



VOL. 22, Nº4 (octubre-diciembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

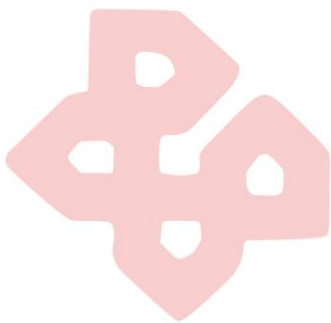
DOI: 10.30827/profesorado.v22i4.8429

Fecha de recepción: 26/09/2016

Fecha de aceptación: 14/03/2017

LAS ACCIONES EDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE ANDALUCÍA

Educational actions prevention for gender violence from the adolescents students' perception in Andalusia



Francisco Miguel Guzmán-Sánchez

Rocío Jiménez-Cortés

Universidad de Sevilla

E-mail: francisco.guzman@juntadeandalucia.es

rojimcor@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1622-5805>

Resumen:

Los estudios actuales muestran que existen necesidades formativas en materia de igualdad y prevención de la violencia de género entre adolescentes y desvelan una falta de acciones efectivas que las mitiguen. Nos interesa saber qué piensa el alumnado sobre las acciones educativas relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género, conocer su percepción sobre el machismo en su centro educativo y saber si hay diferencias significativas en función del sexo y la edad en la valoración de estas acciones. Se realiza un estudio descriptivo tipo encuesta sobre una muestra representativa de 875 estudiantes de entre 14 y 19 años de Andalucía siguiendo un muestreo estratificado por afijación simple en función del tamaño de los municipios de residencia, la edad y el género. Los resultados indican que hay un porcentaje relevante de estudiantes que se

muestran indiferentes hacia estas intervenciones, dejando entrever que o no las identifican como tales o no se han realizado de una manera significativa para ellos/as. Un notable porcentaje piensa que existe machismo en el centro educativo. Se observan diferencias en función del sexo y la edad en las valoraciones de las acciones. El estudio revela el papel de las acciones formativas y su repercusión para los estudiantes andaluces. También muestra la necesidad de hacer más visible a los estudiantes, el sentido que tienen y su relevancia. Las intervenciones se han de plantear de forma que resulten significativas para sus momentos vitales e impacten en su conciencia de género, debiendo ser específicas y diferenciadas para hombres y mujeres.

Palabras clave: cuestiones de género, educación secundaria, prevención de la violencia, políticas educativas, actividades educativas.

Abstract:

The current studies show that there are training needs for equality and gender violence among adolescents and lack of effective specific actions that mitigate. To this end, schools are struggling to make a wide variety of actions in this matter. In this sense, we want to know what the students think about the educational activities related to equality and against gender violence in schools, know their perception about sexism in its center and whether there are significant differences by sex and age assessment of actions. For this, a descriptive study of a representative sample of 875 students aged between 14 and 19 years of Andalusia is done following simple stratified sampling affixation depending on the size of the municipalities of residence, age and gender. The results indicate that a significant percentage of students who are indifferent to this type of intervention, suggesting that or not identified as such or have not been done in a meaningful way for them. A significant percentage thinks there is sexism at school. The results showed differences in sex and age, on the assessments of the actions. The study highlights the role of the deployment of this type of training activities for andalusians students and their impact. Thus, as also it shows the need for more visible to students, meaning they have and their relevance. The actions must be meaningful to your life and must be specific and different for men and women.

Key Words: gender issues, secondary education, Educational Policy, violence prevention, learning activities.

1. Introducción y estado de la cuestión

Los datos de la Macro encuesta sobre Violencia contra la Mujer (De Miguel, 2015) indican que el 12.5% de las ciudadanas españolas mayores de 16 años ha sufrido violencia de género alguna vez en su vida, lo que supone que algo más de una de cada diez mujeres ha sido víctima de la violencia machista. De ellas, el 10.3% ha sufrido violencia física, el 8.1% violencia sexual, el 25.4% violencia psicológica de control, el 21.9% violencia emocional y el 10.8% violencia económica. Es imprescindible, por tanto, un análisis profundo de lo que está sucediendo y del tipo de acciones formativas que se están desarrollando para cambiar esta tendencia hacia la violencia de género, concretamente en la población adolescente. En efecto, el trabajo educativo específico contra la violencia de género disminuye el riesgo de ejercerla o de sufrirla (Díaz Aguado, 2010, p.393). En los últimos años, el alumnado de las instituciones educativas españolas recibe una educación cada vez más igualitaria y radicalmente contraria al machismo y a la violencia de género. Sin embargo, la violencia de género entre adolescentes se muestra persistente como

ponen de manifiesto los estudios (De Miguel, 2013; Megías y Ballesteros, 2014; Seoane, 2012).

Se sabe que asumir estereotipos de género dañinos constituyen un factor predictor del aumento de los actos violentos (Parrot y Zeichner, 2003; Reidy, Shirk, Sloan y Zeichner, 2009). El sexismo hostil ha sido detectado como una variable predictora de la agresión de hombres adolescentes, lo que corrobora que el sentimiento masculino de pertenencia de la chica y de inferioridad de ésta es la base de muchas de las agresiones físicas que se producen en las parejas adolescentes (Viejo, 2012). En este sentido, entendemos que las intervenciones realizadas en materia de violencia de género, incluyen también todas aquellas que tienen que ver con la igualdad y con la erradicación de los estereotipos de género perjudiciales. En este sentido, desde el terreno educativo, en el ámbito nacional e internacional (Shnabel et al. 2016; Simón, 2011; Subirats, 2016; Tomé y Rambla, 2001; Valls, Puigvert, Melgar y García-Yeste, 2016) la coeducación ha significado el marco donde se han encuadrado todos aquellos aspectos que posibilitan la erradicación de los comportamientos machistas, a partir de la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género.

Actualmente, la literatura internacional recoge trabajos que muestran el esfuerzo por plantear evaluar programas formativos que capacitan a las personas para que en el caso de presenciar actos violentos puedan intervenir (Banyard, Moynihan y Plante, 2007; Jouriles et al., 2016; Katz y Moore, 2013). Este enfoque centrado en la formación de espectadores y en el desarrollo de actitudes de tolerancia cero ante la violencia concentran los esfuerzos internacionales en materia educativa con jóvenes. Este tipo de programas formativos están centrados en capacitar a jóvenes para que intervengan ante situaciones de abuso y se han venido desarrollando fundamentalmente con universitarios (Storer, Casey y Herrenkohl, 2015). Según Valls et al. (2016) los resultados de la evaluación de estas intervenciones indican que son actuaciones prometedoras para crear actitudes de ayuda y generar confianza para actuar ante un episodio de violencia. No obstante, no se ha demostrado que estos programas activen la decisión de actuar en un caso real (Foshee et al., 2005). Estudios como los de Katz y Moore (2013) recogen la eficacia de los programas de prevención en el aumento de la actitud hacia la intervención de los espectadores en situaciones de intimidación. Concretamente su aportación recoge la valoración de doce programas de este tipo.

También se subraya la relevancia de los programas que tienen un enfoque global en resolución de conflictos y construcción de la paz al trabajar sobre valores de tolerancia, de respeto, etc. y cuya eficacia ha sido probada como afirma Díaz Aguado (2005). Concretamente, la evaluación de programas para la prevención de la violencia de género en adolescentes como la aportación de Hernando (2007) muestra la elevada valoración que el alumnado realiza de las actividades en las que se genera la participación, la reflexión y el debate; los datos indican que el alumnado valora de forma muy alta las actividades realizadas en la experiencia que presenta así como las ventajas que para ellos supone su realización. El programa propuesto por Hernando

(2007) tiene como objetivo conseguir cambios en las actitudes individuales, los conocimientos y las habilidades de los estudiantes, para eliminar los mitos e ideas erróneas sobre la violencia de género. En el ámbito nacional español, se ha desarrollado investigación evaluativa en relación a programas formativos relacionados con prevención de la violencia en diferentes colectivos, como son las mujeres adultas (Donoso, 2013).

No obstante, como ponen de manifiesto iniciativas como el proyecto Teón XX1 (Rebollo, 2009) en Andalucía, las acciones educativas que se realizan en los IES andaluces son muy puntuales y no asumen el carácter amplio de programas educativos. Así, Bascón et al. (2010), en el marco de este proyecto, identifica una diversidad de buenas prácticas en la materia que ilustran que las acciones que se desarrollan en los centros de Andalucía son puntuales, y adoptan la forma de talleres, jornadas, o acciones de concienciación muy concretas. Mostramos algunos ejemplos que recoge Bascón et al. (2010, p. 118-119) como el visionado y comentario en clase de la película *En tierra de hombres*. Esta actividad está fundamentada en la reflexión sobre la importancia del trabajo de la mujer, en especial el no remunerado, minusvalorado por la sociedad y se desarrolló en el IES Boabdil (Lucena, Córdoba). También cabe mencionar, la acción educativa *Las palabras también cuentan*, desarrollada en el IES El Andévalo, (La Puebla de Guzmán, Huelva), en esta actividad alumnos y alumnas muestran su sorpresa hacia el significado de determinadas palabras y al hecho de que el diccionario de la RAE (Real Academia Española) tenga definiciones “machistas”. O incluso la actividad sobre el *8 de Marzo: Día Internacional de la Mujer*, concretamente desarrollada en el IES Diamantino García Acosta (Sevilla) y que implica a las personas que conviven en el centro en la jornada escolar: profesorado, departamento de orientación, alumnado y personal administrativo y de servicio. En los trabajos de cartelería que realiza la comunidad educativa aparecen sus nombres, sus rostros, partes de sus cuerpos y también sus objetos personales. Esta acción, facilita la reflexión sobre la realidad social de las diferencias e igualdades de género.

Esto es una muestra ilustrativa del tipo de acciones que los estudiantes andaluces están valorando en nuestro estudio. Estas acciones están promovidas por las estrategias políticas y el marco normativo andaluz. En Andalucía existe un amplio marco normativo que ha supuesto el despliegue de actuaciones educativas como las que exponemos a continuación. La coeducación ha sido una importante apuesta de la Consejería de la Junta de Andalucía competente en materia de Educación y del resto de departamentos buscando la mayor integración posible en las actuaciones. La Junta de Andalucía aprueba el 2 de noviembre de 2005, el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación con el objetivo de impulsar y coordinar las medidas y actuaciones conducentes a favorecer el establecimiento en los centros educativos de las condiciones necesarias para desarrollar prácticas coeducativas de forma sistemática y normalizada. Desde este Plan se diseñan y coordinan actuaciones que persiguen, tal y como expone el propio Plan, favorecer el conocimiento de las diferencias entre niños y niñas y entre hombres y mujeres, establecer las condiciones escolares que permitan corregir las discriminaciones y estereotipos sexistas, formar

al alumnado en la autonomía personal como base para fomentar el cambio en las relaciones de género y corregir los desequilibrios entre profesoras y profesores en la asunción de responsabilidades escolares. Una de las aportaciones más señeras del Plan es la emergencia de la figura del coordinador/a de coeducación en los centros, responsables de dinamizar acciones educativas en este sentido.

De forma complementaria, en Andalucía, la implantación del I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía ha venido planteando líneas de actuación con el objetivo de fomentar una mayor sensibilización sobre el significado de la igualdad en el contexto educativo y los valores que permitan un reparto de tareas y cuidados más igualitarios como base de la socialización de género. En este sentido, se han organizado acciones de sensibilización-formación en materia de coeducación, igualdad y violencia de género dirigidas al profesorado, alumnado y otras que se han realizado a través de las AMPA, a las madres, padres, abuelas y abuelos cuidadores. En los centros educativos se han organizado también talleres de educación afectivo-sexual, así como de educación afectiva y emocional, habilidades sociales, resolución de conflictos de forma pacífica y dialogada. Así, se ha instado a los centros educativos a impregnar con la perspectiva de género el Plan de Acción Tutorial, tanto en la Educación Infantil y Primaria como en la Educación Secundaria, se ha impulsado y difundido la materia optativa Cambios sociales y Género, así como, Proyectos Integrales en temas de género, se ha incorporado a los currículum de las diferentes asignaturas un tratamiento inclusivo con las aportaciones de las mujeres a los diferentes campos del saber, así como la reflexión sobre su ausencia o presencia sesgada como consecuencia histórica de su exclusión, también, se ha incorporado a la orientación académica y profesional una perspectiva de género. Estas acciones se complementan con otras acciones realizadas por la Consejería de Educación, el Instituto Andaluz de la Mujer, el Instituto Andaluz de la Juventud y la Dirección General de Violencia de Género y Atención a Víctimas. Lo que muestra el compromiso y el papel de la administración y de las instituciones educativas para cambiar las actitudes no igualitarias y fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en un empeño firme por cambiar las conductas machistas y la violencia.

También en el marco de la Ley 13/2007 sobre Medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género se ha promovido la realización de actividades dirigidas a la comunidad escolar, en particular al alumnado, al profesorado y a las asociaciones de madres y padres que, centrándose en la prevención de comportamientos y actitudes violentos y la identificación de las distintas formas de abuso, buscan alternativas de resolución de los conflictos y profundizan en el aprendizaje de la convivencia basada en el respeto a todas las personas. En esta ley, se promociona la coeducación como elemento fundamental de prevención, en tanto que acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias.

Aunque se ha desarrollado un importante y amplio marco normativo que ha creado los mecanismos oportunos para el fomento de la igualdad en el entorno educativo a través de acciones como las que hemos comentado, pensamos que no ha sido capaz de eliminar las prácticas machistas y evitar las discriminaciones que se suelen manifestar de forma explícita e implícita como así lo ponen de relieve los estudios realizados sobre el tema (Arenas, 2006; Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007; Shnabel et al. 2016; Subirats, 2016). Se desconoce cuál es el impacto real de estas actuaciones, qué piensan los estudiantes adolescentes sobre ellas. Si nos remitimos a estudios evaluativos sobre programas educativos concretos relacionados con la prevención de la violencia en Andalucía, la literatura científica no recoge aportaciones relevantes. Incluso la revisión de la literatura internacional que presenta evaluaciones de programas educativos relacionados con la prevención de la violencia muestra que emplean medidas de constructos como los estereotipos de género, las actitudes, la calidad de las relaciones chico-chica, las habilidades de comunicación entre otros (Exner-Cortens, Gill y Eckenrode, 2016; Miller et. al., 2015). No obstante, en esta literatura no se recoge la evaluación de las acciones educativas desde la perspectiva del alumnado ni cómo las valora, especialmente cuando se trata de actividades muy vinculadas a estrategias políticas y a la aplicación práctica que de estas se vienen haciendo en los centros.

En este sentido, nuestro propósito general es conocer la valoración que hacen los/as adolescentes sobre las acciones educativas en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos andaluces, analizando, con ello, el impacto de las actuaciones políticas en este ámbito y el calado real que tienen para los estudiantes adolescentes.

Este trabajo se centra en percepciones sobre acciones educativas con contenido de género. Hay estudios que ponen de manifiesto la relevancia de la conciencia de género en los enfoques educativos (Jiménez-Cortés, 2007; Jiménez-Cortés y Colás, 2006). Estos estudios muestran distintos perfiles entre el profesorado oscilando entre quienes hacen una lectura de género de determinadas situaciones que pueden resultar discriminatorias en contextos educativos y quienes no perciben ni realizan un análisis de género cuando se les muestran acciones estereotipadas y/o discriminatorias. Concretamente, en estos estudios uno de los indicadores empleados para identificar un grado más elevado de conciencia de género es la interiorización de un discurso social sobre la igualdad y su conveniencia. Otras investigaciones se centran de forma más concreta en adolescentes (Colás y Villaciervos, 2007) y muestran como los estereotipos de género son interiorizados de forma diferencial por chicos y chicas, modulando las percepciones de unos y otras. De Miguel (2013) pone de manifiesto que la percepción de que la desigualdad de género es grande está arraigada más en las mujeres que en los hombres. En la misma línea, Delgado y Mergenthaler (2011) han realizado un estudio sobre la percepción de la violencia de género en la adolescencia y han explorado las posibles diferencias en las percepciones según el sexo. Los resultados muestran que la percepción global de violencia es moderada, sin diferencias por sexo. No obstante, cuando se exploran las diferentes dimensiones de la violencia (física, psicológica, de control, entre otras) si

se observan diferencias según el sexo. De ahí que entendamos que han de ser estudiadas las valoraciones de las acciones de prevención de la violencia de género de los chicos y chicas.

De forma específica, nos planteamos también conocer cómo influyen en la valoración de las acciones variables como la edad o la ruralidad. Y es que, la edad, se ha venido planteando como variable que marca diferencias en la perpetración del acto violento. Riggs, Caulfield y Street (2000) exponen que el maltrato es menor al aumentar la edad de la pareja. También hay estudios que ponen de manifiesto que las actitudes de aceptación de la violencia disminuyen con la edad (Simón et al., 2010). En este sentido nos parece una variable relevante para el estudio.

En cuanto a la ruralidad, ha sido una variable abordada en relación a la incidencia de casos de violencia (Lorente y Castro, 2009). No obstante, los estudios no son concluyentes.

2. Objetivos específicos e hipótesis

1. Saber qué piensan los estudiantes adolescentes sobre las acciones educativas relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos andaluces.
2. Conocer la percepción de los estudiantes sobre el machismo en su centro educativo.
3. Saber si hay diferencias significativas en función del género, la edad, el tamaño del municipio de residencia y su percepción sobre la educación recibida de los estudiantes adolescentes en la valoración que realizan sobre las acciones educativas en materia de igualdad y no violencia.

En relación a los objetivos, partimos, en este trabajo, de las siguientes hipótesis:

1. Los/as estudiantes adolescentes valoran positivamente las actuaciones relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos de Andalucía.
2. Los/as estudiantes adolescentes piensan que no hay un elevado grado de machismo en su centro educativo.
3. Existen diferencias significativas en la valoración de las acciones educativas en función del género de los estudiantes adolescentes andaluces.
4. Existen diferencias significativas en la valoración que realizan los estudiantes adolescentes andaluces de las acciones educativas en función de la edad y el tamaño del municipio (ruralidad) donde residen.
5. Existen diferencias significativas en la valoración que realizan los adolescentes de las acciones en función de la percepción que tienen sobre la educación que han recibido (más o menos sexista).

3. Metodología

La investigación sigue un método descriptivo tipo encuesta con el fin de describir las valoraciones que realizan los y las estudiantes de educación secundaria sobre las acciones educativas que trabajan en pro de la igualdad y la no violencia, especialmente aquellas que experimentan en sus centros educativos de referencia.

a) Procedimiento de muestreo

Se sigue un muestreo estratificado por afijación simple en función del tamaño de los municipios (mayores o menores de 50.000 habitantes), la edad y el género. El universo a estudiar han sido las y los adolescentes andaluces que cursan tercero de E.S.O., Bachillerato y F.P. en instituciones educativas de Andalucía y que tienen entre 14 y 19 años. Una muestra representativa de esta población fue calculada considerando los datos del Padrón Municipal de habitantes del Instituto Nacional de Estadística del año 2012, según el cual, la población en Andalucía entre 14 y 19 años es de 547.640, se desconoce la varianza poblacional en las variables estudiadas por lo que se considera $p=50\%$ estimado y $q=100-p=50\%$, asumimos un error del $\pm 4\%$ y un nivel de confianza del 95.5% (2 sigmas). La muestra mínima calculada fue de 625, no obstante, en el proceso de recogida se obtuvieron datos de 875 adolescentes quedando conformada como sigue:

Tabla 1.
Composición de la muestra

| Población general Andalucía 8.449.985 | | Número de encuestas | Número de encuestas recogidas por municipios y grupo de edad | | Número de encuestas recogidas por municipios, grupo de edad y sexo | |
|---|--|---------------------|--|---------------|--|--------|
| Población adolescente Andalucía 547.640 | Municipios mayores 50.000 habitantes 27 | | 466 | 14,15,16 años | 242 | Hombre |
| | | | | | Mujer | 114 |
| | Municipios menores 50.000 habitantes 41 | 17,18,19 años | | 224 | Hombre | 113 |
| | | | | | Mujer | 111 |
| Número de encuestas totales recogidas para Andalucía 875 | Municipios menores 50.000 habitantes 41 | 409 | 14,15,16 años | 211 | Hombre | 110 |
| | | | | | Mujer | 101 |
| | 68 | | 17,18,19 años | 198 | Hombre | 107 |
| | | | | | Mujer | 91 |
| | 68 | 875 | Total | 875 | Total | 875 |

b) Participantes

La muestra queda constituida por 875 adolescentes andaluces de los cuales el 52.3% son hombres y el 47.7% son mujeres, el 51.8% tienen edades comprendidas entre 14 y 16 años, el 48.2% entre 17 y 19 años. El 72.4% de la muestra tiene la

percepción de no haber recibido una educación sexista, el 12.1% considera que ha recibido una educación sexista.

Tabla 2.
Variables sociodemográficas y personales que describen la muestra

| <i>Variables</i> | <i>Categorías</i> | <i>Frecuencias</i> | <i>Porcentajes</i> |
|--|----------------------------------|--------------------|--------------------|
| Género | Hombre | 458 | 52.3% |
| | Mujer | 417 | 47.7% |
| Tamaño del municipio de residencia | Mayores de 50000 habitantes | 466 | 53.3% |
| | Menores de 50000 habitantes | 409 | 46.7% |
| Edad | 14 a 16 años | 453 | 51.8% |
| | 17 a 19 años | 422 | 48.2% |
| Percepción sobre la educación recibida | No ha recibido educación sexista | 626 | 72.4% |
| | Se muestra indiferente | 134 | 15.5% |
| | Ha recibido educación sexista | 105 | 12.1% |

c) Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos se emplea un cuestionario elaborado “ad hoc” que incluye diferentes variables y escalas, en concreto para el estudio se emplean:

- Variables sociodemográficas, como la edad, género y tamaño del municipio de residencia.
- Variables personales, relacionadas con la propia trayectoria vital como es la percepción que tienen sobre la educación recibida considerando si esta es sexista o no.
- Escala sobre la “Valoración de Acciones Educativas Igualitarias” en los centros. Esta escala se diseña “ad hoc” para pulsar la opinión de los/as adolescentes sobre las actividades que se desarrollan en sus centros en pro de la no violencia. Recoge ítems del tipo “Me parece necesario que en los Centros educativos se desarrollen intervenciones que fomenten los valores de igualdad entre hombres y mujeres”.

El cuestionario se valida a través de dos procedimientos, la validez de contenido realizada a partir del “juicio de expertos” y la validación de constructo, a través de Análisis Factoriales Exploratorios (AFE). Para la validez de contenido el cuestionario se somete a un juicio de ocho personas expertas, cuatro del ámbito social y cuatro del universitario. Para la valoración del mismo, se solicita a las

personas expertas que indiquen el grado de pertinencia y adecuación de cada ítem y se les pide que expongan los comentarios que consideren oportunos, especialmente las carencias encontradas y sugerencias de mejora. Fruto de ambas pruebas se mejora el cuestionario inicial recogiendo la mayoría de las aportaciones efectuadas en las escalas definitivas. Los resultados por encima de la media suponen un 86,39%. Por tanto, se valida la pertinencia del contenido de los ítems planteados en el cuestionario.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) proporciona criterios para establecer la estructura factorial de una escala y su validez viene condicionada por obtener valores significativos del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y del test de esfericidad de Bartlett. En este caso, ambos valores resultan adecuados (KMO= .830; Bartlett, $p= .000$), por lo que es factible la aplicación del AFE. Dado que se esperaba que los factores resultantes no estuvieran relacionados, se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax. En este sentido, se obtuvieron dos factores que explican el 54.65% de la varianza total. Presentamos en la tabla siguiente la estructura factorial obtenida. Como puede observarse (Tabla 3), todos los ítems obtienen pesos factoriales superiores a .40 en el factor al que han sido asignados. Se observa en la tabla 3, la saturación de los ítems en cada factor.

Tabla 3.
Matriz de componentes rotados

| Ítems | Factores | |
|---|-------------|-------------|
| | I | II |
| 1. En mi Centro educativo tengo ejemplos de profesores y profesoras que valoran la igualdad entre hombres y mujeres | ,520 | ,302 |
| 2. Me parece necesario que en los Centros educativos se desarrollen intervenciones que fomenten los valores de igualdad de hombres y mujeres | ,736 | ,151 |
| 3. En mi Centro educativo se han puesto en marcha intervenciones en pro de la igualdad y contra la violencia de género | ,222 | ,779 |
| 4. En el caso de haberse realizado esas intervenciones, me han gustado | ,429 | ,704 |
| 5. Creo que en estas intervenciones deben participar el alumnado, profesorado, padres y madres | ,706 | ,185 |
| 6. Mi motivación para participar en intervenciones a favor de la igualdad y contra la violencia de género es creer en la igualdad entre hombres y mujeres | ,756 | ,073 |
| 7. Mi motivación para participar en intervenciones a favor de la igualdad y contra la violencia de género es por vivir el problema en mi entorno | -,456 | ,495 |

El factor I, hace referencia a las creencias sobre este tipo de intervenciones educativas, su necesidad, los agentes que deben estar implicados y la convicción de la relevancia que tiene combatir la violencia de género creyendo firmemente en el discurso de la igualdad entre hombres y mujeres.

El factor II, hace referencia a la experiencia personal en este tipo de acciones formativas, habiendo sido partícipe en su centro de actividades en este sentido,

estando satisfecho/a con su realización y contando con una participación activa y consciente en estas acciones educativas por la cercanía con casos de violencia de género, es decir, por vivir el problema de la violencia de género en su entorno.

El coeficiente Alfa de Cronbach es elevado para las medidas consideradas, tanto para la escala global sobre valoración de las acciones educativas (Alfa de Cronbach .745) como para las subescalas, de creencias sobre las acciones educativas (.708) y experiencia personal en las acciones educativas en pro de la igualdad y la no violencia (.718). Por lo que denota calidad de las medidas en las que sustentamos los resultados.

d) Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento de recogida de la información se realiza comenzando con el envío a cada Dirección Provincial del Instituto Andaluz de la Juventud del documento sobre “Instrucciones para responder los cuestionarios” (Solo para uso de la Dirección Provincial para poder resolver dudas) y el Cuestionario que se debe administrar. En el documento de instrucciones se especifican por provincia el número de encuestas totales a responder, los municipios donde deben responderse (de más o menos 50.000 habitantes), las edades de los participantes (de entre 14 a 16 y de 17 a 19 años) y el número de hombres y de mujeres que deben responder en cada caso. Esta documentación se acompaña de una carta del Director General del Instituto Andaluz de la Juventud en el que se expresan los objetivos de la investigación y se solicita colaboración. Este proceso se inicia en diciembre de 2014.

Se planteó como muy importante que a las personas que cumplimentaran el cuestionario solo se les pudiera dar la información que aparece en el propio cuestionario sin ningún tipo de comentario o valoración. Los cuestionarios se cumplimentaron en las ocho provincias en los meses de Enero y Febrero de 2015. El cuestionario ha tenido un carácter confidencial y anónimo. Se recogieron todas las encuestas en las Direcciones Provinciales del Instituto Andaluz de la Juventud y se remitieron a los servicios centrales del Instituto Andaluz de la Juventud.

Para el análisis de datos se emplea el programa SPSS V.23. Se aplican análisis exploratorios de las variables con la finalidad de conocer la estructura de los datos y describirlos en función de los objetivos, también se realizan tablas de contingencia para conocer la relación entre variables categóricas. Se aplican pruebas de contraste no paramétricas (U de Mann Whitney y Kruskal Wallis) con el objeto de estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables, previa prueba del test de normalidad (Kolmogorov- Smirnov).

Previo comprobación de la unidimensionalidad de la escala de valoraciones a partir del análisis de componentes principales categóricos se crea una nueva variable de valoración global, resultado del sumatorio de los ítems de la escala y estableciendo tres nuevos valores recodificados que apuntan al grado de valoración (falta de valoración, valoración media de las acciones y alta valoración de las acciones).

También creamos otras variables a raíz del hallazgo de dos factores en la escala de valoración de las acciones. A partir del sumatorio de ítems cuyos pesos factoriales son más elevados en cada factor obtenido, se crea una variable denominada creencias sobre las acciones educativas en pro de la igualdad y la no violencia de género y otra denominada experiencia personal en las acciones educativas.

4. Resultados

Con respecto al primer objetivo saber qué piensa el alumnado sobre las acciones educativas relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género en los centros, observamos que creen firmemente en el discurso social acerca de la igualdad entre hombres y mujeres, así afirman que su principal motivación para participar en este tipo de intervenciones educativas es creer en la igualdad entre hombres y mujeres ($M=3.5$, $DT=.86$). El 68.6% de los estudiantes adolescentes así lo ponen de manifiesto frente a un 13.1% que está en desacuerdo en alguna medida o se muestra indiferente y participa también de la idea de que su principal motivación no es creer en la igualdad. Los/as participantes, piensan que es necesario que en los Centros educativos se desarrollen intervenciones que fomenten los valores de igualdad de hombres y mujeres ($M=3.51$, $DT=.84$).

Un amplio porcentaje de estudiantes, el 60.3% está totalmente de acuerdo con tener referentes en los centros que valoran la igualdad entre hombres y mujeres, profesores y profesoras que actúan de ejemplos y que abanderan las acciones educativas en contra de la violencia de género. No obstante, un 11.2% de los estudiantes adolescentes se muestra indiferente, ante la sentencia sobre “tener ejemplos de profesores y profesoras que valoran la igualdad”.

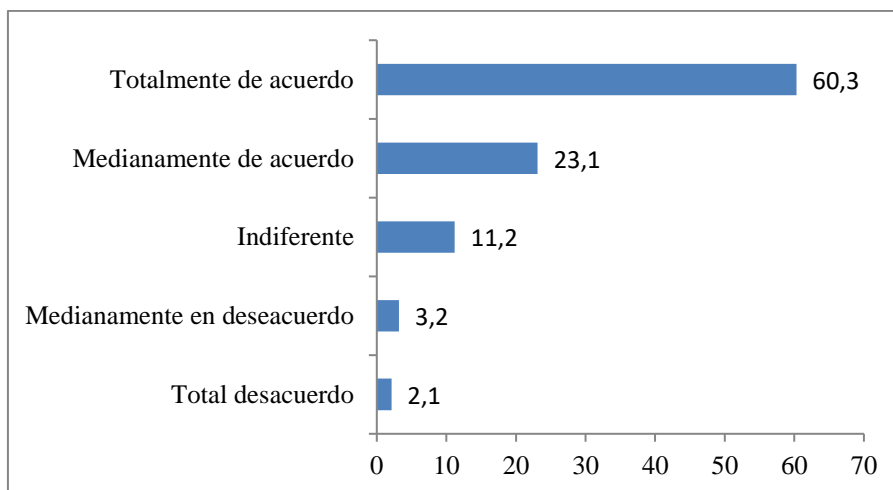


Figura 1. En mi Centro educativo tengo ejemplos de profesores y profesoras que valoran la igualdad entre hombres y mujeres.

Concretamente, si observamos los ítems relacionados con la experiencia personal, hay un pequeño porcentaje de estudiantes que está totalmente de acuerdo con que se han puesto en marcha en su centro intervenciones en pro de la igualdad y en contra de la violencia de género (un 39%). De forma complementaria, un 26.2% reconoce estar medianamente de acuerdo y un llamativo 19.5% se muestra indiferente. Esto nos hace pensar, a la luz de las acciones que se han venido poniendo en marcha a raíz de la implantación del I Plan de Igualdad en los centros educativos andaluces que no hay un reconocimiento de las mismas por parte de los estudiantes de Secundaria.

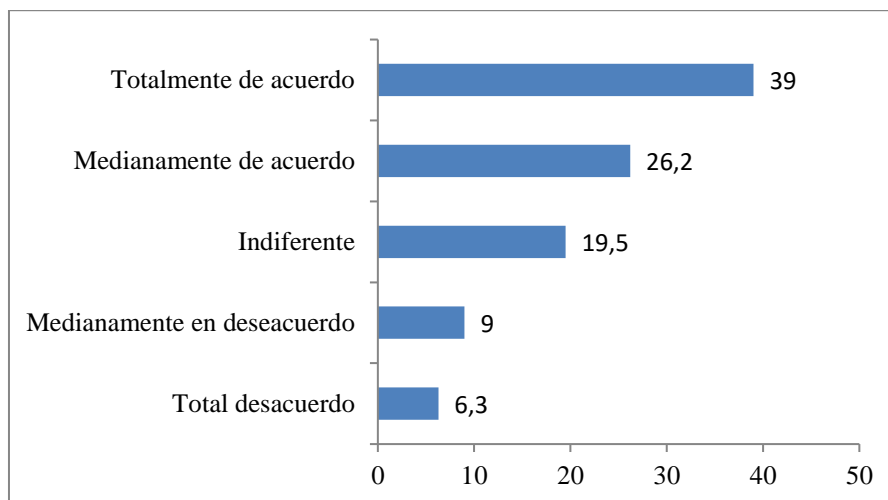


Figura 2. En mi Centro educativo se han puesto en marcha intervenciones en pro de la igualdad y contra la violencia de género.

Cuando se les pregunta si estas acciones les han gustado, se observa que a un 41.8% sí, no obstante, resulta llamativo el elevado porcentaje que se muestra indiferente, un 23.9%. Un 15.3%, no están satisfechos con las acciones educativas realizadas en esta materia.

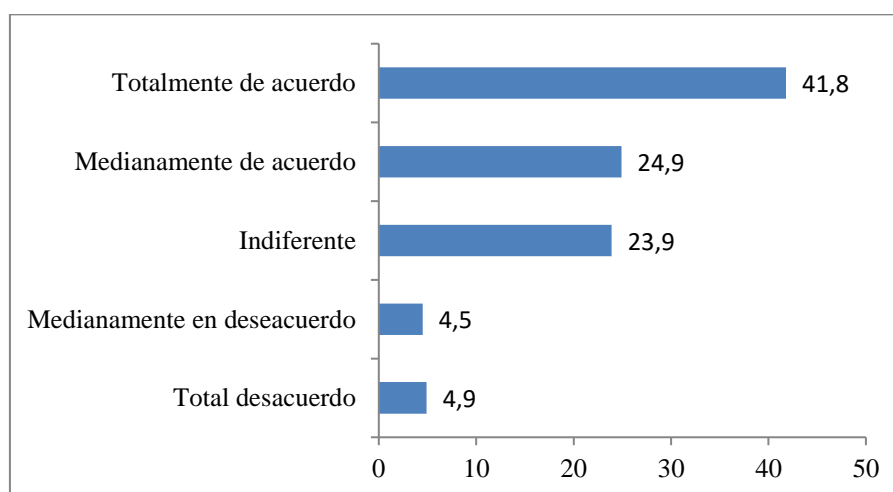


Figura 3. En el caso de haberse realizado esas intervenciones, me han gustado.

Cuando se les pregunta por la motivación personal para participar en las acciones educativas, en concreto, cuando se trata de la vivencia cercana del problema de la violencia de género, un 45.6% de los estudiantes de secundaria, consideran que no es por este motivo. Sin embargo, hay un considerable 22% de estudiantes para los cuales si es esta la motivación para participar. Un 19% de estudiantes se muestra indiferente ante el planteamiento.

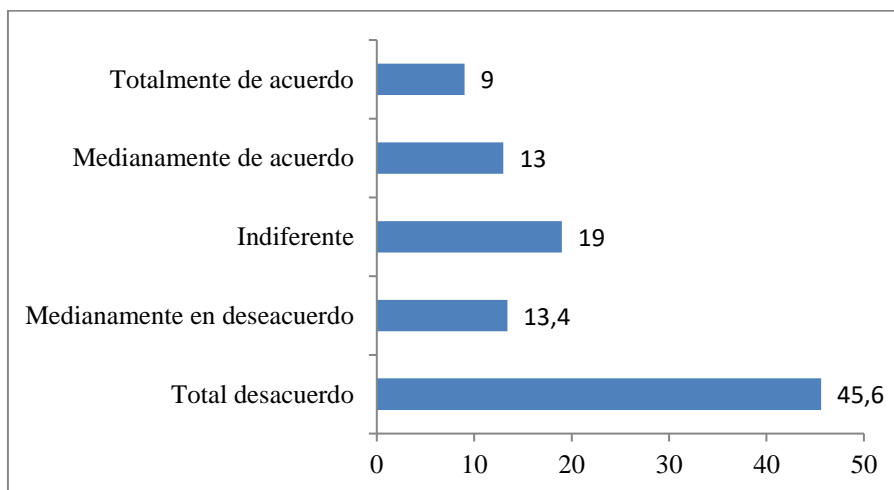


Figura 4. Mi motivación para participar en intervenciones a favor de la igualdad y contra la violencia de género es por vivir el problema en mi entorno

En relación al segundo objetivo, sobre el machismo percibido en el centro, observamos que el 39.7% está en total desacuerdo con el ítem, en contraposición con el 3.1% de las personas participantes que han manifestado encontrarse totalmente de acuerdo con dicha aseveración. No obstante, un notable 31.97% de estudiantes participa en alguna medida de esta idea (entre indiferentes 21.28%, medianamente de acuerdo, 7.55% y totalmente de acuerdo 3.1%). En este sentido consideramos que es un porcentaje muy elevado el que percibe sus Centros con elevado machismo.

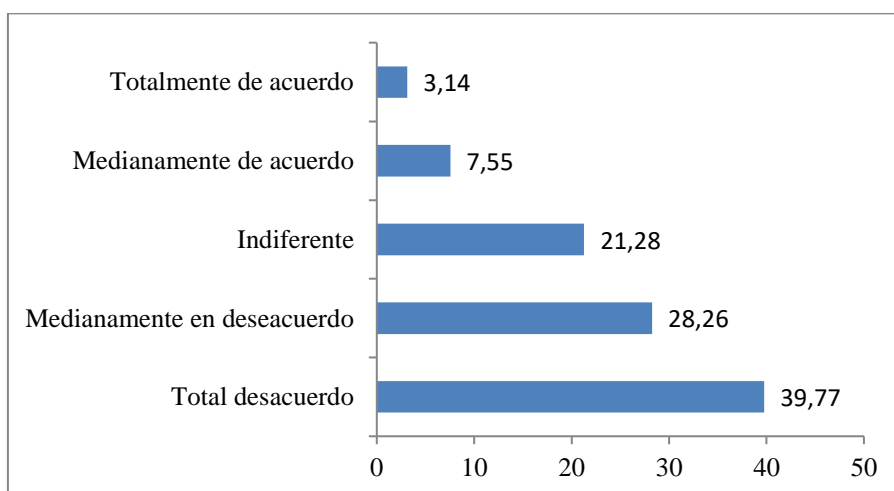


Figura 5. El machismo en mi centro es muy elevado.

En relación al tercer objetivo, para saber si existen diferencias significativas en la valoración de las acciones educativas en función del género, la edad de los estudiantes, el tamaño del municipio (ruralidad) y la educación recibida, partimos de la variable sobre valoración global de las acciones educativas.

La media de la valoración global ($M=20$, $DT=3.97$) muestra una percepción positiva de las acciones educativas que se desarrollan en los centros andaluces. No obstante, aunque hay un escaso porcentaje de estudiantes que muestran una falta de valoración de las acciones educativas en pro de la igualdad y en contra de la violencia de género, solo el 0.8%, un amplio porcentaje de ellos, el 85.7% son chicos frente al 14.3% que son chicas. Esta diferencia persiste también en aquellos estudiantes que tienen una valoración media de las acciones educativas, siendo el 72.7% hombres frente al 27.3% de mujeres. Solo cuando su percepción denota una alta valoración de las acciones educativas el porcentaje de mujeres que lo hacen supera a los hombres, el 51.6% frente al 48.4%. Estas diferencias se muestran significativas (C. Contingencia = .179, $p= .000$).

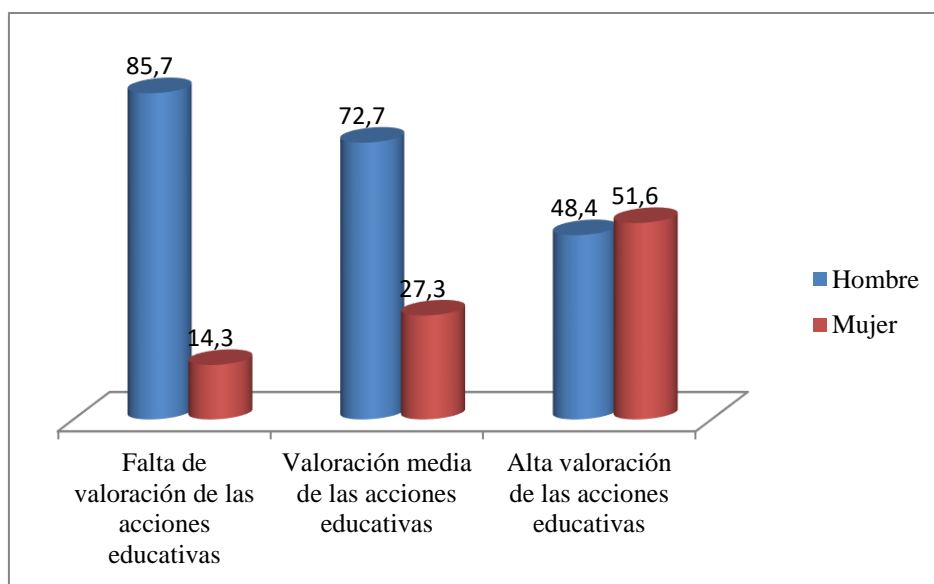


Figura 6. Grado de valoración de las acciones educativas contra la violencia de género según chicos y chicas.

En relación con la edad de los participantes, no se observan diferencias significativas en la valoración de las acciones educativas (C. Contingencia, .069, $p=.136$). Así, solo el .9% de los estudiantes de entre 14 y 16 años muestra una falta de valoración de las acciones, el 86.9% tiene una alta valoración de las acciones educativas, así como el 82.2% de los adolescentes de entre 17 y 19 años.

La prueba de normalidad muestra que la variable valoración global de las acciones educativas no se distribuye según una Ley Normal, ya que la “p” asociada a los contrastes de Kolmogorov-Smirnov ($p= .000$) está por debajo del nivel de significación alfa prefijado ($p= .05$), por lo que se aplica la prueba no paramétrica, U de Mann Whitney para establecer las diferencias en función del tamaño del

municipio. Los resultados nos permiten afirmar (U de Mann Whitney= 85.562, $p= .808$) que no hay diferencias en la valoración de las acciones entre estudiantes que viven en municipios de menos de 50.000 habitantes y de más de 50.000.

No obstante, se observan diferencias en la valoración global de las acciones en función de la percepción sobre la educación recibida (ver figura 7).

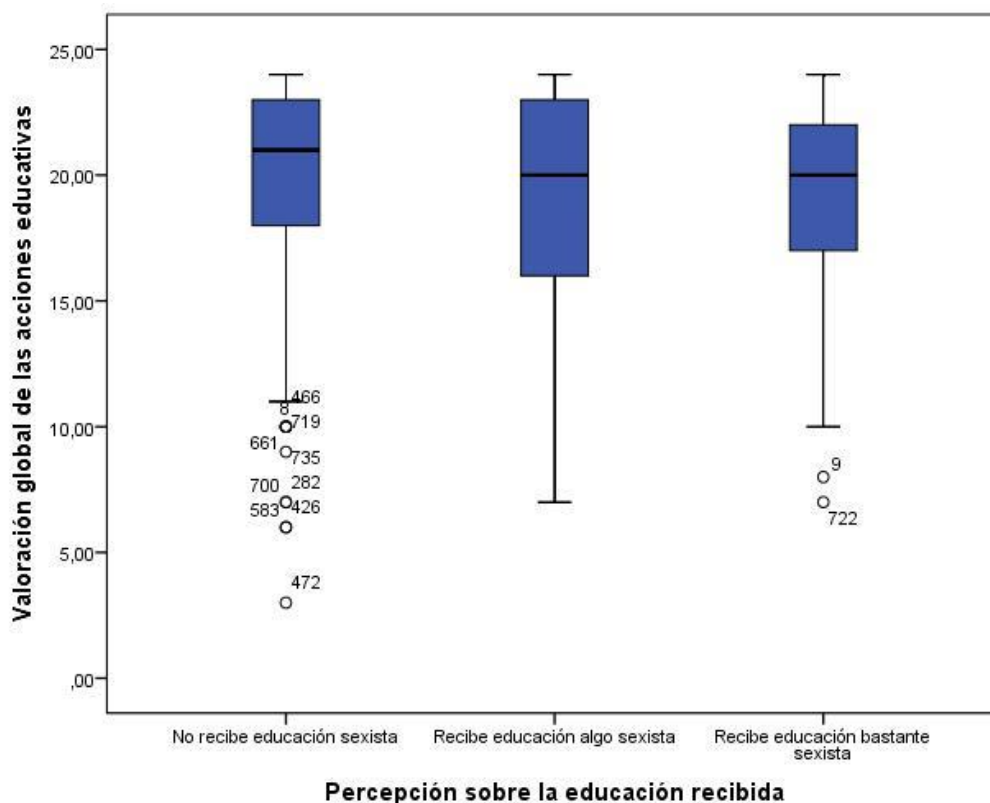


Figura 7. Valoración global de las acciones educativas en función de la percepción sobre la educación recibida.

La prueba de Kruskal Wallis (12.432, $gl=2$, $p=.002$) muestra que estas diferencias son significativas. Así, la valoración que hacen los estudiantes adolescentes de las acciones educativas en materia de igualdad y no violencia en sus centros es más positiva para los que consideran que no han recibido una educación sexista ($M= 19.933$, $DT= .173$), en relación con los que entienden que han recibido una educación algo sexista ($M=18.827$, $DT= .267$) y los que consideran que la educación es bastante sexista ($M= 19.267$, $DT= .414$). No obstante en este último grupo la dispersión de las respuestas es muy elevada.

Analizamos los resultados para cada subescala, de creencias y experiencia personal en las acciones educativas y se observa que existen diferencias entre chicos ($M=13.22$, $DT= .139$) y chicas ($M=14.297$, $DT= .104$) en las creencias que tienen en torno a las acciones educativas en pro de la igualdad y en contra de la violencia de género (ver figura 8).

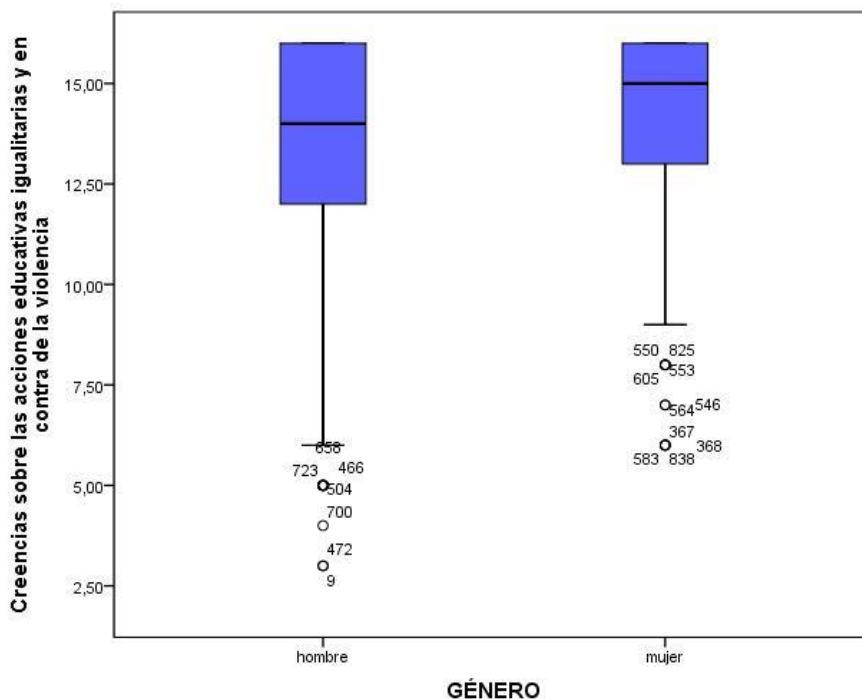


Figura 8. Creencias en las acciones educativas en función del género.

La prueba de normalidad muestra que la variable creencias sobre las acciones educativas no se distribuye según una Ley Normal, ya que la “p” asociada a los contrastes de Kolmogorov-Smirnov ($p=.000$) está por debajo del nivel de significación alfa prefijado ($p=.05$), por lo que se aplican pruebas no paramétricas. La Prueba U de Mann Whitney (109.428, $p=.000$) permite afirmar con una confianza del 95% que existen diferencias significativas en las creencias sobre las acciones educativas en función al género de los estudiantes (ver figura 8).

La exploración de la variable de creencias sobre las acciones en función de los dos grupos de edad, arroja como resultados diferencias observables en las medias de uno y otro grupo. Así, el grupo de 14 a 16 años ($M=13.882$, $DT=.125$) tiene una media más elevada en esta variable que el grupo de 17 a 19 años ($M=13.577$, $DT=.024$). Así como también, la prueba U de Mann Whitney (82.941, $p=.024$) muestra que estas diferencias son estadísticamente significativas entre los dos grupos de estudiantes con edades diferentes.

No hemos hallado diferencias estadísticamente significativas en las creencias sobre las acciones educativas en contra de la violencia de género en función del tamaño del municipio donde residen los estudiantes, de más de 50.000 habitantes o de menos (U de Mann Whitney= 92.290, $p=.587$). No obstante, si se han encontrado diferencias significativas en las creencias sobre las acciones en función de la percepción que tienen sobre la educación recibida (Kruskal Wallis 19.952, $gl=2$, $p=.000$). En este sentido, se observa que el grupo de estudiantes que considera no haber recibido una educación sexista, tiene más interiorizado el discurso de la igualdad y su necesidad y muestra una media más elevada en las creencias sobre las

acciones ($M=14.009$, $DT= .106$) en relación con los que consideran haber recibido una educación bastante sexista que aunque son menos frecuentes en el global de la muestra presentan una media en las creencias sobre las acciones de $M=13.388$, $DT= .279$.

En relación a la experiencia personal en estas acciones educativas, se observa que hay diferencias en función del género. Así los hombres perciben haber participado en menos acciones, estar menos satisfechos y tener menos casos de violencia próximos como principal motivación para implicarse en ellas ($M= 6.85$, $DT= .123$). Por el contrario, las mujeres muestran una media más elevada en la experiencia personal en estas acciones ($M= 7.327$, $DT= .114$). La aplicación de la prueba U de Mann Whitney (95.300 , $p= .019$) permite afirmar que estas diferencias observadas son estadísticamente significativas.

En relación a la edad, también observamos diferencias (ver figura 9). En este caso, los estudiantes de menor edad (14 a 16 años), muestran un mayor reconocimiento personal de estas acciones y de su participación en ellas ($M= 7.263$, $DT= .0113$), lo que muestra que su experiencia personal en ellas es más elevada en comparación con los estudiantes de mayor edad (17 a 19 años).

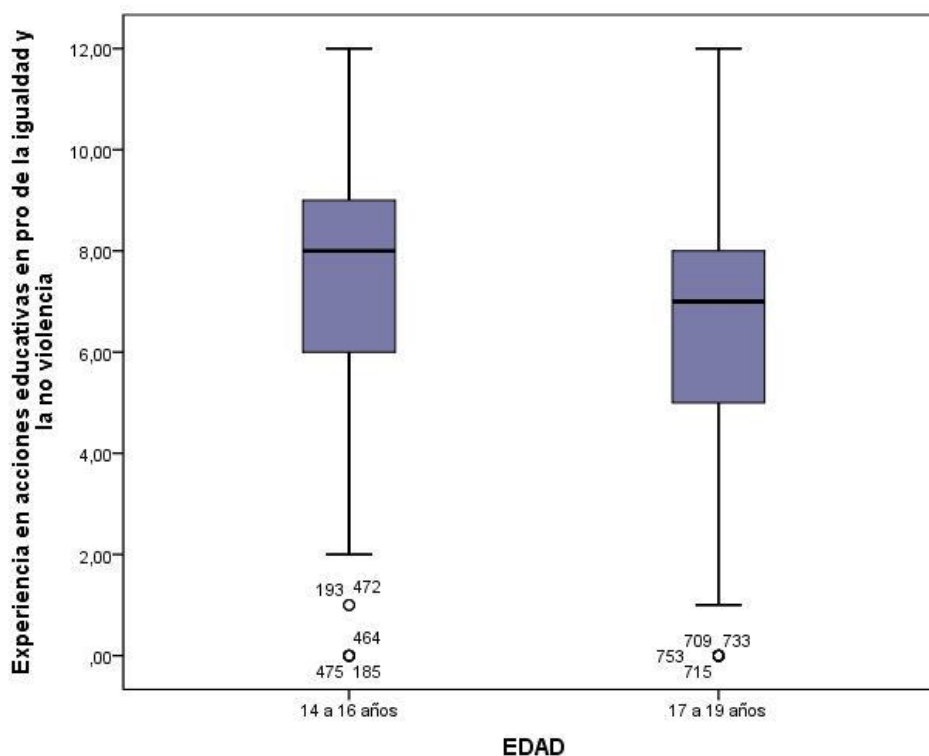


Figura 9. Experiencia en acciones educativas para la no violencia en función de la edad.

La prueba U de Mann Whitney, muestra que estas diferencias observadas son estadísticamente significativas ($79.539,5$, $p= .026$). Por lo que varía la experiencia personal que tienen los estudiantes adolescentes más pequeños de los adolescentes más mayores en las acciones educativas en pro de la igualdad.

Hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en la experiencia personal en estas acciones en función al tamaño del municipio donde residen los estudiantes (U de Mann Whitney= 78.468, $p= .014$). De tal forma que, los estudiantes que residen en municipios de menos de 50.000 habitantes muestran una mayor experiencia personal en acciones educativas en contra de la violencia de género ($M=7.319$, $DT= .12$) frente a los que residen en municipios de más de 50.000 habitantes ($M= 6.877$, $DT= .118$).

Por último, también se han hallado diferencias significativas en la experiencia personal en estas acciones en función de la percepción sobre la educación sexista recibida (Kruskal Wallis 7.036, $gl=2$, $P= .030$). Es llamativo que aquellos que consideran que la educación recibida es bastante sexista obtienen una media más elevada en la valoración y reconocimiento de las acciones ($M=7.515$, $DT= .276$) que los que consideran no haber recibido educación sexista ($M=6.90$, $DT=.110$).

5. Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados muestran una valoración global positiva de las acciones educativas que se desarrollan en centros educativos de Andalucía en relación con la prevención de la violencia de género y la igualdad entre hombres y mujeres. Los estudiantes encuestados consideran de forma mayoritaria que en su centro educativo hay ejemplos de profesores y profesoras que valoran la igualdad entre hombres y mujeres. Los resultados muestran que tienen referentes entre el personal docente de los centros educativos que sirven de ejemplo para extender la igualdad y no propiciar estereotipos sexistas.

Los estudiantes valoran convenientemente extender los valores de igualdad entre hombres y mujeres, considerando que los centros educativos juegan en ello un papel fundamental. Sin embargo, uno de cada diez participantes, se muestra indiferente a esta afirmación. Lo que puede desvelar ciertas resistencias relacionadas con la sensibilización o la conciencia (Jiménez-Cortés, 2007; Jiménez-Cortés y Colás, 2006).

Sobre la realidad de la puesta en marcha de intervenciones en pro de la igualdad y en contra la violencia de género en los centros educativos, los datos muestran que sólo cuatro de cada diez estudiantes reconocen que se han realizado estas intervenciones o las recuerda. Parece, por tanto, que no se han realizado estas intervenciones de una manera significativa para ellos/as o las que se han realizado, no han sido identificadas con este objetivo. Existe, además un alto porcentaje de indiferentes, mostrando que o bien no identifican las acciones educativas como actuaciones para la igualdad de género, por lo tanto no muestran conciencia de ellas, o bien no se quieren posicionar ante la temática.

Por otra parte, los estudiantes consideran que en estas intervenciones deben participar el alumnado, profesorado, padres y madres. Parece claro que se valora positivamente que en las intervenciones educativas a favor de la igualdad y en contra

de la violencia de género, se logre el mayor grado de participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa.

Los datos obtenidos sobre la percepción que tienen sobre el grado de machismo en el centro educativo señalan que un notable porcentaje de estudiantes adolescentes perciben que existen problemas de machismo elevado en sus centros educativos.

De Miguel (2013) pone de manifiesto que las personas jóvenes perciben menos desigualdades de género que el resto de la población, no obstante, la percepción de que la desigualdad de género es grande está arraigada también entre la juventud siendo mayor esta creencia en las mujeres que en los hombres, manifestándose esta idea, entre las edades de 15 a 29 años, en un 44% de los hombres y en un 63% de las mujeres. En este sentido, mostramos resultados coincidentes, ya que nuestro estudio ha puesto de manifiesto que son las mujeres las que valoran de forma más positiva las acciones educativas desarrolladas en los centros y tienen una creencia más elevada sobre la necesidad de las mismas. Las chicas parten en mayor medida que los hombres de la convicción de que la solución a la violencia de género atraviesa por creer firmemente en los valores de igualdad entre hombres y mujeres. Cuando se trata de estudiantes que muestran una falta de valoración de las acciones, este grupo suele estar compuesto por más hombres que mujeres. También cuando se trata de la experiencia personal en estas acciones, ellos perciben que han participado menos, en el caso de que se hayan realizado no se muestran satisfechos o incluso consideran que su principal motivación no es tener casos de violencia de género próximos. Esto es coincidente con los resultados que ofrecen otros estudios (García-Pérez et al., 2010).

En definitiva, la inmersión en la problemática es para ellos más distante y en consecuencia valoran en menor medida las acciones educativas y aún más si se trata de adolescentes de entre 17 y 19 años. Estos últimos resultados, en relación a la edad y la menor valoración de las acciones educativas pueden explicarse o bien porque las acciones desarrolladas en los centros estén más orientadas a la ESO y no tanto a Bachillerato y FP o bien por ser una realidad que comienza a vivirse al inicio del periodo adolescente como indican Foshee y Reyes (2011). Estos autores han apuntado que las agresiones físicas en las parejas adolescentes comienzan al inicio del periodo adolescente y se sitúan en su punto máximo hacia los 16 años, volviendo a decrecer durante los últimos años de adolescencia y primeros de la juventud. Esto podría explicar que tengan creencias sobre las acciones más positivas, compartiendo los valores de igualdad e incluso que la experiencia personal con estas acciones se muestre más elevada a estas edades, al estar más en consonancia con su momento vital, resultando estas acciones más significativas para ellos/as.

Nuestro estudio pone de manifiesto que la percepción que tienen los estudiantes adolescentes sobre el carácter sexista o no de la educación que han recibido influye en la valoración que hacen de las acciones educativas en sus centros. Aquellos/as que consideran que la educación que han recibido no es sexista creen en mayor medida en las posibilidades educativas de estas acciones para la prevención de

la violencia y a favor de la igualdad de género (probablemente porque el grado de conciencia y sensibilización sea mayor). Estos muestran, podríamos decir, una mayor interiorización del discurso social acerca de la igualdad, que les permite manejar ideas positivas en relación a que una de las vías para intervenir en la violencia es creer en la igualdad, así, entienden que esta es su principal motivación para implicarse en este tipo de actividades. No obstante, cuando exploramos la experiencia personal en estas acciones, aquellos que consideran que la educación que han recibido es bastante sexista muestran un reconocimiento más elevado de este tipo de acciones, se muestran más sensibles a reconocer que en sus centros se han realizado y que en ese caso les han gustado, por lo que podríamos decir que se muestran más conscientes del valor de estas experiencias educativas.

La ruralidad, es decir, el tamaño del municipio en el que residen también se muestra como variable que influye en el reconocimiento de este tipo de acciones. De tal manera que los estudiantes adolescentes que viven en municipios de menos de 50.000 habitantes muestran valores más elevados en la experiencia personal con este tipo de acciones y la motivación que les lleva a participar en las acciones y a implicarse en ellas está relacionada con la proximidad de casos de violencia de género. En este sentido, no hay datos representativos que permitan saber si se dan más casos de violencia de género en áreas rurales o urbanas debido a una serie de argumentos como bien expone Lorente y Castro (2009), no obstante, si hay estudios que nos permiten barajar hipótesis e interpretaciones, aunque no concluyentes en este sentido. Y es que como afirma Martínez-García (2011) en las áreas rurales existe una menor visibilidad de la violencia, por la existencia de un sistema más complejo de control, con unas mayores dificultades de movilidad dentro del hábitat rural que complica a la mujer poder acudir a los servicios de salud, poner una denuncia o romper con el círculo doméstico; también el aislamiento y la dispersión territorial facilitan el control y reducen las posibilidades de comunicar la situación en la que se encuentran, por lo que las características con que se vive la violencia son diferentes. No podemos tampoco valorar la cantidad y el tipo de acciones educativas que han venido desarrollando la multitud de centros educativos urbanos y rurales de Andalucía, para poder discutir el dato. En este sentido, consideramos importante que se desarrollen investigaciones diagnósticas en este sentido.

A partir de estos resultados, es necesario, por tanto, seguir las recomendaciones de investigaciones que muestran necesidades formativas en materia de igualdad y prevención de la violencia de género con adolescentes cuya efectividad esté demostrada bajo criterios de rigor científico. Así, de acuerdo con Delgado y Mergenthaler (2011, p. 204) se deben realizar intervenciones dirigidas a la prevención, además de los programas generales que incluyen el repertorio completo de la violencia de género. No obstante, es preciso hacer hincapié en intervenciones diferenciadas. La intervención con los chicos, debería conseguir una mayor sensibilización hacia la violencia psicológica, deslegitimando conductas ampliamente reforzadas por el sistema de valores de la ideología del amor romántico (posesividad, celos, control). Con las chicas se debería trabajar los aspectos que logren una mayor intransigencia respecto a la coerción sexual y las amenazas. De forma previa al

desarrollo de las acciones educativas se ha de realizar un cuidadoso diagnóstico de la conciencia de género, del aprendizaje de los estereotipos y de las creencias y resistencias de los estudiantes, individualizando en la medida de lo posible la intervención. Por tanto, se precisa que las acciones sean individualizadas y se requiere de intervenciones diferenciadas por género, que nos permitan realizar el diseño más conveniente de la acción educativa. Este aspecto es coincidente con otros estudios (Colás y Villaciervos, 2007; Delgado y Mergenthaler, 2011). En este sentido, se precisan también programas educativos eficaces que actúen en consonancia con resultados de investigación plausibles y apoyados en evidencias empíricas rigurosas. La investigación internacional apunta en este sentido a la conveniencia de implantar programas de prevención de la violencia de género en adolescentes que promuevan el enfoque centrado en el espectador no tanto desde la evaluación del cambio de actitud sino una evaluación que demuestre que se despliegan comportamientos de ayuda sostenidos en el tiempo una vez cursado el programa (Cornelius y Resseguie, 2007; Foshee et al., 2005). Esto implica la consideración en la evaluación de las acciones educativas de una diversidad de constructos relacionados con las actitudes y con los comportamientos, pero especialmente también con la sensibilidad y la valoración que los estudiantes adolescentes realizan de ellas en términos de motivación, experiencia, etc.

En cuanto a las limitaciones del estudio, hemos de señalar la consideración de la variable educación sexista recibida. Ya que la propia valoración sobre el carácter de la educación recibida y el reconocimiento explícito del sexismo en el ámbito familiar, es una variable compleja porque puede suponer resistencias específicamente cuando se trata de estudios basados en autoinforme. Así, lo han puesto de manifiesto investigaciones como la de Cornelius y Resseguie (2007), destacándose también que la población de adolescentes puede estar acostumbrada a responder de manera que complazca a una figura de autoridad percibida y por tanto, sus respuestas sean las socialmente deseables. De ahí que también hubiera sido conveniente aplicar una medida de la deseabilidad social. Por otro lado, el estudio requeriría a modo prospectivo la aplicación de una metodología cualitativa que profundice en el sentido de las valoraciones de los estudiantes y nos ayude a comprender en profundidad el tipo de acciones educativas concretas en las que vienen participando en sus centros.

Referencias bibliográficas

- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Banyard, V. L., Moynihan, M. M. y Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: An experimental evaluation. *Journal of community psychology*, 35, 463-481. doi: 10.1002/jcop.20159

- Bascón, M., J., Rebollo, Á., Prados, M., Saavedra, J., Sala, A. y Carmona, I. (2010). Análisis de buenas prácticas coeducativas en el marco del proyecto Teón XXI: un enfoque sociocultural. En I. Vázquez (Coord.) *Investigaciones multidisciplinares en género. Actas del II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género"*, Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010, 103-121.
- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de educación*, 342, 61-81.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2013). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkia*, 24, 54-67.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de investigación educativa, RIE*, 25(1), 35-58.
- Cornelius, T.L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and violent behavior*, 12(3), 364-375. doi:10.1016/j.avb.2006.09.006
- De Miguel, V. (2013). *Percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Málaga: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Miguel, V. (2015). *Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015*. Madrid: Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad Centro de Publicaciones.
- Delgado, C. y Mergenthaler, E. (2011). Evaluación psicométrica de la percepción de la violencia de género en la adolescencia. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(2), 197-206.
- 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. (2013). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Donoso, T. (2013). Proceso colectivo de elaboración y evaluación de un programa de prevención en violencia de género: efectos en el empoderamiento de las mujeres *Asparkia: Investigación feminista*, 24, 69-86.
- Donoso, T., Rubio, M., Vilà, R. y Velasco, A. (2015). La violencia de género 2.0: La percepción de jóvenes en Sant Boi De Llobregat. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 255-265). Cádiz: Bubok.

- Exner-Cortens, D., Gill, L. y Eckenrode, J. (2016). Measurement of adolescent dating violence: A comprehensive review. *Aggression and violent behavior*, 27, 64-78.
- Ferrer, V. A. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122.
- Foshee, V. A. y Reyes, H. (2011). Dating abuse: Prevalence, consequences and causes. En J. R. Roger (Eds), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 602-615). New York: Springer.
- Foshee, V. A., Bauman, K., Ennett, S., Suchindran, C., Benefield, T., y Linder, F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program Safe Dates using random coefficient regression modeling. *Science*, 6(3), 245-258. doi: 10.1007 / s11121-005-0007-0
- García-Pérez, R., Rebollo, A., Buzón, O., González, R., Barragán, R. y Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación Educativa, RIE*, 28(1), 217-232.
- 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.
- Jiménez-Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de investigación educativa, RIE*, 25(1), 59-76.
- Jiménez-Cortés, R. y Colás, P. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de educación*, 340, 415-444.
- Jouriles, E. N., Rosenfield, D., Yule, K., Sargent, K. S. y McDonald, R. (2016). Predicting high-school students' bystander behavior in simulated dating violence situations. *Journal of adolescent health*, 58, 345-351.
- Katz, J. y Moore, J. (2013). Bystander education training for campus sexual assault prevention: An initial meta-analysis. *Violence and victims*, 28, 1054-1067. doi:10.1891/0886-6708.VV-D-12-00113
- Lorente, M. y Castro, P. (2009). *Violencia de Género en los pequeños municipios del Estado Español*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Centro de Publicaciones.
- Martínez-García, M. A. (2011). "¿Adónde puedo ir yo?..." *Violencia de género en las áreas rurales de Asturias* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo. Oviedo, Asturias.

- Megías, I. y Ballesteros, J.C. (2014). *Jóvenes y género. El estado de la cuestión*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Miller, S., Williams, J., Cutbush, S., Gibbs, D., Clinton-Sherrod, M. y Jones, S. (2015). Evaluation of the start strong initiative: Preventing teen dating violence and promoting healthy relationships among middle school students. *Journal of adolescent health*, 56, 514-519. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.11.003
- Parrot, D. J. y Zeichner, A. (2003). Effects of trait anger and negative attitudes towards women on physical assault in dating relationships. *Journal of family violence*, 18, 301-307. doi:10.1023/A:1025169328498
- Rebollo, A. (2009). Tecnologías para la Coeducación y la Igualdad: el proyecto TEON XXI. Investigación y género: avance en las distintas áreas del conocimiento: En I. Vázquez Bermúdez (Coord.). *Actas del I Congreso Universitario Andaluz "Investigación y Género"*: Sevilla, 17 y 18 de junio 2009, pp. 1063-1076.
- Reidy, D.E., Shirk, S.D., Sloan, C.A. y Zeichner, A. (2009). Men who aggress against women. Effects of feminine gender role violation on physical aggression in hypermasculine men. *Psychology of men and masculinity*, 10, 1-12.
- Riggs, D., Caulfield, M. y Street, E. (2000). Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization. *Journal of clinical psychology*, 56(10), 1289-1316. doi:10.1037/a0014794
- Seoane, L. (2012). *Violencia de pareja hacia las mujeres en población adolescente y juvenil y sus implicaciones en la salud*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Sanidad.
- Shnabel, N., Bar, Y., Kende, A., Bareket, O. y Lazar, Y. (2016). Help to perpetuate traditional gender roles: Benevolent sexism increases engagement in dependency-oriented cross-gender helping. *Journal of personality and social psychology*, 110(1), 55-75. doi:10.1037/pspi0000037
- Simón, M. E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Simon, T., Miller, S., Gorman-Smith, D., Orpinas, P. y Sullivan, T. N. (2010). Physical dating violence norms and behavior among 6th-grade students from four US sites. *Journal of early adolescence*, 30(3), 395-409. doi:10.1177/0272431609333301
- Storer, H. L., Casey, E. y Herrenkohl, T. (2015). Efficacy of bystander programs to prevent dating abuse among youth and young adults: a review of the

literature. *Trauma violence and abuse*, 17(3), 256-269. doi:10.1177/1524838015584361

Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(1), 22-36.

Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis.

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P. y García-Yeste, C. (2016). Breaking the silence at spanish universities: findings from the first study of violence against women on campuses in Spain. *Violence against women*, 22(13), 1519-1539. doi:10.1177/1077801215627511

Viejo, C. (2012). *Un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

Cómo citar este artículo:

Guzmán-Sánchez, F. y Jiménez-Cortés, R (2018). Las acciones educativas para la prevención de la violencia de género desde la percepción de estudiantes adolescentes de Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 397-422. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8429