organizativos y legislativos.</li> <li>- Programas y proyectos de integración social.</li> <li>- Ludotecas. Organización y funcionamiento.</li> <li>- Otros servicios lúdicos: espacios de juego en grandes almacenes, aeropuertos, hoteles, centros hospitalarios, otros.</li> <li>- Medidas de seguridad en los espacios lúdicos y recreativos.</li> <li>- Identificación y selección de técnicas y recursos lúdicos.</li> <li>- Planificación, diseño y organización de rincones y zonas de juegos interiores y exteriores.</li> <li>- Adaptaciones en los recursos y ayudas técnicas referidas al juego.</li> <li>- El uso de las nuevas tecnologías en la planificación de proyectos lúdico-recreativos.</li> <li>- Valoración de la importancia del diseño de espacios seguros y la adaptación del ambiente y los recursos a las necesidades de los /as niños/as.</li> </ul> <p><i>Planificación de actividades lúdicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificación del juego como recurso educativo.</li> <li>- Estadios evolutivos y tipos de juegos.</li> <li>- El proceso de análisis de destinatarios.</li> <li>- Elementos de la planificación de actividades lúdicas.</li> <li>- Los materiales y los recursos lúdicos utilizados en los juegos escolares y extraescolares.</li> <li>- Clasificación de los juegos: tipos y finalidad.</li> <li>- Recopilación de juegos tradicionales y actuales.</li> <li>- Selección de juegos para espacios cerrados y abiertos.</li> <li>- Influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los juegos infantiles.</li> <li>- Influencia de los roles sociales en los juegos.</li> <li>- Importancia del juego como instrumento de intervención en el entorno.</li> <li>- Valoración educativa y cultural de los juegos propios de la tradición popular valenciana.</li> </ul> <p><i>Determinación de los recursos lúdicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto y definición de juguete.</li> <li>- Funciones del juguete.</li> <li>- Clasificación de los juguetes. Criterios.</li> <li>- Creatividad y juguetes.</li> <li>- Selección y adaptación de juguetes para distintos espacios, edades y necesidades de</li> </ul>

<p>El juego infantil y su metodología (160 h.).</p>	<p>los niños/as. Ayudas técnicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición, utilización y conservación de los materiales y juguetes.</li> <li>- La organización de los recursos y materiales.</li> <li>- El recurso lúdico: generación y renovación.</li> <li>- Influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los juguetes infantiles.</li> <li>- La Industria del juguete. Los juguetes y el consumo.</li> <li>- Influencia de los roles sociales en los juguetes.</li> <li>- Legislación vigente sobre juguetes: identificación e interpretación de normas de seguridad y calidad.</li> <li>- Valoración de la importancia del juguete en la transmisión de valores.</li> </ul> <p><i>Implementación de actividades lúdicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades lúdicas extraescolares, de ocio y tiempo libre y de animación infantil.</li> <li>- Aplicación de la programación a las actividades lúdicas.</li> <li>- Materiales lúdicos y juguetes. Elaboración.</li> <li>- Preparación y desarrollo de fiestas infantiles, salidas extraescolares, campamentos, talleres, proyectos lúdicos y recreativos y otras actividades lúdicas de ocio y tiempo libre y animación infantil.</li> <li>- Aspectos organizativos y legislativos.</li> <li>- La intervención del educador/a infantil en el juego de los niños y niñas.</li> <li>- Análisis de estrategias para favorecer situaciones lúdicas.</li> <li>- La promoción de igualdad a partir del juego.</li> <li>- Valoración del juego como recurso para la integración y la convivencia.</li> <li>- Valoración de la importancia de generar entornos seguros.</li> </ul> <p><i>Evaluación de la actividad lúdica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La observación en el juego. Condiciones. Métodos. Instrumentos.</li> <li>- Valoración de la importancia de la observación del juego en la etapa infantil.</li> <li>- Identificación de los requisitos necesarios para realizar la observación en un contexto lúdico-recreativo.</li> <li>- Diferentes instrumentos de observación.</li> <li>- Elección, elaboración y aplicación de los instrumentos de observación según el tipo de observación y los aspectos relacionados con el juego en cualquier contexto.</li> <li>- Las nuevas tecnologías como fuente de información.</li> <li>- Predisposición a la autoevaluación.</li> </ul>
<p>Expresión y comunicación (160 h.).</p>	<p><i>Planificación de estrategias y actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión y comunicación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La expresión y el proceso comunicativo: Conceptos básicos.</li> <li>- Análisis de las teorías sobre la conexión y la relación entre lenguaje y pensamiento en menores de 0 a 6 años.</li> <li>- Pautas para el análisis de situaciones comunicativas.</li> <li>- Bilingüismo y diglosia.</li> <li>- Desarrollo expresivo y comunicativo en el niño o niña. Características de los diferentes tipos de expresión según la edad.</li> <li>- Pautas para el análisis de situaciones comunicativas.</li> <li>- Análisis de las principales alteraciones de la expresión oral.</li> <li>- Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo del niño y la niña.</li> <li>- Principales sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.</li> <li>- Intervención educativa: objetivos, actividades, espacios. y temporalización.</li> <li>- Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo del niño y la niña.</li> <li>- Valoración de la expresión como elemento esencial para la observación del desarrollo infantil.</li> </ul> <p>Selección de recursos de expresión y comunicación dirigidos a los niños y niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de recursos y sus posibilidades didácticas para las diferentes formas de expresión y comunicación.</li> <li>- Características, criterios de selección y aplicaciones de los recursos didácticos para las siguientes formas de expresión:</li> <li>- La expresión oral.</li> <li>- La expresión corporal.</li> <li>- La expresión lógico-matemática.</li> <li>- La expresión plástica.</li> </ul>

<p>Expresión y comunicación (160 h.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La expresión gráfica.</li> <li>- La expresión musical.</li> <li>- Organización de los recursos para la expresión y la comunicación en el aula.</li> <li>- Criterios para la selección y utilización de: literatura infantil, la biblioteca infantil, recursos audiovisuales y materiales multimedia.</li> <li>- Aportaciones de la cultura popular de la Comunitat Valenciana al desarrollo de las diferentes formas de expresión.</li> <li>- Normas de seguridad aplicables a cada recurso.</li> <li>- Utilización y valoración de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) como recurso para el desarrollo de la expresión y comunicación infantil.</li> <li>- Valoración de la importancia de adecuar los recursos a las características evolutivas de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración de la importancia de recopilar y transmitir la cultura popular de la Comunitat Valenciana.</li> </ul> <p><i>Implementación de estrategias y actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación y análisis del desarrollo lingüístico de los niños y niñas.</li> <li>- Programas de intervención en situaciones de bilingüismo y diglosia.</li> <li>- Principales estrategias para el desarrollo de la expresión oral en la infancia:</li> <li>- Actividades.</li> <li>- Materiales.</li> <li>- Espacios.</li> <li>- Programas de intervención en situaciones de bilingüismo y diglosia.</li> <li>- Trastornos y alteraciones en el desarrollo de la expresión oral. Alternativas de intervención.</li> <li>- Elaboración de materiales favorecedores del desarrollo de la expresión oral.</li> <li>- Respeto por la lengua materna de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración del lenguaje como recurso para la interacción con el medio, la integración y la convivencia.</li> <li>- Valoración del respeto a las necesidades y ritmos individuales en la planificación y desarrollo de actividades. Implementación de actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión plástica, gráfica, rítmico-musical, lógico-matemática y corporal:</li> <li>- <i>Estrategias para el desarrollo de:</i></li> <li>- La expresión plástica infantil.</li> <li>- La expresión gráfica infantil.</li> <li>- La expresión rítmico-musical en la infancia.</li> <li>- La expresión lógico-matemática en la infancia.</li> <li>- La expresión corporal en la infancia.</li> <li>- Principales estrategias para el desarrollo de la expresión oral en la infancia: actividades, materiales y espacios.</li> <li>- Elaboración de materiales favorecedores del desarrollo de la expresión plástica, gráfica, rítmico-musical, lógico-matemática y corporal.</li> <li>- Valoración de los diferentes modos de expresión de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración del respeto a las necesidades y ritmos individuales en la planificación y desarrollo de actividades.</li> </ul> <p><i>Evaluación del proceso y el resultado de la intervención realizada en el ámbito de la expresión y comunicación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La observación de la expresión oral, plástica, gráfica, rítmicomusical, lógico-matemática y corporal en los niños y niñas. Indicadores de evaluación.</li> <li>- Instrumentos de observación de la expresión y de la comunicación en los niños y niñas: diseño y/o selección.</li> <li>- Evaluación de programas de intervención en el ámbito de la expresión y comunicación con niños y niñas: aplicación de instrumentos de evaluación y registro de datos, interpretación de los datos y elaboración de informes, identificación de situaciones en las que se requiere la colaboración de otros profesionales. y valoración de la importancia de la evaluación como recurso para la mejora de la intervención.</li> </ul>
<p>Desarrollo cognitivo y motor</p>	<p><i>Planificación de estrategias, actividades y recursos de intervención en el ámbito sensorial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo humano. Aspectos básicos y factores a tener en cuenta.</li> </ul>

<p>(192 h.).</p> <p>Desarrollo cognitivo y motor (192 h.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorías explicativas del desarrollo humano.</li> <li>- Las sensaciones: sus bases psicológicas y fisiológicas.</li> <li>- La percepción. Características.</li> <li>- Los sentidos y sistemas sensoriales: tacto, gusto, olfato, vista, oído, sistema cinestésico y su evolución.</li> <li>- El desarrollo senso-perceptivo en la etapa 0-6 años: Características.</li> <li>- Identificación de las principales alteraciones en el desarrollo sensorial.</li> <li>- Identificación del tratamiento educativo de las alteraciones en el desarrollo sensorial. Adaptaciones curriculares.</li> <li>- La educación sensorial: Objetivos, actividades, recursos, espacio y tiempo.</li> <li>- Valoración de la importancia de la exploración en el desarrollo sensorial del niño/a.</li> </ul> <p><i>Planificación de estrategias, actividades y recursos de intervención en el ámbito motor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores que determinan el desarrollo motor.</li> <li>- Identificación de las bases neurofisiológicas del desarrollo motor.</li> <li>- Leyes de maduración y desarrollo motor.</li> <li>- Evolución motora del niño/a de 0 a 6 años.</li> <li>- Desarrollo de los automatismos y la postura corporal en el niño o niña.</li> <li>- Identificación de las principales alteraciones en el desarrollo motor.</li> <li>- Identificación del tratamiento educativo de las alteraciones en el desarrollo motor. Adaptaciones curriculares.</li> <li>- Utilización de ayudas técnicas.</li> <li>- La educación de la motricidad: objetivos, actividades, recursos, espacio y tiempo.</li> <li>- Valoración de los espacios seguros para favorecer la movilidad de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración de la importancia del desarrollo motor en la adquisición de la autonomía personal.</li> </ul> <p><i>Planificación de estrategias, actividades y recursos de intervención en el ámbito cognitivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorías explicativas del desarrollo cognitivo.</li> <li>- El proceso cognitivo: inteligencia; atención y memoria; creatividad; reflexión y razonamiento.</li> <li>- Relación entre el desarrollo sensorio-motor y cognitivo en la infancia.</li> <li>- Principales hitos evolutivos en el desarrollo cognitivo.</li> <li>- La estructuración y organización espacio-temporal.</li> <li>- Principales alteraciones del desarrollo cognitivo y su tratamiento educativo</li> <li>- La intervención educativa en el desarrollo cognitivo: objetivos, actividades, recursos, espacio y tiempo.</li> <li>- Valoración del uso de las TICs como recurso para el desarrollo cognitivo infantil.</li> </ul> <p><i>Planificación de estrategias, actividades y recursos psicomotrices:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La psicomotricidad: Características y evolución.</li> <li>- Valoración de la función globalizadora de la psicomotricidad en el desarrollo cognitivo, afectivo y motriz.</li> <li>- Análisis del esquema corporal y su evolución.</li> <li>- Análisis de la motricidad gráfica y su evolución.</li> <li>- Propuestas metodológicas de intervención psicomotriz.</li> <li>- Contenidos de la práctica psicomotriz:</li> <li>- Análisis del esquema corporal y su evolución.</li> <li>- El control tónico.</li> <li>- El control postural.</li> <li>- La estructuración y organización espacio-temporal.</li> <li>- La lateralidad.</li> <li>- El control respiratorio y la relajación.</li> <li>- La importancia del cuerpo como medio de expresión y relación con el medio.</li> <li>- La práctica psicomotriz: Objetivos, actividades, recursos, espacios y distribución temporal.</li> <li>- El masaje infantil.</li> </ul> <p><i>Implementación de actividades de intervención en el ámbito sensorial, motor, cognitivo y psicomotor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de actividades dirigidas a favorecer el desarrollo cognitivo, sensorial,</li> </ul>
--	--



<p>Desarrollo cognitivo y motor (192 h.).</p>	<p>motor y psicomotor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización del espacio y el tiempo para la realización de actividades favorecedoras del desarrollo sensorial, motor, cognitivo y psicomotor.</li> <li>- Selección y preparación de materiales y recursos adecuados a los niños y niñas a quienes van dirigidos.</li> <li>- Respeto por los ritmos evolutivos de los niños y niñas, sus características y necesidades individuales.</li> <li>- Creación de situaciones afectivas y de confianza.</li> <li>- Valoración de la importancia de una buena estimulación psicomotriz y del papel del adulto y del entorno en el desarrollo sensorial, motor y cognitivo del niño/a.</li> </ul> <p><i>Evaluación del proceso y el resultado de la intervención realizada en el ámbito sensorial, motor, cognitivo y psicomotor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación del desarrollo sensorial, motor, cognitivo y psicomotor. Indicadores.</li> <li>- Técnicas e instrumentos para la evaluación de: la intervención, el desarrollo sensorial, motor, cognitivo y psicomotor infantil.</li> <li>- Valoración de la evaluación como recurso para la mejora de la intervención.</li> <li>- Valoración de la observación como recurso básico de registro y evaluación del desarrollo infantil.</li> <li>- Valoración de la actuación y actitud del educador/a que realiza la intervención.</li> </ul>
<p>SEGUNDO CURSO</p>	
<p>Desarrollo socio afectivo (100 h.).</p>	<p><i>Planificación de la intervención en el desarrollo afectivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo afectivo: teorías explicativas.</li> <li>- Las emociones y los sentimientos como procesos básicos de la afectividad.</li> <li>- Análisis de las características y la evolución de la afectividad infantil. El apego: características, fases y tipos.</li> <li>- Identificación de los principales conflictos relacionados con la afectividad infantil.</li> <li>- Valoración del papel de la escuela y del educador o educadora en el desarrollo afectivo.</li> <li>- Planificación del período de adaptación.</li> <li>- Diseño de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo afectivo:</li> <li>- Variables relevantes para su diseño.</li> <li>- Objetivos.</li> <li>- Actividades, recursos y estrategias.</li> <li>- Valoración de los padres y otras personas adultas en la construcción de la identidad personal ajustada de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración de la importancia de la afectividad en el desarrollo integral del sujeto.</li> </ul> <p><i>Planificación de la intervención en el desarrollo social:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo social: teorías explicativas.</li> <li>- La socialización: proceso y agentes.</li> <li>- Análisis de la evolución de la sociabilidad en la infancia.</li> <li>- Identificación de los principales conflictos relacionados con el desarrollo social.</li> <li>- Valoración del papel de la escuela y el educador o educadora en el desarrollo social.</li> <li>- Diseño de actividades y estrategias para el desarrollo social: variables relevantes para su diseño, objetivos, actividades, recursos y estrategias.</li> <li>- Análisis de programas de habilidades sociales dirigidos a niños y niñas de 0 a 6 años.</li> <li>- Valoración de los padres y otras personas adultas en el desarrollo social de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración de la importancia de la educación incidental.</li> </ul> <p><i>Planificación de la intervención en el desarrollo en valores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo moral: teorías explicativas.</li> <li>- Análisis de las características y evolución de la moralidad infantil.</li> <li>- Diseño de programas, actividades y estrategias para la educación en valores: variables relevantes para su diseño, objetivos, actividades, recursos y estrategias.</li> <li>- Análisis de programas de educación en valores favorecedores del desarrollo integral dirigidos a niños y niñas de 0 a 6 años.</li> <li>- Valoración del papel de la escuela y el educador o educadora en el desarrollo en valores.</li> <li>- Valoración de la importancia de la actitud de los padres y otras personas adultas en</li> </ul>

<p>Desarrollo socio afectivo (100 h.).</p>	<p>la interiorización de valores en los niños y niñas de 0-6 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la importancia de una formación adecuada del juicio moral.</li> </ul> <p><b>Planificación de la intervención en el desarrollo sexual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Desarrollo sexual: teorías explicativas.</b></li> <li>- <b>Factores que influyen en la adquisición de la identidad sexual y de género. El papel de los estereotipos.</b></li> <li>- <b>Análisis del desarrollo sexual en la infancia: características de la sexualidad infantil y su evolución.</b></li> <li>- <b>Identificación de los principales conflictos relacionados con el desarrollo sexual.</b></li> <li>- <b>Diseño de programas, actividades y estrategias para la educación sexual y la promoción de la igualdad: variables relevantes para su diseño, objetivos, actividades, recursos no sexistas y estrategias.</b></li> <li>- <b>Análisis de programas, actividades y estrategias de actuación promotoras de la igualdad.</b></li> <li>- <b>Normativa legal en materia de igualdad de género.</b></li> <li>- <b>Valoración del papel de la escuela y el educador o educadora en el desarrollo sexual.</b></li> <li>- <b>Valoración de la importancia de la actitud de los padres y otras personas adultas en el desarrollo sexual.</b></li> <li>- <b>Valoración de la influencia de los estereotipos en el desarrollo sexual.</b></li> </ul> <p><i>Programación de estrategias en los trastornos de conducta y conflictos más frecuentes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los principales problemas de conducta en la infancia.</li> <li>- Teorías explicativas.</li> <li>- Análisis de las técnicas e instrumentos más adecuados para la evaluación y seguimiento de los problemas de conducta habituales en la infancia.</li> <li>- Diseño de programas y estrategias para la intervención en problemas habituales de conducta: fases. Importancia del diagnóstico.</li> <li>- Intervención educativa en problemas habituales de conducta.</li> <li>- Análisis de estrategias para la prevención y la resolución pacífica de los conflictos en el aula.</li> <li>- Valoración del conflicto como medio para el aprendizaje y desarrollo de habilidades interpersonales en los niños y niñas.</li> <li>- Valoración del papel del educador o educadora ante los problemas de conducta y otros conflictos.</li> </ul> <p><i>Implementación de intervenciones en el ámbito socioafectivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El papel y las actitudes de la persona educadora en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas.</li> <li>- La relación del educador o educadora con los niños y niñas.</li> <li>- Estilos de relación favorecedores de la creación de una identidad positiva.</li> <li>- Análisis de estrategias para favorecer un clima de afecto y confianza.</li> <li>- Identificación de las habilidades sociales y actitudes que debe poseer el educador o educadora infantil en su relación con los niños y niñas.</li> <li>- Expresión e identificación de las emociones por parte de los niños y niñas.</li> <li>- La intervención educativa para el desarrollo socioafectivo.</li> <li>- Toma de conciencia acerca del papel de la persona educadora como modelo de imitación y moldeador de la conducta.</li> </ul> <p><i>Evaluación de la intervención en el ámbito socioafectivo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación en el ámbito socioafectivo: Indicadores.</li> <li>- Análisis de las variables personales y contextuales relevantes para la evaluación en el ámbito socioafectivo.</li> <li>- Elaboración y/o selección de instrumentos para la recogida de información sobre el desarrollo afectivo, social, moral y sexual de los niños y niñas. Importancia de la evaluación inicial.</li> <li>- Registro de la información recogida e interpretación de la misma.</li> <li>- Elaboración de instrumentos para la evaluación de la intervención.</li> <li>- Elaboración y análisis de informes de evaluación.</li> <li>- Valoración de la importancia de la objetividad en la obtención, interpretación y registro de la información.</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la importancia de la evaluación en el contexto de la intervención en el ámbito socioafectivo.</li> </ul>
<p>Habilidades sociales (100 h.).</p>	<p><i>Implementación de estrategias y técnicas que favorezcan la relación social y la comunicación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades sociales y conceptos afines: habilidad, competencia social, eficacia e interacción social.</li> <li>- Aplicación de las habilidades sociales adecuadas en la atención a la diversidad.</li> <li>- Análisis de la relación entre comunicación y calidad de vida en los ámbitos de intervención.</li> <li>- El proceso de comunicación. Etapas. La comunicación verbal y no verbal. Los estilos de comunicación.</li> <li>- Valoración comunicativa del contexto: facilitadores y obstáculos en la comunicación. La escucha activa.</li> <li>- Valoración de la importancia de las actitudes en el desarrollo personal y en las relaciones de cooperación y ayuda.</li> <li>- La personalidad. La inteligencia emocional y social. La educación emocional. Las emociones y los sentimientos.</li> <li>- Los mecanismos de defensa.</li> <li>- Las actitudes: concepto, tipos, proceso de conformación y cambio de actitudes.</li> <li>- La comunicación en el ámbito de la escuela infantil y de los servicios de atención a la infancia: equipo educativo, familia y equipo pluridisciplinar.</li> <li>- Programas y técnicas de comunicación y habilidades sociales: fases de entrenamiento. Entrenamiento de habilidades sociales para el técnico superior en educación infantil.</li> <li>- Toma de conciencia acerca de la importancia de respetar las opiniones no coincidentes con la propia.</li> <li>- Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo del grupo.</li> <li>- Valoración de las propias habilidades sociales y de comunicación en la mejora de la labor profesional.</li> </ul> <p><i>Dinamización del trabajo en grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El grupo. Tipos y características. Desarrollo grupal. El grupo escolar como modelo de grupo infantil. Los grupos infantiles en la educación no formal.</li> <li>- Análisis de la estructura y procesos de grupo.</li> <li>- Técnicas para el análisis de los grupos.</li> <li>- Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo del grupo.</li> <li>- La comunicación en los grupos. Estilos de comunicación. Comunicación verbal y gestual. Otros lenguajes: icónico, audiovisual, las TIC, los medios de comunicación de masas y la publicidad. Obstáculos y barreras.</li> <li>- Dinámicas de grupo. Fundamentos psico-sociológicos aplicados a las dinámicas de grupos. Dinámicas de grupo aplicadas a los niños y niñas de 0-6 años.</li> <li>- La organización grupal en el aula de educación infantil y en otros servicios de atención a la infancia.</li> <li>- La estructura y los procesos de grupos: roles, liderazgo, cohesión, cooperación y competencia en los grupos.</li> <li>- Aplicación de técnicas de dinamización de grupos en los diferentes contextos, con las familias y otros profesionales.</li> <li>- El equipo de trabajo. Estrategias de trabajo cooperativo. Organización y reparto de tareas.</li> <li>- El trabajo individual y el trabajo en grupo, en el equipo de trabajo y en el aula.</li> <li>- La confianza en el grupo.</li> <li>- Valoración del papel de la motivación en la dinámica grupal.</li> <li>- Valoración del trabajo de equipo en la comunidad educativa y en los equipos pluridisciplinarios.</li> <li>- Valoración del papel de las dinámicas como herramienta para el trabajo en grupo.</li> <li>- Toma de conciencia acerca de la importancia de respetar las opiniones no coincidentes con la propia.</li> </ul> <p><i>Conducción de reuniones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La reunión como trabajo en grupo: concepto de reunión, las reuniones en educación infantil.</li> <li>- Tipos de reuniones y funciones: reuniones informativas, reuniones formativas,</li> </ul>

<p>Habilidades sociales (100 h.).</p>	<p>reuniones de toma de decisiones y reuniones para generar ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etapas en el desarrollo de una reunión: preparación, convocatoria, desarrollo y evaluación.</li> <li>- Técnicas de moderación de reuniones.</li> <li>- Identificación de la tipología de participantes en una reunión.</li> <li>- Análisis de factores que afectan al comportamiento de un grupo: variables físicas, estilo de conducción de la reunión y variables personales.</li> <li>- Aplicación de los principios de la dinámica de grupo a la conducción de reuniones.</li> <li>- Valoración de la importancia de las reuniones en el trabajo en grupos.</li> <li>- Valoración de las actitudes positivas en la conducción y desarrollo de las reuniones.</li> </ul> <p><i>Implementación de estrategias de gestión de conflictos y toma de decisiones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El conflicto: concepto de conflicto, fuentes de los conflictos y tipos de conflictos.</li> <li>- Valoración del conflicto en las dinámicas grupales.</li> <li>- Principales conflictos en el entorno laboral del Técnico Superior en Educación Infantil.</li> <li>- Análisis de técnicas de resolución de problemas.</li> <li>- El proceso de toma de decisiones: fases en la toma de decisiones, toma de decisiones individual y en grupo y variables que inciden en la toma de decisiones.</li> <li>- Gestión de conflictos grupales: la negociación, la conciliación y la mediación.</li> <li>- Aplicación de las estrategias de resolución de conflictos grupales.</li> <li>- Valoración del papel de las habilidades comunicativas, del respeto y la tolerancia en la resolución de problemas, conflictos y toma de decisiones.</li> </ul> <p><i>Evaluación de la competencia social y los procesos de grupo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recogida de datos. Técnicas e instrumentos de evaluación.</li> <li>- Evaluación de la competencia social.</li> <li>- Evaluación de la estructura y procesos grupales.</li> <li>- Aplicación de las técnicas de investigación social al trabajo con grupos: la investigación-acción.</li> <li>- Análisis de estrategias e instrumentos para el estudio de los grupos.</li> <li>- Sociometría básica. El test sociométrico, la matriz sociométrica, el sociograma, escala de distancia social, los juegos sociales.</li> <li>- Valoración de la auto-evaluación como estrategia para la mejora de la competencia social, personal y grupal.</li> </ul>
<p>Intervención con familias y atención a menores en riesgo social (100 h.).</p>	<p><i>Planificación de programas y actividades de intervención socioeducativa con menores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Infancia y sus necesidades básicas.</li> <li>- Legislación sobre la infancia: derechos y protección en el ámbito estatal y en la Comunidad Valenciana.</li> <li>- Organismos internacionales relacionados con la infancia.</li> <li>- Modelos de atención social a la infancia en la Unión Europea.</li> <li>- Los servicios sociales de atención a la infancia en el ámbito estatal y en la Comunidad Valenciana.</li> <li>- La protección a menores: factores y medidas de protección. Aspectos jurídicos. Recursos de intervención.</li> <li>- Los centros de protección de menores en la Comunitat Valenciana: organización y funciones. Documentos de planificación.</li> <li>- Valoración de los programas y servicios de atención a la infancia como respuesta a diversas situaciones familiares.</li> <li>- Programas de carácter asistencial y de apoyo a menores en situación de riesgo.</li> <li>- La intervención socioeducativa en los centros de menores: objetivos, actividades, recursos y estrategias, espacios y tiempos.</li> <li>- Toma de conciencia acerca de la influencia del concepto de infancia en la definición de los modelos de intervención.</li> <li>- Valoración de la importancia del trabajo en equipo y de la coordinación con otros profesionales en el éxito de la intervención.</li> </ul> <p><i>Planificación de programas y actividades de intervención con familias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familia: evolución, tipología y funciones.</li> <li>- Importancia de la familia en la crianza y en el desarrollo personal y social de los hijos.</li> </ul>

<p>Intervención con familias y atención a menores en riesgo social (100 h.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de las situaciones de riesgo social en familias. Prevención.</li> <li>- El maltrato infantil: definición y tipología. Marco legal sobre maltrato y desprotección.</li> <li>- Valoración del papel del educador o educadora en la detección y notificación del maltrato infantil.</li> <li>- Análisis de los aspectos legales de la intervención con familias.</li> <li>- Factores de riesgo que inciden en el maltrato infantil.</li> <li>- La detección del maltrato infantil: indicadores de factores de riesgo para los centros de educación infantil. Actuación después de la detección.</li> <li>- La intervención con las familias en los ámbitos educativo y social: modelos. Servicios y programas.</li> <li>- Modelos de intervención con familias.</li> <li>- Toma de conciencia acerca de la importancia de la colaboración de las familias en el proceso socio-educativo de los niños y niñas.</li> <li>- Valoración de una actitud respetuosa hacia las diversas situaciones familiares.</li> </ul> <p>Implementación de programas y actividades socioeducativas con menores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los documentos de un centro de menores: proyecto educativo de centro y proyecto educativo individual.</li> <li>- Técnicas e instrumentos para la obtención de información e identificación de las características y necesidades del grupo y su contexto.</li> <li>- Análisis de las estrategias metodológicas y organización de la intervención.</li> <li>- El ingreso en el centro: proceso de actuación.</li> <li>- Toma de conciencia de la necesidad de coordinación y el trabajo en equipo con otros profesionales.</li> <li>- Funciones y tareas del educador o educadora infantil en los servicios sociales de atención a la infancia.</li> <li>- Coordinación con el equipo de trabajo y otros profesionales.</li> <li>- Valoración de la necesidad de crear en los centros de menores un clima familiar, de confianza y seguridad afectiva.</li> </ul> <p><i>Implementación de programas, actividades y estrategias de intervención con familias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La participación de las familias en la institución: canales y necesidades.</li> <li>- La entrevista: concepto, tipología y fases. Elaboración y realización de entrevistas.</li> <li>- Planificación, organización y ejecución de reuniones con las familias.</li> <li>- Problemas más frecuentes en las relaciones con las familias.</li> <li>- Materiales para el trabajo con las familias. Modelos.</li> <li>- Organización de recursos, espacios y tiempos para las actividades con las familias.</li> <li>- Papel y actitudes del educador o educadora infantil en la intervención con familias.</li> <li>- Valoración del papel de las actitudes y habilidades de la persona educadora en la realización de entrevistas y reuniones.</li> </ul> <p><i>Evaluación de la intervención socioeducativa con menores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la evaluación en el ámbito socioeducativo.</li> <li>- Los sistemas de calidad en los servicios sociales de atención a la infancia.</li> <li>- Análisis de las variables personales y contextuales relevantes para la evaluación.</li> <li>- Instrumentos para la recogida de información: diseño y/o selección, aplicación e interpretación de la información obtenida. Modelos.</li> <li>- Instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa. Modelos.</li> <li>- Informes del proceso de evaluación.</li> <li>- Valoración de la importancia de la coordinación y el trabajo en equipo en la evaluación de la intervención.</li> </ul> <p>Evaluación de la intervención socioeducativa con familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de las variables personales y contextuales relevantes para la evaluación.</li> <li>- Instrumentos para la recogida de información: diseño y/o selección, aplicación, interpretación. Modelos.</li> <li>- Instrumentos para la evaluación de la intervención. Modelos.</li> <li>- Informes del proceso de evaluación.</li> <li>- Valoración de la importancia de la confidencialidad de la información en la intervención familiar.</li> </ul>
--	--

## Anexo G: Solicitud y concesión de permisos para la realización del proyecto



Universitat de València  
Facultad de Psicología  
Departamento de Psicología Social  
Avda. Blasco Ibáñez, 21  
46010 Valencia

El motivo de la presente comunicación es la solicitud de autorización para la realización de una investigación con la participación del alumnado de Ciclos Formativos del IES Veles e Vents del Grao de Gandía (Valencia) durante el curso 2011/2012. La investigación pretende aplicar y analizar el impacto de una intervención para *la formación en igualdad y en violencia doméstica como una forma de prevención de violencia doméstica*. Esta intervención se enmarca en el Programa de Doctorado de Psicología Social y de las Organizaciones (268G) de la Universidad de Valencia (Facultad de Psicología) con el fin de desarrollar un trabajo de investigación por parte de M<sup>a</sup> Victoria Villagrasa Manzano, tesis doctoral codirigida por las profesoras titulares Marisol Lila y Amparo Oliver. Dicha intervención se desarrollará en sesiones de tutorías, previo acuerdo con el profesorado implicado (ver documentación adjunta).

Los resultados obtenidos gracias a dichos cuestionarios serán totalmente anónimos y se analizarán de una forma global con la finalidad de establecer conclusiones generales sobre las actitudes y conocimientos hacia la violencia doméstica del alumnado de ciclos formativos, así como el impacto del programa formativo sobre las mismas.

El pase de cuestionarios así como la intervención posterior serán realizados por la solicitante, M<sup>a</sup> Victoria Villagrasa Manzano, profesora de secundaria de la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, perteneciente al Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Agradeciendo de antemano su atención y colaboración, reciba un cordial saludo.

En Valencia, a 21 de febrero de 2011.

A/A Na Victoria Villagrasa Manzano

Estimada companya,

Amb molt de gust acollim la teua sol·licitud d'autorització de participació de l'alumnat del nostre IES en el teu projecte d'investigació, i ens felicitem de poder facilitar-te en tot el que estiga en les nostres mans la realització de la dita investigació, en un àmbit de tan gran valor social y pedagògic, el coneixement del qual ha de suposar un salt de qualitat en el vesant pràctic que comporta la ciència a la que et dediques.

Des d'aquest moment esperem amb el major interès poder llegir el teu treball i les teues conclusions que, a no dubdar, han de tindre el major valor, i t'animem a continuar amb l'entusiasme que coneixem les tasques investigadores i les docents alhora.

ES/206



CONSSELLERIA D'EDUCACIÓ

REGISTRO DE SALIDA	
FECHA:	21-3-11
NÚM:	7864

SECRETARIA AUTONÓMICA DE EDUCACIÓ  
INSPECCIÓ GENERAL DE EDUCACIÓ  
NR: CG/SS/ET  
ASUNTO: SOLICITUD CUESTIONARIO IES VELES Y VENTS DEL GRAO DE GANDIA

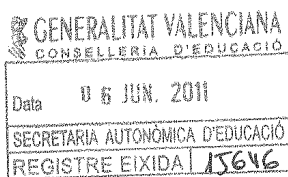
En relación a su escrito de fecha 7 de marzo de 2011, en el que solicita autorización para realizar una evaluación e intervención en actitudes hacia la igualdad y la violencia doméstica en el alumnado del IES Veles e Vents del Grao de Gandía, ruego que nos envíe a la Inspección General de Educación, el cuestionario que se realizaría al alumnado del citado centro.

Valencia, 14 de marzo de 2011

LA SECRETARIA AUTONÓMICA DE EDUCACIÓ

Concepción Gómez Ocaña





S/1188

En contestación a su escrito de fecha 9 de mayo de 2011, relativo a la solicitud de autorización para la realización de un estudio denominado "Evaluación e intervención en actitudes hacia la igualdad y la violencia doméstica en el alumnado del IES Veles e Vents del Grao de Gandía", a realizar por los alumnos de Ciclos Formativos del citado centro, esta Secretaría Autonómica de Educación considera oportuno la realización del citado estudio, siempre que la realización del mismo se lleve a cabo en el centro y sin interferir en el horario curricular de los alumnos.

Lo que pongo en su conocimiento y a los efectos oportunos.

Valencia, a 2 de junio de 2011

LA SECRETARIA AUTONÓMICA DE EDUCACIÓN

Concepción Gómez Ocaña