

TESIS

DOCTORAL

2015

# *VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES*

*ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y DE LAS  
ACCIONES EDUCATIVAS PROPUESTAS POR LA  
JUNTA DE ANDALUCÍA*



Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación  
Facultad de Ciencias de la  
Educación  
Universidad de Sevilla

*Francisco Miguel Guzmán Sánchez*

Dir. Dra. Rocío Jiménez Cortés



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

Facultad de Ciencias de la Educación

**VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES: ANÁLISIS  
DE LAS PERCEPCIONES Y DE LAS ACCIONES  
EDUCATIVAS PROPUESTAS POR LA JUNTA DE  
ANDALUCÍA**

Tesis Doctoral presentada para aspirar al  
grado de Doctor por Don Francisco  
Miguel Guzmán Sánchez, dirigida por la  
Doctora Doña Rocío Jiménez Cortés

Sevilla, 12 de Octubre de 2015

Fdo.: Francisco Miguel Guzmán Sánchez



Dpto. de Métodos de Investigación en Educación

Dra. Dña. Rocío Jiménez Cortés, Profesora Contratada Doctora del Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla como Directora de la Tesis presentada para aspirar al grado de doctor por D. Francisco Miguel Guzmán Sánchez.

HACE CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral “VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS PROPUESTAS POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA” realizada por el citado doctorando, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Sevilla a 12 de octubre de 2015

Fdo. Dra. Dña. Rocío Jiménez Cortés

## **Agradecimientos**

Llegar a este momento del trabajo de investigación, de esta tesis doctoral, es para mi el principio de un camino que pretendo tenga como objetivos fundamentales seguir aprendiendo y poder aportar nuevo conocimiento que sirva para mejorar la vida de las personas.

Ahora sé que investigar requiere disciplina, trabajo, estudio y compromiso. Sé también que es algo apasionante que te permite, después de analizar lo que hacen los demás, crear cosas nuevas.

En este tiempo necesario para realizar esta tesis he contado con muchas personas e instituciones que sin sus aportaciones habría sido imposible o muy difícil llegar a este momento.

En algunos casos me han dado ánimo, en otros ilusión, en otros conocimiento y trabajo. Todas esas cosas que me han proporcionado las he necesitado y las sigo necesitando y quiero ponerle ahora nombres y apellidos a las personas que lo han hecho posible.

Quiero empezar mis agradecimientos por una persona que en poco tiempo me enseñó mucho. No solo pude aprender de ella conocimientos teóricos. Especialmente pude ver a una persona que pretendía hacer de la ciencia y el conocimiento algo que fuera útil para los demás. Ella me impartió un seminario de los cursos de doctorado y, por esas cosas que suceden, tuve la enorme suerte de ser su único alumno. Ella murió de repente, sin avisar y dejó a muchas personas huérfanas de su saber y de su manera de ser. Me refiero a la doctora Isabel López Gorri.

Continuo mis agradecimientos con la doctora Soledad Romero Rodríguez. Ella dirigió mi trabajo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados y le doy las gracias por enseñarme que la ciencia para que sea seria y sirva debe ser rigurosa y seguir unos parámetros que no siempre me resultaron fáciles de comprender.

No puedo olvidar las gestiones realizadas por la doctora María Teresa Padilla Carmona, Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, para asesorarme en la elección de la persona que ha llevado a cabo la dirección de la tesis. Muchísimas gracias.

Es el turno ahora de las doctoras que estudiaron y propusieron correcciones al cuestionario realizado para esta investigación. Sus aportaciones para validar como expertas este cuestionario fueron fundamentales. Me refiero a las doctoras María Jesús Cala Carrillo, Ángeles Rebollo Catalán y, de nuevo, María Teresa Padilla Carmona, de la Universidad de Sevilla y la doctora Trinidad Donoso Vázquez de la Universidad de Barcelona.

Mis agradecimientos van ahora a las personas que constituyeron un grupo de debate en torno a los temas de la tesis y que, con sus aportaciones, sus reflexiones, sus sugerencias y su sensibilidad, me ayudaron a buscar ideas y contenidos para centrar el objeto de estudio. Son Pilar Ortega García, profesora de secundaria; Ángeles Ramírez Castillo, periodista; Tomás Medrano Román, trabajador social y técnico en animación sociocultural; Javier Peso Moreno, historiador y antropólogo; Mercedes Luna Ortiz, profesora y pedagoga que tanto me ha aportado; Gracia Chamorro González, relaciones públicas y empresaria; Aimara Muñoz Estévez, estudiante de segundo de bachillerato; Ana Bella Estévez Jiménez de los Galanes, Presidenta de la Fundación Ana Bella para la ayuda a mujeres maltratadas y madres separadas y emprendedora social y

Remedios Herrera Vaca, experta y técnica en juventud y persona de contacto con el Instituto Andaluz de la Juventud para todo lo relacionado con esta investigación.

Al Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía le tengo que agradecer mucho. Gracias a esta institución se pudieron administrar los cuestionarios además de recibir de todo tipo de información solicitada. Empezaré por mostrar mi agradecimiento al que fue su Director General, Raúl Perales Acedo. Desde el principio participó de la idea y la apoyó realizando además múltiples aportaciones en su calidad de Director de este organismo y como psicólogo. Continúo con Carmen Lucas Mayorga e Inmaculada García Chacón, Jefas de Servicio del Instituto Andaluz de la Juventud. También quiero reseñar el trabajo realizado por las ocho Direcciones Provinciales del Instituto Andaluz de la Juventud que han puesto en marcha la administración de los cuestionarios. Dentro del Instituto Andaluz de la Juventud quiero volver a destacar el esfuerzo, las ganas y la ilusión de Remedios Herrera Vaca. Ella ha sido la persona de contacto con el Instituto Andaluz de la Juventud, magnífica técnica de juventud y persona que me ha permitido obtener cuestiones claves relacionadas con todo lo que desarrolla este organismo.

Es de justicia agradecer también el tiempo dedicado a realizar la prueba piloto del cuestionario a los y las jóvenes del Instituto de Enseñanza Secundaria “Murillo” de Sevilla, a su profesorado y a su dirección.

Al mismo tiempo, quiero dar mis sinceras gracias a los más de 900 jóvenes de Andalucía que han respondido el cuestionario. Sin ellas y ellos nunca se habría realizado este trabajo.

A la trabajadora social y antropóloga Carmen Castillo Rubio quiere agradecerle su apoyo durante tanto tiempo. Ella defiende la igualdad de género y lucha contra la violencia machista con conocimientos y sensibilidad y sus aportaciones me han sido siempre de gran ayuda.

Dejo para el final a dos personas claves para haber llegado a terminar esta investigación. Una es Lourdes Nogales Ávila, ingeniera, licenciada en ciencias ambientales y antropóloga. Ella me ha aportado sensibilidad, rigor, conocimiento y crítica y siempre ha estado dispuesta a colaborar durante todos estos años desde el inicio del doctorado.

Por fin, le doy las gracias a la doctora Rocío Jiménez Cortés, directora de esta tesis. Ella me ha enseñado a trabajar y ante su inmensa capacidad de trabajo, lo menos que podía hacer era intentar seguirla a ella. He podido aprender de ella lo que es el rigor científico a la vez que las ganas de hacer que las cosas fueran útiles para las personas. Me ha aportado su gran conocimiento tanto en metodología para realizar la tesis como en perspectiva de género. Por diversas razones, empezó a dirigir la tesis cuando ya había un trabajo realizado que ella ha ordenado, orientado y dirigido para lograr lo que hoy se presenta.

## **Dedicatoria**

Este trabajo está dedicado a las personas que por cualquier motivo se ven obligadas a soportar violencia por parte de otras personas y, en especial, a las mujeres que sufren violencia de género, a las mujeres que son humilladas y maltratadas por sus parejas o exparejas, a las mujeres que han sido asesinadas a manos de hombres machistas por el hecho de ser mujer. Para que las que sufren esta situación pasen de ser víctimas a ser supervivientes.

“Las mujeres constituyen la mitad de la población en todos los países. Apartar a las mujeres y excluirlas de la participación en la vida política, social, económica y cultural significaría, de hecho, tanto como privar a la población de cualquier comunidad de la mitad de sus capacidades”.

Shirin Ebadi (Abogada y activista feminista iraní)

“La violencia es el último recurso del incompetente”.

Isaac Asimov (Escritor y bioquímico estadounidense y ruso)

“Hay mucha tiranía disfrazada de protección”.

Cristal Eastman (Abogada americana. Feminista, pacifista y socialista)

“Cada vez que una mujer da un paso todas avanzamos”.

María Teresa Fernández de la Vega (Ex vicepresidenta del Gobierno de España)

“Ignoramos nuestra verdadera estatura hasta que nos ponemos en pie”.

Emily Dickinson (Poeta estadounidense)



# *Índice*

<b>1. Capítulo 1 Estadísticas sobre la violencia de género en España y Andalucía</b>	<b>1</b>
1. Introducción	2
2. Análisis de la situación actual de la violencia de género en España y Andalucía	3
3. Datos sobre la violencia de género en la adolescencia	21
4. Magnitud de la violencia de género en España y Andalucía	25
<b>2. Capítulo 2 El estudio de la violencia de género</b>	<b>38</b>
1. Introducción	39
2. Creencias y estereotipos de género	40
3. Concepto de violencia de género y sus formas de expresión	51
4. Actitudes tolerantes y motivaciones de las víctimas para soportar la violencia	65
<b>3. Capítulo 3 Teorías explicativas de la violencia de género</b>	<b>78</b>
1. Introducción	79
2. Teorías de la diferencia individual	80
3. Teorías del aprendizaje social	84
4. Teorías socioculturales	87
4.1. Enfoque sociocultural	88
4.2. Teorías feministas	97
<b>4. Capítulo 4 Factores asociados a la violencia de género en adolescentes</b>	<b>101</b>
1. Introducción	102
2. Aprendizaje de estereotipos y actitudes tolerantes hacia la violencia de género en la adolescencia	103
3. Actitudes tolerantes y percepción sobre la violencia de género	109
4. Factores sociodemográficos, estereotipos y actitudes tolerantes hacia la violencia de género	113
5. El mito de la culpabilidad de la mujer maltratada y las actitudes tolerantes ante la violencia de género	116
6. El debate sobre la violencia de género como “combate mutuo”	119
<b>5. Capítulo 5 Mapa de acciones educativas de la Junta de Andalucía</b>	<b>125</b>
1. Introducción	126
2. Marco político y normativo	131
2.1. I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación	131
2.2. Decretos y órdenes sobre la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos	136
2.3. Ley 12/2007 sobre Igualdad de Género en Andalucía	142
2.4. Ley 13/2007 sobre Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género	145
2.5. I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013	147
3. Instrumentos para la coordinación de actuaciones	152
4. Acciones educativas y recursos	157
5. Formación del profesorado y de agentes sociales	167

<b>6. Capítulo 6 Metodología de la investigación</b>	174
1. Introducción	175
2. Objetivos e hipótesis	175
3. Método y diseño de la investigación	179
4. Participantes y procedimiento de muestreo	181
5. Instrumentos y medidas	185
6. Procedimiento de recogida de datos y cuestiones éticas	187
7. Procedimiento de validación y fiabilidad de las medidas	191
8. Procedimiento analíticos y creación de nuevas variables	198
<b>7. Capítulo 7 Percepciones de los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género</b>	202
1. Consideraciones preliminares	203
2. Estereotipos de género que asumen los y las adolescentes en torno a los roles patriarcales de género	203
3. Concepto que tienen los/as adolescentes de la violencia de género: conciencia de las conductas violentas	210
4. Actitudes de aceptación de la violencia de género	214
5. Creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (mito de las mujeres maltratadas)	220
<b>8. Capítulo 8 Diferencias estadísticas y factores predictores de las actitudes tolerantes hacia la violencia de género</b>	222
1. Consideraciones preliminares	223
2. Diferencias en el aprendizaje de los estereotipos, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género	223
3. Diferencias en el concepto de violencia, en función del género, la edad, la educación sexista recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género	230
4. Diferencias en la aceptación y tolerancia hacia situaciones abusivas de violencia de género en función del género, la educación sexista y el contacto con experiencias de violencia de género	235
5. Diferencias en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada en función del género, la edad, la educación recibida, concepto de la violencia y la experiencia vital próxima a la violencia de género	241
6. Identificación de los principales factores predictores de las actitudes tolerantes ante el abuso y la violencia de género	247
<b>9. Capítulo 9 Valoraciones de los/as adolescentes andaluces sobre las acciones educativas</b>	253
1. Consideraciones preliminares	254
2. Valoración que hacen los/as adolescentes sobre las acciones educativas en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos andaluces	254
3. Valoración sobre la existencia de diferencias significativas en función del género y la edad en la valoración de las acciones educativas	261

4. Diferencias en la valoración de las acciones educativas en función del grado de aprendizaje de los estereotipos	265
<b>10. Capítulo 10 Discusión de resultados y conclusiones</b>	<b>268</b>
1. Discusión y conclusiones	269
2. Prospectiva	284
<b>11. Bibliografía</b>	<b>291</b>
<b>12. Anexos</b>	
Anexo 1. Procedimiento de muestreo	
Anexo 2. Cuestionario inicial	
Anexo 3. Escalas sobre percepciones de la violencia de género en la adolescencia y valoración de acciones igualitarias en los centros educativos	
Anexo 4. Matriz de datos de cuestionarios de adolescentes sobre violencia de género	
Anexo 5. Análisis por objetivos	

The background features a white central area with abstract geometric shapes in blue and grey. A blue shape is at the top left, and a grey shape is at the top right. A large grey diagonal shape runs from the top right towards the bottom left. A blue shape is at the bottom left, and a grey shape is at the bottom right.

# *Introducción*

La presente investigación se encuadra en la línea de investigación denominada “Investigación e intervención psicopedagógica en contextos educativos y comunitarios” que lleva a cabo el Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de Sevilla.

Es este, por tanto, un trabajo que se inserta en un planteamiento que busca el descubrimiento y profundización científica para poder pasar a la intervención, a la acción desde el punto de vista educativo sirviendo para responder a interrogantes actuales de la sociedad.

En este sentido, la investigación que se presenta “Violencia de género en adolescentes: análisis de las percepciones y de las acciones educativas propuestas por la Junta de Andalucía”, pretende profundizar con rigor científico en como viven los y las adolescentes andaluces el fenómeno de la violencia de género y como se aproximan a un modelo mas igualitario de sociedad. Al mismo tiempo, se hace un recorrido por las intervenciones que desarrolla el gobierno de la Junta de Andalucía, en sus diferentes organismos que tienen programas relacionados con la igualdad y violencia de género y la educación dirigidos a la adolescencia.

Son diversos los estudios que exponen que la violencia de género está aumentando de forma considerable entre los y las jóvenes adolescentes y que, en muchos casos, tanto por los hombres como por las mujeres, existe una actitud permisiva o comprensiva hacia ella. Es algo que no se explica teniendo en cuenta que este colectivo ha recibido y recibe una educación igualitaria y radicalmente contraria al sexismo, al machismo y a la violencia de género. Además, parece que normalmente se piensa que el sexismo y la violencia de género es algo casi exclusivo de personas con una cierta edad y cuando se produce en adolescentes se achaca a fenómenos más relacionados con la poca edad y con la inmadurez que con cuestiones de más calado y unidas a conductas de dominación sexista.

El trabajo utiliza un cuestionario de elaboración propia que ha buscado recoger los aspectos fundamentales que se pretenden estudiar. Dicho cuestionario ha sido respondido por jóvenes de entre 14 a 19 años que estaban cursando tercero de E.S.O., Bachillerato y F.P.

Los objetivos que se propone la investigación son:

1. Explorar las percepciones que tienen los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género. Para ello se pretende conocer los estereotipos de género que asumen los/as adolescentes en torno a los roles patriarcales de género; indagar en el concepto que tienen de violencia de género, describiendo como perciben diferentes formas de manifestación de la misma (física y psicológica); describir las actitudes tolerantes, de aceptación en una situación de violencia de género y profundizar en la creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (mito de las mujeres maltratadas).

2. Saber si existen diferencias en los principales constructos implicados en el estudio de la violencia de género en función a diferentes variables. Para ello se pretende conocer si existen diferencias significativas en el grado de aprendizaje de los estereotipos, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género; saber sobre la existencia de diferencias significativas en la percepción de la violencia, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género; analizar si existen diferencias significativas en las actitudes de aceptación de la violencia de género en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género y examinar si hay diferencias significativas en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.

3. Explorar e identificar los principales factores predictores de las actitudes ante la violencia de género estudiando como factores predictores de las

actitudes ante la violencia de género los estereotipos de género, el mito de la mujer maltratada, la edad y el género.

4. 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, sabiendo qué piensa el alumnado sobre las acciones educativas relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género en los centros, su percepción sobre el machismo en su centro y si hay diferencias significativas en función del género y la edad en la valoración de las acciones.

5. Analizar el desarrollo de la Escuela de Igualdad como acción educativa clave propuesta por la Junta de Andalucía.

El informe de investigación se presenta en diez capítulos:

*El primer capítulo se denomina “Estadísticas sobre violencia de género en España y Andalucía”.*

En el capítulo se pretende mostrar la situación actual y la percepción social de la violencia de género en España y Andalucía. Se aportan datos cuantitativos que muestran el estado de la cuestión y la situación de la violencia de género en la adolescencia. Se pone de relieve la prevalencia y magnitud de la violencia de género en Andalucía comparativamente con el resto de España lo que nos aporta una visión global sobre la amplitud del fenómeno de la situación de violencia a la que están expuestas las mujeres y sitúa la violencia de género como un problema global. Se han revisado los resultados expuestos en informes técnicos realizados por la Secretaría de Estado de Igualdad con su Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y los basados en la Encuesta sobre opinión de la ciudadanía, la Encuesta sobre los medios de comunicación, ambas realizadas en el 2011 y cuyos resultados se recogen en el IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer y la Macroencuesta sobre Violencia contra la Mujer 2015. Se han extraído datos también del informe sobre Análisis de la encuesta sobre percepción social de la violencia de género

realizado por Meil Landwerlin en el 2013 con la colaboración del Centro de Investigaciones Sociológicas. En el caso de Andalucía, se ha contado también con los datos ofrecidos por la Dirección General de Violencia de Género y Asistencia a Víctimas recogidos en su Informe de magnitudes en materia de violencia de género con datos actualizados de marzo y julio de 2015. Se obtienen datos también de investigaciones llevadas a cabo por M<sup>a</sup> José Díaz Aguado (2010, 2012), Verónica de Miguel (2013), Megias y Ballesteros (2014), Seoane (2012) o la Fundación Anar de ayuda a niños y adolescentes en riesgo (2012) con su Informe sobre violencia de género 2011, entre otros, lo que nos permite centrar más el análisis de la violencia de género en la adolescencia.

*El segundo capítulo se denomina “El estudio de la violencia de género”.*

El segundo capítulo pretende clarificar los principales conceptos relacionados con el estudio de la violencia de género. Se expone la diversidad de constructos que aparecen en la literatura científica relacionados con la violencia de género haciendo especial hincapié en aquellos directamente relacionados con nuestra investigación. Se parte de exponer el concepto de género desde el planteamiento de las principales ciencias sociales implicadas en su estudio, como son, la antropología, la sociología, la psicología y la educación. Esto nos permite explicar los papeles y comportamientos asimétricos y no igualitarios que se producen entre hombres y mujeres influenciados por relaciones de poder que configuran los papeles sociales del hombre como de superioridad y los de la mujer de sumisión estudiando los estereotipos de género como precursores de la desigualdad, la discriminación, la perpetración de la violencia y su percepción y valoración. Se define también el concepto de estereotipos de género, ya que forma parte esencial de este trabajo. Se continúa el capítulo con el concepto de violencia de género diferenciándolo del de violencia doméstica. Se muestra como se sigue considerando, en gran medida, la violencia de género, como algo privado y no como una lacra social que parte de relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres y de una cultura de la violencia como

instrumento de resolución de conflictos y que se lleva a cabo exclusivamente para dominar a la mujer. En el capítulo se recoge también los ciclos por los que se atraviesa una situación de violencia de género y el rol del agresor y como actúa. De esta forma, pretendemos ayudarnos a comprender las actitudes y las motivaciones que, en ocasiones, llevan a las víctimas a soportarla y tolerarla.

*El tercer capítulo se denomina “Teorías explicativas de la violencia de género”.*

El tercer capítulo se centra en analizar cómo se aprenden y reproducen los estereotipos sexistas que suponen conductas que siguen perpetuando la desigualdad entre mujeres y hombres. En el aprendizaje de estereotipos y actitudes juega un papel esencial la interacción social y, en especial, la que se produce en el entorno educativo y familiar. En este sentido, hay diferentes teorías que tratan de explicar las causas de la violencia de género en adolescentes. Se señalan especialmente las que muestran una mayor capacidad para explicar la perpetración de la violencia de género, como son las teorías de la diferencia individual, las teorías del aprendizaje social y las teorías socioculturales: teorías feministas y teorías de la coerción y el control. Se analiza desde la perspectiva sociocultural, cómo se aprenden y reproducen los estereotipos y las actitudes de género en sus manifestaciones de discriminación y violencia hacia las mujeres.

*El cuarto capítulo se denomina “Factores asociados a la violencia de género en adolescentes”.*

El objetivo de este capítulo es analizar la violencia de género desde un punto de vista empírico partiendo de los resultados aportados por otras investigaciones nacionales e internacionales. Es necesario constatar que estos estudios se han incrementado en los últimos años como consecuencia de la preocupación social que crece considerablemente por el aumento de las conductas y actitudes discriminatorias en materia de igualdad y la no

diferenciación de las conductas de violencia de género creándose una situación que hace progresar estos comportamientos entre la adolescencia. Los estudios recientes se caracterizan por mostrar a una juventud que presenta un elevado grado de estereotipos en su sistema de creencias y se perpetúan los valores y conductas estereotipadas y alejadas de la igualdad, especialmente ellos. Sin embargo, manifiestan en un alto porcentaje, opiniones que podríamos llamar políticamente correctas y que inducen a suponer que se están produciendo cambios sociales a favor de la igualdad, aunque estos no se interioricen en todos los estamentos y edades de igual forma.

*El quinto capítulo se denomina “Mapa de acciones educativas de la Junta de Andalucía”.*

Este capítulo persigue hacer una recopilación de las principales intervenciones que la Junta de Andalucía ha realizado con el objetivo de fomentar la igualdad de género y prevenir la violencia de género desde el ámbito educativo. Son muy diversas las actuaciones que se han venido realizando y, en este capítulo, se abordan, especialmente, las que tienen que ver con regulaciones normativas ya que hablamos de acciones del gobierno de Andalucía. Avanzando en el capítulo, se muestran las intervenciones que han tenido y tienen un importante calado en su desarrollo para pasar a recorrer los recursos e instrumentos de coordinación institucional o con otras entidades, que se han puesto en marcha para hacerlas posibles. A continuación recogemos las publicaciones y estudios que se han hecho para terminar con la formación al profesorado y a otras entidades educativas en esta materia. Es preciso señalar que no se pretende resaltar todas las intervenciones que se han realizado en temas de violencia de género. El objetivo es señalar exclusivamente las intervenciones del ámbito educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, realizadas por la Junta de Andalucía, no por otras administraciones y que se refieran a temas de igualdad y violencia de género. Por ello, se exponen las 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. Además, se ha optado por reseñar las intervenciones que han tenido un carácter más general y global y que han ido configurando lo que en la actualidad son ya acciones consolidadas y no tanto programas puntuales. El capítulo pretende manifestar la necesidad de realizar un análisis profundo de lo que está sucediendo y del papel de las instituciones educativas para cambiar las actitudes no igualitarias y fomentar la igualdad entre mujeres y hombres evitando las conductas machistas y la violencia. La educación sigue teniendo un enorme poder para cambiar las cosas. En la actualidad, otros poderes también gozan de una enorme fortaleza, y a veces, van en dirección contraria a los esfuerzos que se llevan a cabo desde el mundo educativo. Sin duda, los centros educativos son espacios físicos y simbólicos fundamentales para reproducir y ver reforzados modelos dañinos de masculinidad y feminidad, sin embargo, también pueden ser espacios que sirvan de modelo para superar estereotipos, prevenir la violencia y la discriminación y desarrollar comportamientos y actitudes igualitarias. La educación debe jugar un papel crítico y de prevención para acabar con los elementos que siguen actuando como referencia para diseñar los modelos diferenciados de hombres y mujeres en base a la pérdida de derechos de las mujeres y su discriminación. Y en este proceso, debe cobrar un papel fundamental lo relacionado con la violencia de género.

*El sexto capítulo sobre la “Metodología de la investigación”.*

Este capítulo expone los aspectos metodológicos que permiten comprender los resultados de investigación que presentamos en capítulos posteriores. Se describen los objetivos científicos planteados, el método y el diseño de la investigación, la muestra de adolescentes que participan y el procedimiento de muestreo seguido, el instrumento utilizado en la recogida de datos, el procedimiento seguido en la recogida de datos, las cuestiones éticas

consideradas y los resultados preliminares que están relacionados con la calidad de las medidas empleadas.

*El séptimo capítulo sobre “Resultados sobre las percepciones que tienen los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género”.*

En este capítulo se exponen los resultados relacionados con el objetivo que pretende explorar las percepciones que tienen los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género. En concreto, se han pretendido abordar los aspectos que nos permiten conocer los estereotipos de género (gender-role beliefs) que asumen los/as adolescentes en torno a los roles patriarcales de género; indagar en el concepto que tienen de violencia de género, describiendo como perciben diferentes formas de manifestación de la misma (física y psicológica); describir las actitudes de aceptación en una situación de violencia de género e indagar en la creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (mito de las mujeres maltratadas).

*El octavo capítulo recoge las “Diferencias estadísticas y factores predictores de las actitudes tolerantes hacia la violencia de género”.*

En este capítulo se exponen los resultados relacionados con los objetivos que pretenden saber si existen diferencias en los principales constructos implicados en el estudio de la violencia de género en función a diferentes variables. En concreto, se ha pretendido conocer si existen diferencias significativas en el grado de aprendizaje de los estereotipos; si existen diferencias significativas en la percepción de la violencia; si existen diferencias significativas en las actitudes de aceptación de la violencia de género y si existen diferencias significativas en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada. Todo ello es función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género. Al mismo tiempo, se han explorado e identificado los principales factores predictores de

las actitudes ante la violencia de género, realizando el análisis con las variables estereotipos de género, mito de la mujer maltratada, la edad y el género.

*El noveno capítulo se denomina “Valoraciones de los/as adolescentes andaluces sobre las acciones educativas”.*

En este capítulo se exponen los resultados relacionados con el objetivo que trata de 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, qué piensa el alumnado sobre las acciones educativas relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género en los centros, conocer su percepción sobre el machismo en su centro y saber si hay diferencias significativas en función del género y la edad en la valoración de las acciones. Se ha realizado también, un análisis del desarrollo de la Escuela de Igualdad como acción educativa propuesta por la Junta de Andalucía que pretende trabajar con los y las adolescentes andaluces, desde el punto de vista de la educación informal, los contenidos educativos relacionados con la igualdad y la violencia de género.

*El décimo capítulo sobre “Discusión de resultados y conclusiones”.*

Este capítulo refleja los resultados obtenidos de forma sintética para abordar la discusión de éstos comparándolos con otras investigaciones. Se señala que los resultados obtenidos en la presente investigación deben responder al objetivo general de conocer con mas profundidad la situación del alumnado adolescente de Andalucía en la actualidad en lo referente a sus posicionamientos sobre el sexismo, en general, y la violencia de género, en particular, haciéndolo desde el punto de vista de sus percepciones y a la luz de las intervenciones educativas y sociales que trabajan para influir en un mayor grado de igualdad entre mujeres y hombres propiciando la eliminación de las conductas y actitudes que pueden llevar a la violencia de género. Se pasa, a continuación a analizar los resultados por objetivos. Por lo que se refiere a las conclusiones generales del

trabajo, se muestra la existencia de discrepancias importantes entre diversas investigaciones realizadas sobre la adolescencia, la igualdad y la violencia de género, entre ellos y con respecto a datos estadísticos sobre el fenómeno de la violencia, en especial en lo que afecta al concepto de bidireccionalidad, señalándose posibles razones que lleven a esta situación y efectuando recomendaciones para llegar a estudios más rigurosos y fundamentados en la materia que nos ocupa. Por otro lado, para prevenir y tratar la desigualdad y la violencia de género se recomiendan acciones desde el terreno educativo, la sociedad, los medios de comunicación, las Administraciones Públicas, la participación política y el papel del hombre.

Por fin, se plantea un amplio capítulo donde se expone la bibliografía utilizada para realizar esta investigación y los anexos.

## *Estadísticas sobre la violencia de género en España y Andalucía*

- 1. Introducción*
- 2. Análisis de la situación actual de la  
violencia de género en España y  
Andalucía*
- 3. Datos sobre la violencia de género  
en la adolescencia*
- 4. Magnitud de la violencia de género  
en España y Andalucía.*

## **1. Introducción.**

Este capítulo tiene como objetivos, a) mostrar la situación actual y la percepción social de la violencia de género en España y Andalucía. Para ello, se aporta una síntesis de datos cuantitativos que trazan el estado de la cuestión haciendo un especial hincapié en la situación de la violencia de género en la adolescencia. Así como, persigue, b) poner de relieve la prevalencia y magnitud de la violencia de género en Andalucía comparativamente con el resto de España. Esta aproximación nos permite obtener una visión global sobre la envergadura de la situación de violencia a la que están expuestas las mujeres y sitúa la violencia de género como un problema global.

Para ello, se han revisado y sintetizado los resultados expuestos en informes técnicos realizados por la Secretaría de Estado de Igualdad con su Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Los datos que mostramos se basan en la Encuesta sobre opinión de la ciudadanía y la Encuesta sobre los medios de comunicación, ambas realizadas en el 2011 y cuyos resultados se recogen en el *IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. Así mismo, se extraen datos de la *Macroencuesta sobre Violencia contra la Mujer 2015*. Estos informes representan una de las principales fuentes de información con datos actualizados sobre violencia de género en España. A nivel nacional se tiene en cuenta un cuarto informe centrado en el *Análisis de la encuesta sobre percepción social de la violencia de género* realizado por Meil Landwerlin en el 2013 con la colaboración del Centro de Investigaciones Sociológicas. En el caso de Andalucía, se ha contado también con los datos ofrecidos por la Dirección General de Violencia de Género y Asistencia a Víctimas recogidos en su *Informe de magnitudes en materia de violencia de género* con datos actualizados de marzo y julio de 2015.

Para trazar el panorama actual de la violencia de género, específicamente en la adolescencia, se presentan datos extraídos de estudios, como los realizados por M<sup>a</sup> José Díaz Aguado (2010, 2012), Verónica de Miguel (2013), Megias y Ballesteros (2014), Seoane (2012) o la Fundación Anar de ayuda a niños y adolescentes en riesgo (2012) con su *Informe sobre violencia de género 2011*, entre otros.

Utilizando los datos aportados por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Dirección General de Violencia de Género y Asistencia a Víctimas de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía en su *Informe de Magnitudes en Materia de Violencia de Género (2015)*, expondremos los datos generales a nivel nacional y autonómico en cuanto a la prevalencia y magnitud de la violencia de género.

## **2. Análisis de la situación actual de la violencia de género en España y Andalucía.**

La O.M.S. ya alertó en 2002 de que la violencia de género es la primera causa de pérdida de años de vida de las mujeres entre 15 y 44 años por encima de las guerras, los accidentes de tráfico o los distintos tipos de cáncer. Además las incapacita para controlar sus propias vidas y desarrollarse como personas libres en cuanto a los derechos legítimamente establecidos (Paz, 2007). La O.N.U. calcula que sesenta millones de mujeres en el mundo están sufriendo violencia de género. Sin embargo, no llega a cincuenta países los que tienen legislación contra esta lacra.

Se estima que el fenómeno de la violencia de género ha crecido en España de una forma vertiginosa, más rápido que los accidentes de tráfico, los robos y las agresiones sexuales. Concretamente, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración del Centro de Investigaciones Sociológicas ha realizado una encuesta que aporta multitud de datos sobre la violencia contra la

mujer en el 2015 en España. Esta macroencuesta se realiza cada cuatro años y en el informe del 2015 han participado 10.171 mujeres de más de 16 años de todo el territorio español.

Del estudio se extrae que el 12,5% de las ciudadanas mayores en España de 16 años han 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, en la Unión Europea se sitúa en el 22%. De ellas, el 10,3% han sufrido violencia física, en la Unión Europea se sitúa en el 20%; el 8,1% violencia sexual, en la Unión Europea se sitúa en el 7%; el 25,4% violencia psicológica de control, en la Unión Europea se sitúa en el 35%; el 21,9% violencia emocional (7,9% en el 2013) y el 10,8% violencia económica. Por los datos obtenidos, se puede decir que la prevalencia de la violencia de género en España es más baja que en el resto de la Unión Europea.

Por lo que se refiere a las consecuencias para la salud de estas mujeres, el estudio señala que el 42% de las víctimas sufrieron lesiones a lo largo de su vida (34,4% moderadas y 7,6% graves); el 70% ha sufrido dolores de espalda o articulaciones; el 60,8% ha tenido cambios de ánimo; más del 50% ha padecido dolores de cabeza, ansiedad, angustia o insomnio; el 45,7% presentan irritabilidad; el 43,3% ha soportado ganas de llorar sin motivo. Las mujeres que han sufrido violencia de género en alguna de sus manifestaciones, consideran que les ha afectado a su bienestar físico o mental, afirmando el 78,2% bastante o mucho.

Las sensaciones que han tenido estas mujeres tras los episodios de violencia han sido la sensación de impotencia ante la situación, el 60,71%; tristeza, el 59,76%; rabia, el 58,37%; miedo, el 51,55%; angustia, el 49,92%; vergüenza, el 38,71%; culpa, el 30,15% y agresividad, el 19,04%.

Los hijos e hijas de las mujeres que han sufrido violencia de género, también son víctimas de esta situación. El estudio expone que el 63,6% presenciaron o

escucharon estos actos violentos, de los cuales, el 92,5% eran menores. El 64,21% sufrió también violencia.

En cuanto a los colectivos especialmente vulnerables, el estudio identifica dos fundamentalmente: las jóvenes, muy relacionado con la investigación que llevamos a cabo, y las mujeres con discapacidad. Con respecto a las jóvenes, señala que el 25% de las mujeres entre 16 y 19 años han padecido violencia psicológica de control en el 2013, en España se sitúa en el 9,6% para todos los grupos de edad. Por lo que se refiere a las mujeres con discapacidad, se apunta que el 23,3% de las mujeres con certificado de minusvalía se han visto afectada por esta lacra, en España se sitúa en el 15,1% para las mujeres que no lo tienen.

Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado han tenido conocimiento de la violencia de género en el 26,8% de los casos. En el 78% de los casos fue la propia víctima la que informó a la policía mientras que en el 20,1% fue otra persona la que informó. Además, un 1,7% fue directamente al juzgado a interponer la denuncia. Por tanto, el 28,6% de las mujeres que han sufrido violencia física y/o violencia sexual y/o miedo de su pareja o expareja ha acudido a la policía, ella misma u otra persona, o al juzgado a denunciar su situación.

De las mujeres que denunciaron su situación, el 50,24% terminaron la relación a raíz de la denuncia, el 15,84% afirma que la relación había acabado antes de interponer la denuncia y en el 27,47% de los casos la mujer continuó la relación.

Sin embargo, las mujeres que no denunciaron los hechos ni a la policía, ni en el juzgado, ni solicitaron ayuda, no lo hicieron por considerar que estos hechos no eran lo suficientemente graves (44,6%), por miedo (26,56%), por vergüenza (21,08%), porque eran otros tiempos (13,52%), porque el problema se terminó (12,01%), por carecer de recursos económicos propios (10,36%), por pensar que era su culpa (9,22%), para que su pareja no la dejara (9,05%), por miedo a perder a sus

hijos e hijas (8,36%), por pensar que no la creerían (8,23%), por no querer que arrestaran al maltratador (7,39%), por no querer que sus hijos e hijas perdiesen al padre (6,79%), porque sucedió en otro país (5,98%) o porque alguien se lo impidió o disuadió (3,92%).

En cuanto a los servicios médicos, legales o sociales, el 29,22% de las mujeres que han sufrido violencia de género ha acudido a un psicólogo o psiquiatra, el 22,36% a un médico/a o centro de salud, el 15,97% ha pedido ayuda legal, el 13,13% ha recurrido a los servicios sociales, el 3,95% ha llamado al teléfono 016, el 3,67% ha ido a la iglesia o a organizaciones religiosas, el 2,93% a organizaciones no gubernamentales y de mujeres y el 2,47% a casas de acogida para mujeres.

El grado de satisfacción expresado para estos servicios ha sido alto: el 80,6% de las mujeres se encuentran muy o bastante satisfechas con médicos/as o centros de salud; el 71,4% con los servicios legales; el 71,1% con los servicios psicológicos o psiquiátricos; el 70,8% con el teléfono 016, casas de acogida, organización religiosa, organización de mujeres u otros servicios y el 65,30% con los servicios sociales.

Las mujeres que no acudieron a estos servicios, no lo hicieron por considerar que lo sucedido tuvo muy poca importancia o no era lo suficientemente grave y pensó que podía resolverlo sola (50,03%), por vergüenza y no querer que nadie lo supiera (16,37%), por miedo (14,56%), porque eran otros tiempos (14,18%), por no saber dónde ir (11,52%), por suceder en otro país (5,36%), por pensar que no la creerían (4,79%), por miedo a perder a sus hijos e hijas (4,26%), por pensar que era su culpa (3,86%), por no poderse permitir (3,22%), para que su pareja no la dejara (2,03%), porque alguien se lo impidió o disuadió (1,57%) y por la lejanía de estos servicios o su dificultad para acceder a ellos (1,04%).

Los datos aportados por la encuesta hacen referencia a que el 86,7% de las mujeres se atrevieron a acabar con el silencio que mantenían sobre su situación de

violencia de género. El 52% acudió a la policía o al juzgado, aunque el 20,9% terminó retirando la denuncia por promesas del agresor de que no sucedería más (29,35%), porque pensó que cambiaría (28,66%), por miedo (28,59%), por ser el padre de sus hijos e hijas (24,86%), porque sintió pena por él (23,95%), por amenazas (20,82%) y por carecer de recursos económicos propios (12,82%).

El 81% se lo comunicó a alguna persona cercana (54,7% a una amiga, 40% a su madre, 32,22% a su hermana y 20% a su padre). El 12,5% lo contó por primera vez a la persona encuestadora del Centro de Investigaciones Sociológicas.

En cuanto a los factores que consideran las mujeres que más las han protegido contra la violencia de género, los datos extraídos de la encuesta plantean los siguientes: tener personas cercanas que se preocupan por el bienestar de la mujer (el 91% de las mujeres que no han sufrido violencia de género afirman tener siempre o casi siempre personas que se preocupan por ellas y por su bienestar frente al 82,2% de las mujeres que la han sufrido), el dedicar tiempo para cuidarse y sentirse bien consigo misma (el 51,8% de las mujeres que no han sufrido violencia de género afirma dedicar siempre o casi siempre tiempo para cuidarse y sentirse bien frente al 45% de las mujeres que la han sufrido) y compartir las tareas domésticas (el 50,4% de las mujeres que no han sufrido violencia de género afirman compartir siempre o casi siempre las tareas domésticas con quienes viven frente al 42,8% de las mujeres que la han sufrido).

Con respecto a la opinión que tenemos la ciudadanía sobre la violencia de género, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género realizó en junio del año 2009 una encuesta de opinión sobre la violencia de género, a través de Internet y la repitió en junio de 2010 con un cuestionario básicamente igual que el utilizado en la encuesta del año anterior. El análisis de sus principales resultados, comparando estos con los obtenidos en 2009, fue realizado en colaboración con el sociólogo

Fernando González Hermosilla. El total de encuestas realizadas fueron 3.000, correspondiendo 1.000 al año 2009 y 2.000 al año 2010.

Las conclusiones más significativas fueron la constatación de que se había generalizado el rechazo hacia la violencia de género como algo inaceptable por principio según lo manifiestan el 91,4 % de las personas encuestadas. No se aportan datos sobre si la respuesta puede tener sesgos derivados de manifestar una opinión políticamente correcta. Al mismo tiempo, se piensa que no son casos aislados. Se entiende como un fenómeno muy extendido en España, según opina un 87% de las personas encuestadas, no manifestándose esperanzas de su reducción a corto plazo.

Sin embargo, a pesar de verse como un fenómeno muy extendido, sólo un 10% manifiesta tener conocimiento de esta situación a través de su experiencia directa, lo que viene a demostrar que la violencia de género sigue siendo un fenómeno que se encubre y la mayoría, un 62,7%, lo sigue viendo como algo que preocupa sobre todo a las mujeres.

Con respecto a la presunción de la existencia de denuncias falsas en materia de violencia de género, el 81,1% de la muestra de 2010 se manifiesta en desacuerdo con que la mayoría de las mujeres que denuncian lo hagan en falso, y el 76,1% está de acuerdo con que la existencia de algunas denuncias falsas en este ámbito será semejante a la que se produce en muchos otros; sin embargo, una minoría no desdeñable, un 12,3%, entre las mujeres y 16,1% entre los hombres, piensa que muchas mujeres interponen denuncias falsas.

Existe un importante número de personas que exculpan a la mujer de la situación que sufre de violencia de género, un 60,85%, pero casi la mitad de los varones, un 45,3% y un 28,6% de las mujeres las consideran culpables del maltrato que sufren por seguir conviviendo con su agresor.

En cuanto a las medidas mejores para erradicar el fenómeno de la violencia de género, se señala en el estudio que un 62,6 % de los hombres ven la educación como el mecanismo más eficaz para luchar contra la violencia de género. Las mujeres opinan esto en un 47,4%. Otra de las medidas por las que se preguntó fue sobre el endurecimiento de las penas para los delitos de violencia de género mujeres, opinando las mujeres en un 28,9% que el endurecimiento de las penas es la principal medida. Un 17% de hombres opina lo mismo.

A finales del 2012, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración del Centro de Investigaciones Sociológicas, realizó la Encuesta sobre percepción social de la violencia de género que aportó datos que en muchos aspectos corroboran el anterior informe.

La percepción de que las desigualdades de género son grandes está muy extendida en la sociedad española, no sólo entre las propias mujeres (que en un 72% así lo estiman), sino también entre casi la mitad de los hombres (49%). Esta evaluación está bastante homogéneamente distribuida en toda la sociedad. Las personas que más en contacto están con el funcionamiento del mercado de trabajo por edad y porque tienen un empleo, sin embargo, reconocen con más frecuencia que las desigualdades son grandes, juicio que deriva probablemente de su propia experiencia diaria. En los ámbitos donde se aprecia una mayor desigualdad de género es en el de la conciliación de la vida laboral y familiar y del trabajo.

En el ámbito del trabajo, se considera que la desigualdad de género es mayor en los salarios, en las posibilidades de promoción profesional, así como en las posibilidades de conciliación de vida familiar y laboral. Aunque en proporciones diferentes, este diagnóstico es compartido por mujeres y hombres (83%, 75% y 85% respectivamente en el caso de las mujeres y 66%, 49% y 67% en el de los hombres). En el acceso al empleo y en el mantenimiento del mismo la evaluación difiere

profundamente, ya que mientras que las mujeres tienden a considerar que están en peor situación que los hombres (59% y 60% respectivamente), éstos creen en su mayoría que las mujeres están igual o mejor que ellos (63% y 57%). Un tema en el que no se manifiesta tan nítidamente una percepción de desigualdad es el que se refiere al acceso a puestos de responsabilidad política.

Con respecto a los malos tratos hacia la mujer, la mayoría de la población (89%) considera que están extendidos en la sociedad española y prácticamente nadie niega su existencia, aunque los hombres, según los niveles de estudio, tienden a ser más o menos sensibles a esta problemática (79% de los universitarios considera que está muy o bastante extendido frente a 86% entre quienes tienen estudios primarios). De todas formas, la violencia ejercida contra la mujer en el marco de las relaciones de pareja es considerada inaceptable por casi toda la población (92%). Las pocas personas que se muestran tolerantes hacia la violencia de género tienden a encontrarse entre las personas de mayor edad, menor nivel de estudios, residentes en zonas rurales y económicamente no activas. Por otro lado, la mayoría de la población (66%) considera que no ha aumentado la violencia contra la mujer, sino que cada vez salen a la luz más casos, no habiendo diferencias de género en esta valoración. En este estudio se muestra un aumento considerable con respecto al anterior sobre el conocimiento de alguien de nuestro entorno que sea víctima de violencia de género, siendo más las mujeres (35%) que los hombres (25%) quienes así lo refieren. La media de víctimas que conocen es de 2.05, sin diferencias por sexo.

Sin embargo, no todas las formas de violencia de género concitan el mismo grado de rechazo. Hay un rechazo generalizado hacia las agresiones físicas (99%) y el forzar a tener relaciones sexuales (97%). La tolerancia hacia el uso de amenazas en las relaciones de pareja es del 6,5% y la tolerancia hacia la desvalorización del 9%. La aceptación de la violencia de control llega casi a un tercio de la población

(31%). Algo más de un tercio de la población (36%) se muestra tolerante con alguna forma de maltrato en el seno de las relaciones de pareja, lo que contrasta con el 92% que considera inaceptable la violencia de género en las relaciones de género. De ello se deduce que una parte importante de la población no asocia el maltrato psicológico y el control del otro con violencia de género.

Entre hombres y mujeres no hay diferencias en el rechazo de la violencia de género física y sexual, pero los hombres se muestran más tolerantes hacia la violencia psíquica de desvalorización y de control, así como al maltrato verbal y a las amenazas que las mujeres. Las diferencias, sin embargo, no son muy grandes (entre dos y cinco puntos porcentuales). Donde mayor consenso cabe encontrar acerca de la punibilidad del maltrato es respecto al maltrato físico (95%) y las agresiones sexuales (90%).

El maltrato verbal es el que obtiene un menor consenso acerca de su punibilidad, incluso cuando hasta cuando deriva en amenazas, opinando un tercio de la población que no debe ser castigado siempre por la ley. De todas formas, hay otras manifestaciones que muestran determinados estereotipos sexistas como que un 22% no considera inaceptable controlar el horario de la pareja, un 15% considera aceptable decirle a la pareja las cosas que puede o no hacer, y un 4% considera aceptable, en determinadas circunstancias, la restricción de la libertad de la pareja.

Con respecto a las motivaciones para soportar los actos de violencia de género, la mayoría de la población (89%) considera que si las víctimas aguantan es por sus hijos e hijas y un tercio de las personas entrevistadas en el estudio (35%) considera que si las mujeres sufren maltrato es porque lo consienten. La valoración que el 38% de las personas encuestadas en el estudio hacen del agresor es que tiene alguna enfermedad mental.

Los colectivos de mujeres más vulnerables a la violencia de género se considera que son las mujeres con discapacidad (64%), menores de edad (56%), extranjeras (53%), mayores de 65 años (45%) y residentes en núcleos rurales (42%).

Son numerosas las personas que en el caso de presenciar una agresión o malos tratos consideran que tomarían algún tipo de medida. Sólo un 2% no prevé la posibilidad de no hacer nada. La reacción más frecuente que prevén los entrevistados en estas circunstancias es llamar a la policía (63%). Hay una minoría que se enfrentarían directamente con el agresor (18%), sobre todo si son hombres (26%) más que mujeres (11%) y jóvenes.

Con respecto a los recursos que se citan con más frecuencia para ser utilizados en los casos de violencia de género, destacan el apoyo psicológico (18%) y los alojamientos protegidos (17%) y en menor medida las pulseras electrónicas para controlar el cumplimiento de las órdenes de alejamiento (11%), las ayudas económicas (10%) y la atención especializada (10%). La mitad de la población (51%) considera que hay suficientes recursos pero falta coordinación entre ellos (92%).

Por lo que afecta a la legislación básica en materia de violencia de género, Ley Orgánica 1/2004, de 28 de Diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, un 60% manifiestan conocer o han oído hablar de esta ley y se constata una satisfacción general en toda la sociedad (86%) con el hecho de que exista una normativa específica en materia de violencia de género.

En cuanto a los proyectos que se han desarrollado para sensibilizar a la sociedad sobre la violencia de género, la mayoría de la población entrevistada considera que las campañas de sensibilización son útiles para concienciar a la población en general sobre el problema de la violencia de género (79%) e igual

proporción las considera también útiles para ayudar a las víctimas a tomar conciencia de la situación en la que se encuentran (77%).

El teléfono de atención a las víctimas de violencia de género, el 016, ha sido memorizado por algo más de un tercio de las mujeres, 39%, y un 30% de los hombres.

Es de destacar que la mayoría de la población (88%), sin diferencias en función del sexo, sabría dónde acudir para interponer una denuncia en caso de maltrato pero hay colectivos que tienen más dificultades como son las personas mayores, con menor nivel de estudios y/o económicamente no activas. Prácticamente todas las personas que señalan saber dónde acudir para interponer una denuncia lo haría en la policía (75%) o la Guardia Civil (22%). Quienes citan un segundo lugar (40%), señalan en la mayoría de los casos el teléfono 016, sobre todo, si son mujeres (22% frente a 15% los hombres). Quienes señalan los Juzgados son una minoría, sobre todo, entre las mujeres (8% frente a 11% los hombres). Las razones para no interponer una denuncia, a pesar de sufrir violencia de género, se atribuyen fundamentalmente al miedo al agresor (80%), seguidas de los/as hijos/as (33%), un sentimiento de vergüenza y/o querer ocultarlo a su entorno más cercano (28%) y depender económicamente del agresor (20%). No hay diferencias por sexo en las respuestas, así como tampoco, en función de si la mujer es víctima de violencia de género o no.

Por lo que se refiere al tratamiento que dan los medios de comunicación a la violencia de género, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género ha realizado en 2009 y 2010, dos encuestas de opinión respecto al tratamiento de la violencia de género en los medios de comunicación. El análisis de los resultados de ambas encuestas se complementa con la realizada a más de novecientos profesionales de los medios de comunicación respecto al mismo tema y se ha

elaborado contando con la colaboración del sociólogo Fernando González Hermosilla.

El objeto de estas encuestas ha sido conocer los puntos de vista tanto de quienes emiten la noticia, los y las profesionales de los medios, como de las personas receptoras de la misma, la población general no profesional.

Se ha concluido que los términos que se utilizan mayoritariamente para definir el maltrato de un hombre a su pareja o expareja es el de violencia de género en un 65% y el de violencia doméstica en un 30%. De manera coloquial se usa violencia contra la mujer y violencia machista.

Se muestra una gran sensibilidad en el trato que debe darse a las noticias sobre violencia de género planteándose que deben narrarse como un delito contra los derechos humanos por más del 84% de las personas encuestadas en el estudio.

En torno al 95% de la población general consultada opina que los medios de comunicación aparecen como la principal fuente de conocimiento sobre la violencia de género. El 87,7% de la muestra opina que los medios de comunicación son el canal de información fundamental sobre la violencia de género, siendo la televisión el medio que aparece como el que tiene un carácter más sensacionalista, un 82,3%, pero es también al que se sigue percibiendo como el más efectivo para luchar contra ella, un 85%.

En cuanto al cumplimiento de un código deontológico, el 83% de los y las no profesionales y el 81,1% de los y las profesionales coinciden en que los medios deberían estar obligados al cumplimiento de una normativa específica de comunicación para tratar los casos de violencia de género y se expone que en el tratamiento de las informaciones sobre violencia de género se deberían evitar los detalles morbosos de los crímenes o agresiones, opinando así un 69,9%. El 44,8%

opina que se debería evitar la justificación de los actos del agresor al relacionar los hechos con traumas, enfermedades o adicciones. Al mismo tiempo se valora por el 61% de las personas encuestadas que se deberían fomentar el respeto a la privacidad de las víctimas y la protección de sus datos.

Mostramos a continuación un cuadro sintético donde se cruzan datos de los diferentes informes técnicos organizados según áreas de análisis, permitiéndonos obtener una visión de conjunto sobre el estado de la cuestión.

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	ÁREAS DE ANÁLISIS	PRINCIPALES RESULTADOS PROCEDENTES DE INFORMES TÉCNICOS
<b>SOCIAL</b>	Percepción sobre desigualdades de género	La percepción de que las desigualdades de género son grandes está muy extendida en la sociedad española, no sólo entre las propias mujeres (que en un 72% así lo estiman), sino también entre casi la mitad de los hombres (49%). Se considera que la desigualdad de género está más extendida en los ámbitos de la conciliación de vida laboral y familiar y del trabajo (Meil Landwerlin, 2013)
	Percepción sobre el grado de rechazo a la violencia de género y grado de diferencia entre sus diversas manifestaciones	Hay un rechazo generalizado hacia las agresiones físicas (99%) y el forzar a tener relaciones sexuales (97%). La tolerancia hacia el uso de amenazas en las relaciones de pareja es del 6,5% y la tolerancia hacia la desvalorización del 9%. La aceptación de la violencia de control llega casi a un tercio de la población (31%). Algo más de un tercio de la población (36%) se muestra tolerante con alguna forma de maltrato en el seno de las relaciones de pareja, lo que contrasta con el 92% que considera inaceptable la violencia de género. No hay diferencias de género en el rechazo de la violencia de género física y sexual, pero los hombres se muestran más tolerantes hacia la violencia psíquica de desvalorización y de control, así como al maltrato verbal y a las amenazas que las mujeres (Meil Landwerlin, 2013).
	Percepción de la incidencia de casos de violencia de género	Se piensa que los casos de violencia de género no son casos aislados. Es un fenómeno muy extendido en España, según opina un 87% de las personas encuestadas. No se tienen esperanzas de su reducción a corto plazo (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer) La mayoría de la población (66%) considera que no ha aumentado la violencia contra la mujer, sino que cada vez salen a la luz más casos, no habiendo diferencias de género en esta valoración (Meil Landwerlin, 2013).
	Percepción de las razones por las que los agresores ejercen violencia de género	El 38% de la población consideran que los agresores suelen tener alguna enfermedad mental (Meil Landwerlin, 2013).
	Percepción sobre los factores que se consideran más protectores contra la violencia de género	Los factores que consideran las mujeres que más las han protegido contra la violencia de género son tener personas cercanas que se preocupan por su bienestar (el 91% de las mujeres que no han sufrido violencia de género afirman tener siempre o casi siempre personas que se preocupan por ellas y por su bienestar frente al 82,2% de las mujeres que la han sufrido), el dedicar tiempo para cuidarse y sentirse bien consigo misma (el 51,8% de las mujeres que no han sufrido violencia de género afirma dedicar siempre o casi siempre tiempo para cuidarse y sentirse bien frente al 45% de las mujeres que la han sufrido) (Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015)
	Manifestación sobre el grado de conocimiento de la violencia de género a través de la propia experiencia personal o de su entorno	Sólo un 10% manifiesta tener conocimiento de la violencia de género a través de su experiencia directa (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer) Casi un tercio de la población entrevistada refiere conocer a alguien de su entorno que es víctima de violencia de género, siendo más las mujeres (35%) que los hombres (25%) quienes así lo refieren. La media de víctimas que conocen es de 2.05, sin diferencias por sexo. El vínculo más frecuente con la víctima es de amistad (34%), seguido del familiar (24%) y la vecindad (19%), sin diferencias según el sexo (Meil Landwerlin, 2013). El 12,5% de las ciudadanas mayores en España de 16 años han sufrido violencia de género alguna vez en su vida, lo

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	ÁREAS DE ANÁLISIS	PRINCIPALES RESULTADOS PROCEDENTES DE INFORMES TÉCNICOS
		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 (Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015)
	Percepción de la bidireccionalidad o unidireccionalidad de la violencia de género	Un 35,8% de las personas encuestadas creen que la violencia de género es un problema compartido ya entre ambos sexos; la mayoría, un 62,7%, lo sigue viendo como algo que preocupa sobre todo a las mujeres (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer)
	Percepción de la culpabilidad en los casos de violencia de género	Un 60,85% exculpa a las víctimas de la violencia de género de su situación, pero casi la mitad de los varones, un 45,3% y un 28,6% de las mujeres las consideran culpables del maltrato que sufren por seguir conviviendo con su agresor (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer) Las personas que tienden a culpar a las mujeres maltratadas de su propia situación, bien por no querer romper la relación, bien por falta de formación; o las que tienden a exculpar a los agresores vinculando su comportamiento con problemas mentales, tiende a darse más entre los hombres que entre las mujeres, aunque entre éstas también hay una proporción apreciable que mantiene este tipo de estereotipos, entre un cuarto y un tercio de las entrevistadas en el estudio (Meil Landwerlin, 2013).
	Percepción de las razones por las que las mujeres sufren violencia de género	La mayoría de la población rechaza la afirmación de que las mujeres que sufren o han sufrido maltrato suelen tener un nivel formativo bajo (58%), considerándolo como un problema que afecta a todas las clases sociales y tiene raíces más complejas que únicamente la educación, aunque un 33% se muestra de acuerdo (Meil Landwerlin, 2013).
	Percepción sobre cuáles son los colectivos de mujeres más vulnerables a la violencia de género	Entre algo menos de la mitad y dos tercios de la población consideran a las mujeres con discapacidad (64%), menores de edad (56%), extranjeras (53%), mayores de 65 años (45%) y residentes en núcleos rurales (42%) como más vulnerables de sufrir violencia de género que las demás mujeres (Meil Landwerlin, 2013). Se identifican dos colectivos fundamentalmente vulnerables: las jóvenes y las mujeres con discapacidad. Con respecto a las jóvenes, se señala que el 25% de las mujeres entre 16 y 19 años han padecido violencia psicológica de control en el 2013. Por lo que se refiere a las mujeres con discapacidad, se apunta que el 23,3% de las mujeres con certificado de minusvalía se han visto afectadas por la violencia de género (Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015)
	Acciones que se llevarían a cabo en el caso de presenciar un caso de violencia de género	En caso de presenciar una agresión o malos tratos la mayoría de la población considera que tomaría algún tipo de medida y no prevé la posibilidad de no hacer nada (sólo señalan esta opción un 2% de las personas entrevistadas). La reacción más frecuente que prevén las personas entrevistadas en estas circunstancias es llamar a la Policía (63%). Sólo en una minoría de casos se enfrentarían directamente con el agresor (18%), sobre todo si son hombres (26%) más que mujeres (11%) y jóvenes (Meil Landwerlin, 2013)
	Percepción sobre las diferencias en los	Los términos que se utilizan mayoritariamente para definir el maltrato de un hombre a su pareja o expareja es el de <i>violencia de género</i> en un 65% y el de <i>violencia doméstica</i> en un 30%. De manera coloquial se usa <i>violencia contra</i>

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	ÁREAS DE ANÁLISIS	PRINCIPALES RESULTADOS PROCEDENTES DE INFORMES TÉCNICOS
	términos utilizados para referirse al maltrato contra la mujer	<i>la mujer y violencia machista</i> (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer)
	Percepción sobre el papel de los medios de comunicación como fuentes de conocimiento sobre violencia de género	En torno al 95% de la población general opina que los medios de comunicación aparecen como la principal fuente de conocimiento sobre la violencia de género. El 87,7% opina que los medios de comunicación son el canal de información fundamental sobre la violencia de género. La televisión aparece como el medio al que se atribuye un carácter más sensacionalista en el tratamiento del asunto de la violencia de género, un 82,3%, pero es también al que se sigue percibiendo como el más efectivo para luchar contra ella, un 85%. Se opina que los medios deberían contar con personas profesionales especializadas en el tema, un 70,2% de los y las profesionales y 67% de los y las no profesionales (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer)
	Percepción sobre la deontología profesional de los medios de comunicación en la información sobre violencia de género	El 83% de los y las no profesionales y el 81,1% de los y las profesionales coinciden en que los medios deberían estar obligados al cumplimiento de una normativa específica de comunicación para tratar los casos de violencia de género. En el tratamiento de las informaciones sobre violencia de género se deberían evitar los detalles morbosos de los crímenes o agresiones, así opina un 69,9%. El 44,8% opina que se debería evitar la justificación de los actos del agresor al relacionar los hechos con traumas, enfermedades o adicciones. En el tratamiento de las informaciones sobre violencia de género se deberían fomentar el respeto a la privacidad de las víctimas, la protección de los datos, los derechos de las víctimas y dónde pueden acudir si lo necesitan. Así lo manifiestan más del 61% de las personas encuestadas (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer)
	Percepción sobre la utilidad de las campañas de sensibilización contra la violencia de género	La mayoría de la población considera que las campañas de sensibilización son útiles para concienciar a la población en general sobre el problema de la violencia de género (79%) e igual proporción las considera también útiles para ayudar a las víctimas a tomar conciencia de la situación en la que se encuentran (77%) (Meil Landwerlin, 2013).
<b>JUDICIAL</b>	Percepción de la veracidad de las denuncias sobre violencia de género	El 81,1% se manifiesta en desacuerdo con que la mayoría de las mujeres que denuncian lo hagan en falso. El 12,3%, entre las mujeres y 16,1% entre los hombres, piensa que muchas mujeres interponen denuncias falsas (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer)
	Percepción sobre la eficacia del endurecimiento de las penas contra la violencia de género	El 28,9% de las mujeres consideran que el endurecimiento de las penas es la principal medida. Un 17% de hombres opina lo mismo (IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer)
	Satisfacción y	Existe una satisfacción general en toda la sociedad (86%) con el hecho de que exista normativa específica en materia

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	ÁREAS DE ANÁLISIS	PRINCIPALES RESULTADOS PROCEDENTES DE INFORMES TÉCNICOS
	conocimiento sobre la normativa vigente sobre violencia de género	de violencia de género. Quienes no han oído hablar de ella están representadas entre las personas de mayor edad, menor nivel de estudios, residentes en zonas rurales y económicamente no activas (Meil Landwerlin, 2013)
	Interposición de denuncias por violencia de género	El 88% de la población, sin diferencias en función del sexo, sabría dónde acudir para interponer una denuncia en caso de maltrato, señalando la Policía (75%) o la Guardia Civil (22%) (Meil Landwerlin, 2013)
	Razones que impiden la interposición de denuncias por violencia de género	El 80% de las mujeres no interpone denuncias por miedo al agresor (seguidas de los/as hijos/as (33%), un sentimiento de vergüenza y/o querer ocultarlo a su entorno más cercano (28%) y depender económicamente del agresor (20%)). No hay diferencias por sexo en las respuestas, así como tampoco, en función de si la mujer es víctima de violencia de género o no (Meil Landwerlin, 2013). Las mujeres que no denunciaron lo hicieron por considerar que: estos hechos no eran lo suficientemente graves (44,6%), por miedo (26,56%), por vergüenza (21,08%), porque eran otros tiempos (13,52%), porque el problema se terminó (12,01%), por carecer de recursos económicos propios (10,36%), por pensar que era su culpa (9,22%), para que su pareja no la dejara (9,05%), por miedo a perder a sus hijos e hijas (8,36%), por pensar que no la creerían (8,23%), por no querer que arrestaran al maltratador (7,39%), por no querer que sus hijos e hijas perdiesen al padre (6,79%), porque sucedió en otro país (5,98%) o porque alguien se lo impidió o disuadió (3,92%) (Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015)
	Percepción de la tipificación de los delitos de violencia de género	Algo más del 84% de las personas encuestadas piensan que los casos de violencia de género deben narrarse como un delito contra los derechos humanos ( IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer)
	Percepción sobre los recursos más utilizados contra la violencia de género	Las víctimas de violencia de género destacan los alojamientos protegidos como el recurso más eficaz (23%) y el apoyo psicológico (18%) y en menor medida las pulseras electrónicas para controlar el cumplimiento de las órdenes de alejamiento (11%) (Meil Landwerlin, 2013). El 28,6% de las mujeres que han sufrido violencia física y/o violencia sexual y/o miedo de su pareja o expareja ha acudido a la policía, ella misma u otra persona, o al juzgado a denunciar su situación. El 3,95% ha llamado al teléfono 016 (Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015). El 92% se muestra de acuerdo con que los servicios públicos deberían coordinarse mejor para atender a las víctimas y que ello se traduciría en una mayor eficacia de los servicios prestados (Meil Landwerlin, 2013)
<b>SANITARIA</b>	Consecuencias en las salud física y psicológica generadas por la violencia de	El 42% de las víctimas sufrieron lesiones a lo largo de su vida (34,4% moderadas y 7,6% graves); el 70% ha sufrido dolores de espalda o articulaciones; el 60,8% ha tenido cambios de ánimo; más del 50% ha padecido dolores de cabeza, ansiedad, angustia o insomnio; el 45,7% presentan irritabilidad; el 43,3% ha soportado ganas de llorar sin motivo. Las sensaciones que han tenido estas mujeres tras los episodios de violencia han sido la sensación de

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	ÁREAS DE ANÁLISIS	PRINCIPALES RESULTADOS PROCEDENTES DE INFORMES TÉCNICOS
	género	impotencia ante la situación, el 60,71%; tristeza, el 59,76%; rabia, el 58,37%; miedo, el 51,55%; angustia, el 49,92%; vergüenza, el 38,71%; culpa, el 30,15% y agresividad, el 19,04% (Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015)
<b>FAMILIAR</b>	Percepción de las motivaciones para continuar con la relación o finalizarla	La mayoría de la población (89%) considera que si las víctimas aguantan es por los/as hijos/as. Un tercio de las personas entrevistadas (35%) considera que si las mujeres sufren maltrato es porque lo consienten (Meil Landwerlin, 2013). De las mujeres que denunciaron su situación, el 50,24% terminaron la relación a raíz de la denuncia, el 15,84% afirma que la relación había acabado antes de interponer la denuncia y en el 27,47% de los casos la mujer continuó la relación (Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015)
	Percepción de la extensión de la violencia a los hijos e hijas	La gran mayoría de las víctimas convivían con menores en el mismo hogar (65%), un tercio de los cuales (34%) eran también víctimas de malos tratos por parte del agresor (Meil Landwerlin, 2013) El 63,6% de los hijos e hijas de mujeres maltratadas presenciaron o escucharon actos violentos, de los cuales, el 92,5% eran menores. El 64,21% sufrieron también violencia (Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015)

**Cuadro 1.1.** *Perspectivas de análisis de la violencia de género*

### 3. Datos sobre la violencia de género en la adolescencia.

Por lo que respecta a los datos sobre la población adolescente, María José Díaz-Aguado (2010-2013) en los estudios *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia (2010)* y *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género (2013)*, encargados por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad con la participación del Ministerio de Igualdad y de Educación, todas las Comunidades Autónomas y la Universidad Complutense de Madrid, aporta datos de un gran interés.

Los datos muestran un rechazo hacia creencias sobre los actos violentos de género. Por ejemplo, el 98,7% de las chicas muestran rechazo hacia la creencia de que la violencia que se produce dentro de casa es un asunto de familia y no debe salir de allí, así como el rechazo del 98,7%, hacia la creencia de que cuando una mujer es agredida por su marido o compañero, algo habrá hecho ella para provocarlo. También rechazan (98,6%) la justificación de la violencia en la idea de que “un hombre agrede a su mujer o novia cuando ella decide dejarle” (Díaz-Aguado, 2010, p.388). Se expone, en este estudio que “El trabajo educativo específico contra la violencia de género disminuye el riesgo de ejercerla o de sufrirla. Actualmente llega al 41% de la población adolescente” (Díaz-Aguado, 2010, p.393).

La segunda parte del estudio, año 2013, que analiza la evolución de la violencia de género en la adolescencia desde el 2010 hasta el 2013, compara los datos del primer estudio con el segundo de la siguiente forma:

*-“Aumenta el rechazo al sexismo y a la violencia de género así como el reconocimiento de haberla sufrido o ejercido” (Díaz-Aguado, 2013, p.282).*

*-“Los resultados obtenidos en 2013 vuelven a poner de manifiesto, como se encontraba en 2010, que desde la adolescencia la principal condición de riesgo de violencia de género es la mentalidad sexista basada en el dominio y la sumisión, mentalidad que la prevención debe erradicar” (Díaz-Aguado, 2013, p.283).*

*-“El cambio más importante detectado en la vida cotidiana de la adolescencia es el creciente uso de las nuevas tecnologías, cambio que puede*

*facilitar las relaciones de pareja pero que también puede incrementar los riesgos”* (Díaz-Aguado, 2013, p.285).

*-“Los componentes emocionales del sexismo parecen ser especialmente resistentes al cambio y una de sus manifestaciones es el ideal de pareja que siguen expresando los chicos”* (Díaz-Aguado, 2013, p.286).

En el estudio de la misma autora, encargado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad con la colaboración de la Universidad Complutense de Madrid y diversas universidades españolas (2012) se refleja que, el 14,3% de las mujeres que están terminando su carrera universitaria han sufrido situaciones de maltrato en su pareja en múltiples ocasiones. Destacan, entre otras, el aislamiento, el control abusivo y las agresiones verbales. El estudio señala que el 3,91% de las mujeres que reconocieron haber sufrido alguna vez maltrato psicológico y el 2,93% de quienes respondieron haber sufrido abuso múltiple, lo han vivido en más de una relación. Manifiestan opiniones que, de alguna forma, justifican algunas opiniones sexistas y la violencia como reacción a pesar de rechazar de forma casi unánime la violencia de género y la familia patriarcal. Se constata, también, que el 10% de las estudiantes perdonaría a su pareja si sufriese maltrato por parte de ésta.

Verónica de Miguel Luken (2013) de la Universidad de Málaga realiza el Estudio *Percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud* en colaboración con el Centro de Investigaciones Sociológicas por encargo de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Los datos extraídos del estudio confirman algunas de tendencias en las conductas analizadas en la juventud española a través de informes y estudios anteriores y que señalan estereotipos y comportamientos de desigualdad y discriminatorios entre hombres y mujeres y una percepción errónea y distorsionada de la violencia de género.

El estudio extrae entre sus conclusiones de mayor interés que aunque las personas jóvenes perciben menos desigualdades entre hombres y mujeres que el resto de la población, la percepción de que la desigualdad de género es grande está arraigada entre la juventud y es mayor 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 un 63% de las mujeres.

Con respecto a la violencia de género, la juventud ve inaceptable tanto la violencia física como la sexual (97%) y la verbal en menor medida (93%), siendo el rechazo a la violencia de género superior en las mujeres que en los hombres de estas edades (96% de las mujeres y el 92% de hombres). Sin embargo, una de cada tres personas jóvenes no identifica los comportamientos de control como de violencia de género siendo solo del 67% las personas de estas edades que consideran inaceptable la violencia de control.

El Centro Reina Sofía sobre *Adolescencia y Juventud de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción* (2014) encarga el estudio Jóvenes y género. El estado de la cuestión que señala:

*“Desde una perspectiva de género, la primera característica de la evolución que se ha producido es el acercamiento en las actitudes y los comportamientos de los varones y las mujeres. Las diferencias de género, en cuanto a las opiniones, actitudes, aspiraciones y proyectos de futuro, de los chicos y de las chicas, siguen existiendo pero, mirándolas en conjunto y con un cierto sentido histórico, podemos decir que no hacen más que reducirse”* (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 2014, p.13).

Sin embargo, a pesar de estos avances, no parece que los estereotipos sexistas tradicionales estén olvidados ni desaparecidos. Es muy interesante la reflexión que hace el estudio sobre la violencia de género ya que muestra, a nuestro entender, las distorsiones que parece manifestar la juventud sobre los aspectos que se consideran violencia de género. El estudio plantea que:

*“Las encuestas también exploran los comportamientos de violencia, pero los resultados no parecen muy claros. Si se pide a los jóvenes declaración de haber ejercido la violencia nos encontramos con cifras muy reducidas, mientras que si se pregunta por la valoración de ciertas formas de control y agresión masculinas sí encontramos indicadores de lo que puede reflejar aceptación de conductas de violencia”* (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 2014, p.22).

La Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) en 1994 inicia el Teléfono ANAR de Ayuda a Niños y Adolescentes (900202010), una línea de ayuda gratuita, confidencial y que opera a nivel de todo el Estado. Esta línea ofrece de forma inmediata a los/as menores una ayuda psicológica, social y jurídica, cuando tienen

problemas o se encuentran en situación de riesgo. A través de la atención que hacen a menores desde el Teléfono Anar, han visto con preocupación cómo irrumpía la violencia de género entre la adolescencia y han realizado el *Informe Violencia de género 2011 Teléfono Anar (2012)*. Las conclusiones más importantes del tercer informe exponen que el 93,2 % de las llamadas hacen referencia a una adolescente de nacionalidad española que sufre violencia de género. Esto significa un aumento de 23 puntos porcentuales respecto al año 2010 que se situaba en un 69,9%.

Los comportamientos que más se manifiestan en las llamadas son los de control, dominio, sumisión y acoso a la víctima, seguidas de las agresiones físicas, posteriormente los insultos y faltas de respeto, y en último lugar las amenazas. Otro elemento de preocupación que extrae el informe es la aparición de sentimientos de ambivalencia y contradictorios de la víctima consigo misma y hacia el agresor, lo que lleva en muchas ocasiones a que niegue la situación y la posibilidad de pedir ayuda. Al mismo tiempo, muchas adolescentes no terminan de reconocer las conductas de abuso psicológico y se ven sometidas a ellas durante largos periodos de tiempo.

La Comunidad de Madrid a través de la Consejería de Sanidad realiza un estudio denominado *Violencia de pareja hacia las mujeres en población adolescente y juvenil y sus implicaciones en la salud (2012)*, que traemos a este capítulo por el interés que pueden tener las implicaciones en la salud de la violencia de pareja hacia las mujeres en las apreciaciones que se hacen en este apartado de nuestro trabajo. Plantea unas consideraciones sobre el abordaje de la violencia de pareja hacia las mujeres haciendo un análisis de las diferencias entre el discurso de las chicas y de los chicos sobre la violencia de pareja hacia las mujeres para entrar posteriormente en la visión que tiene la adolescencia sobre el tema analizando sus características, tipologías y actitudes. A continuación se plantea el campo de la prevención con una exposición sobre la agresión de género masculina en la adolescencia y unas conclusiones sobre prevención. Con respecto a la prevención secundaria se propone como un sistema adecuado aproximar la percepción de riesgo de la experiencia adulta a la experiencia adolescente y juvenil. Es preciso mostrar a la juventud la existencia del riesgo de sufrir violencia de género y no pensar que es algo solo de mayores. Es necesario cambiar el punto de mira y adaptar el concepto de violencia de género para que no lleve a dudas y se pueda reconocer con facilidad por los y las adolescentes. Por lo que respecta a la prevención terciaria no se

ven adecuados los recursos con los que se cuenta en la actualidad ya están concebidos para edades más adultas.

Terminamos este apartado con un estudio sobre un tema de gran actualidad relacionado con la violencia de género y la juventud como es el ciberacoso. El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad a través de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, atendiendo al interés creciente por el aumento del acoso a través de las nuevas tecnologías, realiza el estudio denominado *El Ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento* publicado en 2013. Este estudio expone como se utilizan las nuevas tecnologías por los/as adolescentes y como les sirven a algunos para seguir maltratando y violentado pero con métodos más actuales y sofisticados. Se manifiesta la importancia que las nuevas tecnologías tienen en las relaciones que establecen con los y las jóvenes observándose un aumento en el tiempo que le dedican a internet para comunicarse y no tanto como medio de información (el 95% lo usa a diario para comunicarse pasando más de tres horas diarias en conexión un 22,7%). Se muestra escasa percepción del riesgo, no advirtiendo de forma importante su peligro en acciones de control y no dándose cuenta de la posibilidad de eternizar una relación que ya no se desea mantener.

#### **4. Magnitud de la violencia de género en España y Andalucía.**

A continuación, utilizando los datos aportados por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y la Dirección General de Violencia de Género y Asistencia a Víctimas de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía en su Informe de Magnitudes en Materia de Violencia de Género (2015), expondremos los datos generales de España y su comparación con Andalucía. Esta perspectiva permite valorar la magnitud y prevalencia de la violencia de género en el contexto de nuestro estudio.

**Tabla 1.1.**

*Víctimas mortales por violencia de género. Evolución interanual desde el año 2003.*

	ESPAÑA	ANDALUCÍA	
	TOTAL		% s/TOTAL
<b>2003</b>	71	13	18,3%
<b>2004</b>	72	19	26,4%
<b>2005</b>	57	9	15,8%
<b>2006</b>	69	21	30,4%
<b>2007</b>	71	8	11,3%
<b>2008</b>	76	9	11,8%
<b>2009</b>	56	14	25,0%
<b>2010</b>	73	17	23,3%
<b>2011</b>	61	16	26,2%
<b>2012</b>	52	8	15,4%
<b>2013</b>	54	11	20,4%
<b>2014</b>	54	10	18,5%
<b>2015*</b>	21	4	19,0%
<b>TOTAL</b>	<b>787</b>	<b>159</b>	<b>20,2%</b>

\*Actualizado a 14 de julio de 2015  
Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

La tabla anterior muestra los datos sobre víctimas mortales desde el año 2003, año en el que se produjo un cambio de criterio en la recogida de información sobre violencia de género, especialmente en su manifestación como homicidio. En el año 2015 se han registrado 21 víctimas mortales por violencia de género en el territorio nacional, de las cuales un 19% se han producido en Andalucía. La Comunidad Valenciana, junto con Andalucía, con 4 víctimas mortales cada una, son las regiones que registran el mayor número de casos, seguidas de Cataluña (3 casos). Además, existen en el conjunto nacional 3 casos de muerte por violencia de género en investigación, uno de ellos en la provincia de Málaga.

Tabla 1.2

Víctimas mortales por violencia de género. Evolución interanual por provincias. Andalucía.

	ANDALUCÍA	ALMERÍA		CÁDIZ		CÓRDOBA		GRANADA	
		% s/TOTAL							
	TOTAL								
2003	13	1	7,7%	3	23,1%	1	7,7%	1	7,7%
2004	19	2	10,5%	3	15,8%	4	21,1%	4	21,1%
2005	9	2	22,2%	0	0,0%	1	11,1%	1	11,1%
2006	21	3	14,3%	1	4,8%	2	9,5%	5	23,8%
2007	8	1	12,5%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%
2008	9	1	11,1%	3	33,3%	1	11,1%	2	22,2%
2009	14	3	21,4%	0	0,0%	1	7,1%	2	14,3%
2010	17	5	29,4%	1	5,9%	1	5,9%	2	11,8%
2011	16	5	31,3%	1	6,3%	1	6,3%	3	18,8%
2012	8	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%
2013	11	1	9,1%	1	9,1%	2	18,2%	1	9,1%
2014	10	2	20,0%	2	20,0%	1	10,0%	2	20,0%
2015*	4	1	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		HUELVA		JAÉN		MÁLAGA		SEVILLA	
		% s/TOTAL							
2003		0	0,0%	3	23,1%	2	15,4%	2	15,4%
2004		1	5,3%	0	0,0%	1	5,3%	4	21,1%
2005		0	0,0%	0	0,0%	3	33,3%	2	22,2%
2006		0	0,0%	3	14,3%	4	19,0%	3	14,3%
2007		1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	3	37,5%
2008		0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	0	0,0%
2009		2	14,3%	0	0,0%	4	28,6%	2	14,3%
2010		1	5,9%	0	0,0%	3	17,6%	4	23,5%
2011		0	0,0%	2	12,5%	2	12,5%	2	12,5%
2012		0	0,0%	3	37,5%	2	25,0%	2	25,0%
2013		0	0,0%	2	18,2%	3	27,3%	1	9,1%
2014		0	0,0%	0	0,0%	3	30,0%	0	0,0%
2015*		0	0,0%	0	0,0%	2	50,0%	1	25,0%

\*Actualizado a 14 de julio de 2015

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

Como puede observarse en la Tabla 2.1., la evolución en el número de muertes en las provincias andaluzas es bastante irregular. Durante la roda histórica, se destaca la provincia de Almería, que muestra la tasa de víctimas mortales respecto a su población total más elevada de la Comunidad Autónoma.

Málaga fue la provincia con más víctimas mortales en el 2014, habiéndose producido en ella 3 casos de muerte por violencia de género. Por el contrario, en ese mismo periodo en las provincias de Huelva, Jaén y Sevilla no se registró ninguna víctima mortal. En lo que llevamos del año 2015, dos de los cuatro homicidios por violencia de género registrados en Andalucía han tenido lugar en la provincia de Málaga, uno en la provincia de Almería y otro en la provincia de Sevilla.

**Tabla 1.3.**

*Víctimas mortales por violencia de género. Evolución mensual. Andalucía.*

	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMB.	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
AÑO 2008	1	1	1	0	1	1	0	0	1	3	0	0
SUBTOTAL	1	2	3	3	4	5	5	5	6	9	9	9
AÑO 2009	0	3	0	1	1	0	2	1	1	2	0	3
SUBTOTAL	0	3	3	4	5	5	7	8	9	11	11	14
AÑO 2010	1	1	2	1	2	1	2	0	2	2	2	1
SUBTOTAL	1	2	4	5	7	8	10	10	12	14	16	17
AÑO 2011	2	2	2	0	2	1	1	0	3	0	0	3
SUBTOTAL	2	4	6	6	8	9	10	10	13	13	13	16
AÑO 2012	1	0	0	2	1	1	0	0	0	2	1	0
SUBTOTAL	1	1	1	3	4	5	5	5	5	7	8	8
AÑO 2013	0	0	1	1	2	2	1	0	1	1	2	0
SUBTOTAL	0	0	1	2	4	6	7	7	8	9	11	11
AÑO 2014	1	0	2	1	1	1	1	2	1	0	0	0
SUBTOTAL	1	1	3	4	5	6	7	9	10	10	10	10
AÑO 2015	0	1	1	0	1	1						
SUBTOTAL	0	1	2	2	3	4						

\*Actualizado a 14 de julio de 2015

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Desde Octubre de 2014 hasta enero de 2015 no se ha registrado ninguna víctima mortal en Andalucía. Los últimos casos de víctimas mortales por violencia de género han tenido lugar en los meses de febrero, marzo, mayo y junio. Desde el año 2008, los meses en los que se han registrado más víctimas mortales son mayo, con 11, y octubre, con 10 víctimas, mientras en agosto con 3 y noviembre con 5 víctimas, son los que menor mortalidad registraron en el conjunto de la comunidad autónoma andaluza.

**Tablas 1.4 y 1.5**

*Detalles de los casos sucedidos en la Comunidad Autónoma de Andalucía.*

FECHA DEL SUCESO	PROVINCIAS	LOCALIDAD	Nº DE HABITANTES	LUGAR DEL SUCESO	ARMA EMPLEADA	NACIONALIDAD VÍCTIMA	NACIONALIDAD AGRESOR	EDAD VÍCTIMA	EDAD AGRESOR	TIPO DE RELACIÓN	Nº DE HIJOS/AS MENORES	SUICIDIO AGRESOR	TENIA DENUNCIA	MEDIDAS DE PROTECC.
04/02/15	MÁLAGA	Ronda	36.208	En un hotel	Estrangulada	Lituana	Lituana	39	52	Cónyuges	3	NO	NO	NO
29/03/15	MÁLAGA	Alhaurín de la Torre	38.300	En su domicilio	Estrangulada	Española	Española	30	48	Pareja de hecho	1	SI	NO	NO
03/05/15	ALMERÍA	Sorbas	2.689	Entorno del domicilio materno	Arma de fuego	Española	Española	47	50	Cónyuges	0	NO	NO	NO
03/06/15	SEVILLA	Alcalá de Guadaíra	74.404	En su domicilio	Golpes	Española	Española	50	52	Cónyuges	0	NO	SI	NO

\*Actualizado a 14 de julio de 2015

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

	ALMERÍA	CÁDIZ	CÓRDOBA	GRANADA	HUELVA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	TOTAL
<b>Nº TOTAL DE CASOS</b>	1	0	0	0	0	0	2	1	<b>4</b>
<b>% ANDALUCÍA</b>	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	25,0%	<b>100,0%</b>
<b>MUNICIPIOS &gt; 50.000 HABITANTES</b>	0	0	0	0	0	0	0	1	<b>1</b>
<b>% ANDALUCÍA</b>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	<b>25,0%</b>
<b>MUNICIPIOS &lt; 50.000 HABITANTES</b>	1	0	0	0	0	0	2	0	<b>3</b>
<b>% ANDALUCÍA</b>	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	<b>75,0%</b>

\*Actualizado a 14 de julio de 2015

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

Entre los casos sucedidos en Andalucía, la mitad de las muertes se ocasionaron en el domicilio de la víctima, tan solo una de las mujeres había presentado denuncia y ninguna de las mujeres asesinadas contaba con medidas de protección. De los casos sucedidos en Andalucía el 75% han tenido lugar en municipios de menos de 50.000 mil habitantes.

**Tabla 1.6.**

*Características judiciales previas del hecho.*

	ESPAÑA	% S/ TOTAL ESPAÑA	ANDALUCÍA	% S/ TOTAL ANDALUCÍA
<b>TOTAL VÍCTIMAS</b>	21	100,0%	4	100,0%
<b>HABÍAN DENUNCIADO</b>	3	14,3%	1	25,0%
<b>DENUNCIA PRESENTADA POR LA VÍCTIMA</b>	2	9,5%	0	0,0%
<b>DENUNCIA PRESENTADA POR OTROS</b>	1	4,8%	1	25,0%
<b>RETIRARON DENUNCIA</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>NO HABÍAN DENUNCIADO</b>	18	85,7%	3	75,0%
<b>TENÍAN MEDIDA DE PROTECCION EN VIGOR</b>	1	4,8%	0	0,0%
<b>SOLICITARON MEDIDA DE PROTECCIÓN</b>	2	9,5%	0	0,0%
<b>OBTUVIERON MEDIDA DE PROTECCIÓN</b>	2	9,5%	0	0,0%
<b>RENUNCIARON MEDIDA DE PROTECCIÓN</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>MEDIDAS DE PROTECCIÓN CESADAS</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>OTRAS CAUSAS DE NO VIGENCIA DE LA M.P.</b>	1	4,8%	0	0,0%
<b>QUEBRANTAMIENTO CON CONSETIMIENTO</b>	1	4,8%	0	0,0%
<b>QUEBRANTAMIENTO SIN CONSETIMIENTO</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>NO CONSTA</b>	0	0,0%	0	0,0%

\*Actualizado a 14 de julio de 2015

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

Tan sólo en tres de los casos de muerte por violencia de género acaecidos en España en el año 2015 había denuncia previa, existiendo tan sólo en uno de ellos medida de protección en vigor. Respecto a los casos acaecidos en Andalucía, tan sólo en el último caso existía denuncia previa, no existiendo sin embargo en ninguno de ellos medida de protección.

**Tabla 1.7.**

*Características de las víctimas mortales.*

	<b>ESPAÑA</b>	<b>% S/TOTAL ESPAÑA</b>	<b>ANDALUCÍA</b>	<b>% S/ TOTAL ANDALUCÍA</b>
<b>TOTAL VÍCTIMAS</b>	21	100,0%	4	100,0%
<b>PAÍS NACIMIENTO: ESPAÑA</b>	15	71,4%	3	75,0%
<b>PAÍS NACIMIENTO: OTROS PAÍSES</b>	6	28,6%	1	25,0%
<b>NO CONSTA PAÍS DE NACIMIENTO</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>EDAD &lt;16 AÑOS</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>EDAD 16-17 AÑOS</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>EDAD 18-20 AÑOS</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>EDAD 21-30 AÑOS</b>	7	33,3%	0	0,0%
<b>EDAD 31-40 AÑOS</b>	5	23,8%	2	50,0%
<b>EDAD 41-50 AÑOS</b>	6	28,6%	2	50,0%
<b>EDAD 51-64 AÑOS</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>EDAD 65-74 AÑOS</b>	3	14,3%	0	0,0%
<b>EDAD 75-84 AÑOS</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>EDAD &gt;85 AÑOS</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>NO CONSTA EDAD</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>EN CONVIVENCIA</b>	15	71,4%	4	100,0%
<b>SIN CONVIVENCIA</b>	6	28,6%	0	0,0%
<b>NO CONSTA RELACIÓN CONVIVENCIA</b>	0	0,0%	0	0,0%
<b>RELACIÓN DE PAREJA</b>	11	52,4%	4	100,0%
<b>RELACIÓN EXPAREJA O FASE DE RUPTURA</b>	10	47,6%	0	0,0%

\*Actualizado a 14 de julio de 2015

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

El 33,3% de las víctimas mortales en España tiene una edad comprendida entre 21 y 30 años, el 14,3% tiene entre 65 y 74 años. En Andalucía la edad de las víctimas es mayor el 50% entre 31 y 40 y el otro 50% tenía entre 41 y 50 años. La mayor parte el 71,4% de las víctimas eran de nacionalidad española.

**Tabla 1.8.**

*Menores víctimas de la violencia de género.*

	ESPAÑA	ANDALUCÍA	
	TOTAL		% s/TOTAL
<b>2013</b>	6	2	33,3%
<b>2014</b>	4	0	0,0%
<b>2015*</b>	1	0	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>18,2%</b>

\*Actualizado a 14 de julio de 2015

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

Durante 2015 se ha contabilizado la muerte de un menor por violencia de género, en España, a la espera de la calificación de los posibles casos acaecidos en el Rincón de la Victoria (Málaga) y Villajoyosa (Alicante). Los dos últimos casos confirmados de menores víctimas mortales en Andalucía pertenecen al año 2013. En el transcurso del año 2015 un total de 23 menores han quedado huérfanos por causa de la violencia de género en España, 4 de ellos en Andalucía.

**Tabla 1.9**

*Denuncias por violencia de género. Evolución interanual.*

	ESPAÑA	ANDALUCÍA	
	TOTAL		% s/TOTAL
<b>2007</b>	126.293	28.266	22,4%
<b>2008</b>	142.125	29.102	20,5%
<b>2009</b>	135.540	26.838	19,8%
<b>2010</b>	134.105	27.693	20,7%
<b>2011</b>	134.002	27.727	20,7%
<b>2012</b>	128.543	26.915	20,9%
<b>2013</b>	124.894	27.056	21,7%
<b>2014</b>	126.742	27.452	21,7%
<b>2015*</b>	30.293	6.877	22,7%

\*Hasta el 31 de marzo de 2015

Fuente: Consejo General del Poder Judicial

El número de denuncias presentadas por violencia de género en Andalucía desde el ejercicio 2007 ha seguido una tendencia descendente (de 28.266 en 2007 a 27.452 en 2014). No obstante, con respecto al mismo periodo del año anterior, las denuncias han experimentado en el primer trimestre de 2015 un incremento en Andalucía del 5,2%.

Las denuncias presentadas durante el primer trimestre del año 2015 en casos de violencia de género en Andalucía representan el 22,7% respecto de la totalidad de las

presentadas en todo el territorio nacional, un punto superior a la cuota registrada en el conjunto del año anterior.

**Tabla 1.10.**

*Denuncias por violencia de género. Evolución interanual por provincias. Andalucía.*

		ALMERÍA		CÁDIZ		CÓRDOBA		GRANADA		
			% s/TOTAL		% s/TOTAL		% s/TOTAL		% s/TOTAL	
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>TOTAL</b>									
	<b>2007</b>	28.266								
	<b>2008</b>	29.102								
	<b>2009</b>	26.838								
	<b>2010</b>	27.693								
	<b>2011</b>	27.727								
	<b>2012</b>	26.915								
	<b>2013</b>	27.056								
	<b>2014</b>	27.452								
	<b>2015*</b>	6.877								
		HUELVA		JAÉN		MÁLAGA		SEVILLA		
			% s/TOTAL		% s/TOTAL		% s/TOTAL		% s/TOTAL	
		<b>2007</b>	1.734	6,1%	1.079	3,8%	6.720	23,8%	7.338	26,0%
		<b>2008</b>	1.941	6,7%	1.440	4,9%	6.740	23,2%	6.294	21,6%
		<b>2009</b>	2.103	7,8%	1.634	6,1%	5.529	20,6%	5.718	21,3%
		<b>2010</b>	1.712	6,2%	1.531	5,5%	5.890	21,3%	7.023	25,4%
		<b>2011</b>	1.466	5,3%	1.422	5,1%	6.304	22,7%	7.826	28,2%
		<b>2012</b>	1.621	6,0%	1.461	5,4%	6.639	24,7%	6.647	24,7%
		<b>2013</b>	1.640	6,1%	1.472	5,4%	6.520	24,1%	6.423	23,7%
		<b>2014</b>	1.600	5,8%	1.705	6,2%	6.226	22,7%	6.692	24,4%
		<b>2015*</b>	373	5,4%	368	5,4%	1.568	22,8%	1.888	27,5%

\*Hasta el 31 de marzo de 2015

Fuente: Consejo General del Poder Judicial

Sobre la evolución anual de las denuncias en los casos por violencia de género presentadas en las diferentes provincias andaluzas, podemos observar que no existe un patrón común de progresión. Cabe destacar la evolución de las provincias de Jaén, y Córdoba, provincias que en 2014 superan los datos de todos los años de la serie analizada.

**Tabla 1.11.**

*Renuncias. Casos en los que la víctima se acoge a la dispensa a la obligación de declarar.*

	DENUNCIAS	DENUNCIAS POR CADA 10.000 MUJERES	CASOS EN LOS QUE LA VÍCTIMA SE ACOGE A LA DISPENSA A LA OBLIGACIÓN DE DECLARAR	RATIO VÍCTIMAS QUE SE ACOGEN A LA DISPENSA A LA OBLIGACIÓN DE DECLARAR / MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO
<b>ALMERÍA</b>	540	15,7	45	8,3%
<b>CÁDIZ</b>	999	14,9	91	9,1%
<b>CÓRDOBA</b>	368	9,1	18	4,9%
<b>GRANADA</b>	773	16,6	13	1,7%
<b>HUELVA</b>	373	14,2	45	12,1%
<b>JAÉN</b>	368	11,1	41	11,1%
<b>MÁLAGA</b>	1.568	18,0	200	12,8%
<b>SEVILLA</b>	1.888	19,1	196	10,4%
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>6.877</b>	<b>15,9</b>	<b>649</b>	<b>9,4%</b>
<b>ESPAÑA</b>	<b>30.293</b>	<b>12,8</b>	<b>3.552</b>	<b>11,7%</b>

\*Hasta el 31 de marzo de 2015

Fuente: Consejo General del Poder Judicial

De los datos se desprende que la cuota de mujeres víctimas que se acogen a la dispensa a la obligación de declarar sobre el total de mujeres víctimas de violencia de género es del 9,4%, 2,3 puntos inferior a la ratio nacional (11,7%). Llama especialmente la atención las provincias de Málaga y Huelva donde las ratios de víctimas que se acogen a la dispensa a la obligación de declarar (12,8% y 12,1% respectivamente) son las mayores de toda Andalucía y están por encima de la media nacional y andaluza; por el contrario, Granada muestra una ratio muy baja (1,7%).

**Tabla 1.12**

Órdenes de protección en violencia de género. Evolución interanual.

	ESPAÑA	ANDALUCÍA	
	TOTAL		% s/TOTAL
<b>2008</b>	41.420	6.861	16,6%
<b>2009</b>	41.085	7.115	17,3%
<b>2010</b>	37.908	6.068	16,0%
<b>2011</b>	35.816	5.907	16,5%
<b>2012</b>	34.556	6.215	18,0%
<b>2013</b>	32.831	5.994	18,3%
<b>2014</b>	33.167	6.363	19,2%
<b>2015*</b>	8.408	1.931	23,0%

\*Hasta el 31 de marzo de 2015

Fuente: Consejo General del Poder Judicial.

Cambio metodológico: A partir del primer trimestre del año 2015 se contabilizan tanto las órdenes de protección como las medidas (de los arts. 544 bis v ter)

Podemos observar que en España, desde el año 2008 hasta el año 2014 el número de órdenes de protección incoadas mantiene una tendencia general de decrecimiento, aunque, con respecto a 2013 ha habido por primera vez un incremento de un punto porcentual. En Andalucía, a pesar de existir una disminución en el número de órdenes de protección en el periodo estudiado, se observan incrementos puntuales en los años 2009, 2012 y 2014. Durante el primer trimestre del año 2015, las órdenes de protección y/o medidas incoadas en Andalucía representan el 23% de las incoadas en España.

**Tabla 1.13**

Órdenes de protección en violencia de género. Evolución Interanual por provincias. Andalucía.

		ALMERÍA		CÁDIZ		CÓRDOBA		GRANADA	
			% s/TOTAL		% s/TOTAL		% s/TOTAL		% s/TOTAL
	<b>2008</b>	363	5,3%	1.228	17,9%	610	8,9%	753	11,0%
	<b>2009</b>	363	5,1%	1.188	16,7%	498	7,0%	553	7,8%
	<b>2010</b>	366	6,0%	1.173	19,3%	383	6,3%	407	6,7%
	<b>2011</b>	269	4,6%	1.068	18,1%	447	7,6%	389	6,6%
	<b>2012</b>	333	5,4%	1.305	21,0%	412	6,6%	378	6,1%
	<b>2013</b>	477	8,0%	1.036	17,3%	455	7,6%	333	5,6%
	<b>2014</b>	641	10,1%	991	15,6%	472	7,4%	415	6,5%
	<b>2015*</b>	127	6,6%	293	15,2%	129	6,7%	171	8,9%
		HUELVA		JAÉN		MÁLAGA		SEVILLA	
			% s/TOTAL		% s/TOTAL		% s/TOTAL		% s/TOTAL
	<b>2008</b>	531	7,7%	473	6,9%	1.520	22,2%	1.383	20,2%
	<b>2009</b>	611	8,6%	398	5,6%	1.429	20,1%	2.075	29,2%
	<b>2010</b>	598	9,9%	393	6,5%	1.017	16,8%	1.731	28,5%
	<b>2011</b>	511	8,7%	359	6,1%	1.081	18,3%	1.783	30,2%
	<b>2012</b>	468	7,5%	414	6,7%	1.102	17,7%	1.803	29,0%
	<b>2013</b>	406	6,8%	324	5,4%	1.075	17,9%	1.888	31,5%
	<b>2014</b>	478	7,5%	347	5,5%	1.170	18,4%	1.849	29,1%
	<b>2015*</b>	116	6,0%	143	7,4%	447	23,1%	505	26,2%
ANDALUCÍA									
TOTAL									
<b>2008</b>	6.861								
<b>2009</b>	7.115								
<b>2010</b>	6.068								
<b>2011</b>	5.907								
<b>2012</b>	6.215								
<b>2013</b>	5.994								
<b>2014</b>	6.363								
<b>2015*</b>	1.931								

\*Hasta el 31 de marzo de 2015

Fuente: Consejo General del Poder Judicial

Cambio metodológico: A partir del primer trimestre del año 2015 se contabilizan tanto las órdenes de protección como las medidas (de los arts. 544 bis y ter)

En los primeros meses de 2015 resulta llamativo el elevado porcentaje de órdenes de protección en la provincia de Sevilla (26,2%) y Málaga (23,1%). En 2009 fue el año en el que se dictaron más órdenes de protección en violencia de género (un total de 7.115).

**Tabla 1.14**

Órdenes adoptadas y denegadas. Año 2015.

	INCOADAS	ADOPTADAS		DENEGADAS O INADMITIDAS	
			% s/INCOADAS		% s/INCOADAS
<b>ALMERÍA</b>	127	108	85,0%	19	15,0%
<b>CÁDIZ</b>	293	207	70,6%	86	29,4%
<b>CÓRDOBA</b>	129	91	70,5%	38	29,5%
<b>GRANADA</b>	171	166	97,1%	5	2,9%
<b>HUELVA</b>	116	94	81,0%	22	19,0%
<b>JAÉN</b>	143	108	75,5%	35	24,5%
<b>MÁLAGA</b>	447	167	37,4%	280	62,6%
<b>SEVILLA</b>	505	186	36,8%	319	63,2%
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>1931</b>	<b>1.127</b>	<b>58,4%</b>	<b>804</b>	<b>41,6%</b>
<b>ESPAÑA</b>	<b>8408</b>	<b>4787</b>	<b>56,9%</b>	<b>3621</b>	<b>43,1%</b>

\*Hasta el 31 de marzo de 2015

Fuente: Consejo General del Poder Judicial

Cambio metodológico: Se contabilizan tanto las órdenes de protección como las medidas (de los arts. 544 bis y ter)

De lo anterior se desprende que el 58,4% de las órdenes de protección incoadas en Andalucía se adoptaran finalmente, siendo una cifra superior a las adoptadas en la totalidad del territorio nacional (56,9%). Cabe destacar las provincias de Sevilla y Málaga donde el 63,2% y el 62,6% de las órdenes de protección incoadas no terminan adoptándose por el órgano judicial correspondiente, a diferencia de Granada, donde el porcentaje de las no adoptadas se queda en el 2,9%.

**Tabla 1.15**

Órdenes de protección según nacionalidad de la víctima.

	TOTAL	ESPAÑOLAS		EXTRANJERAS	
			% s/TOTAL		% s/TOTAL
<b>2008</b>	6.861	5.318	77,5%	1.543	22,5%
<b>2009</b>	7.115	5.599	78,7%	1.516	21,3%
<b>2010</b>	6.068	4.796	79,0%	1.272	21,0%
<b>2011</b>	5.907	4.623	78,3%	1.284	21,7%
<b>2012</b>	6.215	4.978	80,1%	1.237	19,9%
<b>2013</b>	5.994	4.874	81,3%	1.120	18,7%
<b>2014</b>	6.363	5.037	79,2%	1.326	20,8%
<b>2015*</b>	1.931	1.585	82,1%	346	17,9%

\*Hasta el 31 de marzo de 2015

Fuente: Consejo General del Poder Judicial

Cambio metodológico: A partir del primer trimestre del año 2015 se contabilizan tanto las órdenes de protección como las medidas (de los arts. 544 bis y ter)

Como muestra la Tabla 1.15 El 17,9% de las víctimas con orden de protección y/o medida incoada durante el primer trimestre del año 2015 son extranjeras.

Los datos anteriores reflejan la situación en base al concepto de violencia de género que se asume en este trabajo, como se analizará en capítulos posteriores, y que se refiere a entender este fenómeno como una manifestación de violencia machista hacia la mujer que se produce como consecuencia de la existencia de una sociedad patriarcal que pretende perpetuar la dominación del hombre sobre la mujer para no aceptar en la convivencia diaria ni en los planteamientos sociales y culturales, los principios de igualdad de derechos que corresponden a cada género. Por ello, es fundamental promover la participación de las mujeres en todos los ámbitos sociales y arbitrar mecanismos para que no existan barreras visibles o de cristal que impidan en la práctica su proyección en la esfera de lo público. Sin duda, esta situación hará posible una sociedad más rica y justa no solo para las mujeres, sino para el conjunto de la sociedad que todavía no aprovecha las potencialidades del 50% de ella y será la mejor manera de prevenir y evitar cualquier forma de discriminación y violencia de género.

Esta perspectiva debe avanzar en el camino de empoderamiento de las mujeres para lograr que se reconozcan sus aportaciones y se hagan visibles en todos los terrenos. El siglo XXI tiene el gran reto de la igualdad entre hombres y mujeres eliminando toda exclusión, discriminación u opresión por el hecho de ser mujer. Lo anterior solo se podrá producir desarrollando nuevas formas de relación entre mujeres y hombres, atendiendo a múltiples diversidades y matices pero encaminadas a una mayor justicia y equidad.

# *El estudio de la violencia de género*

- 1. Introducción*
- 2. Creencias y estereotipos de género*
- 3. Concepto de violencia de género y sus formas de expresión*
- 4. Actitudes tolerantes y motivaciones para soportar la violencia*

## 1. Introducción.

Este segundo capítulo tiene como objetivo clarificar los principales conceptos relacionados con el estudio de la violencia de género y cómo se percibe. Así, se pretende exponer la diversidad de constructos que aparecen en la literatura científica relacionados con la violencia de género. Haciendo especial hincapié en aquellos directamente relacionados con nuestra investigación.

En este sentido, exponemos en primer lugar, el concepto de género desde la aproximación epistemológica que realizan las principales ciencias sociales implicadas en su estudio, como son, la antropología, la sociología, la psicología y la educación. De ellas, se extrae no solo un concepto distinto del *género*, como categoría analítica, sino también diferentes constructos científicos relacionados con él. La integración conceptual de las aportaciones de diferentes disciplinas y enfoques sobre el género permiten explicar los papeles y comportamientos asimétricos y no igualitarios que se producen entre hombres y mujeres influenciados por relaciones de poder que sitúan al hombre como ser superior y a la mujer en una posición de sumisión y estudiar los *estereotipos de género* como precursores de la desigualdad, la discriminación, la perpetración de la violencia y su percepción y valoración. De ahí que, abordemos el concepto de estereotipos de género, ya que forma parte esencial de este trabajo.

En segundo lugar, se aborda el concepto de *violencia de género*. Concretamente, se alude a la noción de violencia doméstica para diferenciarla del concepto de violencia de género que lleva una carga social y simbólica que pretende manifestar la repulsa hacia el ejercicio del intento de control y dominación de la mujer por el que ha sido o es su pareja sentimental. Se señala cómo, la violencia de género, sigue siendo, en gran medida, un tema que se ve desde la sociedad como algo privado y no como una lacra social que parte de relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres y de una cultura de la violencia como instrumento de resolución

de conflictos y que se lleva a cabo exclusivamente para dominar a la mujer. Se recurre para ello, a una perspectiva jurídica, ya que es la que tiene una mayor trascendencia en el debate social, y está en la base de argumentos que se esgrimen sobre la violencia y se emplean para justificar la misma. Forma, así, parte de las percepciones y posicionamientos que la sociedad tiene ante el fenómeno, aspecto que es preciso tener en cuenta en nuestro trabajo, al estudiar, entre otros aspectos, el concepto de violencia en adolescentes. Resulta clave plantear las diferentes *formas de expresión de la violencia de género* y su conceptualización.

Este capítulo recoge también los ciclos por los que se atraviesa una situación de violencia de género y el rol del agresor y como actúa, principalmente para ayudarnos a comprender las *actitudes, las motivaciones* que, en ocasiones, llevan a las víctimas a soportarla y tolerarla.

## **2. Creencias y estereotipos de género.**

Para abordar la conceptualización de los estereotipos de género partimos del concepto de género aproximándonos desde diferentes disciplinas para comprenderlo, interpretarlo y estudiarlo. Las diferentes disciplinas parten de una interpretación del género propia de cada perspectiva científica y aportan una visión específica del mismo.

El cuadro siguiente muestra una breve síntesis del carácter interdisciplinar del concepto de género. Cada perspectiva está implicada necesariamente en el estudio del fenómeno de la violencia de género, ya que ayuda a comprender tanto el concepto como el rol que juegan los estereotipos de género en los actos de perpetración de la violencia. Su clarificación es precisa para comprender uno de los principales constructos científicos que forma parte del presente trabajo.

DISCIPLINAS	CONCEPTO DE GÉNERO
<b>Antropología</b>	El género se basa en la interpretación cultural e histórica que cada sociedad desarrolla en torno a las diferencias sexuales.
<b>Sociología</b>	El género es un factor que estructura las relaciones humanas que se establecen en las interacciones como personas sexuadas. Esas relaciones de género no siempre son armoniosas y pueden tener importantes factores de conflicto social que hacen referencia a elementos de dominación o subordinación.
<b>Psicología</b>	El género se plantea como un proceso por el cual individuos biológicamente diferentes se identifican como mujeres y hombres.
<b>Educación</b>	El género es el resultado de aprender un sistema de normas, prácticas y relaciones que forman parte de una cultura de referencia

**Cuadro 2.1.** *Conceptos de género en Ciencias Sociales*

Desde la antropología, se aporta una definición de género basada en la interpretación cultural e histórica que cada sociedad desarrolla en torno a las diferencias sexuales. Estas diferencias crean construcciones identificativas sociales que atribuyen a cada sexo unos comportamientos y expectativas determinadas. Así, para Murillo (2000, p.14), el género consiste en la interpretación cultural del sexo, es decir, el conjunto de expectativas sociales depositadas sobre los roles a desempeñar por hombres y mujeres: lo que se espera de ambos. Ruble y Martin (1998), plantean que la creencia de que hombres y mujeres son fundamentalmente diferentes, está unido a la idea de que hay unos roles sociales particulares en los que hombres y mujeres encajan mejor.

Marcela Lagarde (2004), desde una perspectiva antropológica defiende la existencia de cinco dimensiones del género que explica de la siguiente forma:

- **Biológica:** el género surge construyéndose en torno al cuerpo y la sexualidad como conjunto de características biológicas que en los y las humanas es bimórfica agrupando a las personas en cinco áreas fisiológicas: genes, hormonas, órganos reproductivos internos, órganos reproductivos externos y gónadas. Estas áreas controlan procesos biológicos que no funcionan de forma separada teniendo

como extremo lo masculino y lo femenino combinándose continuamente ambos extremos. No se debería hablar, por tanto, de tan solo dos sexos existiendo muchas posibles combinaciones sexuales. Se manifiesta así que la dicotomía entre femenino y masculino es más bien cultural que biológica.

- Económica: se parte de la idea de la existencia de actividades propias para hombres y otras para mujeres. Se organiza el trabajo según determinados estereotipos de género que conlleva la asignación de tareas de la casa y de la prole a la mujer y la actividad laboral pública al hombre. Esto, entre otras cosas, está llevando a una enorme feminización de la pobreza a nivel mundial.

- Psicológica: el género no existe como algo aparte de la subjetividad. Más bien, ésta se desarrolla en función del género y hacen muy difícil los cambios y transformaciones tanto sociales como subjetivos en las cuestiones relativas al género.

- Social: las atribuciones que se van asignado a los géneros se refuerzan con normas y prohibiciones sociales que enmarcan el papel de cada género y las tareas que debe cumplir y las que no debe realizar. El control social se encarga de reprimir los posibles incumplimientos para mantener así el orden previsto y los agentes de socialización cumplen un papel fundamental en esta tarea.

- Política: la acción política se establece como un conjunto de relaciones de poder que está impregnada de contenido y atribuciones de género y un ámbito privilegiado de para reproducirlos. Estas relaciones de poder otorgan la jerarquía a los hombres y la subordinación a la mujer.

Para la sociología, el género es un factor que estructura las relaciones humanas que se establecen en las interacciones como personas sexuadas. Esas relaciones de género no siempre son armoniosas y pueden tener importantes factores de conflicto social que hacen referencia a elementos de dominación o subordinación. Desde esta visión sociológica, Joan Scott (1986) expone que el género tiene cuatro

elementos que están interrelacionados. Estos elementos son los símbolos y mitos que evocan situaciones diversas que pueden ser contradictorias; los conceptos normativos que aportan las significaciones de los significados de los símbolos y que se convierten en categorías sobre lo que debe entenderse para el hombre y la mujer; las instituciones y organizaciones sociales de género que son diversas y van construyendo nuestro género. Son el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas y la política; la subjetividad y las identidades de género femenina y masculina.

Pierre Bourdieu (1998) señala con respecto al género que existe un papel de dominación del hombre sobre la mujer que está cimentado en la forma dicotómica y estructural en que las personas construimos el mundo. Ello va unido a un conjunto de comportamientos, de sentimientos, pensamientos y relaciones que se desarrollan entre personas y entre instituciones. Estos factores de dominación van formando parte de nuestra manera de ser, se hacen persistentes, toman carta de naturaleza y actúan de manera diferenciada sobre una gran diversidad de aspectos sociales, entre ellos, la división sexual del trabajo, asignando roles sociales diferenciados para hombres o para mujeres que configura una estructura de poder del hombre sobre la mujer que lleva a la sumisión.

Bourdieu estudia el peligro que supone analizar los mecanismos y principios históricos responsables de la deshistorización y la eternalización de las estructuras de la división sexual desde la óptica de la dominación masculina formando parte, tanto hombres como mujeres, de esas mismas estructuras.

Se puede decir que el género se convierte, desde el punto de vista sociológico, en una dimensión desde donde se articula el poder estructurando unas relaciones asimétricas entre lo que se entiende por masculino y femenino. Naila Kabeer (1994) plantea que, estas relaciones de poder entre los géneros, han desarrollado una situación que proporciona a los hombres mayores ventajas que a las

mujeres para poder defender sus intereses. Expone que los hombres tienen mayores posibilidades de acceder a las cuestiones fundamentales de poder y decisión: los alimentos, la tierra, puestos de mayor responsabilidad, mayor libertad de movimientos mientras que se han liberado, en gran medida, de responsabilidades dentro del hogar o con los hijos e hijas. Todo ello da al hombre privilegios que fomentan las desigualdades con la mujer.

Desde el punto de vista de la psicología, el género se plantea como un proceso por el cual individuos biológicamente diferentes se identifican como mujeres y hombres. Para ello, van tomando las atribuciones que cada grupo social entiende que debe ser característico de lo masculino o femenino. En palabras de Dio Bleichmar (1985), sería la construcción psico-social de lo femenino y lo masculino.

La psicología estructura el género en tres aspectos básicos. El primero consiste en la asignación de género que va unido al nacimiento y aparición externa de los genitales. En ese momento se empiezan a asignar atribuciones según el sexo biológico. Posteriormente se va produciendo la identidad de género que se hace a través de esquemas primarios conscientes e inconscientes que nos aportan la pertenencia a un sexo y no al otro. A partir de este momento, sobre los dos o tres años, se asume la pertenencia al grupo que nos correspondería según nuestro sexo y se empieza a filtrar todo a través de la visión en la que nos encuadran: femenino o masculino. Así, nos predisponemos a desarrollar el papel que nos ha sido asignado y tomamos un rol de género que nos aporta normas, comportamientos, expectativas y estereotipos ajustados al sexo determinado.

Desde una perspectiva psicológica, la identidad de género, como constructo, alude al modo en que el ser hombre o mujer viene prescrito socialmente por la combinación de rol y estatus atribuidos a una persona en función de su sexo y que es internalizado por ella misma. Las entidades y roles atribuidos a uno de los sexos son complementarios e interdependientes con las asignadas al otro sexo. Es así como

suelen atribuirse características contrapuestas, como por ejemplo, dependencia en las mujeres e independencia en los hombres. Funcionan como un conjunto de mecanismos conscientes e inconscientes que cada persona internaliza; formas específicas de pensar, sentir y actuar que definen los roles que desempeñarán a lo largo de su vida. La identidad se define a partir de elementos que singularizan a los individuos y los hacen específicos, distintos, o por el contrario que los hacen semejantes a otros. Todo lo que caracteriza a los individuos constituyen elementos de su identidad.

Por su parte, la educación concibe el género como el resultado de un proceso de aprendizaje del sistema de valores, creencias, actitudes, significados y prácticas relacionadas con lo que significa para una cultura de referencia ser hombre o mujer. El género desde una perspectiva educativa, integra necesariamente las anteriores: la perspectiva antropológica, la sociológica y la psicológica, fundamentalmente. Aunque existen diferentes puntos de vista sobre la naturaleza y el desarrollo del género, son varios los teóricos (Bockting, 1999; Maurer, 1999; Kimmel, 2000; Bohan, 2002) que han afirmado que el género se construye socialmente y han enfatizado sobre la complejidad y diversidad del concepto.

Según María Teresa Romá Ferri (2001), género es la construcción social, histórica y cultural de los seres humanos en función de su sexo, por lo que los roles masculino o femenino vienen diferenciados por las funciones, actitudes y capacidades que culturalmente se les atribuye desde el nacimiento, a las mujeres y a los hombres. Estas características se van transformando con y en el tiempo y, por tanto, son modificables. El concepto de género no establece fijeza en cuestiones relacionadas con la identidad o la posición y condición social. Lo cambios en las relaciones entre hombres y mujeres y la superación de determinados papeles que marginan y discriminan a las mujeres, son contempladas y analizadas desde la perspectiva de género. Queda claro, por tanto, que desde la perspectiva de género no

es inmutable la subordinación universal de la mujer y su supeditación al hombre. Es la sociedad quien define los papeles que hombres y mujeres llevan a cabo y depende de aspectos sociales, educativos y culturales como serán estos roles y las relaciones que se establezcan. Para la autora, sin embargo, el sexo es el conjunto de características físicas, biológicas y corporales con las que nacen los hombres y las mujeres, son naturales y esencialmente inmodificables.

Barragán Medero (1996) expone que los estereotipos constriñen tanto a hombres como a mujeres en representaciones, descriptivas y valorativas, a partir de un rasgo primario de personalidad, una característica fija, un rol ocupacional, familiar o escolar que son internalizados como estructuras rígidas que limitan las habilidades, intereses, valores y potencialidades de las personas apoyadas por la ciencia y que asignan un atributo convirtiéndolo en una característica fija y general. El autor concreta diciendo que los estereotipos son construcciones culturales arbitrarias y convencionales, como lo ha demostrado la antropología feminista.

Amparo Tomé (1998) considera que los estereotipos conforman expectativas, formas de relacionarnos, otorgan valor o descalifican, potencian o limitan actividades, establecen roles fijos, potencian o limitan opciones profesionales y vitales, dentro de un espacio y tiempo concreto.

Lagarde (1996, p. 13-38), manifiesta que los estereotipos de género, “Se aprenden desde el principio de la vida y no son aleatorios, son componentes del propio ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello son fundantes. Están en la base de la identidad de género de cada quien y de las identidades sociales asignadas y reconocidas al resto de las personas”. La autora (1998) expone que los estereotipos de género son la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura.

Bonder (1993) plantea que los estereotipos de género constituyen las ideas que ha construido una sociedad sobre los comportamientos y los sentimientos que deben tener las personas en relación a su sexo y que son transmitidas de generación en generación.

Fiske y Stevens (1993) definen los estereotipos de género como un conjunto estructurado de creencias y expectativas, compartidas dentro de una sociedad, acerca de las características que poseen –componente descriptivo- y deben poseer –componente prescriptivo- los hombres y las mujeres.

Desde que los niños y las niñas son muy pequeños se empieza a construir un esquema de nuestro papel como hombres y mujeres a través, entre otros aspectos, de nuestro propio cuerpo. Bourdieu (1998), manifiesta que la sociedad construye a partir de la propia percepción del cuerpo una realidad sexuada y, por tanto, diferenciada en función a estos elementos biológicos.

El elemento corporal; las capacidades intelectuales que asignan un mejor desempeño al hombre en tareas técnicas y manuales, mientras que a la mujer se le atribuyen mayores habilidades organizativas y cooperativas; la dimensión afectiva y emocional, concediendo mayores niveles de control emocional al género masculino y de afectividad y emotividad al género femenino y asignando, por fin, mayor competencia comunicativa a las mujeres y mayor racionalidad al hombre son marcos reconocidos por Ortega (1998) como identificadores de representaciones estereotipadas de género.

Kristine Baber y Corinna Jenkins (2006), exponen siguiendo a Bohan (2002) y Kimmel (2000), que una teoría social constructivista es útil como una perspectiva que guía y es el medio de repensar como valoramos las actitudes de género porque está basada en la asunción de que el género y nuestras creencias sobre los roles apropiados para mujeres y hombres se produce en contextos sociales e históricos, más que estar intrínsecamente unidos a los individuos o a su sexo. Por ejemplo, los

hombres no tienen inherentemente cualidades que los hagan mejores líderes, pero a menudo, están provistos de más y mejores oportunidades que las mujeres para aprender y practicar sus habilidades de liderazgo. Si hay más hombres que mujeres con tales habilidades, puede parecer normal y natural que más hombres estén en posiciones de liderazgo.

La perspectiva constructivista, defiende que el género es visto no como una característica de una persona, sino como algo que se aprende en relación con otras personas y que varía según su situación (Bohan, 2002; West y Zimmerman, 1987). Tal aproximación provee una manera de explicar cómo las diferencias de género están creadas y sustentadas al concebir el género como una configuración de normas, prácticas y relaciones que se envuelven a través de interacciones sociales influenciadas por diferentes poderes (Bohan, 2002; Harding, 1998).

Un concepto básico en la perspectiva constructivista es que las percepciones que tenemos sobre el género son polifacéticas y reflejan variaciones según etnias, clase, orientación sexual y educación. El resultado de las interacciones sociales entre individuos reproduce las diferencias de género y produce desigualdades de género (Kimmel, 2000).

La elaboración de significados se entiende en el constructivismo como una interacción entre un marco cultural de conocimiento y la persona que realiza una interpretación personal y relacional de ese marco cultural. Es interesante esta reflexión ya que nos sitúa en un entorno donde podemos apreciar que el fenómeno de la violencia de género está construido dentro de un sistema relacional y cultural que es parte de nuestros valores y es en esos valores donde debemos mirar para entenderlo.

El concepto de género no establece fijeza en cuestiones relacionadas con la identidad o la posición y condición social. Los cambios en las relaciones entre

hombres y mujeres y la superación de determinados papeles que marginan y discriminan a las mujeres, son contempladas y analizadas desde las posiciones de género. Queda claro, por tanto, que desde la visión de género no es inmutable la subordinación universal de la mujer y su supeditación al hombre. Es la sociedad quien define los papeles que hombres y mujeres llevan a cabo y depende de aspectos sociales, educativos y culturales como serán estos roles y las relaciones que se establezcan.

Es constatable que la historia ha fusionado el concepto sexo y género para unir a cada sexo determinadas características, valores y jerarquizaciones que han llevado a la desigualdad propiciando que uno de los sexos se considere superior al otro articulando, en cada caso, prejuicios que hacen que en la mujer se mantenga una posición de inferioridad con respecto al hombre.

Cabe concluir que el género es una construcción social que las sociedades han ido creando a lo largo del tiempo desarrollando en torno a este concepto una serie de marcos, regulaciones, ideas, estilos comportamientos y estereotipos que han servido para definir a hombres y mujeres y determinan de forma distinta la manera en que deben actuar y comportarse. Es evidente que los papeles asignados a hombres y mujeres según el género que se les ha establecido, han creado importantes desigualdades y definido situaciones que margina a la mujer a favor del hombre.

En nuestra cultura, se han incrustado en nuestra ideología y forma de ver la vida, determinados conceptos que atribuimos, unos, al hombre y, otros, a la mujer, considerándolos fijos, eternos e inamovibles. Se considera masculino aquello que tiene que ver con el dinamismo, la valentía, la osadía, el espíritu aventurero, la agresividad, el emprendimiento, la objetividad, la eficacia, la capacidad para las cosas científicas, mejores aptitudes para lo público...Sin embargo, lo femenino se considera que es inestable emocionalmente, con la afectividad a flor de piel, tierna, sumisa, miedosa, débil, dependiente, con capacidad mayor para las letras y las artes,

mejores aptitudes para el desempeño de tareas del hogar y el cuidado de hijos e hijas. Estos estereotipos propician diferentes roles sociales y marcan un techo de cristal para muchas mujeres que se convierte, en demasiadas ocasiones, en una cárcel.

Es preciso destacar que estos estereotipos, como hemos visto, configuran rasgos y maneras de ser distintas para mujeres y hombres que son compartidos y aceptados por muchas personas. Cuando son negativos, llevan a los prejuicios y provocan discriminación. Cuando son positivos, conducen a ideas y conceptos que pueden ser falsos o erróneos. Los estereotipos de género atribuyen metas y posibilidades para ambos sexos y terminan, en muchas ocasiones, discriminando a las mujeres produciéndose un proceso de socialización por el que nos conducimos y comportamos como hombres o mujeres según un patrón que cada cultura impone para cada sexo.

El lenguaje juega y ha jugado un papel fundamental en esta situación. Multitud de veces, usando solo términos masculinos, se oculta o desdibuja a la mujer. En otras ocasiones, se representa a la mujer con un papel de sumisión y dependencia del hombre. En ambos casos, no se iguala a la mujer con el hombre y se le hace invisible o subordinada. El análisis de los hechos y las acciones sociales con perspectiva de género permite una mejor identificación de las desigualdades que se siguen produciendo entre hombres y mujeres, que se pretenden justificar basándolas en diferencias biológicas que impiden y obstaculizan el propiciar los cambios sociales, políticos y estructurales necesarios para lograr la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

En línea con lo anterior se puede plantear que los estereotipos de género no son naturales, no son biológicos o genéticos. Son el producto de años y años de socialización en una dirección que ha separado a hombres y mujeres, adjudicando a cada sexo unas características impuestas y arbitrarias para servir a un modelo que

discrimina a la mujer. De esta forma hemos construido una identidad de género que, basada en estereotipos falsos, ha determinado muchas de nuestras creencias y valores.

### **3. Concepto de violencia de género y sus formas de expresión.**

A lo largo de la historia se ha consolidado un modelo de construcción social de género que ha discriminado al género femenino en beneficio del masculino. En la actualidad se han producido avances muy positivos y de gran repercusión a nivel social, político, personal, jurídico y en todos los campos. Sin embargo, siguen existiendo graves situaciones de desigualdad y discriminación real hacia las mujeres, donde el maltrato y el asesinato a mujeres por razones de género se han convertido en una lacra.

En este sentido, es conveniente clarificar que la violencia de género es una violencia machista hacia la mujer que se produce como consecuencia del intento del hombre de perpetuar su papel de dominación sobre ella, de no admitir la igualdad entre hombres y mujeres, de querer seguir ejerciendo un rol injusto y desfasado en una sociedad que debe trabajar y defender más los derechos humanos. La violencia contra las mujeres no es una cuestión biológica ni doméstica sino de género. Es el resultado de un proceso de construcción social distinto en las diferentes culturas, pero que tiene en común el aprendizaje de expectativas, roles y valores que cada cultura atribuye a hombres y mujeres. Esto explica la apariencia de superioridad de lo masculino y la idea de inferioridad de lo femenino. En realidad, en esto estriba el auténtico origen de la violencia de género.

La expresión violencia de género no empieza a aparecer en los textos internacionales hasta muy avanzado el siglo pasado. En los años noventa, se generaliza su uso y aparecen iniciativas como la Conferencia Mundial para los Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, la Convención Interamericana para

prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer en 1994 o la Conferencia Mundial de Mujeres de Beijing en 1995.

En este sentido, la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas, aprobada el 20 de diciembre de 1993, define la violencia de género 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”*

En la Declaración de las Naciones Unidas A/RES/48/104 sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de 23 de febrero de 1994 se reconoce que ésta constituye una manifestación de 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, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre.

En la IV Conferencia Internacional de Beijing (1995, p.52) se expone que la violencia contra la mujer es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que ha conducido a la dominación de la mujer por el hombre, a la discriminación y a la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo.

El Parlamento Europeo en la Resolución sobre tolerancia cero ante la violencia contra las mujeres de 16 de septiembre de 1997 (Recomendación A4-0250/97) plantea que la violencia contra las mujeres está vinculada al desequilibrio

en las relaciones de poder entre los sexos en los ámbitos social, económico, religioso y político.

En el año 2010, mediante la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, se pretendía la intensificación de los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra la mujer planteaba que la violencia contra las mujeres y las niñas tiene sus raíces en la desigualdad histórica y estructural que ha caracterizado las relaciones de poder entre el hombre y la mujer, y que todas las formas de violencia contra la mujer violan y menoscaban gravemente o anulan el disfrute por las mujeres y las niñas de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y limitan seriamente la capacidad de las mujeres para aprovechar sus aptitudes. Reconociendo también que la pobreza y la falta de empoderamiento de la mujer, así como su marginación derivada de su exclusión de las políticas sociales y los beneficios de la educación y el desarrollo sostenible, pueden colocarla en situación de mayor riesgo de violencia, y que la violencia contra la mujer obstaculiza el desarrollo social y económico de las comunidades y los Estados, así como el logro de los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, incluidos los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En España, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en su artículo 1 dice que la presente Ley tiene por objeto actuar contra la 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 estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. De esta forma se expone con claridad que solamente puede ser sujeto activo el hombre, puesto que contra lo que se quiere luchar es la situación de desigualdad en la relación de pareja.

Asimismo, en la Exposición de Motivos, dicha ley expone que la violencia de género es una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo. Aquí empieza una clara diferenciación entre la violencia de género y la violencia doméstica y permite que la protección frente a aquella violencia se oriente a las mujeres. En efecto, como expone María Luisa Maqueda Abreu (2006, p.4), catedrática de derecho Penal de la Universidad de Granada, en la violencia de género y la violencia doméstica una apunta a la mujer y la otra a la familia como sujetos de referencia. La posición hegemónica del hombre garantiza la continuidad de esas expectativas, en la familia o fuera de ella, y se hace valer a toda costa, a menudo con el recurso a la violencia. Esta no es, pues, una manifestación de la agresividad ambiental, ni de la conflictividad propia de las relaciones de pareja, ni de factores ocasionales como la ingestión de alcohol o drogas u otros como el paro o la pobreza, tal y como socialmente se quiere hacer creer, sino que es un medio de valor inestimable para garantizar en esos y otros escenarios la relación de dominio por parte del hombre. No debe menospreciarse el carácter instrumental de la violencia para garantizar la sumisión. Se trata, en fin, del resultado de una estrategia de dominación ejercida por el hombre para mantener su posición de poder. Esto ha fomentado, como dice la profesora titular de Derecho Penal de la Universidad de Málaga, Patricia LaurenzoCopello (2008, p.6), uno de los prejuicios culturales que en mayor medida han obstaculizado la persecución de la violencia de género. De esta forma hace que se perciba como un delito invisible.

El catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Valladolid, Fernando Rey Martínez (2004, p.16) expone que la confusión entre violencia de género y violencia doméstica, contribuye a perpetuar la probada resistencia social a reconocer que el maltrato a la mujer no es una forma más de violencia, que no es circunstancial ni neutra sino instrumental y útil en aras de mantener un determinado orden de valores estructuralmente discriminatorio para la mujer. A partir del desarrollo de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección

Integral contra la Violencia de Género, el Instituto Nacional de Estadística define los términos violencia de género y violencia doméstica con el objetivo de poder cuantificar los casos que se producen en ambos tipos de violencia.

El Instituto Nacional de Estadística define como violencia de género los actos violentos físicos o psicológicos ejercidos sobre una mujer por un hombre que tenga o haya tenido con ella relación conyugal o de afectividad. La violencia doméstica la define de una forma más amplia, como toda violencia que se produce por hombres o mujeres sobre familiares, excluyendo aquí la violencia de género.

La diferencia entre violencia de género y violencia doméstica, desde una perspectiva jurídica, se basa en la autoría del delito y en quienes son las víctimas. Es esta perspectiva la que tiene una mayor trascendencia en el debate social, de ahí que se analice brevemente.

La Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, sin entrar en definiciones, deja claro en el artículo 173.2 lo que podríamos entender por violencia doméstica al describir las personas a las que se puede dirigir ésta o la ejercen. Literalmente plantea:

*“El que habitualmente ejerza violencia física o psíquica sobre quien sea o haya sido su cónyuge o sobre persona que esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia, o sobre los descendientes, ascendientes o hermanos por naturaleza, adopción o afinidad, propios o del cónyuge o conviviente, o sobre los menores o incapaces que con él convivan o que se hallen sujetos a la potestad, tutela, curatela, acogimiento o guarda de hecho del cónyuge o conviviente, o sobre persona amparada en cualquier otra relación por la que se encuentre integrada en el núcleo de su convivencia familiar, así como sobre las personas que por su especial*

*vulnerabilidad se encuentran sometidas a custodia o guarda en centros públicos o privados....”*

Con la reforma de los artículos 148.4, 153.2, 171.4, 172.2 del Código Penal se produce un hecho no muy común en temas jurídicos, como es el reconocimiento de la discriminación positiva hacia la mujer, aumentando las penas, en las relacionadas con delitos de violencia, lesiones o amenazas solo en aquellos casos en los que el agresor es un hombre que ejerce estas acciones contra una mujer que es o ha sido su pareja, lo que podemos entender como violencia de género. Sin embargo, en aquellas mismas acciones descritas anteriormente pero realizadas por una mujer o aquellas que realizadas por un hombre no sean contra la que haya sido o es su mujer, se aplican las penas que ya existían en el Código Penal sin el nuevo agravamiento, lo que se podría entender como violencia doméstica.

Ante esta diferenciación jurídica entre los delitos concebidos como violencia de género o violencia doméstica, algunos sectores critican que el hombre, por el hecho de serlo, reciba un aumento de su pena por iguales delitos que los que podría cometer una mujer. En este caso, la legislación toma conciencia social y se apoya en una importante base legal y filosófica que ya es apoyada por muchos organismos internacionales y que parte de reconocer que no es igual la violencia de género que otras, incluida la doméstica. Sin duda, la diferenciación que se hace no es por no considerar la gravedad de cualquier tipo de violencia hacia las personas, sino por dar una especial importancia a una lacra tan detestable y tan rechazable desde todos los puntos de vista que tiene como fin el control y la dominación de la mujer por el hombre y el mantenimiento de un sistema social patriarcal.

La autoría de los delitos de violencia doméstica puede recaer tanto en hombres como en mujeres que estén comprendidos/as en el entorno doméstico o de convivencia. Las víctimas pueden ser descendientes; ascendientes; hermanos por naturaleza, adopción o afinidad, propios o del cónyuge o conviviente; menores o

incapaces que con él (agresor o agresora) convivan o que se hallen sujetos a la potestad, tutela, curatela, acogimiento o guarda de hecho del cónyuge o conviviente; persona amparada en cualquier otra relación por la que se encuentre integrada en el núcleo de su convivencia familiar; personas que por su especial vulnerabilidad se encuentran sometidas a custodia o guarda en centros públicos o privados.

La violencia de género tiene siempre como autores a hombres que por cualquier medio o procedimiento causen daño, menoscabo, lesiones, humillaciones, insultos o la muerte cuando la ofendida sea o haya sido esposa, o mujer de esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia. Es meridianamente claro que el autor del delito de violencia de género solo puede ser un hombre y debe realizar su acción delictiva sobre una mujer determinada con la que ha tenido o tiene una relación de afectividad. La víctima siempre será una mujer, pareja o ex pareja del agresor o ligada a éste por análoga relación de afectividad en donde no se requiere la convivencia entre ambos.

La Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España (2007) en el Protocolo común para la actuación sanitaria ante la violencia de género concreta que los principales factores determinantes de la violencia de género se derivan de una relación desigual entre hombres y mujeres que pervive con una cultura de la violencia que se utiliza como medio para resolver conflictos.

Es importante destacar también, como señala la Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España que la violencia contra las mujeres no se debe a rasgos singulares y patológicos de determinados individuos, sino que tiene características estructurales marcadas por una forma cultural de definir las identidades y las relaciones entre los hombres y las mujeres y se produce y reproduce en una sociedad que perpetúa la

superioridad de los hombres sobre las mujeres y determina atributos y papeles distintos según el sexo.

La violencia que ejerce el hombre sobre la mujer funciona en los casos a los que nos referimos como un poderoso mecanismo e instrumento de control hacia la mujer que el hombre lleva a cabo con la intención de perpetuar su dominación y rol de superioridad que se transmite a través de elementos culturales y relacionales pero, además, hay elementos sociales que buscan la justificación de la violencia y que la ocultan, la minimizan, la falsean o la atribuyen a causas que no forman parte del fondo real de la cuestión. Los doctores Miguel Lorente y Francisco Toquero (2004) plantean, en coincidencia con la Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España, que los principales factores determinantes de la violencia de género son la relación desigual entre hombres y mujeres y la existencia de la cultura de la violencia como medio para resolver conflictos y afirman que, de ellos, el principal es el hecho de ser mujer que se ve sometida al poder de los hombres como mecanismo de sometimiento. Los autores indican que esta violencia no es un fin en sí mismo, es, sobre todo, un instrumento de dominación y control social.

Es conveniente exponer que existen formas de violencia donde uno de los miembros de la pareja, sin necesidad de ejercer violencia física, consigue destruir al otro. Marie France Irigoyen (2006) plantea que lo que permite distinguir la violencia conyugal de un simple conflicto de pareja no son los golpes o las palabras hirientes, sino la asimetría en la relación. En un conflicto de pareja se conserva la identidad de cada uno y se respeta al otro en tanto que persona, cosa que no sucede cuando lo que está en juego es dominar y aplastar al otro.

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos distinguir que la violencia de género tiene multitud de manifestaciones y, en algunos casos, no son percibidas como tal violencia.

FORMAS DE EXPRESIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO						
Física	Psicológica	Sexual	Económica -Patrimonial	Social	Simbólica	Ambiental
<p>1.- Incluye cualquier acto de fuerza contra el cuerpo de la mujer, con resultado o riesgo de producir lesión física o daño, ejercida por quien sea o haya sido su cónyuge o esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aún sin convivencia</p> <p>2.- Se debe considerar violencia física cualquier contacto no consentido que esté destinado a menoscabar la dignidad personal o causar temor</p> <p>3.- Cualquier conducta que implique el uso deliberado de la fuerza contra el cuerpo de la mujer, con intención de ocasionar lesión física, daño o dolor</p> <p>4.- Comprende cualquier acto no accidental</p>	<p>1.- Incluye toda conducta, verbal o no verbal, que produzca en la mujer desvalorización o sufrimiento, a través de amenazas, humillaciones o vejaciones, exigencia de obediencia o sumisión, coerción, insultos, aislamiento, culpabilización o limitaciones de su ámbito de libertad, ejercida por quien esté o haya estado ligado a ella por análoga relación de afectividad, aún sin convivencia.</p> <p>2.- Implica una manipulación en la que incluso la indiferencia o el silencio provocan en ella sentimientos de culpa e indefensión, incrementando el control y la dominación del agresor sobre la víctima</p> <p>3.- Cualquier conducta que atente contra la</p>	<p>1.- Se ejerce mediante presiones físicas o psíquicas que pretenden imponer una relación sexual no deseada mediante coacción, intimidación o indefensión</p> <p>2.- Incluye cualquier acto de naturaleza sexual forzada por el agresor o no consentida por la mujer, abarcando la imposición, mediante la fuerza o con intimidación, de relaciones sexuales no consentidas, y el abuso sexual, con independencia de que el agresor guarde o no relación conyugal, de pareja, afectiva o de parentesco con la víctima</p> <p>3.- Es toda acción que imponga o induzca algún tipo de actividad sexual a una persona mediante el uso de la fuerza, la</p>	<p>1.- Incluye la privación intencionada, y no justificada legalmente, de recursos para el bienestar físico o psicológico de la mujer y de sus hijas e hijos o la discriminación en la disposición de los recursos compartidos en el ámbito de la pareja</p> <p>2.- Acción u omisión que con manifiesta ilegitimidad suponga daño, pérdida, transformación, sustracción, destrucción, distracción, ocultamiento o retención de bienes, instrumentos de trabajo, documentos o recursos económicos, destinada a coaccionar la libertad y la autodeterminación de otra persona</p> <p>3.-</p>	<p>1.- Cualquier conducta que implique humillación, ridiculización, descalificación y burla en público</p> <p>2.- Se entiende como la limitación de los contactos sociales de la mujer, alejándola de su familia y amigos, de su entorno y limitando el apoyo social</p>	<p>1.- Se desarrolla a partir de patrones y estereotipos que se van reproduciendo a través de mensajes, íconos o signos que perpetúan la desigualdad y discriminación hacia la mujer</p> <p>2.- Utilizar correos electrónicos o espacios de mensajería virtual para acosar, insultar o amenazar a la víctima. Controlar la comunicación privada y dificultar la comunicación de la víctima</p>	<p>1.- Cualquier conducta consistente en romper, golpear objetos, tirar cosas que pertenecen a la mujer, destrozar enseres</p>

CONCEPTO

Capítulo 2 El estudio de la violencia de género

	<p>que implique el uso deliberado de la fuerza, como bofetadas, golpes, palizas, empujones, heridas, fracturas o quemaduras, que provoquen o puedan provocar una lesión, daño o dolor en el cuerpo de la mujer</p>	<p>integridad psíquica y emocional de la mujer 4.- Conducta intencionada y prolongada en el tiempo, que atenta contra la integridad psíquica y emocional de la mujer y contra su dignidad como persona, y que tiene como objetivo imponer las pautas de comportamiento que el hombre considera que debe tener su pareja</p>	<p>intimidación, la manipulación, amenazas o cualquier otro medio que anule o limite su libertad 4.- Cualquier conducta que implique un acto de naturaleza sexual realizado sin consentimiento de la mujer, con independencia de que el agresor guarde o no relación conyugal, de pareja, afectiva o de parentesco con la misma 5.- Ocurre siempre que se impone a la mujer un comportamiento sexual contra su voluntad, se produzca por parte de su pareja o por otras personas</p>	<p>Cualquier conducta que incluye la privación intencionada y no justificada legalmente de recursos para el bienestar de la mujer y de sus hijos e hijas o la discriminación en la disposición de los recursos compartidos en el ámbito familiar, en la convivencia de pareja o en las relaciones posteriores a la ruptura de la misma</p>			
<p><b>LEGISLACIÓN, MARCO DE REFERENCIA O AUTORÍA DEL CONCEPTO</b></p>	<p>1.- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género 2.- Marie France Irigoyen (2006) 3.- Protocolo de actuación sanitaria</p>	<p>1.- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género 2.- Marie France Irigoyen (2006) 3.- Protocolo de actuación sanitaria</p>	<p>1.- Alberdi y Matas (2002) 2.- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género 3.- Marie France Irigoyen (2006) 4.-</p>	<p>1.- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género 2.- Marie France Irigoyen (2006) 3.- Protocolo de actuación sanitaria</p>	<p>1.- Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007) 2.- Shorey (2012), Viejo (2012), García Sedeño y García Tejera (2013)</p>	<p>1.- Marie France Irigoyen (2006) 2.- Trinidad Donoso-Vázquez; María José Rubio y Ruth Vilà Baños (2014)</p>	<p>1.- Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007)</p>

	ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007) 4.- Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España (2007) y Protocolo andaluz para la actuación sanitaria ante la violencia de género de la Junta de Andalucía (2008)	ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007) 4.- Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España (2007) y Protocolo andaluz para la actuación sanitaria ante la violencia de género de la Junta de Andalucía (2008)	Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007) 5.- Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España (2007) y Protocolo andaluz para la actuación sanitaria ante la violencia de género de la Junta de Andalucía (2008)	ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007)			
--	---	---	--	--	--	--	--

**Cuadro 2.1.** *Categorización de las formas de expresión de la violencia recogidas en la legislación española y de otras referencias y autorías*

En primer lugar, exponemos los diferentes tipos de violencia de género cuya categorización cuenta con un amplio consenso entre investigaciones, normativas y organizaciones:

- **Física:** puede ser percibida objetivamente por otros. Suele dejar huellas externas. Es, por tanto, más fácil de reconocer por la propia víctima y por otras personas y facilita la conciencia sobre el problema. Se contabilizan, entre otras, los empujones, mordiscos, patadas, puñetazos, golpes, estrangulamientos. Es una acción dirigida contra el cuerpo de una mujer que produzca o pudiera producir dolor, lesión, daño permanente o pasajero. Se debe considerar violencia física cualquier contacto no consentido que esté destinado a menoscabar la dignidad personal o causar temor.

Este tipo de violencia de género es reconocida, entre otros, por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; Marie France Irigoyen (2006); el Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007); la Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España (2007) y el Protocolo andaluz para la actuación sanitaria ante la violencia de género de la Junta de Andalucía (2008).

- **Psicológica:** aparece sola o siempre que hay otro tipo de violencia. Implica una manipulación en la que incluso la indiferencia o el silencio provocan en ella sentimientos de culpa e indefensión, incrementando el control y la dominación del agresor sobre la víctima. Supone amenazas, insultos, humillaciones, desprecio, indiferencia hacia la propia mujer, desvalorizando su trabajo, sus opiniones, culpabilizar a la víctima, control de sus actos... Dentro de esta categoría podrían incluirse otros tipos de violencia que llevan aparejado sufrimiento psicológico para la víctima, y utilizan las coacciones, amenazas y manipulaciones para lograr sus fines.

Tiene un importante factor emocional entendido como acción u omisión dirigida a perturbar, degradar o controlar la conducta, el comportamiento, las creencias o las decisiones de una persona mediante la humillación, intimidación, aislamiento o cualquier otro medio que afecte la estabilidad psicológica o emocional. Se puede convertir en un elemento determinante en la aparición de cuadros de depresión, llevando en ocasiones al suicidio.

Este tipo de violencia de género es reconocida, entre otros, por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de

Género; Marie France Irigoyen (2006); el Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007); la Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España (2007) y el Protocolo andaluz para la actuación sanitaria ante la violencia de género de la Junta de Andalucía (2008).

- Sexual: se podría incluir dentro del término de violencia física pero se distingue de aquella en que el objeto es la libertad sexual de la mujer, no tanto su integridad física. Puede manifestarse como obligaciones a mantener relaciones sexuales no deseadas, con gestos y palabras obscenas, insultos sexistas, exhibicionismo, acoso sexual, tocamientos, violación... Es toda acción que imponga o induzca algún tipo de actividad sexual a una persona mediante el uso de la fuerza, la intimidación, la manipulación, amenazas o cualquier otro medio que anule o limite su libertad. Caben en este apartado las violaciones, la obligación a ejercer la prostitución o la restricción de la libertad para decidir, incluso dentro de la pareja o en una relación de noviazgo, cuándo y cómo se desea relacionarse sexualmente. Alberdi y Matas (2002) exponen en su Informe sobre los malos tratos a mujeres en España que se ejerce mediante presiones físicas o psíquicas que pretenden imponer una relación sexual no deseada mediante coacción, intimidación o indefensión.

Este tipo de violencia de género es reconocida, entre otros, por Alberdi y Matas (2002), como ya hemos expuesto; la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; Marie France Irigoyen (2006); el Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007); la Comisión Contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud de España (2007) y el Protocolo andaluz para la actuación sanitaria ante la violencia de género de la Junta de Andalucía (2008).

- Económica y patrimonial: acción u omisión que con manifiesta ilegitimidad suponga daño, pérdida, transformación, sustracción, destrucción, distracción, ocultamiento o retención de bienes, instrumentos de trabajo, documentos o recursos económicos, destinada a coaccionar la libertad y la autodeterminación de otra persona. El agresor intenta controlar el acceso de la víctima al dinero impidiéndole trabajar de forma remunerada, en muchos casos, u obligándola a entregarle sus ingresos y propiciando que, en ocasiones, el agresor deje de trabajar y viva del sueldo de la mujer. Afecta de forma directa a la supervivencia económica de la víctima.

Este tipo de violencia de género es reconocida, entre otros, por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; Marie France Irigoyen (2006) y el Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007).

- **Social:** se entiende como la limitación de los contactos sociales de la mujer, alejándola de su familia y amigos, de su entorno y limitando el apoyo social. Este tipo de violencia de género es reconocida, entre otros, por el Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007); Shorey (2012), Viejo (2012), García Sedeño y García Tejera (2013).

- **Simbólica:** se desarrolla a partir de patrones y estereotipos que se van reproduciendo a través de mensajes, íconos o signos que perpetúan la desigualdad y discriminación hacia la mujer. A veces son sutiles y otras veces se llevan a cabo de manera directa pero siempre parten de estereotipos machistas y discriminatorios. En la actualidad se ha producido un aumento importante de estas situaciones a través de las nuevas tecnologías de la información y las redes de internet. Trinidad Donoso (2014) las denomina sobre violencias 2.0 y dice de ellas que estas violencias online toman diferentes formas, el ejemplo más claro lo encontraríamos en el hecho de utilizar correos electrónicos o espacios de mensajería virtual para acosar, insultar o amenazar a la víctima.

Este tipo de violencia de género es reconocida, entre otros, por Marie France Irigoyen (2006) y Trinidad Donoso-Vázquez; María José Rubio y Ruth Vilà Baños (2014), como ya hemos expuesto.

- **Ambiental:** se entiende como cualquier conducta consistente en romper, golpear objetos, tirar cosas que pertenecen a la mujer, destrozar enseres. Este tipo de violencia de género es reconocida, entre otros, por el Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos del Gobierno de Cantabria (2007).

Siguiendo a Crawford y Chaffin (1997), se pueden distinguir tres niveles en la violencia al igual que en el desarrollo del género:

- **Social:** es un nivel de violencia que se puede considerar estructural (Lorente, 2004) y está sustentada en una cultura e ideología machista y patriarcal que propicia la discriminación hacia la mujer en base a su sexo biológico y la clasifica por debajo del hombre y sumisa a sus planteamientos. Establece, de esta forma, una estructura jerárquica de dominación y poder que perjudica a la mitad de la población,

las mujeres. Esta estructura de dominación-sumisión y patriarcal se incorpora al inconsciente tanto a nivel individual como colectivo (Sanz, 2007).

- **Relacional:** el modelo de estructura jerarquizado se reproduce en las relaciones entre hombres y mujeres y sirven para garantizar la autoridad, la superioridad y la dominación del agresor sobre la víctima. Miguel Lorente (2003) afirma que esta violencia más que de una violencia doméstica, se trata de una violencia que doméstica. Está basada en el sufrimiento y funciona como un sistema de acción-reacción infinito de violencia (Sanz, 2007).

- **Individual:** se refiere a la construcción subjetiva de la identidad y como se entienden los vínculos afectivos y relacionales. Los valores, normas y costumbres se hacen propios, individuales y construyen nuestra identidad personal diferenciada como hombre o mujer. Los cambios individuales son más resistentes al cambio y van más lentos y, por tanto, los planteamientos externos, culturales e ideológicos cambian con más rapidez (Lorente, 2003; Sanz, 2007).

Marie France Irigoyen (2006) expone que existen formas de violencia donde uno de los miembros de la pareja, sin necesidad de ejercer violencia física, consigue destruir al otro. Para ella, lo que permite distinguir la violencia conyugal de un simple conflicto de pareja no son los golpes o las palabras hirientes, sino la asimetría en la relación.

#### **4. Actitudes tolerantes y motivaciones de las víctimas para soportar la violencia.**

Hasta hace no muchos años, la restricción en el desarrollo personal y social de las mujeres, la exigencia de su dedicación exclusiva a la familia, su deber de acatar la autoridad masculina, eran consideradas como algo normal y natural, validado por las costumbres y la ley. En ese contexto se toleraba socialmente que los hombres utilizaran la violencia para afianzar la autoridad. Actualmente existe una menor tolerancia social hacia la violencia. Sin embargo, demasiadas mujeres todavía soportan un alto grado de violencia, tanto en sus relaciones de pareja como fuera de ellas. Esto sucede en todas las clases sociales, religiones y niveles educativos.

Los malos tratos llevados a cabo por motivaciones de violencia de género se prolongan en el tiempo y van atravesando fases hasta que pueden llegar a la muerte de la mujer a la que se va dominando y debilitando en todos los aspectos de su vida. En

muchas ocasiones, las mujeres sometidas a este maltrato se sienten culpables o piensan que conseguirán cambiar al agresor, cosa que no sucede y aumenta aun más la frustración y la desesperación. La existencia de hijos e hijas es un factor más para perpetuar la relación por miedo a perderlos o que queden bajo la custodia del padre maltratador.

El aspecto fundamental que determina la violencia de género es la necesidad del agresor, pareja o expareja de la víctima, de controlar y dominar todo lo que haga o pueda hacer la mujer. En este sentido, se pueden destacar conductas como querer controlar el tiempo y lo que hace la mujer, las comunicaciones que pueda tener con otras personas, las relaciones con amistades, el dinero que gana y gasta...Manifiesta continuas reacciones por celos y acusaciones de infidelidad o de prestar atención a otros hombres. Una sola mirada a un amigo o la coincidencia de ver a un antiguo novio, se convierte en un drama con consecuencias violentas hacia la mujer.

Por otro lado, busca hundir la moral, la autoestima y la esperanza procurando que la mujer caiga en un estado de depresión, apatía, inseguridad, falta de independencia, sentimientos de culpa y angustia. No deja de desanimarla constantemente ante cualquier iniciativa de ella, no permite que estudie y no quiere que trabaje a no ser que eso satisfaga sus intereses económicos pero siempre con su control, la humilla ante sus conocidos, la desautoriza ante sus hijos e hijas, destroza todo lo que tiene valor para ella. Cuando no considera que el control sea el necesario para dominarla o se produce alguna situación que lo desequilibra aún más, la amenaza, la agrede, la fuerza y llega, en ocasiones, a provocarle la muerte. Todo ello en la privacidad, aparentando en muchas ocasiones el agresor, ser un ciudadano ejemplar.

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos distinguir que la violencia de género tiene multitud de manifestaciones y, en algunos casos, no son percibidas como tal violencia. Además, hay un ciclo en donde pueden confundirse algunas acciones que posibilitan la reproducción de los mismos esquemas hasta, en demasiadas ocasiones, llevar al asesinato de la mujer.

La investigación en esta materia se hace ahora con un enfoque psicosocial y multicausal intentando dar respuestas más coherentes e integrales a un problema con tantas aristas.Fina Sanz (2007), defiende que no es posible entender la violencia hacia las mujeres al margen de su contexto. La autora expone que el maltrato hacia las

mujeres es mucho más amplio, va más allá de las parejas y de lo que se ve. Para comprender las dimensiones relacionadas con la violencia de género y las respuestas que se producen tanto por la víctima como por el agresor, analizaremos los ciclos o fases por las que atraviesa este tipo de violencia.

Leonore Walker (1984), psicóloga experta en el estudio del maltrato en la mujer y profesora del Nova Southeastern University de Estados Unidos, definió el ciclo de la violencia realizando trabajos con mujeres que habían sufrido maltrato. La profesora Walker da nombre al síndrome de la mujer maltratada partiendo de dos teorías. La primera es la de la impotencia aprendida, por la que explica como una mujer que ha sufrido maltrato sufre una situación en la que se incapacita para controlar su voluntad y desarrolla una condición de impotencia aprendida que lleva a una deficiencia cognitiva emocional y conductual por la que puede quedar retenida en la relación de abuso que mantiene.

La otra teoría es la del ciclo del maltrato. Esta autora, plantea que hay tres etapas en lo referente a la violencia física:

- La primera fase la denomina de Acumulación de la Tensión: la víctima empieza a notar y percibe con claridad como su agresor va siendo cada vez más susceptible y agresivo. Cualquier cosa la utiliza para tensar la situación y poder provocar tensión. Es el inicio y se plantea con menosprecio, indiferencia, sarcasmos, tiranías...
- La segunda fase la denomina de Estallido de la Tensión (Maltrato agudo): después de ir acumulando tensión de manera injustificada termina explotando y agrediendo a la víctima. Es como una válvula de escape. El agresor pierde el control y empieza la violencia física aumentando, también, otros tipos de violencia.
- La tercera fase la denomina de Luna de Miel o Arrepentimiento (Calma y reconciliación): el agresor percibe que por el camino emprendido no logra sus objetivos y comienza una fase de recomposición falsa pidiendo disculpas y pretendiendo mostrar que está arrepentido de lo que ha hecho. El agresor intenta por todos los medios mantener a la mujer a su lado. Cada vez esta fase es más corta y hace que la víctima, especialmente al principio, albergue la

ilusión de que el agresor puede cambiar. Es evidente que esta fase pasa y se vuelve a iniciar el ciclo con, cada vez, peores consecuencias.

Graciela Ferreira (1989, p.34) utiliza la expresión de la tela de araña para explicar la situación de la mujer víctima de maltrato y lo define como que “la mujer entra en un conflicto de lealtades paralizantes”. Lorente Acosta (2003) expone que es como si la mujer permaneciese unida a su agresor por una especie de goma elástica gigante, que se va estirando llegando a veces a rozar la ruptura, pero que cuanto más se aleja, tanto mayor es la tensión que la hace volver.

Esperanza Bosch, Victoria Ferrer y Aina Alzamora (2006) plantean que en las relaciones donde se entra en la dinámica de violencia de género, puede ser fácil entrar pero romper con ellas puede ser enormemente complicado y dificultoso. Ellas llaman a esta situación el laberinto del patriarcado en donde la mujer se puede ir metiendo cada vez más y cuanto más tiempo dure la relación, más aumenta el riesgo y la dificultad para salir. La relación se convierte en un laberinto y en una trampa y el tiempo de duración en algo muy relevante para su posible solución.

Según estas autoras, la situación que se crea tiene cuatro fases:

- Primera fase o de fascinación: las expectativas amorosas juegan un papel clave y los mitos del amor romántico se convierten en los ideales a seguir. A mayores expectativas falsas, mayor peligro de equivocarse en la relación y menor capacidad para reconocerlo, manifiestan las autoras.
- Segunda fase o de reto: se produce una situación donde la mujer está dispuesta a cambiar y hacer las concesiones necesarias para justificar y mantener la relación. Puede llegar a sentirse la culpable de la situación negativa de la relación y adoptar las medidas para que sea mejor siempre desde su lado exclusivamente.
- Tercera fase o de confusión: como no se logran mejoras ya que la culpable no es ella y no se aborda la situación de romper con la relación, la mujer se lo replantea todo y se autocuestiona y va perdiendo su confianza en sí misma y su autoestima.

- Cuarta fase o de extravío: es una fase final y determinante. La mujer siente todo negativo y ella misma, su agresor y la propia relación se ven sin salida y aparece la rendición ante una situación que ya no sabe cómo solucionar.

Estas fases pueden terminar en la destrucción de la víctima y se inician intentando mostrar superioridad del agresor sobre la víctima y que la percepción que ella tiene de lo que está pasando es falsa. Intentará humillarla hasta minar su moral y asentar su falsa superioridad. Serán continuas las críticas a ella por todo sin ningún tipo de razón lógica. Cada vez se sentirá más insegura sintiéndose culpable por lo que sucede y llegando a perder su confianza en ella misma y su autoestima. El miedo empieza a formar parte de forma continua en su vida.

El agresor seguirá dando pasos en su intento de dominar y controlar a la mujer y hará todo lo posible por aislarla de todo contacto social que no sea él. Impedirá que reciba cualquier tipo de información de conocidos, amistades y familiares. Puede llegar incluso a no permitir que trabaje para lograr un mayor aislamiento y, de esta forma, tener el control absoluto del dinero que entra en la casa o pueda manejar ella. El control hacia ella cada vez es mayor y ha provocado una absoluta dependencia social y económica de ella hacia él. La víctima se siente sin ganas de hacer nada ni ver a nadie y el aislamiento le hace pensar que no va a obtener ninguna ayuda. Solo puede aceptar lo que viene del agresor y cada vez lo hace con más miedo.

Por fin el agresor ve que puede destruir a la víctima y se terminan las actitudes sutiles realizando sus agresiones de todo tipo de forma más visible. Hace recaer la culpa de todo en ella y los hijos e hijas sufren las consecuencias de este maltrato. La mujer, por su propio miedo, la vergüenza que soporta, su sentimiento de culpabilidad y el miedo de perder a sus hijos, se vuelve más sumisa y apreciando la crueldad de su maltratador se somete a este para intentar evitar males mayores.

No hay dudas de que todo este ciclo y sus distintos movimientos solo pretenden la destrucción, el dominio y el control de la víctima. Son actos conscientes y deliberados del agresor. Las víctimas deben tener en cuenta que su agresor actúa premeditadamente, aunque pueda tener momentos en que se le va de las manos lo que pretende hacer. No se debe buscar su cambio por parte de la víctima. Esto es prácticamente imposible y deben estar muy alertas en las fases de luna de miel, ya que

lo siguiente es más violencia y más grave, pero puede acercar volver a engañar a la víctima y hacerla creer que ha cambiado.

La víctima no es la culpable y hay que evitar que se sienta así. El culpable es solo y exclusivamente el maltratador y lo mejor es apartarse de él por su propia integridad y no pretender convencerse de cosas en positivo que no van a suceder nunca.

FASES EN VIOLENCIA DE GÉNERO	DESCRIPCIÓN DE LA FASE	AUTORÍA
1ª Fase: Acumulación de la tensión	La víctima empieza a notar que su agresor va siendo cada vez más susceptible y agresivo y actúa con menosprecio, indiferencia, sarcasmos, tiranías...	Leonore Walker (1984)
2ª Fase: Estallido de la tensión (Maltrato agudo)	Se acumula tensión de manera injustificada y termina explotando y agrediendo a la víctima	
3ª Fase: Luna de Miel o Arrepentimiento (Calma y reconciliación)	El agresor percibe que por el camino emprendido no logra sus objetivos y comienza una fase de recomposición falsa. Cada vez esta fase es más corta y hace que la víctima albergue la ilusión de que el agresor puede cambiar. Al final, se inicia de nuevo el ciclo cada vez más violento	
1ª Fase: De fascinación	Las expectativas amorosas juegan un papel clave y los mitos del amor romántico se convierten en los ideales a seguir	Esperanza Bosch, Victoria Ferrer y Aina Alzamora (2006)
2ª Fase: De reto	La mujer está dispuesta a hacer las concesiones necesarias para mantener la relación. Puede llegar a sentirse culpable y adoptar las medidas para que sea mejor	
3ª Fase: De confusión	Al no obtener mejoras la mujer se lo replantea todo y va perdiendo su confianza en sí misma y su autoestima	
4ª Fase: De extravío	Fase final y determinante. Aparece la rendición de la mujer ante una situación que ya no sabe cómo solucionar	

**Cuadro 3.1.** Fases o ciclos en el proceso de violencia de género

Diversos estudios se han centrado en la búsqueda de la trascendencia de factores como la edad o el nivel sociocultural (Fernández-Montalvo y Echeburúa, 1997). Otras investigaciones planteaban que las causas están relacionadas con las patologías del agresor y se achacan a enfermedades mentales, alcoholismo u otras drogodependencias.

Echeburúa, Fernández Montalvo y Amor (2006), en diversos estudios, manifiestan determinadas características de los hombres agresores contra sus parejas reseñando que suelen mostrar antecedentes de problemas psicológicos, especialmente derivados del consumo abusivo del alcohol. No necesariamente han tenido maltrato en su familia de origen y no suelen tener acciones violentas fuera de su entorno familiar. Manifiestan ansiedad situacional alta, inadaptación a la vida cotidiana, irascibilidad,

inestabilidad emocional, ausencia de empatía y trastornos de personalidad especialmente de tipo compulsivo, agresivo y narcisista. Presentan también distorsiones cognitivas relacionadas con ideas machistas sobre la mujer y la legitimación de la violencia como método de enfrentarse a los problemas. Suelen ser agresores de forma crónica y no suelen asumir la responsabilidad de su conducta violenta.

Miguel Lorente (2004, p.18) expone con respecto a los agresores que:

*“No se trata de hombres violentos, de perfiles psicopáticos ni de problemas enraizados en su personalidad; la violencia es un recurso que la sociedad y la cultura ponen a disposición de los hombres para utilizar en caso de necesidad, dejando a su criterio determinar cuándo surge la necesidad”.*

Josep Vicent Marqués, sociólogo y catedrático del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de Valencia, en palabras del psicólogo Javier Madina (2005, p. 6) plantea que:

*“a todos los hombres de alguna forma se nos inculca de pequeños la idea fundamental de que ser hombre es importante y de que por el mero hecho de haber nacido hombres ya tenemos cierta importancia respecto a la mujer. Esto se convierte en una referencia. Sin esa referencia la identidad masculina queda en entredicho. Los hombres violentos son un poco hombres en precario. No han conseguido ese grado de autoestima, esa sensación de que son personas que tienen un valor por alguna razón u otra y lo que hacen es, al menos dentro del ámbito del hogar, defender privilegios”.*

En este sentido y, sabiendo cómo son los esquemas de funcionamiento de los maltratadores, adquiere una gran importancia conocer determinados indicadores que pueden dar pistas sobre si la mujer está sufriendo maltrato.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante abordar en las actitudes tolerantes ante estas situaciones de abuso y las razones por las que las mujeres se ven obligadas a soportarla, es fundamental tener en cuenta que los malos tratos son, muchas veces, un proceso largo y complicado. Hay dos factores que hacen que muchas mujeres que sufren maltrato, no puedan romper esta situación: la carencia de recursos económicos que se ha visto incrementada en los últimos años como consecuencia de la crisis económica y el temor a perder a los hijos e hijas por circunstancias unidas a la ruptura de la relación.

No obstante, hay una motivación que reseñábamos en el capítulo previo y es la percepción de que la situación de abuso a la que ha sido sometida o el acto violento no ha sido grave.

Por otro lado, los malos tratos siguen siendo invisibles para muchos sectores de la sociedad y se conciben como algo que afecta al entorno privado de la pareja y esto provoca una situación de vergüenza en la mujer sometida a maltrato que propicia seguir manteniendo la privacidad del problema. En muchas ocasiones, el miedo a no ser creídas al solicitar ayuda y la falta de apoyo familiar y de amigos que muchas veces la única solución que plantean es la necesidad de tener paciencia y la importancia de preservar la supuesta unidad familiar, agudiza aun más la indefensión a la que se ve sometida la mujer maltratada por violencia de género.

Las razones por las que, a veces, las mujeres que la sufren se ven obligadas a soportarla, es fundamental tener en cuenta que los malos tratos son, muchas veces, un proceso largo y complicado. Hay dos factores que hacen que muchas mujeres que sufren maltrato, no puedan romper esta situación: la carencia de recursos económicos que se ha visto incrementada en los últimos años como consecuencia de la crisis económica y el temor a perder a los hijos e hijas por circunstancias unidas a la ruptura de la relación.

Por otro lado, los malos tratos siguen siendo invisibles para muchos sectores de la sociedad y se conciben como algo que afecta al entorno privado de la pareja y esto provoca una situación de vergüenza en la mujer sometida a maltrato que propicia seguir manteniendo la privacidad del problema. En muchas ocasiones, el miedo a no ser creídas al solicitar ayuda y la falta de apoyo familiar y de amigos que muchas veces la única solución que plantean es la necesidad de tener paciencia y la importancia de preservar la supuesta unidad familiar, agudiza aun más la indefensión a la que se ve sometida la mujer maltratada por violencia de género.

En el informe *Predicting perceptions of date rape: an examination of perpetrator motivation, relationship length, and gender role beliefs* (2012), se afirma que en términos de contexto, el tipo de relación entre la víctima y el perpetrador ha sido demostrativa de la influencia de las atribuciones de la violación. En general, cuanto más próxima es la relación entre la víctima y el perpetrador, más probable es que los observadores perciban la agresión como consensuada y menos probable que vean el incidente como una preocupación seria (Monson, Byrd, Langhinrichsen-Rohling, 1996).

De alguna forma, la relación próxima agudiza la invisibilidad y hace que hasta en los casos extremos de una violación, desde fuera, se vea como algo consensuado.

Muchas mujeres que han sufrido violencia de género describen que la violencia a la que han sido sometidas y la ruptura de la pareja, la viven como un fracaso personal de la que llegan a sentirse culpable y hasta merecedoras de lo que les está sucediendo. A todo ello es necesario vincular el temor a la respuesta que pueda tener la pareja ante la ruptura, el desconocimiento de sus derechos como ser humano y mujer, la ignorancia sobre los recursos existentes, las dificultades que suponen la vía judicial y el peso de una mentalidad social muy conservadora en multitud de aspectos.

Enrique Echeburúa y Paz del Corral (1998), del Departamento de personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos de la Universidad del País Vasco, equiparan los efectos de la violencia de género al trastorno de estrés postraumático, como hemos visto. En muchas mujeres maltratadas aparece la reexperimentación del suceso traumático y la evitación de situaciones asociadas al maltrato, síntomas claros de este tipo de estrés. Se producen dificultades para dormir con pesadillas en las que reviven lo pasado, están continuamente alerta, hipervigilantes, irritables, con problemas de concentración y un alto nivel de ansiedad que genera problemas de salud y alteraciones psicósomáticas y psicológicas.

Leonore Walker (1999), como ya hemos visto, ha definido lo que denomina el síndrome de la mujer maltratada. Dicho síndrome está basado en la teoría de la indefensión aprendida reformulada en términos de depresión. Se plantea que las víctimas no perciben alternativas de protección y, por tanto, no las pueden poner en prácticas.

El mecanismo de protección funciona incrementando el nivel de tolerancia a estímulos adversos y minimizando el dolor. Se desarrolla un proceso de adaptación a la situación aversiva que se caracteriza por un incremento en las habilidades personales para afrontar lo adverso y minimizar el sufrimiento. A ello se le unen fenómenos como la minimización, negación o disociación que se producen por los cambios en la forma de verse a sí misma y lo que le rodea. Se producen cambios cognitivos para sobrevivir y no para resolver la situación que van unidos a depresión, rabia, culpa, baja autoestima, quejas somáticas inespecíficas, disfunciones sexuales, conductas adictivas y dificultades en las relaciones sociales.

La doctora norteamericana Robin Norwood (2004), a mediados de la década de los ochenta, plantea en su libro *Las mujeres que aman demasiado*, que existe una enfermedad emocional, un síndrome que ella define como de amar demasiado. Según esta doctora, cuya tesis no deja de ser controvertida, este síndrome lo sufren muchas de las mujeres víctimas de maltrato pero ignoran que lo padecen.

Norwood expone que se trata de un patrón emocional desarrollado en edad temprana que se ha hecho inconsciente y que, literalmente, cursa como una adicción. La mujer que ama demasiado se ve atraída una y otra vez por un determinado tipo de hombre, que adolece de sus propios problemas emocionales y patrones culturales. No importa que ella cambie de pareja, siempre termina encontrándose en una situación similar de sufrimiento y de riesgo.

Esta situación hace que se inhiba la autonomía y libertad emocional de la mujer y la lleva a mantener de forma voluntaria relaciones de pareja destructivas, a volver continuamente a la relación negativa o a otras con el mismo patrón, a perdonar sistemáticamente al maltratador, a no poner denuncias o a retirarlas...

Existen multitud de creencias erróneas que han aprendido en el transcurso de sus vidas y piensan que son ciertas dificultando su capacidad de tomar decisiones que le propicien romper con el círculo de violencia en donde viven.

En muchos casos, estas creencias hacen que la mujer piense que tiene que complacer a su marido en todo lo que le pida, hacer todas las tareas de la casa a la perfección y ser sumisa y obediente. Entiende que su marido trabaja mucho con la única preocupación de mantener a la familia y eso debe ser recompensado con una manera de actuar por su parte que impida que su pareja pueda llegar a pensar que si le recrimina lo que no le guste de él, es que lo quiere menos.

Sienten que su obligación es sacar la casa y la familia adelante. Esa es su única y primordial tarea en la vida lo que hará posible poder tener una familia unida.

Se echan sobre sus espaldas todos los problemas que se pueden generar en la familia y desarrollan un sentimiento de culpabilidad enorme que las lleva a pensar que son malas madres, malas esposas y malas personas.

Emilce Dio Bleichmar (2007), psicoanalista y directora de Elipsis, un grupo de estudios de la mujer de la Universidad Pontificia de Comillas, explicó durante una entrevista concedida al diario El País en relación a una jornada organizada en Barcelona por el Colegio de Psicólogos de Cataluña que la tradición de la superioridad masculina genera en la mujer la obligación de respetar la autoridad del padre o de la pareja. El riesgo, en caso de que ésta desobedezca, es la pérdida del amor, de la valoración de ser una buena esposa y madre. Por eso las mujeres, en lugar de matar, sufren. Siente que ha faltado al mandato de ser buena para él, se siente culpable por haber dejado de aguantar, y hasta se cree la causante del estallido de violencia. Los lazos del amor convierten fácilmente a la víctima en verdugo, porque se siente culpable. Reconocerse víctima es el paso previo a convertirse en superviviente.

Para la mujer, en este contexto cultural, la vida privada es un deber, mientras que para el hombre es un derecho. De esta forma, funciona con un modelo y un ideal deseado: ser ama, dueña de algo, de su casa y de sus hijos e hijas. Las mujeres maltratadas sufren un estado donde hay una enorme confusión que impide, en muchas ocasiones, una correcta toma de decisiones. Cuando una mujer decide consultar sobre su situación de maltrato, Bleichmar recomienda a los y las profesionales entrenarse en la escucha y evitar actitudes que puedan ser dañinas. En lugar de decirle ¿por qué no lo denuncias?, ¿por qué vuelves con él?, ¿por qué toleras ese trato?, es mejor plantearle ¿qué sientes?, ¿en qué crees que te puedo ayudar?. Una parte del tratamiento debe orientarse, según Bleichmar, a modificar esa situación de confusión. Es imprescindible eliminar los sentimientos de culpa para pasar a sentirse víctima. Cuando se logra que los sentimientos sean de rabia, indignación e injusticia, esa mujer ha dado un importante paso adelante y empieza a considerarse una víctima. Este es el paso previo para superar la situación y pasar de víctima a superviviente.

En resumen, se pueden plantear una gran diversidad de motivaciones que, según diversos autores, nos permiten explicar las razones por las que tantas mujeres soportan durante un largo periodo de tiempo la situación de maltrato. Las más importantes son:

- Partir del hecho de que vivimos en una sociedad patriarcal que socializa a las mujeres como seres subordinadas, discriminadas e inferiores. Esta situación en la que se coloca a las mujeres implica serias desventajas en todos los aspectos de sus vidas.

- La violencia contra la mujer responde a un patrón de conducta que tiende a repetirse. El ciclo, con sus respectivas fases, ha permitido que muchas mujeres se aferren a la fase de calma, de luna de miel y que alberguen esperanzas de que la situación un día cambiará.
- La existencia de falsas creencias, ideas o mitos que prevalecen en la sociedad y que justifican y permiten la violencia contra las mujeres. El ideal de media naranja, el hacer un objetivo obsesivo fundamental y vital la relación de la pareja, el concepto de celos unido al de amor, la idealización de la eternidad de la relación amorosa, construyen un modelo de pareja con grandes dosis de falsedad y tendencias a la dominación.
- La dependencia económica. El no tener un trabajo asalariado o actividad económica propia ata a las mujeres dentro de una relación de pareja.
- La dependencia emocional. Aferrarse a la idea de que aún existe el amor, creer que los hijos e hijas necesitan al padre y quererles evitar el dolor de la separación, son algunos de los factores emocionales que influyen en la inmovilización de las mujeres.
- Las presiones sociales y religiosas, de una manera u otra, impiden que muchas mujeres desistan de poner un alto a la situación de violencia.
- La baja autoestima, consecuencia de la violencia doméstica y que conduce a que la mujer no se sienta con fuerzas ni recursos psicológicos para salir adelante sola.
- Los miedos y temores reales que se producen por las amenazas de más golpes, de que la pueda matar si lo abandona, que le quite los hijos e hijas, que no cumpla con sus obligaciones en alimentos, no saber dónde acudir por ayuda, no contar con el apoyo de la familia, etc.
- Miedos y temores infundados. Por desconocimiento de sus derechos algunas mujeres permiten que ciertas amenazas, como la acusación por abandono de hogar, las detengan de cualquier decisión en su beneficio. Los miedos pintan cuadros catastróficos que definen el futuro y el mundo

en términos desalentadores. Son miedos que se expresan casi siempre en términos absolutos como nunca, siempre y no puedo.

- La indefensión aprendida que hace que muchas mujeres al estar expuestas continuamente y por tanto tiempo al maltrato, terminen resignándose a seguir viviendo la misma situación.
- El dolor que produce el hecho de que la persona que supuestamente la quiere la golpee y la agrede.
- El sentimiento de vergüenza que nace al pensar de que los demás podrán darse cuenta de que su compañero o marido las maltrata.
- Los sentimientos de culpa que deja la violencia de género y que permiten la justificación de la violencia.

*Teorías explicativas  
de la violencia de  
género*

- 1. Introducción*
- 2. Teorías de la diferencia individual*
- 3. Teoría del aprendizaje social*
- 4. Teorías socioculturales:*
  - 4.1. Enfoque sociocultural*
  - 4.2. Teorías feministas*

## **1. Introducción.**

Parece quedar demostrado por diversas investigaciones que los estereotipos de género que continúan manifestando elementos discriminatorios hacia las mujeres y adjudicando roles de superioridad a los hombres, son predictores de experiencias de violencia hacia la mujer por el hecho de serlo (Gerber, 1991, 1995; Martín Serrano, 1999; Toldos Romero, 2004). Es por ello fundamental analizar cómo se aprenden y reproducen dichos estereotipos que suponen conductas que siguen perpetuando la desigualdad entre mujeres y hombres.

En este aprendizaje de estereotipos y actitudes juega un papel esencial la interacción social y, en especial, la que se produce en el entorno educativo y familiar. Las implicaciones e intervenciones educativas para prevenir y evitar la discriminación de género, cobran un papel de primer orden si se quieren obtener resultados positivos en el terreno de la igualdad de género y en pro de la no violencia.

Diferentes teorías tratan de explicar las causas de la violencia de género en adolescentes. Para García-Sedeño y García-Tejera (2013) la literatura científica adopta un enfoque multidimensional donde cada teoría trata de explicar el problema a partir del peso diferencial de cada una de las dimensiones. Según Dardis, Dixon, Edwards y Turchik (2014) las teorías más seleccionadas para fundamentar los estudios son aquellas que muestran una mayor capacidad para explicar la perpetración de la violencia de género, señalando las teorías de la diferencia individual, las teorías del aprendizaje social y las teorías socioculturales: teorías feministas y teorías de la coerción y el control.

En este capítulo se abordan, algunas de estas teorías entre las que se encuentran el enfoque sociocultural y la teoría feminista como modelos teóricos

más plausibles desde nuestro punto de vista para esta investigación. Así, se analiza desde la perspectiva sociocultural, cómo se aprenden y reproducen los estereotipos y las actitudes de género en sus manifestaciones de discriminación y violencia hacia las mujeres.

## **2. Teorías de la diferencia individual.**

Estas teorías se refieren a características individuales del maltratador y de la víctima. Se centran en una causa única como factor fundamental de las acciones violentas. Algunas exploran la vivencia del maltrato en la infancia, otras exploran el perfil sociodemográfico del maltratador, el perfil psicopatológico del maltratador, los problemas de adicción y estrés, el consumo abusivo de alcohol del maltratador o sus trastornos de personalidad. Estas teorías han contribuido en gran medida a sentar falsas creencias o mitos (Bosch y Ferrer, 2012) en los que justificar la violencia. No obstante, hacemos un repaso por algunos de sus postulados y planteamientos.

Con respecto al agresor, desde el punto de vista de las teorías de la personalidad, la violencia se produce como consecuencia de rasgos comunes en la personalidad de los perpetradores. Otras teorías combinan la personalidad y el entorno en el que la violencia se produce. Holtzworth-Munroe y Stuart (1994) diferencian entre aquellos individuos que perpetran agresiones sólo en el ámbito de la relación, otros individuos que agreden en contextos adicionales debido a rasgos antisociales de la personalidad, un tercer grupo que se refiere a aquellos que perpetran actos violentos como consecuencias de otros problemas añadidos como son el miedo al abandono o el miedo a intimar con otras personas y un último grupo referido a sujetos que manifiestan rasgos de personalidad borderline.

Son numerosas las investigaciones que han estudiado la relación entre la existencia de violencia en la familia de origen durante la infancia de los maltratadores y la posibilidad de convertirse en maltratador o víctima en la edad adulta, pero los datos obtenidos no son concluyentes. Algunas investigaciones se decantan por considerar que el mayor riesgo para ser maltratador en el futuro es haber experimentado violencia doméstica en la familia de origen (Walker, 2006). Sin embargo, otras investigaciones muestran que únicamente un tercio de los maltratadores había experimentado maltrato en su familia de origen (Fernández-Montalvo y Echeburúa, 1997). Con independencia de las afirmaciones anteriores, hay investigaciones que ven como un factor de riesgo la exposición a actos violentos en la infancia, bien como testigo o como víctima (Black, Schumacher, Smith, Slep y Heyman, 1999; Riggs, Caulfield y Street, 2000; O'Leary, 2005).

Por lo que respecta a la victimización, se apunta a que puede ser un factor de vulnerabilidad ante la respuesta psicológica de mujeres que han vivido esa violencia en su infancia que, ante situaciones de malos tratos en su vida adulta, tendrían respuestas menos adaptativas (Villavicencio y Sebastián 1999a).

Estudios como el de Fernández-Montalvo y Echeburúa (1997) se centran en aspectos sociodemográficos del maltratador y muestran que los maltratadores se sitúan en una media de edad entre los 40 a 45 años, suelen mantener una relación sentimental de casados, tienen hijos o hijas y pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo en más de la mitad de los casos. Es preciso señalar que las propias personas que realizan esta investigación parten de admitir que estas características son generales y no sirven para determinar un perfil. Por su parte, Black et al. (1999) encontraron que, a medida que aumenta la edad del hombre, disminuye el riesgo de agresión. Riggs, Caulfield y Street (2000) exponen que el maltrato es menor al aumentar la edad de la pareja. Black et al.,

(1999) y O'Leary y Curley (1996) no hallaron diferencias significativas en el nivel educativo de los agresores y el de los hombres que manifestaban encontrarse satisfechos en sus relaciones de pareja. Por el contrario, sí se encuentran diferencias significativas referentes al nivel de ingresos económicos o el desempleo y la perpetración de violencia (Black et al., 1999).

Aquellos estudios que se centran en los problemas de estrés y adicciones, como el de Riggs, Caulfield y Street (2000) manifiestan que un nivel alto de estrés familiar provocado por una mala situación socioeconómica y/o la pérdida de empleo, estaría relacionado con la perpetración de este tipo de violencia que se puede interpretar que se produce por el efecto de frustración por parte del hombre de ver que no puede asumir su papel esperado de mantenedor de la familia, lo que puede aumentar las probabilidades de descargar su frustración con violencia (Kruget al., 2002).

Se intenta justificar, desde esta perspectiva la conducta violenta del agresor por la existencia de problemas o alteraciones psicopatológicas de éste que se manifiestan en profundas perturbaciones que tienen como una de sus expresiones la brutalidad y la violencia. El consumo abusivo de alcohol o sustancias tóxicas son considerados factores fundamentales en algunas investigaciones (Hanks y Rosenbaum, 1977; Byles, 1978; Rosenbaum y O'Leary, 1981; Fagan y colaboradores, 1983; Riggs, Caulfield y Street, 2000). Los factores señalados, como el abuso de alcohol o drogas o el estrés, no se pueden generalizar en todas las conductas violentas aunque existan casos en donde su utilización sea un elemento que ayuda a la perpetración de actos violentos.

Esta perspectiva aunque hace recaer la culpa en el maltratador, tiene circunstancias que funcionan como justificaciones rebajando la responsabilidad del perpetrador. Así, Zubizarreta y colaboradores (1994) muestran que la incidencia de un trastorno psicopatológico (excluyendo el alcoholismo) entre los

maltratadores se sitúa entre el 5% y el 7%. Sin embargo, Fernández-Montalvo y Echeburúa (1997) señalan que existen ciertos rasgos de personalidad como la dependencia emocional, la agresividad generalizada, el problema en el control de la ira, la impulsividad, el déficit de autoestima, los celos...pero que la mayoría de los maltratadores no tienen trastornos psicopatológicos específicos.

En esta línea, Black et al. (1999) exponen que, en comparación con los hombres no violentos, los maltratadores tienden a obtener puntuaciones más altas en algunas escalas de trastornos de personalidad, como son los trastornos de personalidad antisocial, agresiva y límite. Riggs, Caufield y Street (2000) advierten que el trastorno más relacionado con la violencia en la pareja es el trastorno límite de personalidad. Jacobson y Gottman (2001) afirman que solo un porcentaje mínimo de maltratadores tiene un déficit real que no le permita controlar sus impulsos, siendo en la mayoría de los casos la conducta violenta una elección voluntaria que ejercen de manera selectiva.

De lo anterior se puede desprender que los planteamientos defendidos hace años sobre la relación entre violencia en la pareja y trastornos de personalidad del maltratador, no cuentan en la actualidad con una base científica sólida.

Con respecto a la víctima, este enfoque de la diferencia individual apunta a las características personales de la víctima, al masoquismo de la víctima o su trastorno mental. Hablamos de factores personales que podrían hacer más vulnerable a la víctima de sufrir maltrato. Se han descrito diversas características personales que pueden aumentar la vulnerabilidad y hacer que la relación violenta continúe a pesar de la situación. Reseñamos la baja autoestima (Martín, 1976;Carlson, 1977;Ridington, 1977-1978;Star, 1978), la dependencia emocional de la pareja (Pizzey, 1974;Rousanville, 1978), los estereotipos y actitudes tradicionales (Langley y Levy, 1977), las barreras económicas (Strube

y Barbor; 1983) y la dificultad para tener las mismas oportunidades que sus parejas hombres (Pfouts, 1978; Walker, 1979; Pagelow, 1981; Strube y Barbor, 1984; Aguirre, 1985).

En ningún caso parece que aisladamente, una a una, puedan ser factores que determinen la violencia. Se parte de la idea de que la mujer que ha sido o es maltratada permanece o reincide en relaciones sentimentales sometidas a violencia machista, aun contando con la existencia de factores que pueden ser predictores de violencia, produciéndose una cierta dependencia hacia ese tipo de relaciones. Diversos estudios (Snell, Rosenwald y Robey, 1964; Faulk, 1974; Shainess, 1977) señalan que la mujer sometida a maltrato busca ese maltrato o incluso lo llega a provocar aunque no sea de forma consciente. Este planteamiento no parece contar con una base empírica demostrada y, además, produce en algunas víctimas un efecto de culparse a sí mismas de lo que les sucede. Investigaciones como las de Caplan (1984), Moss (1991), Burgard y Rommelspacher (1992) han trabajado este aspecto.

En relación al trastorno mental, no es fácil diferenciar entre los síntomas provocados por algún trastorno mental y el desconocimiento de las posibles alteraciones producidas por sufrir violencia en la pareja (Rosewater, 1988; Hermann, 1992). De nuevo, se culpabiliza a la mujer de la situación de violencia y no se contemplan, como expone Villavicencio (1999) la posibilidad de que las reacciones supuestamente observadas en la mujer, sean estrategias de afrontamiento necesarias para preservar, en la medida de lo posible, la salud mental de la víctima.

### **3. Teoría del aprendizaje social.**

La teoría del aprendizaje social o teoría del comportamiento aprendido fue desarrollada por Bandura (1977) y se basa en el principio de que tanto la

perpetración como la aceptación del abuso físico y psicológico es un comportamiento condicionado y aprendido.

Bandura manifiesta que las interacciones recíprocas de individuos, conductas y ambientes, influyen en el aprendizaje y el desarrollo (citado por Schunk, 1997). Lorber (2001), afirmó que es la división de las personas en dos categorías diferencialmente valoradas lo que subyace en el corazón de la desigualdad de género. Imbuída las creencias de la dicotomía sobre género, influyen el comportamiento cotidiano, las actividades y el equilibrio de poder (Kimmel, 2000; Lorber, 2001).

La teoría del aprendizaje social indica que los niños y las niñas aprenden a relacionarse con el entorno donde viven mediante la imitación y la observación. Las actitudes y conductas que imitan y ven, reproducen patrones de conducta diferenciados según el género adjudicado a cada persona. Este modelo se va reforzando positivamente si es adaptado a lo previsto socialmente, mientras que es sancionado cuando no se ajusta a lo que se supone adecuado por el entorno social. De esta forma, los comportamientos que obtienen un refuerzo positivo se reproducen, se hacen naturales y parece que son los que todos y todas deben seguir. Asimismo, Bandura (1977) establece que la situación social es más importante para determinar la frecuencia, forma y circunstancias en las que la violencia se produce, así como el objetivo de las acciones violentas. El autor argumentó a su vez, que los hombres producen actos violentos porque han visto a sus padres comportarse de manera violenta con sus madres y que las mujeres aceptan la violencia porque han visto a sus madres sufrir dicha violencia por parte de sus padres.

Como se puede apreciar, la teoría defiende que las personas aprenden desde jóvenes los comportamientos y actitudes de su entorno y luego en la vida

adulta las reproducen fruto de ese aprendizaje. Se le presta una especial atención a la relación existente entre la violencia que se ha podido padecer en la infancia y la agresión que se puede sufrir posteriormente en la pareja como modelo explicativo de la relación entre la violencia familiar y el ser con más edad, víctima o agresor (Bandura, Ross y Ross, 1961; Bandura 1973, 1975).

Gelles (1972) señala que las familias desempeñan un papel muy importante, no sólo en exponer a los individuos a la violencia, sino que también inculcan la aceptación y aprobación del uso de la violencia en las relaciones. En esta línea, se ha teorizado que un método por el que la violencia se transmite, es a través de sistemas de creencias. Quien en la infancia presencia o experimenta violencia entre sus progenitores o de estos hacia los y las menores dentro de su propia familia, acepta la violencia como una manera apropiada de resolución de conflictos, y será más probable que, en su edad adulta, adopte e imite dichos comportamientos en sus relaciones (O'Keefe y Treister, 1998; Lewis y Fremouw 2001).

Se contempla la violencia en la pareja como una conducta aprendida que ha ido pasando de una generación a otra. Se piensa que el factor predictor de ser perpetrador de violencia es haberla sufrido por familiares (Belmonte, 1995). No parece un modelo que tenga una base empírica clara. Si es cierto que la exposición a la violencia puede ser un elemento de riesgo pero no está demostrado que sea un factor determinante.

Desde las teorías del aprendizaje social se ha analizado este fenómeno que se basa en que la influencia de la violencia en menores que presencian o experimentan violencia durante su infancia, son un factor de riesgo de convertirse en perpetradores o víctimas de violencia en la edad adulta. Curtis (1963) afirma que la violencia engendra violencia. Parece más razonable pensar que no todos los y las menores que han experimentado o sufrido violencia

durante su infancia tienen comportamientos violentos durante su edad adulta, de lo que se extrae que debe haber otra serie de variables que influyen en dicho comportamiento.

#### **4. Teorías socioculturales.**

Estas teorías analizan las causas de la violencia de género desde una perspectiva que atiende a los factores sociales y culturales del entorno donde nos socializamos y señala que la existencia de estructuras sociales patriarcales, genera autoritarismo y violencia en las relaciones de pareja.

El enfoque que ofrecen las teorías socioculturales parece muy adecuado para entender y plantear acciones que redunden en un cambio en los estereotipos y actitudes de género que hoy perviven en nuestra sociedad, para lo que es preciso contextualizar la situación y priorizar medidas a la luz de teorías que ofrezcan un campo de visión basado en la idea de que el aprendizaje se produce en interacción con el medio en el que vivimos y así, interiorizamos la cultura y los comportamientos que se producen en nuestro entorno. De esta forma, podemos construir nuestro conocimiento y nuestra identidad desde la relación con los demás hasta interiorizar y hacer nuestro ese bagaje cultural.

Esta teoría ofrece enormes posibilidades para entender cómo se aprende y reproduce el género y la importancia que se concede a los aspectos de la interacción social, temas trascendentales en lo referente a estereotipos y actitudes de género (Jiménez-Cortés, 2011, Colás y Jiménez-Cortés, 2005). En este sentido, Coll y Solé (1998: 9) plantean que necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello.

#### **4.1. Enfoque sociocultural.**

Concretamente el enfoque sociocultural que recoge los legados teóricos de psicólogos soviéticos como Lev Semionovich Vygotski, Alexei Leontiev y Alexander Luria, se ocupa del estudio de las relaciones entre cultura, contexto y cognición, centrandó, asimismo, su atención sobre el papel que juegan las herramientas culturales en la constitución de la conciencia humana.

En la teoría sociocultural, se defiende que el aprendizaje se desarrolla en interacción con el medio donde se vive y de esta forma, hacemos nuestra, interiorizamos los comportamientos, costumbres e ideas de la sociedad. Se hace una consideración del individuo como la consecuencia de un proceso histórico y social en donde el lenguaje cobra un papel fundamental. Se conciben dos tipos de funciones mentales. Las funciones mentales inferiores son las naturales y nacemos con ellas. Son genéticas. Nuestro comportamiento responde a respuestas ambientales de forma impulsiva. Las superiores están determinadas por la interacción social, mediadas por la cultura de la sociedad donde nos desenvolvemos. Al ser la cultura un conjunto de elementos múltiples, diversos y variados según el entorno social donde crecemos, hay que reconocer la existencia de distintas formas de aprendizaje y, como consecuencia, de desarrollo de nuestras funciones mentales superiores, lo que vuelve a dar una gran importancia a la interacción social. En este proceso de interacción social vamos desarrollándonos de forma más compleja y profunda adquiriendo un conocimiento más rico y superior que nos permite una mayor autonomía personal.

Lev Vygotski, establece una relación entre el aprendizaje y el desarrollo personal que se basa en la Ley Genética General donde expone que las funciones

que los y las niñas desarrollan en su evolución están en dos planos psicológicos. Se concibe el conocimiento como un proceso de construcción en donde el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se inicia en la esfera social, (interpsicológica), para luego interiorizarse a nivel individual (intrapsicológica), produciéndose un proceso de interiorización.

El desarrollo individual se va logrando en la medida en que se interiorizan las funciones sociales y se llega a la plenitud cuando se hacen propias esas funciones que han sido sociales. En los primeros momentos del desarrollo individual caracterizado por la importancia de lo social, se depende más de las personas, de los demás. Progresivamente se va actuando por criterios individuales y nos vamos apropiando de manera personal de esa responsabilidad, haciendo que lo social, lo interpersonal, forme parte de nuestro desarrollo.

Se defiende, por tanto, que no aprendemos de la visión o contemplación de manera solitaria de lo que nos rodea sino que aprendemos cuando hacemos que forme parte de nuestra persona individual lo que nos ofrece la cultura en su contexto social. La cultura, como manifestación de nuestro entorno social, nos aporta los referentes que van configurando nuestras actitudes, comportamientos y maneras de ser en línea con lo que se considera aceptable o no en esa sociedad. De esta forma, estructuramos nuestra manera de ver la vida y nuestra forma de entender las relaciones sociales. La cultura se convierte en el determinante primario del desarrollo individual siendo los seres humanos los únicos que creamos cultura.

Vygotski, expone que el lenguaje es la herramienta cultural por excelencia y defiende que las herramientas culturales pasan de un individuo a

otro mediante distintas formas de aprendizaje, como son el aprendizaje imitativo que intenta reproducir lo que otros individuos hacen; el aprendizaje instruido que hace que quien aprende haga suyas las instrucciones que recibe de la persona docente; el aprendizaje colaborativo donde se produce un proceso de aprendizaje fruto del esfuerzo del grupo en su interrelación y el aprendizaje asistido que precisa el apoyo adecuado y da la posibilidad de un desarrollo autónomo de la persona que aprende que se hará progresivamente. Este aspecto nos muestra la importancia del trabajo colaborativo en educación ya que ésta es la mejor forma de obtener los mejores resultados que nos puede dar el entorno, el grupo social donde se produce la enseñanza y el apoyo necesario para que éste aprendizaje sea lo más adecuado y profundo posible, creando un importante proceso de construcción social.

Sin duda, los planteamientos relacionados con la teoría sociocultural, han desarrollado una manera nueva de entender la educación y han propiciado implicaciones muy importantes para ella. Se parte de que el aprendizaje está influido por el medio en el que se desarrolla y el contexto ocupa un lugar clave y central, siendo el aprendizaje un factor fundamental del desarrollo y la mejor enseñanza la que se adelanta a éste. La interacción social es trascendental para el aprendizaje y el desarrollo personal. Tal y como expone Vygotski, sólo nos convertimos en nosotros mismos a través del otro.

Jiménez-Cortés (2005) expone que la teoría sociocultural, aplicada al aprendizaje de género provee de un conjunto de herramientas conceptuales que permiten explicar el proceso de apropiación de creencias, roles, valores y lenguajes de género, por parte de los sujetos, así como también, aportan vías para el análisis del desarrollo del pensamiento y de la conciencia. En suma, el género, desde esta aproximación, supone diversas formas de construcción de

conocimientos y de comprensión e interpretación de los fenómenos sociales, al mediar, como sistema cultural, las relaciones entre el sujeto y su entorno.

En este marco teórico se considera que los estereotipos de género son modelos de conducta aprendidos por observación y la experiencia que se han interiorizado y reforzado mediante la aprobación social obtenida. Esta aprobación va unida a los estereotipos sexistas y se da por válida cuando se realizan los papeles que el entorno social considera adecuado y pertinente para el sexo que los realiza según el modelo estereotipado vigente. Cuando la conducta de cada sexo no coincide con los estereotipos y modelos tradicionales, no se recibe la aprobación social y, desde la infancia, se van corrigiendo esas actuaciones para adecuarlas al rol prefijado para que no se rompa con la dicotomía sumisión-dominación. Es por ello, por lo que suponen una tremenda barrera para la igualdad de géneros y generan riesgos sociales muy importantes, que se extienden desde la violencia de género a la enorme pérdida que supone a nivel social y humano la discriminación de la mujer al no poder acceder en igualdad con el hombre a multitud de roles definidos como propios de la masculinidad.

Desde la infancia, a través de mecanismos de apropiación de instrumentos culturales, se va propiciando que todos esos patrones de conducta y actitudes se interioricen y, desde esa edad, se vayan adaptando al modelo de género previsto y modulemos nuestra conducta de acuerdo a esos esquemas.

Son muchas las parcelas de la actividad humana que se ven influenciadas por nuestros estereotipos y que se transforman en actitudes que, en muchos casos, se convierten en conductas culturales y sociales de discriminación hacia otras personas. Lagarde (1997) manifiesta que la desigualdad entre mujeres y hombres, y la opresión de género se han apoyado en mitos e ideologías

dogmáticas que afirman que la diversidad entre mujeres y hombres encierra en sí misma la desigualdad, y que ésta última, es natural, histórica y, en consecuencia, irremediable. Nuestra cultura es sexista en contenidos y grados en ocasiones sutiles e imperceptibles, pero graves, y en otras es sexista de manera explícita, contundente e innegable.

Para Del Valle (2002), las representaciones culturales de género, se expresan y manifiestan a través de estereotipos. A medida que vamos haciendo propios e interiorizando los conceptos y las actitudes estereotipadas sobre diferencias de género, se van manifestando importantes consecuencias personales, sociales y educativas ya que esa forma de pensar y actuar nos puede llevar a extender los elementos que llevan a la discriminación y desigualdad de género. Estas consecuencias se hacen tangibles tanto en la conducta que desarrollamos hacia hombres o mujeres como en las expectativas que ponemos sobre lo que suponemos que se debe esperar de cada sexo. En cualquier caso, ambas cuestiones se ven marcadas por conceptos erróneos que son avalados socialmente pero que solo llevan a la discriminación y desigualdad perpetuando modelos de sociedad que no valoran principios básicos de derechos humanos.

Huici y Moya (1997) y Amorós (1995) explican que en la configuración de los estereotipos de género, los elementos racionales apenas están presentes, ya que ni siquiera se adquieren a través de la experiencia ni de la razón sino que se graban inconscientemente a través del proceso de socialización. Esta circunstancia hace que los estereotipos de género se hagan naturales y se asuman como verdaderos. Además, los estereotipos que mantenemos sobre los roles de género impregnados de carácter discriminatorio, parece que se manifiestan como elementos que pueden llegar a justificar la violencia de género y son variables predictoras de actos de estas características, teniendo un factor fundamental

diferenciador: los hombres y las mujeres muestran diferencias significativas en este aspecto y los hombres, mayoritariamente, no parecen dispuestos a asumir nuevos roles más igualitarios.

Investigaciones realizadas por Aguinaga Roustan (1999); Larrañaga, Arregui y Arpal (2004); Consejo Económico y Social (2004); Artazcoz, Escribá-Argüir y Cortés (2004), han demostrado que los hombres siguen sin estar dispuestos a asumir las responsabilidades que les corresponden en el ámbito del hogar y en las tareas domésticas. Se sigue mostrando que los estereotipos de género que perfilan el ideal de hombre y de mujer están siendo predictores de experiencias negativas de violencia y abuso en las relaciones afectivas de adolescentes y jóvenes (Gerber, 1991, 1995; Martín Serrano y Martín Serrano, 1999; Toldos Romero, 2004).

Los estudios insisten en que desde la infancia se ponen en evidencia las diferencias de igualdad entre géneros (Williams y Best, 1990). Los juegos de los niños y niñas forman parte de la cultura donde viven y están influenciados y definidos por ella y por el entorno social de referencia (Erikson, 1974). En este sentido, se manifiesta con claridad que el aprendizaje que se realiza a través de estos juguetes está lleno de estereotipos que no reflejan los valores de una sociedad que pretende ser igualitaria y muestran aspectos y actitudes que marcan, desde conceptos sexistas, como se espera que actúen las personas según sean niñas o niños (Wood, 2002; Green, 2004; Martínez Reina, 2005; Martínez Reina y Vélez, 2005). Rivers (1999) mantiene que están en riesgo los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional. Sus trabajos plantean con claridad que salir de los marcos establecidos en las previsiones sociales que existen para cada sexo, puede ocasionar problemas de interacción e integración en el medio donde se desenvuelve cada persona.

Carmen Martínez y Manuel Vélez (2008) explican a partir de los estudios que han realizado relacionados con los juguetes infantiles y los estereotipos de género que, tanto las niñas como los niños de entre tres y siete años de edad, tienden a relacionar los juguetes con su género y que la actitud de género va configurándose con la edad y el sexo desde una postura aún egocéntrica. Ambos autores plantean que los juguetes no tienen género, es la cultura y la sociedad quien los etiqueta para un sexo u otro. El niño y la niña necesitan lo mismo para su desarrollo y educación. La edad es determinante en la catalogación del género de los juguetes pues a medida que la edad del encuestado era menor los juguetes se catalogaron fundamentalmente masculinos o femeninos y apenas se consideró el valor neutro. Inversamente, a medida que el sujeto tenía más edad las respuestas de valor neutro aumentaron en la misma medida y progresión que disminuyeron las masculinas. Sin embargo, las femeninas se mantuvieron e incluso, se hicieron más concluyentes.

Simón (2005) indica que las niñas empiezan a percibir en la pubertad que su éxito va a estar unido esencialmente a su belleza y luego a su simpatía pero no asimilan con claridad que pueda estar asociado a sus capacidades intelectuales, a sus habilidades deportivas o a su espíritu emprendedor. Como consecuencia de ello, escogen con mayor frecuencia que los hombres estudios que no estén unidos a las anteriores destrezas aunque ello suponga menor prestigio social y profesional o menor remuneración, a pesar de haber obtenido como media buenas calificaciones en las asignaturas relacionadas con esos estudios, que abandonan antes de empezarlos. Ellos, continúa la autora, triunfan cuando son fuertes, ingeniosos, deportistas, inteligentes. Aun cuando tengan resultados mediocres en materias tecnológicas o científicas, se atreven con estas ramas, fiados en que podrán con todo y que, de este modo, consiguiendo el éxito en el campo profesional, aseguran su triunfo en el campo relacional.

Llorca Llinares (2007) apunta que no todos los niños y niñas interiorizan de la misma forma los estereotipos de género. Plantea que en el periodo de niñez intermedia, algunos niños y niñas alcanzan conocimiento de los estereotipos de género, mientras otros no dan tanta consistencia a sus características, siendo en la adolescencia cuando se empieza a relativizar estos atributos.

En la adolescencia, según los estudios de Galambos, Almeida y Petersen (1990), se observa que las diferencias de comportamientos y actitudes entre hombres y mujeres se va incrementando con la edad como resultado de una socialización que no aprueba salirse de la norma y hace que se tengan que someter a los roles tradicionales establecidos para la masculinidad y feminidad. Estos autores señalan que la presión es todavía mayor para los hombres ya que los atributos asignados a su masculinidad tienen un mayor valor y consideración social.

Los estereotipos de género que interiorizamos van propiciando extremos contrapuestos, de manera que se busca la contraposición de lo masculino con respecto a lo femenino. Estos elementos se convierten, en el terreno educativo y personal, en factores que favorecen la baja autoestima, la inferior valoración y la inseguridad de las mujeres y, al mismo tiempo, la prepotencia de los hombres, lo que facilita actitudes abusivas y de agresividad hacia la mujer por el mero hecho de serlo y mostrarse un estereotipo con los rasgos expresados anteriormente. De esta forma se orienta nuestra percepción de género haciendo que los pensamientos, actitudes y conducta estén en consonancia con esa percepción. En este orden de cosas, se reconocen como verdades inmutables, aspectos falsos que se han ido consolidando por intereses de dominación. De esta forma, a los estereotipos asociados al hombre se le da un valor superior que el que se asigna a los de las mujeres, configurando, en multitud de campos sociales y personales,

todo un entramado de discriminación hacia la mujer que encuentra su apoyo conceptual en el sexismo.

González, B. (1999) expone que los estereotipos de género se adquieren y se interiorizan en un proceso de aprendizaje en donde intervienen elementos culturales de la sociedad donde se vive y el contexto social más inmediato, especialmente la familia y la escuela.

Cuando se transmiten los estereotipos de género se está creando nuestra identidad de género dentro de un marco que viene determinado socialmente. López (1988) manifiesta que la identidad de género es una autoclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer. En palabras de Marcela Lagarde (1993), la identidad se conforma por las significaciones culturales aprendidas y por las creaciones que la persona realiza sobre su experiencia a partir de ellas, la complejidad cultural impacta sobre la complejidad de la identidad. Esa identidad que vamos interiorizando es diferente para hombres y mujeres por lo que lleva aparejado la toma de papeles distintos en un proceso de socialización que pretende dotar de un estatus de superioridad a una parte, los hombres, y de inferioridad a la otra, las mujeres.

El modelo se encierra en sí mismo y crea mecanismos para perdurar haciendo que parezca que la situación que se vive es la natural y la que mejor refleja lo que se debe hacer, por lo que se sigue reproduciendo y, de alguna forma, expulsando de lo que se entiende como adecuado a las personas que se intentan salir del esquema. Los estereotipos van estrechamente unidos a nuestra educación como parte de nuestro entorno social y es por ello por lo que las y los educadores, en un sentido amplio, juegan un papel clave en el desarrollo de estereotipos sexistas y actitudes de desigualdad o todo lo contrario.

#### **4.2. Teoría feminista.**

La teoría feminista plantea que la violencia hacia la mujer por su pareja es un acto coercitivo del hombre a la mujer. Es un producto de la disparidad del poder de género en la sociedad (Dobash y Dobash, 1979; Schechter, 1982; Pagelow, 1984; Yllö, 1988; Bograd, 1988; Corsi y colaboradores, 1995; Callirgos, 1996), determinado por la estructura patriarcal de la mayoría de las sociedades que fuerzan a las mujeres a permanecer en un estado de sumisión a través del abuso físico, psicológico, sexual y económico utilizados como tácticas de control y permite prácticas coercitivas.

Se señala que la sociedad patriarcal genera y mantiene a la familia patriarcal que se convierte en un modelo donde la autoridad de la familia es el hombre y el proveedor económico. De esta forma, todos los procesos económicos, sociales, políticos, culturales e históricos sirven para garantizar y perpetuar, de forma directa o indirecta, el orden patriarcal vigente, que subordina a la mujer a papeles por debajo de la autoridad del hombre.

Esta teoría mantiene que la violencia a la mujer es la consecuencia de la adquisición de la identidad de género, en donde se ha realizado un reparto de roles en el que los hombres son socializados para ejercer el poder, la dominación y la posibilidad de agredir a los más débiles y, en este grupo, a las mujeres. El feminismo mantiene que hasta que las mujeres dejen de ser víctimas obedientes o estén dispuestas a hacer lo que otros quieren, poco cambiará. La violencia en las relaciones heterosexuales siempre es perpetrada por hombres en un intento de control a sus parejas mujeres.

Desde esta teoría se entiende que la bidireccionalidad de la violencia es errónea. El uso de la violencia por las mujeres es un acto de defensa propia (Kellerman y Mercy, 1992; Cascardi y Vivian, 1995; Barnett, Lee, y Thelen, 1997). Abogan por hacer cambios políticos que empaticen más con las mujeres y

proveerlas de recursos que le aporten independencia y seguridad (Dobash y Dobash, 1979; Yodanis, 2004). Se aportan planteamientos explicativos de la violencia como el ciclo de violencia, la indefensión aprendida, el síndrome de la mujer maltratada, el círculo de poder y control y el patriarcado.

Diversas investigaciones (Kauffman, 1989; Campbell y colaboradores, 1992; Counts, Brown y Campbell, 1992; Stark y Flitcraft, 1996) defienden que la violencia familiar es una acción necesaria para garantizar el dominio y control basado en los papeles de género establecidos cuando el hombre ve en peligro su poder y autoridad. El principio básico es concebir al entorno y al individuo como un sistema integral que forma parte de un todo global que busca la estabilidad y el equilibrio de ese sistema a través de procesos que interactúan con el ambiente y que, de esta forma, garantizan su continuidad.

La concepción de la sociedad que se expone en esta teoría parte de considerar al hombre como el controlador social de las mujeres en un sistema donde la hegemonía social, cultural y política, la detentan los hombres. De esta forma, la estructura creada de poder y dominio, o sea el hombre, utilizará la violencia cuando sea necesaria para garantizar y perpetuar el control de la situación y la sumisión de la mujer si ésta se ve cuestionada. MacKinnon (1995) expone que nuestra sociedad está dividida entre los que tienen el poder (hombres) y las que no lo tienen (mujeres), estando éstas sometidas y sin que sea posible su libre identificación.

Gerber (1995) sostiene que una de las causas más importantes de la violencia que se ejerce contra determinados grupos (las mujeres y otros....) está estrechamente relacionada con la diferencia de estatus y poder. El autor insiste en el mismo aspecto al decir que existe actualmente un extendido consenso en destacar como una de las causas más importantes de la violencia de género las

diferencias que todavía siguen existiendo entre las mujeres y los hombres en estatus y poder.

Por lo que respecta a la transmisión y mantenimiento de los estereotipos de género es preciso hacer una mención a la historia para reconocer que los modelos de sociedades patriarcales han definido y afianzado, con todos los recursos a su alcance, un esquema social de sumisión-dominación asignando el poder y la visibilidad al hombre y la sumisión y oscurantismo a la mujer haciendo invisible, en multitud de aspectos, los logros de éstas.

Dentro de estos recursos y mecanismos utilizados para perpetuar la desigualdad, Amparo Tomé (1998) señala la división sexual del trabajo, la domesticidad, el cuidado de las personas, lo pequeño, lo íntimo, la maternidad, la crianza, la armonía del hogar, los sentimientos... que se consideran propios de las mujeres y parecen que deben formar parte de su existencia y forma de actuar en la vida. En el caso de muchos hombres, estos aspectos fundamentales para la vida, implican una serie de compromisos, de situaciones creadas no modificables, de interrelaciones, de usos de los tiempos y espacios a los que no se quiere acceder ya que podrían suponer la pérdida del control de los cuerpos de las mujeres, de sus ideas, de los rendimientos de su trabajo, de su amor, de su dedicación incondicional.

En el plano comentado anteriormente de cómo se mantienen y perpetúan las conductas y actitudes sexistas, según Burin y Meler (2000), los estereotipos y roles de género actúan como una especie de guiones socialmente establecidos que indican lo que es apropiado o no según el sexo al que se pertenece, marcando jerarquías entre los sexos. Kimmel (2001) y Butler (1999), añaden a lo anterior que al ser transmitidos de forma profunda y poco consciente en el

### *Capítulo 3 Teorías explicativas de la violencia de género*

proceso de socialización, parecen naturales, resultan más difíciles de analizar o criticar, y por lo tanto de modificar.

# *Factores asociados a la violencia de género en adolescentes*

- 1. Introducción*
- 2. Aprendizaje de estereotipos y actitudes tolerantes hacia la violencia de género en la adolescencia*
- 3. Actitudes tolerantes y percepción sobre la violencia de género*
- 4. Factores sociodemográficos, estereotipos y actitudes tolerantes hacia la violencia de género*
- 5. El mito de la culpabilidad de la mujer maltratada y las actitudes tolerantes ante la violencia de género*
- 6. El debate sobre la violencia de género como “combate mutuo”.*

## **1. Introducción.**

Nuestro interés concreto en este estudio, es aproximarnos a la percepción de la violencia de género en adolescentes con el objetivo de detectar factores predictivos de las actitudes de aceptación de la violencia que nos permitan avanzar propuestas de intervención educativa eficaces para adolescentes en riesgo.

El objetivo de este capítulo es acercarnos a la violencia de género desde un punto de vista empírico a partir de los resultados aportados por otras investigaciones nacionales e internacionales. En este sentido, se constata que los estudios en la materia que nos ocupa han aumentado recientemente por la preocupación social que crece considerablemente por el incremento de las conductas y actitudes discriminatorias en materia de igualdad y la no diferenciación de las conductas de violencia de género creándose una situación que hace progresar estos comportamientos entre la adolescencia. Los estudios muestran que la juventud presenta un elevado grado de sexismo en su sistema de creencias y, aunque manifiesten en gran medida opiniones que podríamos llamar políticamente correctas, siguen con valores y conductas estereotipadas y alejadas de la igualdad, especialmente ellos.

En este sentido, uno de los objetivos de esta investigación es explorar e identificar los principales factores predictores que llevan a las adolescentes a asumir actitudes de abuso y aceptación de la violencia de género. Para ello, este capítulo sustenta en investigaciones previas las siguientes hipótesis relacionadas con este objetivo:

- Hipótesis 3.1: El grado de aprendizaje (internalización) de los estereotipos de género (“gender role beliefs”) constituye un factor predictor de la aceptación de la violencia.

- Hipótesis 3.2: Las actitudes de aceptación de la violencia de género se asocian a la percepción sobre la violencia de género.
- Hipótesis 3.3: Hay estudios que ponen de manifiesto que las actitudes de aceptación de la violencia disminuyen con la edad ( ). Esto no ha sido estudiado en la población adolescente, por lo que se convierte en una hipótesis para nuestro estudio.
- Hipótesis 3.4: El mito de que la mujer tiene la culpa de la situación de violencia se relaciona con las actitudes de aceptación de la violencia de género.

Los resultados de los estudios de los que surgen estas hipótesis se detallan a continuación y están relacionados con la identificación de estereotipos en la adolescencia; los mitos y distorsiones que se mantienen en las relaciones de pareja que se convierten en justificaciones para la desigualdad; las creencias y roles sociales en la juventud que perpetúan la violencia de género; la victimización de la violencia de género en la juventud.

## **2. Aprendizaje de estereotipos y actitudes tolerantes hacia la violencia de género en la adolescencia.**

Hasta 1957 no se habían realizado investigaciones científicas relacionadas con la violencia en las relaciones de pareja en adolescentes. Kanin (1957) y posteriormente, en los ochenta, Makepeace (1981) son de los primeros en abordarlas. En esta investigación, el autor exponía que el 21.2% de los participantes habían sufrido amenazas o agresiones físicas directas y el 61.5% eran conocedores de casos de violencia en la pareja (Makepeace, 1981). A partir de los años ochenta aumenta considerablemente el número de estudios sobre esta materia con autores como Menesini (1988), Foshee (1996, 2009), Connolly (1999, 2010), Díaz-Aguado

Jalón (2001, 2004, 2010), Fernández-Fuertes (2004), Muñoz Rivas (2007), Straus (2007, 2008), Ortega-Rivera, 2008, Muñoz Reyes (2012).

Los estudios realizados en los últimos años presentan mucha diversidad en lo que respecta a las cifras sobre las distintas formas de violencia de género. Así lo manifiestan Jackson (1999), Lewis y Fremouw (2001), Teten (2009), Leen (2013). Sin embargo parece demostrado en diversos estudios que existe una gran frecuencia de acciones violentas en las relaciones que se mantienen en la adolescencia y, además, que presentan graves consecuencias para las víctimas desde el punto de vista físico y psicológico, como señalan los estudios de Ackard (2003), Teten (2009), Centers for Disease Control y Prevention (2012), Eshelman y Levendosky (2012).

La investigación nacional e internacional actual se viene centrando prioritariamente en el estudio de los factores explicativos y predictores de la perpetración del acto violento (Anderson y Routt, 2011; Shen, Chiu, y Gao, 2012; Viejo, 2012 y otros). No obstante son escasos los estudios que se centran en la aceptación de la violencia, especialmente en adolescentes.

Así como, también la mayoría de los estudios han tenido como marco de referencia, especialmente, la violencia física (Fernández-Fuertes y colaboradores, 2006), y prestan una atención más limitada a la violencia sexual o al control de las conductas. Incluso llegan a la conclusión de que cada tipo de violencia tiene sus propios factores predictores (Shen, Chiu, y Gao, 2012).

Diversos estudios han señalado distintos factores que pueden estar asociados a la violencia entre parejas adolescentes que muestran muchas similitudes con las que afectan a las parejas adultas. Cabe reseñar los trabajos de Wekerle y Wolfe, (1999), Shorey (2008), Lewis y Fremouw (2001). En el 2001, Lewis y Fremouw muestran cinco grupos de factores indicando que se debe diferenciar entre los que

están relacionados con la agresión cometida (perpetración) y los relacionados con la agresión sufrida (victimización). Los grupos de factores a los que se referían son: sociodemográficos, históricos, clínicos o intrapersonales, interpersonales y contextuales. Posteriormente, en el año 2012, Capaldi y colaboradores, identifican diversos factores de riesgo:

- Demográficos: edad, género, estatus socioeconómico, raza/grupo étnico, aculturación y estrés.
- Contextuales: barrio, comunidad y escuela.
- Familiares: exposición a la violencia entre pareja en la familia de origen, maltrato en la infancia y hábitos de crianza.
- Relacionados con los iguales: relaciones con iguales antisociales y apoyo social.
- Psicológicos y conductuales: problemas de conducta, conducta antisocial, ira y hostilidad, trastornos de personalidad, depresión, intentos de suicidio, problemas de autoestima y consumo de alcohol y de drogas.
- Cognitivos: atribuciones hostiles, actitudes y creencias.

Viejo (2012, p. 139), basándose en el estudio de White y colaboradores (2000), explica que este autor señalaba que los comportamientos violentos de las parejas adolescentes se deben valorar dentro de un contexto, considerando no sólo el comportamiento en sí mismo sino la valoración que la persona implicada hace de él o de los factores que inciden en su aparición. Los chicos y chicas, insertos en un contexto social donde la violencia está bastante normalizada (Hird, 2000; Rodríguez et al., 2012), podrían no dar importancia a los comportamientos de carácter agresivo

que utilizan con sus parejas; sin embargo, “sí es posible reconocer el desagrado que sentirse víctima de estos comportamientos produce, identificando las conductas de manos de la pareja como comportamientos agresivos”.

Parece que los comportamientos violentos se ven afectados por una serie de condiciones, circunstancias y factores de riesgo pero, la forma de haber interiorizado nuestros esquemas de género, son claves para la generación de futuras conductas violentas en las relaciones de pareja. Vicenta Rodríguez y colaboradores (2006), presentan como resultado de una investigación sobre creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja que seguimos configurando la realidad de hombre y mujer desde una óptica llena de estereotipos que nos aboca a conductas y actitudes sobre lo que se supone que debe ser un varón o mujer haciendo que estas diferencias regulen nuestras relaciones de pareja.

Para Toldos (2002) las investigaciones muestran que el aprendizaje de los roles de género se hace de manera diferente entre varones y mujeres desde la infancia hasta la vida adulta. De esta forma se dan modelos de respuesta que guían sus interacciones violentas y no violentas con los demás. Los roles se convierten en un modelo de comportamiento que pueden hacer que las mujeres sean más vulnerables a la victimización. En los hombres, la violencia puede ser tolerada, premiada y respetada como parte de su masculinidad. La adolescencia constituye una etapa en la que se aprenden prioritariamente determinados roles de género que pueden desembocar tanto en una predisposición de aceptación de la violencia como convertirse en un factor que apoya su prevención.

Viejo (2012) manifiesta que por lo que se refiere a la victimización, son las mujeres las que asumen modelos más simples haciendo que el factor predictor de la victimización leve femenina sean variables personales y de contexto de la pareja, mientras que en la grave, actúa como predictor la experiencia de victimización leve y la falta de disposición hacia la conducta delictiva. En los hombres, en lo que afecta

a la victimización física masculina se ponen en juego variables de los tres ámbitos que interaccionan entre sí y con la victimización física leve de forma directa e indirecta. Si es necesario señalar que la victimización grave sólo se produce por la experiencia previa en victimización leve.

El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en el estudio sobre “Jóvenes y género. El estado de la cuestión” (2014. p. 22), manifiestan que:

*“Las encuestas también exploran los comportamientos de violencia, pero los resultados no parecen muy claros. Si se pide a los jóvenes declaración de haber ejercido la violencia nos encontramos con cifras muy reducidas, mientras que si se pregunta por la valoración de ciertas formas de control y agresión masculinas sí encontramos indicadores de lo que puede reflejar aceptación de conductas de violencia”.*

Jiménez-Cortés (2005) señala que los estereotipos son la base sobre la que se asienta la construcción de la identidad de género desarrollando una percepción de género interiorizada que orienta y guía nuestra representación de la realidad y las acciones, pensamientos y comportamientos. Los estereotipos de género son ampliamente abordados como factores que influyen en las conductas violentas

García-Sedeño y García-Tejera (2013) definen que desde la crianza, vamos aprendiendo conductas y actitudes que se convierten en estereotipos. Así adquirimos maneras de comportarnos que se hacen propios de cada sexo y que el entorno social en donde vivimos refuerza y le otorga los parabienes necesarios para convertirlos en el modelo adecuado a seguir y que condiciona las relaciones de las parejas. De esta forma, los chicos que quieran asumir su rol sexual deberán ser dominantes, controlar a su pareja, sobreprotegerla, controlar sus actividades y sus relaciones sociales (Lazarevich, Irigoyen Camacho, Sokolova y Delgadillo Gutierrez, 2013). Por su

parte, las chicas, deberán ser sumisas, respetuosas, responsabilizarse del clima de la pareja, y estar convencidas incluso de que pueden educar a su pareja (Ortega Ruiz, Sánchez Jiménez y Ortega Rivera, 2008; Ortega Ruiz, Ortega Rivera y Sánchez, 2008; Ortega Rivera, Sánchez Jiménez y Ortega Ruiz, 2010; Connolly y McIsaac, 2011; Ortega y Sánchez, 2011).

Tanto a nivel social como en estudios de diverso carácter, se revelan importantes diferencias entre mujeres y hombres a la hora de analizar sus convicciones sobre los roles de género que desempeñan y se acepta un modelo desigual que hace víctima a la mujer e induce a su discriminación y posible maltrato. Las mujeres suelen percibir los avances en igualdad y la superación del sexismo como algo positivo y una ganancia en sus vidas mientras que los hombres tienden a verlo como una pérdida y una amenaza en sus expectativas. La percepción de la desigualdad entre hombres y mujeres por parte de los y las jóvenes es mayor en las mujeres que en los hombres.

En un estudio de Pilar Colás (2007) explica que los datos reflejan porcentajes altos respecto a la interiorización de los y las adolescentes de los estereotipos de género, en diversas dimensiones estudiadas. Esta autora muestra que en los estereotipos que se refieren a comportamiento social, aunque las diferencias encontradas sean menos evidentes (no llegan al 5% entre chicas y chicos), las mujeres aceptan en mayor proporción las afirmaciones estereotipadas. Si es destacable señalar que son ellos los que mantienen más firmes convicciones sobre los estereotipos de género, aceptando en mayor proporción, las ideas y prejuicios discriminatorios existentes, especialmente los que los sitúan en posiciones de ventaja con respecto a las capacidades o competencias de las mujeres.

Las evidencias plantean que a mayor número de personas que aceptan la ideología patriarcal, mayor índice de aprobación de la violencia de género se produce, tendiendo a verse esta violencia como beneficiosa y considerando a las

mujeres como sus responsables. (Dobash y Dobash, 1979; Glick, Saklli-Ugurlu, Ferreira y Aguiar de Souza, 2002; WHO, 2005; Haj-Yahia I Schiff, 2007).

Se sabe que el grado de internalización de los estereotipos de género (“gender role beliefs” constructo utilizado en estudios internacionales) constituye un factor predictor del aumento de los actos violentos en EEUU (Parrot y Zeichner, 2003; Reidy y colaboradores, 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). No obstante interesa explorar hasta qué punto es un factor predictor de la aceptación de la violencia.

La misma autora, (2012, p. 66) indica que:

*“Algunos trabajos se han concentrado en variables de tipo actitudinal, señalando que una visión tradicional y conservadora de las relaciones de pareja y de los estereotipos asociados podrían estar en la base explicativa de la victimización de las chicas -quienes considerarían que los celos y el afán posesivo de sus parejas son muestras de amor y, por tanto, estarían justificados- y de la implicación como agresores de los chicos - quienes considerarían que las chicas les pertenecen y, por tanto, deben estar a su disposición y servicio (Foshee et al., 2004; Rojas-Solís y Carpintero, 2011)”.*

### **3. Actitudes tolerantes y percepción sobre la violencia de género.**

María José Díaz-Aguado (2012) expone que los y las adolescentes manifiestan opiniones que, de alguna forma, justifican algunas ideas sexistas y la violencia como reacción, sin embargo, rechazan de forma casi unánime la violencia

de género y la familia patriarcal. En nuestra opinión, esto vendría a corroborar la idea de la existencia de una falta de comprensión de lo que significa la violencia de género y llevaría a la necesidad de clarificar esos conceptos donde, en ocasiones, se mezclan valoraciones políticas, sociales y culturales con análisis de tipo científico.

Verónica De Miguel (2013, p. 6) en un trabajo sobre percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud, obtiene resultados que vuelven a indicar contradicciones entre la falta de claridad de lo que es la violencia de género, el grado de rechazo a lo que entienden por este fenómeno y la realidad de la violencia en las parejas de estas edades. La autora expone:

*“La juventud considera inaceptable la violencia de género así como la violencia física y la violencia sexual, siendo el rechazo a la violencia de género algo superior en las mujeres jóvenes que en los hombres de estas edades. Una de cada tres personas jóvenes no identifica los comportamientos de control con violencia de género. El 96% de las mujeres y el 92% de hombres jóvenes consideran inaceptable la violencia de género. No todas las formas de violencia de género concitan el mismo rechazo ni todos los comportamientos que constituyen maltrato son identificados como tales: la violencia física y sexual es rechazada por el 97% de la juventud, y la violencia verbal por el 93%. El 67% considera inaceptable la violencia de control”.*

En estudios relacionados con las nuevas formas de control en violencia de género como es el ciberacoso, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2013), en un informe sobre este fenómeno como forma de ejercer la violencia de género en la juventud, plantea que los y las adolescentes no tienen percepción del riesgo y no perciben de forma importante su peligro en acciones de control a través de internet y el móvil. En nuestra opinión, el uso de determinadas nuevas tecnologías está sirviendo para un mayor control en la pareja de los/as

adolescentes. No se ha cambiado el deseo y la acción de control pero se aumenta, diversifica y perpetúa con estos nuevos sistemas utilizándose en muchos casos, no solo como instrumento de control, sino también como factor de humillación para la dominación. Parece, por tanto, que tampoco en estas nuevas formas de violencia de género se distingue con claridad la situación.

Se ha estudiado la influencia de las actitudes que aprueban la violencia como predictoras de la perpetración de la violencia física en estudiantes adolescentes (Chan, 2007).

Se puede tomar en consideración el carácter de escalada que concurre en la violencia en parejas adolescentes. Se ha señalado que lo que se inicia como violencia leve y ocasional se convierte progresivamente en agresiones de mayor gravedad. Además, se comienza con leve violencia psicológica y continúa con mayor gravedad en el aspecto psicológico y con progresivos y cada vez más fuertes ataques de violencia física (Foshee y Reyes, 2011). Estas investigaciones indican que la violencia psicológica ha sido identificada como el primer paso de la violencia física en parejas adolescentes y que la experiencia de victimización es predictora de agresión que se convierte en una señal de futuras agresiones.

Estudios de González y Santana (2001) y de Taylor, Stein y Burden (2010) coinciden en señalar que la violencia en parejas adolescentes se instala de forma gradual y se hace más grave cuando la pareja es más estable. Viejo (2012) señala que los resultados ponen en evidencia que la violencia en parejas de adolescentes es progresiva en cuanto a gravedad, de manera que la implicación previa en violencia leve suele ser la mejor variable predictora para la violencia grave.

Luis Seoane (2012) abunda en la idea de la necesidad de cambiar el punto de mira y adaptar el concepto de violencia de género para que no lleve a dudas y se pueda reconocer con facilidad por las y los adolescentes y propone aproximar la

percepción de riesgo de que poseen las personas adultas al conocimiento y experiencia de las personas adolescentes y jóvenes para que puedan percibir la existencia del riesgo de sufrir violencia de género y no pensar que es algo que solo sucede entre personas de más edad. En definitiva, se valora en esta afirmación de este autor la importancia de un cambio de actitud en las valoraciones que hacen las personas más jóvenes sobre la violencia de género.

Diversas investigaciones entre las que destacamos las de Weisbuch y colaboradores, 1999; Cleveland y colaboradores, 2003; Fitzpatrick y colaboradores, 2004; Sierra, Rojas, Ortega y Martín-Ortiz, 2007; Windle y Murug, 2009, entre otras) muestran que un factor de riesgo predictor de que ellas lleguen a ser víctimas y ellos agresores es la normalización, justificación y aceptación de la violencia en la pareja.

Se constata en las investigaciones manejadas en este capítulo que las relaciones sentimentales en la adolescencia pueden ser un fenómeno de madurez, de aprendizaje, de socialización de desarrollo de pautas de relaciones, de apertura de nuevos sentimientos, etc. Al mismo tiempo que lo anterior también hay que tener en cuenta el carácter incipiente de éstas y la falta de pericia por parte de sus protagonistas por lo que pueden convertirse en un elemento desestabilizador y de riesgo que puede llevar a intentos de control y violencia. Por otra parte, los chicos inician cada vez antes su primera relación mientras que las chicas no parecen haber cambiado en esto. Es fundamental, por tanto, atender a las situaciones que puedan inducir a situaciones de peligro en estas parejas para prevenir y evitar que se puedan producir abusos. Además, se aprecia que los adolescentes utilizan la violencia para reforzar su identidad en su grupo de iguales, lo que aporta una mayor necesidad de tener elementos de prevención para estas relaciones.

El acoso sexual muestra una mayor prevalencia entre hombres jóvenes que entre mujeres jóvenes pero se produce una equiparación si hablamos de

victimizaciones (McMaster et colaboradores, 2002; Fernández-Fuertes y Fuertes-Martín, 2005; Menesini y Nocentini, 2008; Ortega y colaboradores, 2008). Carmen Delgado y Esperanza Mergenthaler (2011, p. 202) exponen que “las chicas perciben mayor gravedad en las conductas mas vinculadas a violencia psicológica: manipulación emocional, indiferencia afectiva, descalificación, celos y control. En cambio, los chicos perciben mayor gravedad en las conductas mas vinculadas a violencia física y sexual: amenazas, presión sexual y acoso”.

#### **4. Factores sociodemográficos, estereotipos y actitudes tolerantes hacia la violencia de género.**

Determinados estudios si han puesto de manifiesto que al aumentar la edad disminuye la perpetración de la violencia (Moore, Elkins, Mcnult, Kivisto y Handsel, 2011). Black, Schumacher, Smith Slep y Heyman (1999) con respecto al factor edad, exponen que a medida que aumenta la edad del varón (a partir de los 15 años) disminuye el riesgo de agresión En este mismo sentido, Riggs, Caulfield y Street (2000) señalan que la prevalencia del maltrato correlaciona negativamente con la edad de la pareja. Verónica De Miguel (2013) analiza, a la luz de los datos, que la percepción de que la desigualdad de género es grande, es mayoritaria, pero que las personas jóvenes aprecian menos desigualdades entre hombres y mujeres que el resto de la población, siendo esta percepción distinta entre hombres y mujeres estimándose mayores diferencias en las mujeres que en los hombres. Estas afirmaciones, en nuestra opinión, pueden ser indicios de que al aumentar la edad y la apreciación de desigualdades entre hombres y mujeres, se disminuya la perpetración de violencia.

Lorea Arenas (2013) en su estudio sobre sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género sostiene que el número de jóvenes que está de acuerdo con concepciones sexistas decrece con la edad, pero eso no significa que

estén erradicadas muchas de las actitudes y comportamientos sexistas que mantiene la juventud de hoy, manifestándose que existe una socialización asociada a un sesgo sexista que desarrolla desiguales conductas y creencias y propiciando comportamientos de malos tratos entre las parejas adolescentes. Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) señalan en la misma dirección, que han observado una tendencia a que se aumente la percepción de violencia con la edad, que en sus investigaciones la gradúan según el curso al que pertenece el alumnado, siendo una diferencia importante entre alumnado de 14 años pertenecientes a 3º de ESO y de 17 años de 2º de bachillerato. Entre los 14 y los 22 años las adolescentes suelen ser más agresoras en sus parejas, mientras que de los 23 a los 49 años son los adolescentes los que presentan conductas más agresoras (Archer, 2000).

Foshee y Reyes (2011) 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. Es necesario tener en cuenta, tal y como señala Viejo (2012, p. 137), que:

*“las primeras relaciones sentimentales suponen para los adolescentes un contexto de relación en el que es necesaria la negociación de intereses y, por ende, las conductas sexistas más hostiles, propias de las primeras edades, evolucionan hacia conductas más benévolas pero igualmente sexistas. Por tanto, la experiencia sentimental constituye una variable moduladora de estas actitudes, siendo que favorece el desarrollo de la identidad de género y con ella la construcción de los estereotipos, respecto a los roles, que regulan estas relaciones”.*

Sin embargo, Sánchez y colaboradores (2008) obtienen resultados que muestran una implicación alta en agresiones ocasionales en sus relaciones de pareja,

tanto en hombres como en mujeres adolescentes con independencia de la edad, sobre todo en agresiones verbales y relacionales, pero también en agresiones físicas, con una incidencia de alrededor del 48% para ellos y el 55% para ellas. Lo que se denomina violencia de baja intensidad y que tiene que ver con insultos, empujones y pequeñas agresiones ha aparecido en los últimos estudios científicos con una alta incidencia, como señala Sebastián y colaboradores (2010).

El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en el estudio sobre “Jóvenes y género. El estado de la cuestión” (2014. p. 22), reflejan que las encuestas entre los jóvenes reflejan que la violencia aumenta con la edad, de forma similar a como lo muestran los estudios globales. Las cifras de violencia sobre las mujeres son máximas entre 25 y 34 años. Hay que tener en cuenta que es en estos grupos de edad cuando se establece mayoritariamente la convivencia en las parejas. Esta afirmación parece contraria a la hipótesis que planteamos a continuación pero es preciso especificar que el planteamiento de que las actitudes de aceptación de la violencia disminuyen con la edad, se refiere a la adolescencia y no a la población en general.

Como ya hemos señalado en el anterior capítulo, Galambos, Almeida y Petersen (1990), han estudiado como las diferencias de comportamientos y actitudes entre hombres y mujeres se va incrementando con la edad debido al factor de socialización que, de diversas formas, hace que sigamos los papeles tradicionales asignados para la masculinidad y feminidad. Estos autores señalan que la presión es todavía mayor para los hombres ya que los atributos asignados a su masculinidad tienen un mayor valor y consideración social.

Hay estudios que ponen de manifiesto que las actitudes de aceptación de la violencia disminuyen con la edad (Straus y colaboradores, 2007; Simon y colaboradores, 2010). Esto no ha sido estudiado en la población adolescente

(Anderson y colaboradores, 2011). Por lo que se convierte en una hipótesis para nuestro estudio.

## **5. El mito de la culpabilidad de la mujer maltratada y las actitudes tolerantes ante la violencia de género.**

Los estudios trabajados en este capítulo, muestran que se siguen perpetuando una gran cantidad de mitos como pruebas de amor que aportan a las relaciones de parejas multitud de conceptos falsos, idealismos trasnochados y posibilidades de que las relaciones sean poco igualitarias aportando un romanticismo sin sentido y unas creencias de celos como elemento de amor y de control. Los chicos manifiestan actitudes donde aparece una consideración de la mujer como objeto sexual. Las chicas parecen buscar un príncipe azul para ellas ser las princesas. Se encuentra muy extendida la idea por parte de los y las jóvenes de que las personas no pueden vivir felices si no tienen pareja. Son las chicas las que más participan de esta idea. Se corrobora que el modelo estereotipado donde el hombre debe cuidar y proteger a su mujer y ella debe supeditarse a su cuidado y atención, es usado por los y las jóvenes. De esta forma, se desarrolla un papel implícito donde la mujer es percibida como la parte más vulnerable de la pareja.

Se constata un esquema de atribuciones diferenciales hacia el agresor/a al que se le imputan características más instrumentales asociadas a rasgos masculinos, y a la víctima, en función de su sexo y de su estatus, características más expresivas asociadas a rasgos femeninos. Parece que el factor que activa el estereotipo de género en las situaciones de violencia es el sexo más que el estatus. Los y las adolescentes asumen que existe una posición de superioridad del hombre respecto a la mujer y se le otorga de forma automática los roles de género que asocian a la mujer con rasgos tradicionalmente femeninos y al varón con rasgos tradicionalmente masculinos.

Se observa la tendencia a justificar al maltratador situando la responsabilidad como algo ajeno a él. Aparecen justificaciones que cuentan con amplio consenso y que, sin embargo, no son la causa de la violencia de género: alcohol, drogas, nervios, problemas mentales, infancia violenta, mala situación laboral, carácter agresivo... Las mujeres, por otra parte, se suelen culpabilizar y así aumentan su desamparo y falta de autoestima.

Bosch y Ferrer (2012, p. 550) plantean tres mitos relacionados con lo que otros estudios consideran factores predictores de la violencia de género:

- “Las mujeres con unas ciertas características tienen más probabilidades de ser maltratadas”.
- “Si las mujeres que padecen violencia de género no abandonan esa relación por algo será, quizá les guste: mito del masoquismo o de la personalidad de autoderrota que trató de incorporarse sin éxito al Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en las ediciones III y III-R (San Martín y González, 2011)”.
- “Si las mujeres padecen violencia de género algo habrán hecho para provocarla”.

Las autoras exponen evidencias en contra de estos mitos y señalan que las mujeres que han sufrido o sufren maltrato no tienen unas especiales características que las pueda hacer merecedoras de esa situación. Carlshamre (2005), plantea que estas mujeres pueden ser de cualquier edad, con cualquier nivel de educación, ingresos o posición social.

Con respecto a los supuestos gustos que puede producir en algunas mujeres maltratadas su situación, hay que reseñar que les lleva a tener secuelas de mucha

consideración de carácter físico, psicológico y social como manifiestan Heise y García Moreno (2003), García Moreno (2005), Onu (2006), Sanmartín y colaboradores (2010). Heyzer (2000), recogiendo los principios de la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, expone que las diferentes formas de violencia contra las mujeres son violaciones de los derechos humanos.

Bosch y Ferrer (2012, p. 549)), coincidiendo con Peters (2008), exponen que los mitos sobre las mujeres maltratadas, por su parte, desplazan la carga de la culpa de ellos a ellas y responsabilizan a las mujeres de lo que les sucede, bien sea porque algunas de sus características (de personalidad, de estatus, emocional...) supuestamente constituye un polo atractor de la violencia, bien porque se argumenta que consienten o solicitan esa violencia. Estas autoras (2012, p. 551), manifiestan con respecto al mito de que las mujeres maltratadas se lo han buscado o sobre que ellas son iguales de violentas “utilizando otras armas” que “son creencias que desnaturalizan, minimizan y, en definitiva, contribuyen, de un modo u otro, a negar la existencia misma del problema”.

Peters (2008) expone que los mitos sobre la violencia de género se definen como creencias estereotipadas que por lo general son falsas pero que persisten en el tiempo y sirven para minimizar, negar o justificar la agresión a la pareja.

Podemos reseñar a modo de resumen que se constata en los estudios a los que hacemos referencia en este capítulo que las mujeres adolescentes aprecian acciones que podríamos considerar como violentas y de control, como señales de amor de ellos y estos lo ven como un ejercicio de su papel de macho protector. En definitiva, no se discriminan con claridad las conductas relacionadas con la violencia de género y presentan dificultades para detectar indicadores de posibles comportamientos de abuso y maltrato. Es probable que ello lleve a prácticamente la totalidad de los/as jóvenes a estar de acuerdo, de forma teórica, con que la violencia

de género es una lacra social. Se verifica, tanto en chicos como chicas, que muestran importantes carencias en la calidad y cantidad de información y conocimientos sobre aspectos conceptuales básicos de la violencia de género siendo preciso una reestructuración cognitiva que modifique falsos esquemas y estereotipos y sitúe las cosas en un plano de mayor realidad.

Se percibe la violencia de género pero se aprecia con mucha indiferencia en el contexto vital y cotidiano del/la adolescente y se vive con escasa percepción del riesgo de sufrirla. Una de las manifestaciones más visibles del maltrato es la violencia física. Sin embargo, es necesario que ésta alcance un nivel elevado de violencia o de reiteración para que muchas mujeres víctimas lo asuman como violencia. Por lo que respecta a la violencia psicológica, sus efectos y peligrosidad, la configuran como de especial gravedad para las víctimas siendo claramente identificada por éstas. Su dificultad estriba en evaluarla adecuadamente ya que se presenta normalmente con varias formas de manera simultánea y su percepción puede llevar a confusión. Se puede comprobar que los distintos estudios sobre estos temas ofrecen una cierta diversidad de resultados que parece estar relacionada con la multitud de definiciones que se vienen dando a las acciones violentas, haciendo más difícil la comprensión de lo que se está preguntando y la emisión de una respuesta que parta de un mismo concepto. Se valora de forma muy unánime la necesidad de seguir realizando estudios e investigaciones sobre estos temas y propiciar mejores instrumentos de investigación que permitan eliminar dualidades de conceptos.

## **6. El debate sobre la violencia de género como “combate mutuo”.**

Hay estudios que señalan datos contradictorios relacionados con el sexo y la cantidad de agresiones sufridas o cometidas por hombres y mujeres (Foshee, 1996; Arriaga y Foshee, 2004; Fiebert, 2004; Straus y Ramírez, 2007; Foshee y colaboradores, 2009). Diversas investigaciones plantean que la violencia tiene un

carácter bidireccional produciéndose de hombre a mujer y de mujer a hombre (Gray y Foshee, 1997; Harned, 2001; Lewis y Fremouw, 2001; Cyr y colaboradores, 2006; Straus, 2008; Rubio-Garay y colaboradores, 2012; Haynie y colaboradores, 2013). La investigación de Straus (2008), realizado en 32 países señala que en el 68.6% de las agresiones había reciprocidad.

Sin embargo, es importante destacar que la violencia ejercida por los hombres reviste más peligrosidad y las consecuencias para la salud son mucho más graves para las mujeres (Jackson, 1999; Archer, 2000; Harned, 2001; Arriaga y Foshee, 2004; Muñoz-Rivas y colaboradores, 2007), además de que obedece, según la teoría feminista, a un sistema de creencias patriarcal y de aprendizaje de estereotipos dañinos, que tratan de preservar privilegios para el hombre y donde la mujer es considerada de su dominio. En esta línea, otras investigaciones también inciden en señalar que se pueden establecer diferencias entre hombres y mujeres, siendo mayores las consecuencias de la violencia para las mujeres (Cleveland, Herrera y Stuewig, 2003).

La literatura científica sitúa el debate surgido sobre la validez de las escalas de medida y los constructos que se están midiendo. Ya que esta es la principal línea argumental para no sostener que la violencia de género es un problema bidireccional como apuntan los resultados de una gran parte de los estudios internacionales y nacionales al considerar la variable género en el estudio de la violencia. Para Delgado (2014) los constructos que se emplean son una simplificación reduccionista de la violencia que no explican los motivos detrás del abuso o de sus consecuencias, ni la relación entre la violencia masculina y el deseo de control de las mujeres. Así como también los instrumentos que se utilizan, como por ejemplo la Escala de Straus (1979) y la de Foshee y colaboradores (2005) pueden ser la causa de que prevalezcan los mitos (Bosch y Ferrer, 2012) que minimizan la relevancia de la

violencia de género en la que hombres y mujeres emprenden una lucha mutua en la relación.

Martín Baró, Aron y Corne (1994) exponen que en algunos casos, se puede considerar con el término de psicología reaccionaria cuando el reduccionismo de constructos en las investigaciones y estudios en psicología lleva a efectos negativos que discriminan a determinados grupos sociales contribuyendo a reforzar ideas injustas y falsas que no sirven para hacer avanzar y mejorar a esos colectivos.

En este debate parece producirse una contradicción. Por un lado, diversos estudios e investigaciones científicas, como ya hemos mencionado antes, muestran datos muy similares en el número de actos violentos y abusos cometidos tanto por hombres como por mujeres, lo que señalaría un factor de bidireccionalidad en este tipo de violencia. Por otro lado, las encuestas realizadas por algunos organismos gubernamentales manifiestan datos muy preocupantes referidos a la violencia dirigida hacia la mujer por sus parejas o ex-parejas que hacen insignificante las proporciones de esta violencia de mujeres hacia hombres, tanto en número de casos como en gravedad de estos. Esta situación obliga a analizar estos datos y buscar las razones que expliquen y clarifiquen esta contradicción.

La contradicción entre los resultados de estudios sobre violencia de pareja y los datos sobre violencia de género presentados por agencias internacionales plantea dudas sobre la validez de constructo de las conclusiones obtenidas basadas en los resultados de las escalas de violencia de pareja. La evaluación de la violencia de pareja debería incluir la violencia basada en el género, cuya relevancia ha sido mostrada en la frecuencia y seriedad de este problema (Delgado, 2014).

Ferrer y Bosch (2005) apuntan a posibles prejuicios de género, a la realización de análisis soportados en definiciones de violencia muy amplias y a la inseguridad de no saber qué miden exactamente las escalas de violencia de pareja,

de manera que los datos obtenidos de esas escalas no tienen en cuenta los motivos ni razones de los abusos, ni el impacto que genera en la relación de la pareja. De esta forma, los instrumentos como el Tactic Conflict Scale (Straus, 1979) o la Safe Dates Scale (Foshee y colaboradores, 2005), en sus múltiples adaptaciones y versiones, han ayudado a apoyar los mitos que minimizan la importancia de la violencia de género, y que consideran esa violencia como un combate mutuo en donde el hombre y la mujer son igualmente violentos en sus relaciones (Bosch y Ferrer, 2012).

Delgado (2014) expone que si las escalas que evalúan la violencia de pareja intentan comparar la violencia sufrida y perpetrada por mujeres y hombres, es necesario que aseguren la igualdad de los resultados derivados de las respuestas de ambos grupos.

En cuanto a la evidencia basada en los procesos de respuesta, es dudoso que las mujeres y los hombres simbolicen el constructo de manera similar cuando responden a cuestiones de abusos sufridos o infligidos. Los hombres tienden a minimizar su conducta violenta, y las mujeres tienden a minimizar los abusos que reciben. (González y Santana, 2001; Lorente, 2006; Walker, 2009; Moral de la Rubia, López-Rosales, Díaz-Loving, y Cienfuegos, 2011; Roca y Masip, 2011).

La investigación sobre este aspecto en violencia sentimental con adolescentes indica que no es tanto un tema de roles de género asociados al sexo de estas personas, sino del grado de implicación en conductas agresivas (Moffit y Caspi, 1998; Nocentini, Menesini y Pastorelli, 2010), en donde se establece una dinámica recíproca violenta y de agresividad siendo similar tanto la frecuencia como la severidad de uno a otra como al revés (Capaldi, Shortt y Kim, 2005; Whittaker y colaboradores, 2007; Menesini y Nocentini, 2008; Menesini y colaboradores, 2011). En este sentido, es fundamental utilizar los instrumentos adecuados para obtener datos fiables y validos que sean objetivos y no sirvan para reforzar mitos y estereotipos.

En este orden de cosas, Peters (2008, p.1) dice: “los mitos que sirven funciones psicológicas individuales también sirven funciones sociales relacionadas con culpar a la víctima, exonerar al perpetrador y minimizar la violencia”. Esperanza Bosch y Victoria Ferrer (2012, p. 551, 552), señalan los mitos siguientes:

*“Los hombres y las mujeres son violentos/as por igual en la pareja. Este mito se concreta en la consideración de esta violencia como un combate mutuo”, “Los hombres son tan víctimas como las mujeres”. En contra de estos mitos, las autoras exponen la conclusión del Informe Mundial sobre Violencia y Salud donde se señala que, aunque las mujeres pueden agredir a sus parejas masculinas y se dan actos violentos en parejas del mismo sexo, la violencia de pareja es soportada en proporción abrumadora por mujeres e infringida por hombres. Las autoras (2012, p. 552) concluyen que estos y otros mitos relacionados con los estereotipos de género, si se consolidan, “producirían así una autentica vuelta de tuerca al tema donde las víctimas (ciertas) pasarían a ser vistas como (supuestas) culpables”.*

Peters (2008, p. 3), manifiesta “Tomados en su conjunto, los mitos (sobre la violencia de género) están pensados para reducir el apoyo social a las víctimas transformándolas de víctimas inocentes de un crimen potencialmente letal en individuos que consciente e inconscientemente decidieron ser maltratados. De hecho, de acuerdo con estos mitos, la víctima no es realmente una víctima porque ella podría haber evitado el abuso, probablemente lo provocó, e inconscientemente lo deseaba”.

Se necesitan más estudios longitudinales que nos hagan avanzar en el conocimiento de las causas y del peso relativo de cada uno de los factores que inciden en las mismas, evitando las limitaciones que en la actualidad se mantienen, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios se centran en el papel de los adolescentes hombres como agresores (Bank y Burraston, 2001; Lavoie, Hebert,

Tremblay, Vitaro, Vezina y Mc Duff, 2002), y siendo muy escasos los que se hacen desde la óptica de ellas como agresoras (Foshee y Reyes, 2011).

En cualquier caso, como ya se ha expuesto, este trabajo parte de considerar la violencia de género como la violencia que se ejerce contra la mujer por aquellos que han sido o son sus cónyuges o han mantenido o mantienen relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia, tal y como está expuesto en el artículo 1 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, que es el marco normativo actual que define en España lo que es la violencia de género y sus características.

Es importante analizar la prevalencia de la violencia en parejas adolescentes formadas por hombres y mujeres jóvenes para ver en qué forma actúan según el tipo de violencia y que estereotipos han sido interiorizados. Existen investigaciones que afirman que la prevalencia es similar en la implicación de hombres y mujeres jóvenes (Moffit, Caspi, Rutter y Silva, 2001; Brendgen, Vitaro, Tremblay y Wanner, 2002). En estos estudios no se debe obviar el debate planteado sobre la validez de los cuestionarios utilizados. Los datos muestran que la implicación de hombres y mujeres jóvenes en agresiones como empujar o pegar a sus parejas es del 7,5% en ellos y el 7,1% en ellas; tirar o golpear objetos es del 18% en ellos y del 13,9% en ellas; insultar a la pareja del 23,9% en ellos y del 28,8% en ellas; la violencia psicológica es más frecuente que la física para los y las jóvenes de ambos sexos (González y Santana, 2001), siendo en la agresión verbal donde se manifiesta con más fuerza (Muñoz-Rivas y colaboradores, 2007; Sánchez y colaboradores, 2008).

Cantera, Estébanez y Vázquez (2009), en su evaluación a través de la escala VEC de percepción de la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo, obtienen resultados que muestran que la percepción global de la violencia psicológica es moderada, sin apreciarse diferencias por sexo.

## *Mapa de acciones educativas de la Junta de Andalucía*

- 1. Introducción*
- 2. Marco político y normativo*
- 3. Estructuras de coordinación*
- 4. Acciones educativas y recursos*
- 5. Formación del profesorado y de agentes sociales*

## **1. Introducción.**

En los últimos años, el alumnado de las instituciones educativas españolas y andaluzas, han recibido y reciben una educación igualitaria y radicalmente contraria al machismo y a la violencia de género. Sin embargo, los datos muestran que se está produciendo un aumento muy considerable de la violencia de género entre la juventud.

Se han detectado, una serie de pautas, que deben promoverse a través de la educación, para ayudar a romper esta trágica cadena: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra(s) personas las emociones suscitadas; 3) el compromiso de no reproducir la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

En la adolescencia, etapa dedicada de forma prioritaria a la construcción de una identidad propia y diferenciada, puede incrementarse la capacidad para modificar los modelos y expectativas básicos desarrollados con anterioridad, gracias a una nueva herramienta intelectual de extraordinaria utilidad: el pensamiento formal, que permite un considerable distanciamiento de la realidad inmediata, imaginar todas las posibilidades y adoptar como punto de partida del pensamiento lo ideal, lo posible (en lugar de lo real).

Es imprescindible, por tanto, un análisis profundo de lo que está sucediendo y del papel de las instituciones educativas para cambiar la tendencia explicada anteriormente y propicie la igualdad entre mujeres y hombres evitando las conductas machistas y la violencia. La educación sigue teniendo un enorme poder para cambiar las cosas. En la actualidad, otros poderes también gozan de una enorme fortaleza, y

a veces, van en dirección contraria a los esfuerzos que se llevan a cabo desde el mundo educativo.

Las instituciones educativas no solo deben ofrecer formación sobre determinadas materias. Deben capacitar a ciudadanos y ciudadanas para una sociedad democrática e igualitaria. Es vital, por tanto, desarrollar estrategias que fomenten la equidad entre mujeres y hombres y hagan del dialogo y la convivencia pacífica un principio esencial.

Es imprescindible, por tanto, un análisis profundo de lo que está sucediendo y del papel de las instituciones educativas para cambiar la tendencia explicada anteriormente y propicie la igualdad entre mujeres y hombres evitando las conductas machistas y la violencia. La educación sigue teniendo un enorme poder para cambiar las cosas. En la actualidad, otros poderes también gozan de una enorme fortaleza, y a veces, van en dirección contraria a los esfuerzos que se llevan a cabo desde el mundo educativo.

La educación y el aprendizaje aparecen, a través de la socialización, como elementos clave en el mantenimiento de la desigualdad y la violencia, tanto por el efecto que tienen sobre la cultura, que, de alguna manera, se anestesia ante su manifestación para que su integración no sea dolorosa ni traumática, como por la influencia en cada uno de los hombres que deciden recurrir al instrumento de la violencia para imponer su orden y conseguir el control y el dominio de la mujer (Herman, 1992).

Teniendo en cuenta lo anterior, 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 pero no ha sido capaz de eliminar las prácticas sexistas y evitar las discriminaciones que se suelen manifestar de forma oculta como así lo ponen de relieve los estudios realizados sobre el tema del sexismo hacia las alumnas

(Duru-Bellat, 1990; Tomé y Rambla, 2001; Arenas 2006; Jiménez, Alvarez, Gil, Murga y Téllez, 2006; Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007; Barberá, Candela y Ramos, 2008; Rodríguez Lajo, Vila y Freixa, 2008).

Sin duda, los centros educativos son espacios físicos y simbólicos fundamentales para reproducir y ver reforzados modelos dañinos de masculinidad y feminidad, sin embargo, también pueden ser espacios que sirvan de modelo para superar estereotipos, prevenir la violencia y la discriminación y desarrollar comportamientos y actitudes igualitarias. Constituyen espacios privilegiados donde de una forma más potente se puede influir en la construcción de la identidad personal de hombres y de mujeres. Todos los aspectos que tienen que ver con las actitudes, comportamientos y papeles que se reflejan en las relaciones de género se abordan de manera explícita y oculta a través del proyecto educativo, de la normativa y de la reglamentación educativa.

En este camino, la educación debe jugar un papel crítico y de prevención para acabar con los elementos que siguen actuando como referencia para diseñar los modelos diferenciados de hombres y mujeres en base a la pérdida de derechos de las mujeres y su discriminación. Y en este proceso, debe cobrar un papel fundamental lo relacionado con la violencia de género.

Para ello es imprescindible un abordaje de la situación que contemple la crítica a los elementos sociales que refuerzan los estereotipos sexistas y a los elementos individuales que, basándose en lo anterior, reproducen a nivel personal esos modelos discriminatorios para que puedan ser sustituidos por una mayor crítica social, una reestructuración cognitiva y emocional para el nuevo modelo de sociedad y de personas y, desde las instituciones que nos ocupan, las educativas, un profundo cambio tanto en su currículo visible como oculto y una mejor dotación de recursos para poder actuar en esta materia.

La prevención en este campo desde el mundo educativo debe contener las herramientas necesarias para mostrar los elementos de desigualdad entre hombres y mujeres, reconocer los estereotipos y como llevan a la discriminación, señalar los mitos sobre el amor y hacer distinguir los elementos que caracterizan a la violencia de género. La violencia es una conducta aprendida por lo que es necesario reconstruir este aprendizaje partiendo de su contexto y sus causas interiorizando una nueva gestión pacífica y positiva de resolución de conflictos.

Se apuntan a continuación algunas vías de intervención educativa que redundarían en una mejora de los comportamientos sexistas y en la prevención de la violencia de género para, posteriormente, reseñar las acciones más destacadas realizadas por la Junta de Andalucía:

- Formación básica y continua del profesorado es una pieza imprescindible en la lucha contra el sexismo.
- Revisión de los materiales educativos.
- Orientación y desarrollo profesional no estereotipado.
- Dar paso a los valores de igualdad con la convicción de que son positivos tanto para hombres como para mujeres y desterrar las conductas y modelos machistas de actuación. El factor identitario de la masculinidad como referente de superioridad y la figura de la mujer sumisa al hombre debe desterrarse para dar paso a modelos igualitarios de convivencia basados en el respeto y en la justicia.
- La labor educativa más urgente con respecto a la violencia es la de la re-educación necesaria y fundamental de las emociones (Worhsam, 1992). En este sentido, hay que fortalecer desde el ámbito educativo una identidad personal acorde con el objetivo de la igualdad que refuerce la autoestima y la confianza en sí mismo para defender y actuar a favor de los principios de una sociedad más igualitaria, en donde los y las docentes tienen una importancia vital.

- La coeducación debe ser un instrumento para lograr la igualdad y no debe contemplarse como una asignatura más. Debe suponer una dinamización radical que impregne a todo el sistema educativo e implique al alumnado, docentes, familias y sociedad. Se ha estudiado como las prácticas de coeducación que tienen como objetivo primordial el desarrollo del conocimiento de uno mismo y la creación de espacios para la discusión sobre el impacto y los efectos de la masculinidad hegemónica son muy positivas (Davies, 1994, 1997a, 1997b). Uno de los retos de la coeducación debe ser la puesta en marcha de factores de prevención ante la violencia de género.

En el presente capítulo se pretende hacer una recopilación de las principales intervenciones que la Junta de Andalucía ha realizado con el objetivo de fomentar la igualdad de género y prevenir la violencia de género desde el ámbito educativo. Son muy diversas las actuaciones que se han venido realizando y, en este capítulo, abordaremos un aspecto fundamental como es la regulación normativa ya que hablamos de acciones del gobierno de Andalucía.

Posteriormente planteamos algunas intervenciones que han tenido y tienen un importante calado en su desarrollo para pasar a recorrer los recursos e instrumentos de coordinación institucional o con otras entidades, que se han puesto en marcha para hacerlas posibles. A continuación recogemos las publicaciones y estudios que se han hecho para terminar con la formación al profesorado y a otras entidades educativas en esta materia.

Es importante acotar el sentido de este capítulo ya que no pretende resaltar todas las intervenciones que se han realizado en temas de violencia de género. El objetivo es señalar exclusivamente las intervenciones del ámbito educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, realizadas por la Junta de Andalucía, no por otras administraciones y que se refieran a temas de igualdad y violencia de género. Por ello, se exponen las 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.

Es preciso señalar también que se ha optado por exponer las intervenciones que han tenido un carácter más general y global y que han ido configurando lo que en la actualidad son ya acciones consolidadas y no tanto programas puntuales.

## **2. Marco político y normativo.**

Las intervenciones realizadas en materia de violencia de género, incluyen también todas aquellas que tienen que ver con la igualdad ya que, como hemos desarrollado anteriormente, existe una relación muy directa entre los fenómenos de violencia de género y la desigualdad entre hombres y mujeres.

En este sentido, desde el terreno educativo, la coeducación ha significado el marco donde se han encuadrado todos aquellos aspectos que posibilitan la prevención de los comportamientos sexistas, las acciones que desarrollan planes para una mayor igualdad entre mujeres y hombres y, como elemento extremo de desigualdad, la prevención y detección de la violencia de género. 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.

### **2.1. I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.**

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.

El Plan tiene tres principios de actuación:

- **Visibilidad:** pretende hacer visible las diferencias entre chicos y chicas para poner de manifiesto las desigualdades y discriminaciones que se producen como consecuencia de esas diferencias.

Se persigue también dar luz a las contribuciones de las mujeres en todos los campos, cosa que normalmente se esconde, para de este modo sensibilizar sobre la existencia de roles discriminatorios en función del sexo.

- **Transversalidad:** pretende que los principios de igualdad entre hombres y mujeres estén presentes en todas y cada una de las intervenciones que lleven a cabo las administraciones públicas educativas y esto se pueda trasladar a los centros educativos no de forma puntual, sino integral con capacidad de impregnar todos los ámbitos y contenidos educativos.

En este sentido, se propiciará en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones que afecten, directa o indirectamente, a la comunidad educativa, que se incorpore la perspectiva de género.

- **Inclusión:** pretende que las medidas y actuaciones educativas se dirijan al conjunto de la comunidad para posibilitar la corrección de los roles sexistas estereotipados y avanzar en unas relaciones de género más justas e igualitarias.

Los objetivos que contempla el Plan son los siguientes:

	<b>OBJETIVOS</b>	<b>MEDIDAS</b>
<b>I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.</b>	<p>Objetivo 1. Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres para evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.</p>	<p>-Todos los registros, documentación, informes y memorias que elaboren y emitan los centros recogerán los datos desagregados por sexo, de forma que permitan explicaciones diferenciadas.</p> <p>-Las memorias de Inspección incluirán los datos necesarios para comprobar el nivel de ejecución de las medidas desarrolladas por los centros en cumplimiento de este Plan.</p> <p>-En la formación inicial del profesorado deberá cursarse de forma obligatoria un módulo de coeducación cuya responsabilidad docente corresponderá a los grupos, seminarios o Institutos universitarios de investigación especializados en materia de igualdad de género.</p> <p>-Se desarrollará, desde los Centros del Profesorado, formación específica para avanzar en la implantación de la asignatura optativa de secundaria obligatoria Cambios sociales y nuevas relaciones de género, así como para el desarrollo de los contenidos prácticos de aprendizajes en responsabilidades familiares y cuidados de las personas.</p> <p>-Los Centros del Profesorado prestarán especial atención a la formación de los docentes con el objeto de incorporar el desarrollo de prácticas coeducativas que favorezcan el aprendizaje y la participación activa del alumnado de ambos sexos en condiciones de igualdad, especialmente en las áreas científico-tecnológicas.</p> <p>-Los Centros del Profesorado dispondrán de profesorado colaborador para el asesoramiento y colaboración en la planificación y diseño de líneas transversales coeducativas en el Plan de formación, actividades, cursos, etc.</p> <p>-Se elaborarán guías de buenas prácticas para los cambios en las relaciones entre niños y niñas, hombres y mujeres, dirigidas a las familias, al profesorado, al alumnado y a la administración Educativa.</p>
<b>I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.</b>	<p>Objetivo 2. Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.</p>	<p>-Se velará por el cumplimiento de las disposiciones relativas a la utilización de un lenguaje no sexista en todos los documentos emanados de la Administración educativa y de los centros escolares.</p> <p>-Los Planes y Programas de la Consejería de Educación deberán tener en cuenta la perspectiva de género en sus planteamientos, principios y actuaciones.</p> <p>-En cada centro habrá una profesora o profesor responsable en materia de coeducación cuya dedicación será considerada como mérito a efectos de promoción.</p> <p>-La Consejería de Educación dará las instrucciones necesarias para asegurar la incorporación de personas expertas en materia de género en los Consejos Escolares.</p>

		<p>-Los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación desarrollarán e impulsarán programas y actuaciones de orientación vocacional y profesional que potencien la eliminación de estereotipos y roles de sexo en la formación de expectativas y opciones académicas y laborales.</p> <p>-Se impulsarán las medidas necesarias para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en los Ciclos Formativos. En este sentido, se promoverán medidas para incentivar una representación más equilibrada del alumnado de ambos sexos, especialmente en aquellos donde la elección de familias profesionales esté condicionada por estereotipos de roles sexistas.</p> <p>-Los Centros de Educación Permanente potenciarán la educación en igualdad entre hombres y mujeres con el objetivo de desarrollar relaciones más igualitarias entre la población adulta. Se promoverán medidas para conseguir una representación más equilibrada de ambos sexos entre este alumnado.</p> <p>-Se trasladarán a los Consejos Escolares de todos los centros las instrucciones necesarias para que en la selección de materiales curriculares se emplee el criterio de primar aquellos que mejor respondan a la coeducación entre niños y niñas.</p> <p>-Se trasladará a las editoriales las instrucciones que se dirijan a los centros referidas a criterios de selección de materiales curriculares para que puedan considerarlas en la edición de los mismos.</p> <p>-Se dotará un premio anual para reconocer el material curricular que destaque por su valor coeducativo.</p>
<p><b>I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.</b></p>	<p>Objetivo 3. Fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal.</p>	<p>-Se arbitrarán las medidas necesarias para garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas.</p> <p>-En el diseño del currículo para Andalucía se contemplará la inclusión de contenidos y actividades dirigidos a visibilizar la contribución de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad. Asimismo, se incluirá el aprendizaje de responsabilidades familiares y cuidados de las personas por parte de los niños y las niñas.</p> <p>-Se dotará a todos los centros de materiales curriculares de apoyo con el fin de facilitar la mayor implantación de la asignatura optativa de Educación Secundaria Obligatoria Cambios sociales y nuevas relaciones de género.</p> <p>-Se realizarán convocatorias de proyectos de coeducación, a través de las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado, con la finalidad de promover la mayor educación a través del reparto de las responsabilidades domésticas en las familias.</p> <p>-Los Centros del Profesorado promoverán en los centros educativos trabajos en grupo que incentiven la innovación en temas de igualdad de sexos. En este sentido, se dará un nuevo impulso a la convocatoria de Proyectos de Coeducación, creando redes de coeducación para el intercambio de prácticas y experiencias relacionadas con la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo.</p>

<p><b>I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.</b></p>	<p>Objetivo 4. Corregir el desequilibro existente entre profesoras y profesores en actividades y responsabilidades escolares de tal modo que se ofrezca a niños y niñas y jóvenes modelos de actuación diversos, equipotentes y no estereotipados.</p>	<p>-Se promoverá la participación de las profesoras en todos los órganos gestores de la Consejería de Educación, por lo cual, en el marco de la normativa vigente, se analizarán los baremos correspondientes.</p> <p>-Las evaluaciones de las actividades del profesorado contemplarán el índice de participación de los profesores y de las profesoras, a fin de recoger los desequilibrios que, en su caso, se produzcan, y proponer medidas a tal efecto.</p> <p>-Si no existiera candidatura para ocupar la dirección de centros docentes, los Delegados y Delegadas de la Consejería de Educación actuarán teniendo en cuenta las Recomendaciones y Directivas del Consejo de Europa en materia de igualdad, por las que se insta a los Estados miembros para que lleven a cabo las acciones necesarias para promover de forma activa la representación de las mujeres en los puestos de decisión.</p>
--	--	--

**Cuadro 5.1.** *Objetivos y medidas del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*

La Orden de la Consejería de Educación de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, concreta las intervenciones en los centros educativos.

El artículo 8 precisa temas relativos al currículo y los materiales curriculares, en este sentido:

1. En los diseños curriculares de Andalucía se incluirán contenidos específicos de coeducación. Se prestará especial atención a los que se relacionen con la contribución de la mujer en nuestra sociedad, con el aprendizaje de responsabilidades familiares y cuidados de las personas, la prevención de la violencia de género y la educación afectivo-sexual.
2. La Consejería de Educación realizará anualmente una convocatoria para premiar el material curricular que destaque por su valor coeducativo.
3. La Consejería de Educación difundirá materiales de apoyo para el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres en los centros educativos.

## **2.2. Decretos y órdenes sobre la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos.**

El Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, a propuesta de la Consejería de Educación, aprueba el *Decreto 19/2007*, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Esta norma tiene una enorme importancia por lo que significa de concreción de medidas que apuesten por la convivencia pacífica y en igualdad en los centros educativos sostenidos con fondos públicos y, aunque por las nuevas situaciones es derogado en parte, mantiene vigente aspectos relativos al Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía y otras estructuras relacionadas con la convivencia.

El Decreto manifiesta como sus objetivos la promoción de los valores, las actitudes y las prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas y avanzar en el respeto a la diversidad cultural, en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, y en la prevención, detección y tratamiento de todas las manifestaciones de violencia, especialmente de la violencia de género y de las actitudes y comportamientos xenófobos y racistas. Se observa en estos objetivos la mención

expresa al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención, detección y tratamiento de las manifestaciones de violencia de género en el ámbito educativo.

Expone como principios generales que deben regular esa convivencia los siguientes:

- a) Intervención preventiva, a través de la puesta en marcha de medidas y actuaciones que favorezcan la mejora del ambiente socioeducativo de los centros, las prácticas educativas y la resolución pacífica de los conflictos.
- b) Participación que garantice la intervención activa de todos los agentes comprometidos en el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones para la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar.
- c) Corresponsabilidad entre los distintos órganos y entidades de la Administración educativa y entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- d) Coordinación de competencias mediante el establecimiento de cauces que aseguren la complementariedad y coherencia de las actuaciones.
- e) Sectorización que asegure actuaciones coherentes, coordinadas y sinérgicas en los distintos ámbitos de intervención: autonómico, provincial, zonal, municipal y del centro educativo.
- f) Globalidad, de manera que las actuaciones promuevan todos los elementos que componen la cultura de paz y se dirijan a reducir los factores de riesgo y aumentar los de protección, evitando, deteniendo y resolviendo la conflictividad escolar y, en consecuencia, mejorando el clima de convivencia de los centros educativos.

El Decreto prevé las siguientes medidas:

- a) Facilitar a los miembros de la comunidad educativa el asesoramiento, la orientación, la formación y los recursos precisos.
- b) Establecer el procedimiento para la imposición de las correcciones y de las medidas disciplinarias por el incumplimiento de las normas.
- c) Dotar a los centros educativos de los recursos que les permitan mejorar la seguridad de las personas que trabajan en ellos, así como de sus instalaciones.

- d) Coordinar, planificar y llevar a cabo el seguimiento de todas las medidas y actuaciones que deban desarrollarse en el ámbito de la cultura de paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar.
- e) Potenciar en los centros educativos el desarrollo de programas de innovación educativa y de proyectos integrales Escuela: Espacio de Paz.
- f) Promover la colaboración de los miembros de la comunidad educativa con las instituciones y agentes sociales de su entorno para mejorar el ambiente socioeducativo de los centros docentes.
- g) Impulsar la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones y entidades públicas, asociaciones, medios de comunicación y otras entidades en la búsqueda de mecanismos que conduzcan a la promoción de la cultura de paz y a la mejora de la convivencia escolar, mediante la creación de un Observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía.

La *Orden de la Consejería de Educación de de 11 de abril de 2011*, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+), pretende la mejora de la convivencia en los centros educativos. Para ello, de manera voluntaria, posibilita que los centros que se integran en la Red y participen en acciones de mejora de la convivencia, promoviendo una mayor participación de la comunidad educativa en la solución pacífica de los conflictos.

Por otro lado, fomenta el desarrollo de programas de educación emocional, habilidades sociales y construcción de relaciones interpersonales igualitarias mediante la sensibilización y el aprendizaje de actitudes asertivas y de cooperación ante los casos de intimidación, violencia de género u otro tipo de violencia. Es importante destacar la inclusión dentro de los objetivos del Plan de Convivencia de la prevención, detección y eliminación de todas las manifestaciones de violencia, especialmente del acoso escolar, de la violencia de género y de las actitudes y comportamientos de xenofobia y racismo.

Se recoge también la actualización de los protocolos de actuación e intervención ante el acoso escolar, el maltrato infantil, las situaciones de violencia de género en el ámbito educativo y las agresiones al profesorado y a todo el personal de los centros docentes.

En concreto, el protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo marca las pautas a seguir ante las posibles situaciones de violencia de género que se produzcan sobre las alumnas. Se adoptan las medidas urgentes para proteger y garantizar la seguridad de las personas afectadas, las medidas específicas de apoyo y ayuda para las alumnas y sus familias, las medidas cautelares con los agresores y las actuaciones de sensibilización para el alumnado de los centros educativos.

En la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, se recoge el protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo y la inclusión de este problema en los planes de convivencia de los centros.

Se establece que uno de los objetivos del plan de convivencia será facilitar la prevención, detección y eliminación de todas las manifestaciones de violencia, especialmente del acoso escolar, de la violencia de género y de las actitudes y comportamientos xenófobos y racistas.

Se asigna como una de las funciones de la comisión de convivencia el desarrollo de iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos y alumnas y la realización de actuaciones preventivas para la detección de la conflictividad incluyendo en estos planes las actividades dirigidas a la sensibilización de la comunidad educativa en el valor de la igualdad entre hombres y mujeres.

Se establece, además, un protocolo de actuación específico ante casos de violencia de género en el ámbito educativo con doce pasos:

-Paso 1. Identificación y comunicación de la situación.

Se señala la obligatoriedad para todas las personas de la comunidad educativa de poner en conocimiento de la dirección del centro cualquier conocimiento o sospechas de una situación de violencia de género ejercida sobre una alumna.

-Paso 2. Actuaciones inmediatas.

Inmediatamente después de la comunicación se reunirá al equipo directivo con el tutor o tutora del alumnado afectado, la persona responsable de coeducación y las personas responsables de la orientación en el centro, para obtener toda la información posible sobre el presunto acto violento, analizarla y valorar la intervención que proceda.

Si se estima que puede existir una situación de violencia de género se informará del inicio del protocolo de actuación al Servicio Provincial de Inspección de Educación.

-Paso 3. Medidas de urgencia.

Si fuera necesario, se adoptarán las medidas de urgencia que se requieran para proteger a la alumna afectada y evitar las agresiones intentando garantizar la inmediata seguridad de la alumna y la ayuda que requiera; poner en marcha las medidas cautelares con el agresor o agresores, en caso de ser alumno o alumnos del centro.

-Paso 4. Traslado a las familias o responsables legales del alumnado.

El tutor o tutora o la persona responsable de la orientación en el centro, previo conocimiento del director o directora del centro, con la debida cautela y mediante entrevista, pondrán el caso en conocimiento de las familias o responsables legales del alumnado implicado, aportándoles información sobre la situación y sobre las medidas adoptadas.

-Paso 5. Traslado a otros y otras profesionales que atienden a la alumna víctima de violencia de género.

El director o directora, con las reservas debidas de confidencialidad, protección de la intimidad de los menores afectados y de la de sus familias o responsables legales, considerará la conveniencia de informar de la situación al equipo docente del alumnado implicado. Si lo estima oportuno informará también a otro personal del centro y a otras instancias externas (sociales, sanitarias o judiciales, en función de la valoración inicial).

-Paso 6. Recogida de información de distintas fuentes.

El director o directora del centro recabará de las diversas fuentes la información necesaria relativa al hecho.

Se buscará la documentación existente sobre el alumnado afectado; se realizará una observación sistemática de los indicadores en espacios comunes del centro, en clase, o en actividades complementarias y

extraescolares; se solicitará, si fuera necesario, al departamento de orientación o equipo de orientación educativa con la colaboración del tutor o tutora información complementaria; se realizará un informe con los datos obtenidos, para lo que contrastará la información aportada por las diferentes fuentes.

Es fundamental por ser presuntas situaciones y por tratarse de menores, considerar que se debe garantizar la protección de éstos y éstas; preservar su intimidad y la de sus familias o responsables legales; actuar de manera inmediata; generar un clima de confianza básica en los menores o las menores; recoger todo tipo de pruebas e indicadores; no duplicar intervenciones y evitar dilaciones innecesarias.

-Paso 7. Aplicación de correcciones y medidas disciplinarias.

Si la persona o personas agresoras son alumnos del centro, una vez recogida y contrastada toda la información, se procederá por parte del director o directora del centro a la adopción de correcciones a las conductas contrarias a la convivencia o de medidas disciplinarias al alumnado agresor implicado, en función de lo establecido en el plan de convivencia del centro.

-Paso 8. Comunicación a la comisión de convivencia.

-Paso 9. Comunicación a la inspección educativa.

-Paso 10. Medidas y actuaciones a definir.

El equipo directivo, con el asesoramiento de la persona responsable de coeducación, y la persona o personas responsables de la orientación educativa en el centro, definirá medidas para cada caso concreto de violencia de género en el ámbito educativo para lo que podrán contar con el asesoramiento del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar, de la Inspección educativa y se podrá solicitar asesoramiento específico y apoyo profesional del centro municipal de la mujer, o del centro provincial del Instituto Andaluz de la Mujer.

De manera complementaria, se contemplarán actuaciones específicas de sensibilización para el resto del alumnado del centro, con las familias, con el profesorado y con otras personas del centro educativo, si fuera necesario.

-Paso 11. Comunicación a las familias o responsables legales del alumnado.

Se informará a las familias del alumnado implicado de las medidas y actuaciones de carácter individual, así como las medidas de carácter

organizativo y preventivo propuestas para el grupo, nivel y centro educativo, observando en todo momento confidencialidad absoluta en el tratamiento del caso.

-Paso 12. Seguimiento del caso por parte de la Inspección educativa.

El inspector o inspectora de referencia realizará un seguimiento de las medidas y actuaciones definidas y aplicadas, así como de la situación escolar del alumnado implicado.

### **2.3. Ley 12/2007 sobre la Igualdad de Género en Andalucía.**

La Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, tiene diversos aspectos relacionados con la educación y la igualdad. En su artículo 4.13 hace una mención expresa a la incorporación del principio de igualdad de género y la coeducación en el sistema educativo.

El Título II plantea en su artículo 14.1 que el principio de igualdad entre mujeres y hombres inspirará el sistema educativo andaluz y el conjunto de políticas que desarrolle la Administración educativa. Las acciones que realicen los centros educativos de la Comunidad Autónoma contemplarán la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de sus actuaciones.

El artículo 15 trata específicamente sobre la igualdad de género en los centros educativos y hace referencia a:

1. La Administración educativa andaluza garantizará la puesta en marcha de proyectos coeducativos en los centros educativos que fomenten la construcción de las relaciones de mujeres y hombres, sobre la base de criterios de igualdad que ayuden a identificar y eliminar las situaciones de discriminación y las de violencia de género.
2. La Administración educativa andaluza garantizará que todos los centros educativos cuenten con una persona responsable de coeducación, con formación específica, que impulse la igualdad de género y facilite un mayor conocimiento de los obstáculos y discriminaciones que dificultan la plena igualdad de mujeres y hombres mediante actuaciones y actividades dirigidas a:
  - a) Hacer visible y reconocer la contribución de las mujeres en las distintas facetas de la historia, la ciencia, la política, la cultura y el desarrollo de la sociedad.

- b) Garantizar que el alumnado adquiriera la formación adecuada para fomentar su autonomía personal y los conocimientos y habilidades para compartir responsabilidades domésticas, familiares y de cuidado, y contribuir a eliminar comportamientos y actitudes sexistas.
- c) Incorporar el aprendizaje de métodos no violentos para la resolución de conflictos y de modelos de convivencia basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad de mujeres y hombres, y visualizar ante el alumnado a los grupos de mujeres en situación de múltiple discriminación.
- d) Fomentar la diversificación profesional como forma de promover una elección académica y profesional libre y como vía de eliminación progresiva de la segregación ocupacional vertical y horizontal.
- e) Asesorar al profesorado en la puesta en práctica de actuaciones o proyectos de igualdad.
- f) Promover el respeto a la libre orientación sexual y el rechazo a todo tipo de violencia o agresión sexual.

3. La Administración educativa, a través de programas de sensibilización con un enfoque de género, abordará los contenidos relacionados con la educación sexual, la prevención de los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual.

4. La Administración educativa promoverá la diversificación en la elección de alumnos y alumnas hacia carreras profesionales donde estén infrarrepresentados.

5. La Administración educativa impulsará la elaboración de Planes de Igualdad en Educación que posibiliten la puesta en marcha de acciones para educar en igualdad, con la participación de padres, madres, profesorado y alumnado.

El artículo 16 aborda los aspectos relacionados con los materiales curriculares y los libros de texto señalando lo siguiente:

1. La Administración educativa andaluza garantizará que en los libros de texto y materiales curriculares se eliminen los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios, incidiendo en la erradicación de modelos en los que aparezcan situaciones de desigualdad y violencia de género, valorando los que mejor respondan a la coeducación entre las niñas y los niños.

2. La Administración educativa trasladará al profesorado, a las empresas editoriales y a los consejos escolares las instrucciones relativas a los criterios de selección de los materiales curriculares, teniendo en cuenta lo expresado en este precepto.

El artículo 17 trata sobre la formación del profesorado y lo regula planteando que La Administración educativa adoptará las medidas necesarias para incluir en los planes de formación inicial y continua del profesorado una preparación específica en materia de igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, coeducación, violencia de género y educación sexual.

En el artículo 18 pretende ampliar la presencia igualitaria en los órganos de participación y para ello, se abordan los Consejos Escolares de los centros públicos y privados concertados y en el Consejo Escolar de Andalucía a los que mandata la designación de una persona, con formación en igualdad de género, que impulse y lleve a cabo el seguimiento de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. A su vez, regula que la composición del Consejo Escolar para que respete el equilibrio entre ambos sexos. Asimismo, se garantiza que en el Consejo Escolar de Andalucía participe una persona en representación del Instituto Andaluz de la Mujer.

El artículo 19 habla de la Inspección educativa en los siguientes términos:

1. Los servicios de inspección educativa de Andalucía velarán por el cumplimiento de los principios y valores destinados a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres, establecidos en la presente Ley.
2. La inspección educativa tendrá entre sus actuaciones el asesoramiento, supervisión y evaluación de la educación para la igualdad de mujeres y hombres. En este sentido, supervisará el respeto de esta normativa en los materiales curriculares, libros de texto y, en general, en todas las programaciones didácticas.
3. La Administración educativa de Andalucía organizará periódicamente actividades formativas dirigidas a los servicios de inspección educativa, sobre educación para la igualdad entre mujeres y hombres, inspirada en los principios de pluralismo y diversidad.

## **2.4. Ley 13/2007 sobre Medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.**

La Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, establece medidas para coordinar a la Consejería de Educación con los aspectos relativos a la violencia de género. Se plantea la participación de la Consejería de Educación en la elaboración del Plan integral de sensibilización y prevención de la violencia de género.

Con el Plan se pretendía dotar de los recursos necesarios para la detección precoz de la violencia de género dentro del ámbito educativo y, por tanto, se abordan desde las primeras etapas educativas hasta los niveles superiores. En este sentido, se ha procurado que participen de estas intervenciones todos los sectores de la comunidad educativa propiciando que se arbitren formas de mejorar y aprender a convivir y resolver los conflictos sin el uso de la violencia y con respeto. La Ley establece valores fundamentales para el logro de estos objetivos: los que aporta la coeducación y los de la escuela inclusiva.

En la Ley se expone que la coeducación significa la 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, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres.

Se hace una especial mención a la violencia de género destacando que los principios de la coeducación son un elemento fundamental en la prevención de la violencia de género estableciendo en sus Capítulos III y V una serie de medidas para el ámbito educativo:

- Implicación de toda la comunidad educativa en la prevención de la violencia de género, impulsando 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, busquen alternativas de resolución de los conflictos y

profundicen en el aprendizaje de la convivencia basada en el respeto a todas las personas.

- Promoción de 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, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres.
- Formación de profesionales de la educación: los planes de formación inicial y permanente del profesorado han de incluir una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, la educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas, el fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.
- Formación específica para padres y madres en materia de coeducación, facilitando las herramientas metodológicas de actuación ante la violencia de género.
- Desarrollo entre niñas, niños y adolescentes del aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos.
- Supervisión por parte de la Administración educativa de libros de texto y otros materiales curriculares como parte del proceso ordinario de inspección que ejerce para garantizar los derechos fundamentales. Dichas actuaciones tendrán entre sus objetivos primordiales que en todos los materiales educativos y libros de texto, en cualquier ciclo educativo, se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios.
- Incorporación en los diferentes elementos del currículo de medidas destinadas a la prevención y erradicación de la violencia de género.

- Intervención en los planes de acción tutorial de los distintos niveles educativos, mediante la inclusión de contenidos específicos sobre la construcción de roles de género, la educación en valores y la erradicación de la violencia de género, atendiendo a la especial situación de las mujeres sobre las que inciden varios factores de discriminación.
- Fomento y desarrollo de actividades extraescolares y de ocio que procuren la participación conjunta de niños y niñas en los momentos de juego.
- Representación en los Consejos Escolares de los centros públicos y privados concertados, donde se designará una persona, con formación en igualdad de género, que impulse y lleve a cabo el seguimiento de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Con el mismo fin, en el Consejo Escolar de Andalucía se asegurará la representación del Instituto Andaluz de la Mujer y de las organizaciones que defiendan los intereses de las mujeres con representación en todo el territorio andaluz. Corresponde también a este organismo, en colaboración con la Consejería de la Junta de Andalucía competente en materia de Igualdad y la Consejería de Educación, la elaboración de un informe anual sobre la situación de la coeducación y la prevención de la violencia de género en los centros educativos de Andalucía.
- Detección y atención a la violencia de género. Las personas que ejerzan la dirección de los centros educativos y los Consejos Escolares adoptarán los protocolos de actuación y las medidas necesarias para la detección y atención a los actos de violencia de género dentro y fuera del ámbito escolar.
- Actuaciones de la Inspección educativa, orientadas a velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores destinados a prevenir la violencia de género, Por otra parte, velarán porque el profesorado que ha de impartir estos principios y valores no se encuentre condenado o incurso en causas relativas a la violencia de género.

## **2.5. I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.**

El Acuerdo de 19 de enero de 2010, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013, responde al mandato del artículo 7 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía, que establece la elaboración y aprobación de un Plan Estratégico para la Igualdad de mujeres y hombres, con una vigencia de cuatro años.

El Plan establece ocho líneas de actuación, siendo la educación la segunda de ellas.

Se constata que la educación reglada es una estrategia fundamental y básica para conseguir logros importantes en materia de igualdad de género. En concreto, se expone que el sistema educativo tiene la capacidad de contribuir a eliminar los estereotipos sociales relativos al rol de mujeres y hombres permitiendo un desarrollo más equilibrado y libre de la personalidad así como el acceso a las mismas oportunidades, ayudando a construir relaciones entre los sexos basadas en el respeto y la corresponsabilidad e impulsando la participación de hombres y mujeres en todos los espacios de la sociedad y en pie de igualdad.

En los aspectos educativos del Acuerdo se desarrollan seis objetivos con sus correspondientes medidas.

Los objetivos que contempla el Plan son los siguientes:

	<b>OBJETIVOS</b>	<b>MEDIDAS</b>
<b>I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (Línea de actuación educativa).</b>	Objetivo 1. 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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organización de acciones de sensibilización-formación en materia de coeducación, igualdad y violencia de género dirigidas al profesorado, alumnado y a través de las AMPA, a las madres, padres, abuelas y abuelos cuidadores.</li> <li>-Organización de talleres de educación afectivo-sexual, prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, así como de educación afectiva y emocional, habilidades sociales, resolución de conflictos de forma pacífica y dialogada y orientación académica profesional.</li> <li>-Impregnar de perspectiva de género el Plan de Acción Tutorial, tanto en la Educación Infantil y Primaria como en la Educación Secundaria.</li> <li>-Desarrollo de pautas de intervención coeducativas para la etapa 0-3 años.</li> <li>-Impulso y difusión de la materia optativa Cambios sociales y Género, así como de Proyectos Integrales en temas de género.</li> <li>-Elaboración de instrucciones y orientación en relación con los criterios de selección y edición de materiales curriculares, desde la perspectiva de género, en la medida de asegurar la eliminación del sexismo en ellos.</li> <li>-Incorporar 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.</li> <li>-Reconocimiento, distinción pública y difusión del material curricular relevante por su valor coeducativo fomentando su elaboración a través de los premios Rosa Regás, convocatoria de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales y otros.</li> <li>-Incorporar la orientación académica y profesional desde una perspectiva de género, y con especial atención al fomento de la igualdad en la diversidad (discapacidad, origen migrante, clase social, etc.).</li> </ul>
<b>I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (Línea de actuación)</b>	Objetivo 2. Promover las competencias necesarias para incorporar la igualdad de género en el profesorado y las personas que trabajan en el ámbito	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Designación de responsables de coeducación en cada uno de los centros educativos, preferentemente con formación en coeducación o en su defecto, compromiso de adquirirla a lo largo del curso escolar, con el cometido de impulsar la igualdad de género en el centro a través del desarrollo de las actuaciones establecidas en el artículo 15 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre.</li> <li>-Visibilización de la Red andaluza de responsables de coeducación de los centros, a través del Portal de Igualdad situado en la página web de la Consejería de Educación.</li> </ul>

educativa).	educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Designación obligatoria de una persona con formación en igualdad de género en los Consejos Escolares. Estas personas formarán parte de la red andaluza de coeducación y participarán del Portal de Igualdad para intercambio e información.</li> <li>-Participación del Instituto Andaluz de la Mujer en el Consejo Escolar de Andalucía.</li> <li>-Colaboración para la formación entre el Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Educación, mediante un Convenio Marco firmado por ambas.</li> <li>-Organización de actuaciones formativas dirigidas a los servicios de inspección educativa, red asesora, equipos directivos, gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, profesorado en general y específica para el profesorado responsable de coeducación en los centros, en materia de igualdad de oportunidades, violencia de género, coeducación y educación sexual.</li> <li>-Actuaciones para que en los cursos de formación del funcionariado docente en prácticas, se incluya formación específica en género y coeducación.</li> <li>-Incorporación de la perspectiva de género en todos los cursos y actividades de formación que se lleven a cabo en materia de juventud dirigidos a personas mediadoras juveniles, agentes sociales y profesionales.</li> <li>-Fomentar la participación del movimiento asociativo, especialmente de mujeres, como transmisores en valores de género en los centros educativos así como la participación en los proyectos de coeducación para las AMPA.</li> <li>-Establecimiento de estrategias transversales educativas sobre resolución alternativa de conflictos, tales como el diálogo, la conciliación, negociación o mediación, en todos los centros educativos.</li> <li>-Impulsar la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos directivos y otros cargos de responsabilidad en los centros educativos así como en la docencia de todos los niveles educativos.</li> </ul>
<b>I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (Línea de actuación educativa).</b>	Objetivo 3. Facilitar instrumentos y recursos de apoyo a las familias que garanticen condiciones de igualdad en la participación en el ámbito educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Impulso preferente de la creación de centros infantiles en zonas rurales y en las zonas/centros de actuación educativa preferente.</li> <li>-Desarrollo de medidas, desde la perspectiva de género, que afronten las causas del abandono escolar prematuro.</li> <li>-Gratuidad de los servicios de atención socioeducativa, taller de juego, aula matinal, comedor escolar, actividades extraescolares y residencia escolar para el alumnado que se encuentre en situación de dificultad social extrema o riesgo de exclusión, quedando incluidos en este supuesto los hijos e hijas de mujeres atendidas en los centros de acogida para mujeres víctimas de violencia de género.</li> </ul>

		-Impulso en los centros educativos de la figura de delegadas y delegados de madres y padres del alumnado.
<b>I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (Línea de actuación educativa).</b>	Objetivo 4. Eliminar los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en los libros de texto y demás materiales curriculares.	<p>-Promover una presencia equilibrada de las mujeres en el material curricular y libros de texto, a través de su contribución en las distintas facetas de la historia, ciencia, política, cultura y desarrollo de la sociedad e incluir el estudio del feminismo como pensamiento político y movimiento social, así como la revisión del currículo, del lenguaje coeducativo y las imágenes.</p> <p>-Promover la desaparición en los materiales curriculares y libros de texto de prejuicios culturales y estereotipos sexistas o discriminatorios.</p> <p>-Supervisión, por parte de la Consejería de Educación a través de la Inspección Educativa y de los Equipos Directivos de los Centros, del cumplimiento de la normativa en las programaciones didácticas, materiales curriculares y libros de texto, instando a las editoriales para que adapten sus textos a los criterios de selección de materias curriculares.</p>
<b>I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (Línea de actuación educativa).</b>	Objetivo 5. Favorecer la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los distintos estudios y profesiones.	-Realización de actuaciones de sensibilización tanto al alumnado como a las AMPA para promover una mayor presencia de mujeres y hombres en aquellas carreras universitarias en las que cada sexo está subrepresentado.
<b>I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (Línea de actuación educativa).</b>	Objetivo 6. Reconocer la igualdad de género como materia universitaria, investigadora y de gestión.	<p>-Implicar al Observatorio Andaluz para la Convivencia Escolar en la elaboración de propuestas para la formación universitaria en materia de género, especialmente en la formación inicial del profesorado.</p> <p>-Impulso de la introducción de enseñanzas en materia de igualdad de género como requisito para la obtención del título de Master de Profesorado en ESO, Bachillerato, FP o Enseñanza de Idiomas, en todas sus modalidades.</p>

Cuadro 2. Objetivos y medidas del I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía (Línea de actuación educativa)

El Decreto 332/1988, de 5 de diciembre, por el que se regula la composición y funcionamiento de los Consejos Escolares de ámbito territorial en la Comunidad Autónoma de Andalucía es modificado por el Decreto 286/2010, de 11 de mayo, adaptándose los aspectos legales y normativos sobre consejos escolares a la regulación vigente en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

A partir de esta norma se establece la presencia en el Consejo Escolar de Andalucía y resto de consejos de ámbito territorial de una persona representante del Instituto Andaluz de la Mujer, nombrada a propuesta de la persona titular o del centro provincial de dicha entidad, según corresponda.

Los Decretos 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, introducen aspectos muy importantes relacionados con la igualdad y la prevención y protección contra la violencia de género para que formen parte de los Reglamentos Orgánicos de los centros educativos. Para ello establece que los proyectos educativos y las normas de convivencia de los centros deben tener el principio de igualdad de género como un objetivo esencial. Con respecto a la violencia de género la sitúa en el centro de las atenciones de las direcciones de los centros educativos indicando que éstas tendrán las competencias de la detección y atención a los actos de violencia de género dentro del ámbito escolar, así como cuando haya indicios de que cualquier alumno o alumna vive en un entorno familiar o relacional en el que se esté produciendo una situación de violencia de género. Como se aprecia, no solo se preocupa del alumnado en el ámbito estricto de los edificios educativos sino que busca los indicios de este tipo de violencia en otros entornos para prevenir sus efectos en el alumnado.

### **3. Instrumentos para la coordinación de actuaciones.**

Para hacer posible el uso más integral y eficiente de los recursos se han ido desarrollando una serie de instrumentos de coordinación, colaboración y

cooperación desarrollados por la Junta de Andalucía para la puesta en marcha de las actuaciones reseñadas.

- **Comisión Interdepartamental para la Igualdad de Mujeres y Hombres.**

Es el órgano colegiado para el seguimiento de las acciones y actuaciones de la Administración de la Junta de Andalucía en materia de igualdad de género y evalúa el desarrollo e implantación del Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía.

- **Observatorio para la convivencia escolar de Andalucía.**

Sus funciones son las siguientes:

a) Proponer la realización de estudios e investigaciones que permita el seguimiento permanente del estado de la convivencia en los centros educativos, identificando los factores de riesgo y proponiendo acciones efectivas para detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia.

b) Realizar propuestas que, con base en los estudios y evaluaciones realizados, favorezcan la toma de decisiones sobre las políticas educativas destinadas al desarrollo de los objetivos y medidas para la convivencia en los centros educativos.

c) Proponer actuaciones coordinadas de las administraciones públicas, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con entidades e instituciones privadas, para que se adopten medidas para favorecer los factores de protección y de seguridad necesarios para detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia fuera de los espacios escolares.

d) Proponer actuaciones de formación en estrategias de mediación y regulación de conflictos para todos los sectores implicados en la educación.

e) Realizar propuestas de mejora sobre la normativa relacionada con las medidas correctoras para la mejora de la convivencia en los centros educativos y su aplicación por parte de los mismos.

f) Fomentar y promover encuentros entre personas profesionales y expertas, para facilitar el intercambio de experiencias, investigaciones y trabajos en esta materia.

g) Crear un fondo de documentación para la promoción de actividades de información y el estímulo del estudio y la investigación en la materia, así como contribuir a establecer redes de información entre los centros educativos.

h) Publicar y difundir estudios, materiales y experiencias de educación para la convivencia y cultura de paz.

i) Elaborar un informe anual sobre el estado de la convivencia y la conflictividad en los centros educativos, para lo que requerirá el apoyo informativo, documental y técnico de otras Administraciones Públicas con competencia en la materia y de los propios órganos y entidades de la Consejería competente en materia de educación, así como de entidades e instituciones privadas.

j) Cualquier otra función de apoyo y asesoramiento vinculada a la recogida, análisis, difusión de la información y la investigación y la promoción de actuaciones en todas las materias relacionadas con la mejora de la convivencia en el ámbito de los centros educativos.

- **Responsables de la coordinación de coeducación en los centros educativos.**

En los centros educativos cuentan con un profesor o profesora que asume la responsabilidad de la coordinación de actuaciones en materia de coeducación

Tiene las siguientes funciones:

a) Promover un diagnóstico en el centro para conocer su realidad con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres, identificando discriminaciones y estereotipos sexistas.

b) Proponer al Claustro y al Consejo Escolar medidas educativas que corrijan las situaciones de desigualdad por razón de sexo que hayan sido identificadas. Tales medidas y su desarrollo deben reflejarse en el Plan Anual de Centro.

c) Colaborar con la persona experta en materia de género que se integre en el Consejo Escolar y, en su caso, con el profesor o profesora que imparta la asignatura optativa Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género.

d) Realizar un informe sobre la evolución y grado de desarrollo global en su centro de las medidas contempladas en el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, donde aparezcan reflejadas las propuestas de mejora para el curso siguiente. Dicho informe será incluido en la Memoria Final de curso del centro.

e) Colaborar con el Departamento de Orientación o, en su caso, con la Jefatura de Estudios, en la programación del Plan de Acción Tutorial del centro, con la inclusión de sesiones de tutoría coeducativas, entre las que se incluirán aquellas dirigidas a la prevención de la violencia de género y a una orientación académica y profesional sin sesgos de género.

f) Cooperar con el Equipo Directivo del centro en la mediación y resolución de conflictos desde el respeto a la igualdad entre ambos sexos.

g) Asistir y participar en aquellas acciones formativas a las que se les convoque, relacionadas con las prácticas coeducativas y el desarrollo del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. La Consejería de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa facilita al profesorado responsable en materia de coeducación en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos, indicaciones para la realización del informe anual sobre la evolución y grado de desarrollo de las medidas contempladas en el Plan de Igualdad, que se incluye en la memoria final del centro.

- **Impulso y fomento de la igualdad en los Consejos Escolares.**

La legislación andaluza establece que en los Consejos Escolares de los centros públicos y privados concertados se designará una persona, con formación en igualdad de género, que impulse y lleve a cabo el seguimiento de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Se mandata también a que la composición del Consejo Escolar respete el equilibrio entre ambos sexos y que en el Consejo Escolar de Andalucía participe una persona en representación del Instituto Andaluz de la Mujer.

Los Reglamentos Orgánicos de los Institutos de Educación Secundaria, el de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial establecen que una vez constituido el Consejo Escolar del instituto, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

- **Comisiones provinciales de seguimiento y Gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar.**

En todas las Delegaciones Provinciales de Educación existe la Comisión Provincial de Seguimiento de la Convivencia Escolar, que es un órgano colegiado de coordinación y seguimiento para las actuaciones en ese ámbito.

Las Comisiones están compuestas por los Servicios competentes en la materia, así como representantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Los Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la convivencia escolar articulan sus funciones desde la Dirección General de Participación e Innovación

Educativa y cuentan con la coordinación de la Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz que se especifican en el Plan Anual de Actuación y la Memoria Final de resultados.

- **Plan de Actuación en los Centros de Profesorado.**

La Consejería de Educación prevé que en el Plan de Actuación de los Centros del Profesorado se reseñen indicaciones específicas para el desarrollo de la formación en coeducación inicial y permanente del profesorado de su ámbito de actuación. En colaboración con los Gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, realizan Jornadas de acompañamiento y asesoramiento con las personas responsables de los planes de igualdad de los centros.

- **Inspección educativa.**

Los Servicios de Inspección en su Plan Provincial de Actuación contemplan el seguimiento y colaboración en la solución de las presuntas situaciones de violencia que se puedan producir en los centros educativos,

- **Convenio de colaboración con el Instituto Andaluz de la Mujer.**

Este convenio es de enorme importancia ya que refleja la vocación de la Junta de Andalucía en la realización de un trabajo permanente en materia de igualdad de género en el ámbito educativo apoyado por la institución del Gobierno Andaluz especializado en materia de igualdad de género.

El convenio suscrito en diciembre de 2009 y prorrogado en el 2012 entre la Consejería de Educación y el Instituto Andaluz de la Mujer sirve para la realización de acciones de formación en igualdad de género y para la difusión de las campañas del Instituto Andaluz de la Mujer en el ámbito educativo.

Se ha constatado una alta valoración de las acciones en los centros educativos así como una buena acogida y participación.

- **Colaboración con el Plan Integral de Prevención y Sensibilización contra Violencia de Género en Andalucía.**

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte colabora con la Dirección General de Violencia de Género y Atención a Víctimas en la elaboración y aplicación de un Plan estratégico que sirva de instrumento de sensibilización y prevención contra la violencia de género en Andalucía.

#### **4. Acciones educativas y recursos.**

La normativa vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía mandata la inclusión de contenidos de coeducación. Estos contenidos deben centrarse especialmente en señalar la contribución de las mujeres a la sociedad, facilitar el aprendizaje de responsabilidades familiares, educar en el terreno afectivo-sexual y prevenir la violencia de género. Se marcan las actuaciones que se deben desarrollar prioritariamente, como son la utilización de lenguaje no sexista y la inclusión en los currículos de las aportaciones y presencia de las mujeres en las distintas sociedades. Al mismo tiempo y para facilitar lo anterior, se proporcionarán orientaciones a los Consejos Escolares sobre la elección de materiales curriculares e información a las editoriales y se dotará de los materiales adecuados la asignatura optativa Cambios Sociales y Género.

La coeducación y la aplicación de los principios de igualdad de género se concretarán en el desarrollo curricular en todas las etapas educativas. De esta forma se establece lo siguiente:

- **Asignatura Cambios Sociales y Género en Educación Secundaria Obligatoria.**

Esta asignatura, aprobada y establecido su currículo en la Orden de 24 de junio de 2003, por la que se crea la materia optativa Cambios sociales y nuevas relaciones de género en la Educación Secundaria Obligatoria, se inicia en el curso 2003/04 desde la Consejería de Educación.

La materia tiene la pretensión de hacer reflexionar sobre la igualdad de género en tercer y cuarto curso de Educación Secundaria y tiene un carácter que se ha reconocido como muy innovador.

Los objetivos de la asignatura remarcan la importancia de la educación en valores, la mejora de la convivencia, la lucha contra la violencia de género y otros contenidos de la coeducación.

- **Promoción de la igualdad de género en la educación deportiva.**

Este programa se lleva a cabo desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, a través de las Escuelas Deportivas con la colaboración Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales. Está dirigido al alumnado de Educación Primaria y Secundaria matriculado en centros públicos

andaluces. Se pretende la promoción de una oferta deportiva que preste especial atención al carácter socializador y motivador del deporte en edad escolar, acentuando la educación en valores, la solidaridad, el respeto, la superación, el esfuerzo y la igualdad de género.

- **Promoción de la igualdad de género en la Formación Profesional.**

Se pretende incentivar una representación más equilibrada del alumnado de ambos sexos, ya que es constatable que la elección de familias profesionales en muchas enseñanzas esté condicionada por estereotipos sexistas. La Consejería de Educación concedió durante varios cursos incentivos a estudiantes de Formación Profesional que eligiesen titulaciones que tradicionalmente han sido consideradas femeninas o masculinas para lograr una representación más equilibrada del alumnado de ambos sexos. Se reguló mediante la Orden de 30 de marzo de 2006, por la que se establecen incentivos para fomentar una representación más equitativa del alumnado en ciclos formativos con alto grado de inserción laboral y con desequilibrio en la relación entre alumnos y alumnas en el curso escolar 2006/2007. El II Plan Andaluz de Formación Profesional 2011-2015, aprobado por Acuerdo del Consejo de Gobierno de 30 de noviembre de 2011, presta una especial atención a la igualdad de género, señalando que el Plan presente ser un elemento fundamental para mejorar la situación de las personas frente al empleo, siendo prioritario por tanto, atender a las necesidades de mujeres y hombres de forma equitativa para conseguir un impacto eficaz e igualitario en la población beneficiaria, para lo cual la igualdad de género se establece como un principio de calidad de la formación profesional, siendo transversal en la planificación de la misma.

A continuación presentamos de los recursos educativos de mayor interés en temas de igualdad, mejora de la convivencia y prevención de la violencia de género promocionados por la Junta de Andalucía que han sido de utilidad en centros educativos. Este tipo de materiales (materiales curriculares, guías, premios...) se difunden esencialmente por medio de las páginas web de la Consejería de Educación, del Instituto Andaluz de la Mujer y de otros medios digitales específicos y especializados en temas de igualdad:

<b>TIPO DE RECURSO</b>	<b>DENOMINACIÓN</b>
<b>Materiales curriculares</b>	<p>-Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Consiste en una experiencia escolar de trabajo en aula con el tema de la autonomía personal y los saberes domésticos.</p> <p>-Cambios Sociales y Género. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se realiza este trabajo para ofrecer propuestas que sirvan para adaptar los contenidos de la asignatura optativa Cambios sociales y género al aula. Además, contiene una guía para el profesorado.</p> <p>-Interculturalidad, feminismo y educación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. El material pretende introducir una perspectiva feminista en las relaciones que tienen lugar en la escuela entre los miembros de distintas culturas.</p> <p>-Un Mundo por Compartir. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Asociación Andaluza por la Sociedad y Paz. Es un material didáctico que ayuda a la comprensión y superación de las desigualdades de género y favorece la comprensión de la importancia de no discriminar a las mujeres.</p> <p>-Propuesta didáctica: Planta cara a la violencia. Ponle cara a la igualdad. Se pretende dotar al profesorado de una serie de actividades, recursos y orientaciones metodológicas que posibiliten el mejor trabajo con el alumnado de Secundaria en el aula y hacerles partícipes de la campaña paralela puesta en marcha por la Asociación Red de hombres por la Igualdad.</p> <p>-Coeducación 2.0: Cuaderno de actividades para trabajar la coeducación transversalmente. El manual es un recurso para el profesorado de los centros de educación secundaria y a la persona responsable de coeducación. Se pretende trabajar de forma transversal e interdisciplinar la perspectiva de género en el currículo y fomentar la sensibilidad en los temas de género. Se suministra una batería de actividades que posibilitan trabajar la coeducación desde diversas áreas. Hace uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para abordar el trabajo. Cuenta con un cuaderno de actividades con 23 actividades coeducativas donde se reflexiona sobre el papel de la mujer a lo largo de la historia y en la actualidad. Se posibilita un trabajo muy autónomo del alumnado procurando que descubra por sí mismo las respuestas a las cuestiones planteadas.</p> <p>-Hagamos visibles a las mujeres. Materiales didácticos para la igualdad. La Consejería para la Igualdad y Bienestar Social a través del Instituto Andaluz de la Mujer hace un análisis del sexismo en los materiales escolares abarcando los conceptos explícitos, implícitos, presentes y ausentes; el lenguaje utilizado y las imágenes e ilustraciones. Incorpora propuestas de actividades con fichas y material de evaluación.</p> <p>-Materiales didácticos de la Consejería de Educación y el Instituto Andaluz de la Mujer para la prevención de la violencia de género. Cuenta con unidades didácticas dirigidas a educación primaria, educación secundaria y personas adultas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Coeducando y Compensando.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Construyendo igualdades.</li> <li>○ Abordaje del Currículo de Filosofía y Ciudadanía desde la perspectiva de género.</li> <li>○ Materiales bilingües y nuevas tecnologías para una perspectiva de género.</li> <li>○ Un mañana posible: una escuela para todos y todas.</li> <li>○ Todos y todas somos iguales.</li> <li>○ Las paredes hablan de ... mujeres.</li> <li>○ Visibilización de las mujeres en el currículum de Secundaria.</li> <li>○ Las Constituyentes - 27 mujeres pioneras de la Historia de España.</li> <li>○ E.S.O por la Salud: Propuesta para incorporar de forma curricular la Promoción de la Salud y la Coeducación.</li> <li>○ Las maestras de la República. Unidad didáctica.</li> <li>○ El alma de los cuentos: Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios.</li> <li>○ La ciudadanía y los derechos de mujeres y hombres.</li> <li>○ Adaptaciones teatrales Construyendo la Igualdad Prevenimos la Violencia de Género.</li> </ul>
<b>Guías</b>	<p>-Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se hace diagnóstico de la situación escolar, identificando los problemas y obstáculos existentes en los centros y se proponen intervenciones alternativas para mejorar las condiciones de igualdad de género en esos espacios educativos.</p> <p>-¿Conoces a ...? (I) Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Son una Guía didáctica, por un lado, y fichas de trabajo con biografías de mujeres de diferente origen y extracción social, por otro.</p> <p>-¿Conoces a...? (II) Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. El trabajo anterior se completa con una nueva Guía didáctica y fichas de trabajo con nueve biografías de mujeres relevantes.</p> <p>-El misterio del chocolate en la nevera. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía e Instituto de la Mujer. Esta publicación pretende reconocer como imprescindibles para nuestras vidas los saberes de cada día en las relaciones entre las personas que conviven en una casa.</p>

	<p>-Contar cuentos cuenta. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía e Instituto de la Mujer. Se hace un análisis crítico a los estereotipos que transmiten la literatura infantil y juvenil y se presenta también una guía de recursos para utilizar el cuento en la transmisión de valores no sexistas.</p> <p>-Guía para la participación en las Comisiones de Convivencia Escolar. Se hace una publicación en colaboración con las personas que componen las Comisiones Provinciales de Seguimiento de la Convivencia Escolar, para ofrecer a las Comisiones de Convivencia de los centros la información y formación que necesitan para realizar su trabajo en aras a obtener una mayor participación democrática y la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia.</p> <p>-La igualdad, un trabajo en equipo. El Instituto Andaluz de la Mujer en colaboración con la Consejería de Educación ponen en marcha un programa que pretende favorecer, entre la población andaluza, un cambio de mentalidad que rompa los estereotipos de género para generalizar la implicación de los hombres en la corresponsabilidad de la vida familiar y así fomentar una mayor participación de las mujeres en el mercado laboral en condiciones de igualdad. Se edita un material denominado La igualdad, un trabajo en equipo que se compone de tres publicaciones que van dirigidas al profesorado, el alumnado y al ámbito familiar. Se pretende sensibilizar y concienciar a la comunidad educativa de la importancia de equilibrar las responsabilidades familiares y los trabajos domésticos.</p> <p>-Guía para padres y madres con hijas adolescentes que sufren violencia de género y El novio de mi hija la maltrata. ¿Qué podemos hacer? Se trata de dos guías editadas por el Instituto Andaluz de la Mujer, que es fruto de la experiencia vivida en los grupos de apoyo a las familias que se ven afectadas por problemas de violencia de género con sus hijas. En estos grupos se demanda formación, apoyo y orientación ante una situación no esperada y que es desconocida por lo que se ofrecen estas guías que, según el Instituto Andaluz de la Mujer, pretenden convertirse en una herramienta para ayudar a otras familias a afrontar la violencia de género que sufren sus hijas, así como para ayudar a profesionales que trabajen en este ámbito.</p> <p>-Para vivir en igualdad.</p> <p>-Diferentes e iguales.</p> <p>-Simuladores ilustrativos y formativos desde una perspectiva de género para la formación profesional inicial.</p> <p>-Guía contra el bullying homofóbico. Acción Diversa LGTBHI.</p> <p>-Guía para chicas.</p> <p>-Guía didáctica para el uso educativo de cortometrajes.</p>
<b>Premios</b>	<p>-Edición de los premios Rosa Regás. La Consejería de Educación, Cultura y Deporte institucionaliza estos premios que tienen como objetivo reconocer la calidad de materiales escolares que destacan por su valor coeducativo. Sirven para promover la elaboración y publicación de materiales curriculares que desarrollan en el alumnado capacidades cognitivas, emocionales y éticas sin sesgos sexistas. Los premios tienen</p>

	<p>periodicidad anual y es de destacar la amplia participación y la calidad de los trabajos que se presentan.</p> <p>-Poesía de Mujer. Se pretende con la edición de estos materiales reconocer el trabajo poético de multitud de mujeres que, por ser discriminadas por razones de género, no han visto publicada su actividad artística. Al mismo tiempo, se busca que en los textos escolares, aparezcan en igualdad con los hombres las obras de estas mujeres y no sean silenciadas y ocultadas. El trabajo publicado con esta iniciativa se compone de una antología de poetas de los años 80 y unas propuestas didácticas.</p> <p>-Cuentos por la Igualdad. Se han celebrado certámenes de cuentos por la igualdad partiendo del enorme poder de crear ideas que tiene este tipo de materiales en los más jóvenes y, además, para romper con los tradicionales cuentos que están llenos de estereotipos sexistas.</p>
<b>Campañas</b>	<p>-La violencia no es un juego.</p> <p>-Campaña de sensibilización en el ámbito educativo ante el 25 de noviembre</p> <p>-Día internacional contra la violencia hacia las mujeres.</p> <p>-Campaña anual El Juego y el Juguete no sexista, no violento.</p> <p>-Campaña anual del 8 de marzo en el ámbito educativo.</p> <p>-Campaña Vivir los Cuentos en la que publicó una Guía para contar cuentos como material didáctico para coeducar.</p>
<b>Portales de internet</b>	<p>-Portal de Igualdad. <a href="http://portal.ced.junta-andalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad">http://portal.ced.junta-andalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad</a></p> <p>Es una plataforma de la Consejería de Educación de divulgación de experiencias educativas en materia de igualdad. Sirve como lugar de encuentro de toda la comunidad educativa de Andalucía. Ofrece también un catálogo de publicaciones, experiencias, normativa y enlaces de interés, con objeto de facilitar la aplicación de los criterios de igualdad de género en el ámbito educativo.</p> <p>-Portal de Convivencia. <a href="http://portal.ced.junta-andalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar">http://portal.ced.junta-andalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar</a></p> <p>Es una plataforma de la Consejería de Educación abierta a toda la comunidad educativa. Pretende divulgar las experiencias en materia de convivencia. También ofrece publicaciones, experiencias, normativa y enlaces de interés. Destacan los materiales sobre prácticas evaluadas y contrastadas para su aplicación en los centros.</p> <p>-Portal Averroes. <a href="http://portalaverroes.ced.junta-andalucia.es/educacion/portalerroes/portaleseducativos">http://portalaverroes.ced.junta-andalucia.es/educacion/portalerroes/portaleseducativos</a></p> <p>Es una plataforma de la Consejería de Educación que aúna diversos portales educativos. En el terreno que nos ocupa incorpora los dos</p>

	<p>portales expuestos anteriormente. Además, cuenta con materiales orientados a la coeducación en su banco de recursos.</p> <p>-Área temática de Coeducación en la página web del Instituto Andaluz de la Mujer. <a href="http://www.iam.junta-andalucia.es/">http://www.iam.junta-andalucia.es/</a></p> <p>Dentro de la página web del Instituto Andaluz de la Mujer de la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, además de mostrar una gran cantidad de información sobre igualdad y violencia de género, se ofrece un área concreta para coeducación. Está organizada en los siguientes apartados: Desarrollo normativo con legislación andaluza relacionada con la coeducación y Campañas realizando difusión de información muy variada (cuadernos didácticos, publicaciones de difusión, tablas de evaluación, etc.) sobre las distintas campañas promovidas por el Instituto Andaluz de la Mujer que se dirigen al ámbito educativo.</p> <p>-Área temática de Igualdad en la página web del Instituto Andaluz de la Juventud. Dentro de la página web del Instituto Andaluz de la Juventud de la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, denominada Patio Joven, existe un área llamada Mira por la Igualdad. En este apartado se plantean aspectos informativos, de sensibilidad, de formación y otras cuestiones relacionadas con los valores de igualdad y contra la violencia de género. Una de las partes tiene que ver con la Escuela de Igualdad que organizan el Instituto Andaluz de la Juventud y Instituto Andaluz de la Mujer con el objetivo de formar a jóvenes en estas materias.</p>
<b>Proyectos y estudios</b>	<p>-Proyecto Intercambia. En el año 2005 nace la Red Intercambia a nivel estatal. Surge por iniciativa del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, del Ministerio de Educación y del Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad en colaboración con los organismos de Igualdad y las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Se desarrolla en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Servicio de Convivencia e Igualdad de la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía y el Instituto Andaluz de la Mujer. El objetivo fundamental es la profundización en la convivencia de la comunidad educativa y la defensa de los derechos humanos propiciando el estudio y la investigación.</p> <p>-Estudio Estatal y Estudio Andaluz Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia 2010. En 2010, el Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía presenta el Estudio estatal y andaluz sobre Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud. Dicho estudio se realiza en colaboración con las otras Comunidades Autónomas, el Ministerio de Igualdad y de Educación y la Universidad Complutense. Participaron más de 11.000 alumnas y alumnos de diversas Comunidades Autónomas de los que 3.236 eran de centros educativos andaluces. El alumnado pertenecía a tercero y cuarto de la ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Superior y Programas de Cualificación Profesional Inicial, También respondieron al cuestionario el profesorado y equipos directivos.</p> <p>-Proyecto Andalucía Detecta. El proyecto ha permitido la realización de dos estudios en el año 2011 de carácter educativo donde se analizan aspectos relacionados con la violencia de género y los y las menores, adolescentes y jóvenes. El primero de ellos es Andalucía Detecta-Andalucía Previene: Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza. Resultados y recomendaciones para la prevención. Un segundo estudio ha sido Andalucía Detecta-Andalucía Interviene: Las consecuencias de la Exposición a Violencia de Género en Menores. Resultados y recomendaciones para la intervención. Ambos estudios han sido promovidos por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte;</p>

	<p>el Instituto Andaluz de la Mujer y el Instituto Andaluz de la Juventud. Se ha pretendido realizar un diagnóstico que facilite el diseño de programas de prevención e intervención contra la violencia de género en la juventud y para menores expuestos y expuestas a esta violencia. El Proyecto ha estado dirigido a profesionales que trabajan con jóvenes en diversos ámbitos educativos.</p> <p>-Investigación Éxito escolar y Género. La Consejería de Educación, Cultura y Deporte ha sido la impulsora de esta investigación. La Consejería ha querido estudiar las causas de la menor tasa de alumnos que de alumnas en Educación Secundaria y cuáles son las diferencias en número de repeticiones y abandonos prematuros de los estudios.</p> <p>-Informe sobre la situación de la coeducación y la prevención de la violencia de género en los centros educativos de Andalucía 2010-2012. Este estudio hace un profundo análisis de las intervenciones realizadas desde el ámbito educativo en temas de educación y violencia de género en los centros educativos de Andalucía durante los años 2010 a 2012. El informe está realizado por un amplio equipos de profesionales de la educación por encargo del Consejo Escolar de Andalucía y se aprobó en reunión de su Pleno el 12 de Diciembre de 2013. Aborda multitud de aspectos relacionados con la coeducación y la violencia de género realizando un detenido análisis en cada uno de ellos.</p> <p>-Estudio sobre evaluación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación. Informe Ejecutivo. La Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte solicita a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa un informe de resultados del Plan, en cuya elaboración Andalucía fue pionera, que se presenta en Febrero de 2015. Se pretendía estudiar y valorar los avances que se habían producido en el ámbito educativo, desde la puesta en marcha del Plan, en los niveles de concienciación y sensibilización sobre la igualdad de género entre hombres y mujeres y en el desarrollo de un enfoque transversal de la perspectiva de género en todas las acciones educativas.</p>
--	--

Cuadro 3. Recursos educativos para la intervención en materia de igualdad promovidos por la Junta de Andalucía

Tratamos, a continuación, otras acciones educativas que la Junta de Andalucía ha promocionado:

- **Premios Irene: La paz empieza en casa.**

Estos premios no son convocados por la Junta de Andalucía. Los convoca el Ministerio de Educación pero se promocionan de manera importante en Andalucía destacando el número de centros andaluces que participan y los premios obtenidos en cada una de sus ediciones. Comienzan en el 2007 y su objetivo es premiar experiencias educativas, materiales curriculares y de apoyo e investigaciones educativas que contribuyan a prevenir y erradicar las conductas violentas y a promover la igualdad y la cultura de la paz. Pretende, de forma complementaria, desarrollar estrategias de convivencia igualitaria entre mujeres y hombres.

- **Concurso de redacción sobre Igualdad de Género.**

Se realiza mediante un convenio de la Consejería de Educación con la Fundación José Tomás que se firma en el año 2010. Se trata de un concurso de redacción escolar sobre igualdad de género que va dirigido al alumnado de 4º de ESO de cualquier centro docente de Andalucía sostenido con fondos públicos.

- **Campaña del Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres.**

El Instituto Andaluz de la Mujer ha abordado diferentes temas en cada año que tocan diversos aspectos vinculados con el rechazo a la violencia de género y la igualdad. Algunos ejemplos son “Los derechos de las mujeres son derechos humanos”, “Guía para chicas. Cómo prevenir y defenderte de las agresiones”, “Coeducación”, “Coeducar: una alternativa a la violencia sexista”, “Hay miradas y miradas”, “Sin ningún género de violencia”, “Valorar las diferencias: Prevenir la Violencia”, “Abre los ojos: el amor no es ciego”, “Trátame bien”...

- **Campaña “La violencia no es un juego”.**

Es una campaña dirigida a sensibilizar y prevenir la violencia de género que pretende, además, garantizar un tratamiento digno de la imagen de las mujeres. Se recurre al juego y los juguetes para incentivar que el consumo de estos se haga con criterios no sexistas o que generen actitudes permisivas hacia la violencia de cualquier índole.

Se inicia en 2011 a través de las redes sociales y canales temáticos con presencia en Facebook, Tuenti y Youtube. Se busca la participación de la ciudadanía en general pero se presta una especial atención a los y las profesionales de la educación, las familias y el alumnado adolescente.

- **Campaña del Juego y el Juguete No sexista, No violento.**

Se realiza aprovechando la proximidad de las fiestas navideñas. Sus objetivos educativos aspiran a revisar la importancia de la socialización de género en los primeros años de vida propiciando que los menores se inicien en la cercanía de los valores educativos que eviten la violencia de género.

Por otro lado, se busca la sensibilización y concienciación de la población en general y a la comunidad educativa en particular para lograr eliminar el consumo de muchos juegos y juguetes con un marcado contenido sexista y violento. La campaña quiere contribuir al desarrollo de actitudes y comportamientos de cooperación, respeto a la diferencia y relaciones de igualdad en la infancia y juventud.

- **Campaña “Que la igualdad entre en tus planes”.**

Se pretende mediante el tratamiento educativo de temáticas relativas a la igualdad, la conciliación y el empoderamiento de las mujeres a través de su contribución a lo largo de la historia, hacer que la discriminación por razones de género se logre eliminar.

Se realiza en el ámbito educativo, específicamente en centros de Educación Primaria, centros de Educación Secundaria y centros de Educación Permanente, sostenidos con fondos públicos. La información también llega los Centros del Profesorado y Delegaciones de Educación.

- **Escuela de igualdad.**

Se realiza con la idea de transmitir los valores de igualdad utilizando diversos recursos en donde la información, la reflexión y análisis conjunto, cobran un papel fundamental. Se han desarrollado varias ediciones de la Escuela que organiza el Instituto Andaluz de la Mujer y el Instituto Andaluz de la Juventud en donde participan jóvenes de entre 14 a 17 años de toda Andalucía. Es un espacio de encuentro educativo fuera del entorno formal donde se crean redes sociales de jóvenes de Andalucía que se convierten en personas activas en defensa de la igualdad y que están en contra de la

violencia de género. Se utiliza una metodología participativa que fomente la creatividad y el pensamiento autónomo.

- **El uso de las Tics en la prevención de la violencia de género en la adolescencia.** El Instituto Andaluz de la Juventud presta una especial atención a este campo efectuando recomendaciones en su página web y participando en reuniones y congresos sobre este aspecto. Se plantean indicaciones para el control que se llega a producir a través de estas nuevas tecnologías en especial en las parejas jóvenes.

Por otra parte, el IV Congreso sobre Violencia de Género celebrado en Andalucía se centró en el impacto de las Tics en la violencia contra las mujeres.

- **Propuesta de los indicadores que habrán de integrar el Sistema de Indicadores del Observatorio Andaluz de la Violencia de Género.**

La Dirección General de Violencia de Género y Asistencia a Víctimas está trabajando en lo que será el Sistema de Indicadores del Observatorio Andaluz de la Violencia de Género. Exponen que un sistema de indicadores es un elemento altamente estratégico de seguimiento y evaluación que aporta conocimiento como si se tratara de una fotografía de la realidad en un momento determinado, ayudando así a la toma de decisiones tanto a nivel técnico como a nivel estratégico. Ya han definido un primer documento donde se plantean dos cuestiones de interés para este estudio. La primera es un apartado de indicadores relacionados tanto con agresores como con víctimas menores de 20 años. La segunda es una dimensión de medidas en el ámbito educativo, con participación de la Consejería de Educación, que recoge indicadores sobre programas realizados para el fomento de la coeducación en materia de violencia de género, alumnado asistente a los cursos de esta materia, iniciativas realizadas a favor de la erradicación de la violencia de género en centros escolares y personas con formación en igualdad de género y de violencia de género incorporadas en los centros escolares.

## **5. Formación del profesorado y de agentes sociales.**

La formación en materia de igualdad hacia el profesorado y otras entidades de la comunidad educativa es algo que fundamental por varias razones. En primer lugar por

ser algo muy demandado por estos colectivos educativos que viven continuas situaciones que deben atender y prevenir pero no poseen la suficiente formación específica. Además, las instituciones educativas y sociales, cada vez más apuestan por docentes que manifiesten y defiendan roles sociales igualitarios.

En segundo lugar porque sin esta formación se puede estar transmitiendo un currículo oculto, muchas veces ni siquiera realizado de forma consciente, pero que cala en el alumnado y refuerza estereotipos y comportamientos sexistas.

En tercer lugar, porque no solo es necesario ser sensible a la desigualdad y a una de sus terribles manifestaciones como es la violencia de género. También es clave saber detectar las situaciones que no son reconocidas fácilmente y en toda su magnitud por el alumnado, como la violencia de género, para que desde la comunidad educativa se pueda prevenir e intervenir de manera eficaz.

En multitud de normas legales y planes de intervención educativa, como se ha expuesto anteriormente, se señala a la formación como un pilar para poder cambiar las actitudes sexistas y transformarlas en relaciones igualitarias entre mujeres y hombres.

En este orden de cosas, las normas legales y las acciones aprobadas por la Junta de Andalucía en materia de formación de género, lo hacen desde el punto de vista de la transversalidad sin olvidar actividades específicas para determinadas cuestiones que requieren una mayor especialización y profundidad. Se han establecido una serie de contenidos o temas prioritarios como son la educación afectivo-sexual y la inteligencia emocional, la prevención y resolución por vías pacíficas de los conflictos, la incorporación al currículo educativo de la visibilidad de las mujeres y de sus aportaciones en todos los campos del saber, el uso de un lenguaje no sexista ni excluyente donde se manifieste tanto la existencia de hombres como de mujeres en igualdad, la educación para la corresponsabilidad y la autonomía personal en el ámbito doméstico, y en lo que afecta de manera directa a la violencia de género, su detección precoz.

Las actuaciones que se realizan pretenden apoyar a los profesores y profesoras que se impliquen en grupos de trabajo, proyectos de innovación, investigación y experimentación educativa y planes de mejora, proyectos de coeducación y acciones relacionadas con la igualdad entre los sexos. En este sentido se han ido creando nuevas

iniciativas como la puesta en marcha de una convocatoria anual para proyectos de coeducación, el apoyo a la formación específica para impartir la asignatura optativa Cambios sociales y nuevas relaciones de género y el desarrollo de los contenidos prácticos de aprendizajes en responsabilidades familiares más igualitarias.

Por otro lado se han incentivado líneas de colaboración para la formación entre el Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Educación firmándose un convenio; se ha prestado una especial atención a la formación de las personas de los servicios de inspección educativa, red asesora, equipos directivos, gabinetes provinciales de asesoramiento, profesorado en general y específica para el profesorado responsable de coeducación en los centros, en materias de igualdad de oportunidades, coeducación, educación sexual y violencia de género.

Con respecto a la formación del funcionariado docente en prácticas se introduce la formación específica en género y coeducación. A nivel general, se incorpora la perspectiva de género en toda la formación que se lleve a cabo en materia de juventud como la que se realiza con personas mediadoras juveniles, agentes sociales y profesionales.

La **Red de Centros del Profesorado** está posibilitando que la formación en materia de igualdad para el profesorado en activo llegue a todas las etapas educativas y se lleven a cabo anualmente cursos, grupos de trabajo, formación en centros y otras muchas actividades formativas de coeducación e igualdad de género.

Los Centros de Profesorado han destacado los siguientes temas:

- Priorizar la formación continua del personal de la red de formación, especialmente en aspectos de asesoramiento y dinamización de grupos de trabajo.
- Creación de la figura de colaborador/a de formación con profesorado que participe en tareas de asesoramiento. Los Centros del Profesorado contarán con estas personas para la planificación y el desarrollo de actividades relacionadas con la coeducación.
- Desarrollo de un plan de prácticas de estudiantes de Magisterio y de profesores de Secundaria en formación inicial en proyectos de coeducación.

- Establecimiento de la tutorización del profesorado novel por profesores y profesoras de colectivos y centros de innovación, investigación, experimentación o comprometidos en proyectos de coeducación.
- Obligatoriedad de incluir en los cursos de profesorado novel un módulo de coeducación.

El Instituto Andaluz de la Mujer en colaboración con la Consejería de Educación ha desplegado un amplio plan de formación que ha desarrollado intervenciones con miles de docentes y personas pertenecientes a las AMPAS. Destacamos las siguientes:

- **Proyecto Relaciona.**

Es un programa de formación realizado por el Instituto Andaluz de la Mujer en colaboración con el Instituto de la Mujer de España que está dirigido a profesionales de la educación. Es una actuación de sensibilización y prevención contra la violencia de género que pretende promover la reflexión sobre la violencia de género en los centros educativos y fomentar acciones para su prevención y eliminación. Se realiza en centros educativos y en todas las provincias mediante la puesta en marcha de talleres de formación con una duración total de doce horas, divididas en tres o cuatro sesiones.

- **Programa de formación para asociaciones de madres y padres** que se ha canalizado a través de las AMPAS, los Centros Provinciales del Instituto Andaluz de la Mujer y de la red de Centros Municipales de Información a la Mujer. Se trabaja con familias y centros educativos en la detección de cualquier signo de violencia y ha profundizado en la coeducación y la cimentación de una mayor convivencia pacífica e igualitaria. Se han creado nuevos materiales de sensibilización y formación para las familias y se han abordado nuevos temas relacionados con la corresponsabilidad y la conciliación de la vida personal, familiar y laboral. Se han revisado los materiales editados sobre violencia de género en el ámbito escolar editando un importante documento denominado Propuesta de intervención en materia de coeducación y prevención de la violencia de género y realizando una gran cantidad de talleres en sesiones de tres horas, que contaron con la presencia de las técnicas de los Centros Municipales de Información a la Mujer. Además se edita un nuevo material denominado Trátame bien...

Se ha buscado motivar a las AMPA para que elaboren propuestas para llevar a cabo proyectos coeducativos construyendo líneas de colaboración a largo plazo entre las AMPA y el personal técnico del Instituto Andaluz de la Mujer y de los Centros Municipales de Información a la Mujer en los programas coeducativos, creándose grupos de trabajo y una gran diversidad de intercambios de experiencias.

A continuación señalamos otras actividades formativas de gran interés organizadas por la Junta de Andalucía:

- **Congreso Estatal sobre Convivencia Escolar Éxito Educativo: Enseñar y Aprender a Convivir.** El Congreso celebrado en Jaén durante los días 15, 16 y 17 de diciembre de 2011, estuvo organizado conjuntamente por el Ministerio de Educación y la Junta de Andalucía y tuvo carácter estatal.

Se organizó en cuatro ámbitos temáticos: valores sociales, modelos predominantes y convivencia; el aula, gestión de la convivencia, relaciones interpersonales y comunicación; participación e implicación de la comunidad en la convivencia escolar y, por último, el centro, planes de convivencia, planes de orientación y acción tutorial y gestión del centro. En todos los ámbitos se dedicó una especial atención al fomento de la convivencia en los centros educativos y a la profundización en la coeducación y la igualdad.

- **Formación abierta a la comunidad educativa:** curso COE-PAZ (2010-2012).

Consiste en la realización de cursos a través de Internet mediante un Aula Virtual de Formación del Profesorado y los Centros del Profesorado. Se llevó a cabo un curso de formación de personas colaboradoras en coeducación y convivencia COE-PAZ, para formar la red regional de colaboradoras y colaboradores en convivencia e igualdad. Hubo participación tanto de profesorado como de familias que con posterioridad al curso han continuado el trabajo y celebraron las Jornadas Regionales Seminario Coepaz. En estas Jornadas se definió el itinerario formativo que seguiría la futura Red de personas colaboradoras, en materia de convivencia e igualdad en los centros educativos.

- **Programa Forma Joven.**

Es un programa de promoción de salud que pretende acercar a los lugares a donde acuden los jóvenes, información y formación que atienden profesionales de diferentes sectores.

El objetivo es ayudarles a decidir en la elección de opciones saludables en sus vidas. El programa está dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato y se lleva a cabo desde la Consejería de Educación, la Consejería de Salud, la Consejería de Justicia e Interior, la Consejería de Cultura y Deporte, el Instituto Andaluz de la Juventud y el Instituto Andaluz de la Mujer. En su realización participa alumnado mediador que ha sido formado para esta tarea y los centros educativos. En lo que afecta a la coeducación y la promoción de la igualdad de género, el programa trabaja los siguientes objetivos:

- La promoción de relaciones sanas, seguras y satisfactorias.
- La igualdad entre hombres y mujeres.
- La eliminación de comportamientos sexistas.
- La prevención de sida, ETS y embarazos no deseados.
- La prevención e intervención la violencia de género.

- **Encuentros de seguimiento e intercambio de experiencias entre las personas responsables del Plan de Igualdad en los centros educativos.** Han servido para fomentar la implementación del Plan de Igualdad en los centros educativos andaluces a través de Encuentros y Jornadas de Seguimiento. Participa el profesorado encargado de la coordinación de coeducación y han tenido carácter local, zonal o provincial, según los objetivos a cubrir en cada caso. Se han desarrollado en todas las provincias. Los Encuentros y jornadas, de carácter informativo y práctico, se promueven desde la Dirección General de Participación y Equidad y, en concreto, desde el Servicio de Convivencia e igualdad a través de los Gabinetes provinciales de asesoramiento a la convivencia escolar. Se hacen en coordinación con la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, a través de la Coordinación Provincial de Formación, de forma que los Centros del Profesorado pueden participar en su difusión y desarrollo y certificar la asistencia cuando se convoquen fuera del horario lectivo.

A modo de conclusión podemos decir que la formación del profesorado en lo que afecta a su capacitación para abordar su tarea docente desde la perspectiva de la coeducación y la igualdad de género ha mejorado sensiblemente en los últimos diez años. Según los datos del Informe sobre el Estudio de evaluación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación, uno de cada dos docentes se ha formado en este sentido y además considera que la formación recibida tiene un alto grado de aplicabilidad en el aula. Se señala también que es necesario continuar la formación en coeducación. En el balance de actuaciones realizadas destacan un importante número de congresos, jornadas y cursos.

# *Metodología de la investigación*

- 1. Introducción*
- 2. Objetivos e hipótesis*
- 3. Método y diseño de la investigación*
- 4. Participantes y procedimiento de muestreo*
- 5. Instrumento y medidas*
- 6. Procedimiento de recogida de datos y consideraciones éticas*
- 7. Procedimiento de validación y fiabilidad de las medidas*
- 8. Procedimientos analíticos y creación de nuevas variables*

## **1. Introducción.**

Este capítulo expone los aspectos metodológicos que permiten comprender los resultados de investigación que presentamos en capítulos posteriores. Para ello, partimos de los objetivos científicos planteados, para abordar, posteriormente, el método y el diseño de la investigación, la muestra de adolescentes que participan, deteniéndonos en el procedimiento de muestreo seguido, el instrumento utilizado en la recogida de datos, el procedimiento seguido en la recogida de datos y las cuestiones éticas consideradas y los resultados preliminares que están relacionados con la calidad de las medidas empleadas.

## **2. Objetivos e hipótesis.**

Esta investigación analiza la situación del alumnado adolescente de Andalucía en cuanto a la violencia de género estudiando su percepción sobre esta situación y analizando intervenciones educativas y sociales que están propiciando su eliminación. Planteamos a continuación los objetivos científicos generales de la investigación y, en cada caso, sus correspondientes objetivos específicos:

1. Explorar las percepciones que tienen los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género.
  - a. Conocer los estereotipos de género que asumen los/as adolescentes en torno a los roles patriarcales de género.
  - b. Indagar en el concepto que tienen de violencia de género, describiendo como perciben diferentes formas de manifestación de la misma (física y psicológica).
  - c. Describir las actitudes tolerantes, de aceptación en una situación de violencia de género.

- d. Indagar en la creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (mito de las mujeres maltratadas).
2. Saber si existen diferencias en los principales constructos implicados en el estudio de la violencia de género en función a diferentes variables.
    - a. Conocer si existen diferencias significativas en el grado de aprendizaje de los estereotipos, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
    - b. Conocer si existen diferencias significativas en la percepción de la violencia, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
    - c. Conocer si existen diferencias significativas en las actitudes de aceptación de la violencia de género en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
    - d. Conocer si hay diferencias significativas en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
  3. Explorar e identificar los principales factores predictores de las actitudes ante la violencia de género.
    - a. Estudiar los estereotipos de género como factores predictores de las actitudes ante la violencia de género.

- b. Estudiar el mito de la mujer maltratada como factor predictor de las actitudes ante la violencia.
  - c. Estudiar la edad como factor predictor de las actitudes ante la violencia.
  - d. Estudiar el género como factor predictor de las actitudes ante la violencia.
4. 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.
- a. Saber qué piensa el alumnado sobre las acciones educativas relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género en los centros.
  - b. Conocer su percepción sobre el machismo en su centro.
  - c. Saber si hay diferencias significativas en función del género y la edad en la valoración de las acciones.

A continuación se presentan las hipótesis de investigación en relación con los objetivos expuestos. Estas hipótesis han sido avaladas y sustentadas con la literatura científica en capítulos previos. Así, con respecto al objetivo uno, se plantean las siguientes hipótesis:

- 1. Hipótesis 1.1. Existe un elevado grado de interiorización de estereotipos de género que representan creencias y roles patriarcales entre los/as adolescentes.

2. Hipótesis 1.2. Los/as adolescentes mantienen una percepción de la violencia de género relacionada con el concepto de violencia física prevaleciendo éste frente al concepto y percepción del significado de la violencia psicológica como forma también de expresión de la violencia de género.
3. Hipótesis 1.3. Los/as adolescentes muestran actitudes tolerantes hacia la violencia de género justificándola en aspectos como el amor, el miedo, el rechazo a la soledad, entre otros.
4. Hipótesis 1.4. Los/as adolescentes mantienen el mito de la mujer maltratada, creencia que refleja la justificación de la violencia en la culpabilidad de las mujeres que la sufren.

En relación al objetivo 2, se plantean las siguientes hipótesis:

1. Hipótesis 2.1. Existen diferencias significativas en el grado de aprendizaje de los estereotipos en adolescentes, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
2. Hipótesis 2.2. Existen diferencias significativas en la percepción de la violencia, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
3. Hipótesis 2.3. Existen diferencias significativas en las actitudes de aceptación de la violencia de género en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
4. Hipótesis 2.4. Existen diferencias significativas en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.

Para el objetivo número tres planteamos las siguientes hipótesis, relacionadas con factores predictores de la violencia de género y que ya han sido avaladas con literatura científica en el capítulo cuatro. Las hipótesis planteadas relacionadas con la identificación de factores predictores son:

1. Hipótesis 3.1: Las actitudes tolerantes, de aceptación ante la violencia de género se asocian a la percepción sobre la violencia de género que tienen los/as adolescentes.
2. Hipótesis 3.2: Hay estudios que ponen de manifiesto que las actitudes de aceptación de la violencia disminuyen con la edad. Esto no ha sido estudiado en la población adolescente, por lo que se convierte en una hipótesis para nuestro estudio.
3. Hipótesis 3.3: El mito de que la mujer tiene la culpa de la situación de violencia se relaciona con las actitudes de aceptación de la violencia de género.

Por último, en relación al objetivo cuatro se plantean las siguientes hipótesis:

1. Hipótesis 4.1 Los/as adolescentes valoran positivamente las actuaciones relacionadas con la igualdad y la no violencia desarrolladas en los centros educativos de Andalucía.
2. Hipótesis 4.2. Existen diferencias significativas en la valoración de las actuaciones en función de la edad y el género.

### **3. Método y diseño de la investigación.**

La investigación sigue un estudio descriptivo basado en la realización de encuestas con el fin de describir las percepciones y actitudes sobre la violencia de

género y las valoraciones que realizan los y las adolescentes sobre las acciones educativas que trabajan en pro de la igualdad y la no violencia, especialmente aquellas que vivencian en sus centros educativos de referencia.

Para ello, el estudio combina diferentes tipos de diseño que permiten dar cobertura a los objetivos científicos:

- A. En primer lugar, adopta un *diseño ex post facto* basado en la realización de una encuesta que nos permite saber las percepciones que tienen los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género, a través de la exploración de los estereotipos de género aprendidos en torno a los roles patriarcales de género, el concepto de violencia de género, describiendo cómo perciben diferentes formas de manifestación de la misma (física y psicológica), describiendo las actitudes tolerantes mostradas ante una situación de violencia de género y la creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada. Este tipo de diseño, permite obtener resultados descriptivos sobre las valoraciones que hacen los/as adolescentes andaluces acerca de las acciones educativas a favor de la igualdad y su percepción del machismo en sus centros educativos.
  
- B. En segundo lugar, se sigue un *diseño comparativo causal*, para explorar diferencias en función a variables sociodemográficas en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género. Este diseño permite aproximarnos a las diferencias en el aprendizaje de estereotipos de género, en la percepción del concepto de violencia, en las actitudes de aceptación y en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada. Resulta de interés saber si hay diferencias en función de la edad y del género en cuanto a las valoraciones que hacen de las acciones educativas. Así como también es un diseño que nos permite comparar y saber si hay

diferencias en cuanto a los estereotipos de género y las actitudes tolerantes entre adolescentes que han participado en la Escuela de Igualdad y los que no.

- C. En tercer lugar y de forma complementaria se siguen técnicas de segmentación, basadas en la aplicación de técnicas de minería de datos, específicamente se aplican los árboles de decisión (Pérez y Santín, 2008, Berlanga, Rubio y Vilà, 2013). Estas técnicas permiten identificar factores predictores de las actitudes tolerantes hacia la violencia de género que denotan perfiles de adolescentes vulnerables y en riesgo. La identificación de factores predictores puede ayudar a orientar actuaciones específicas en esta materia.

A continuación describimos el procedimiento de muestreo y las características de los/as participantes, para detenernos después en la explicación de los instrumentos de medida utilizados y sus indicadores de calidad.

#### **4. Participantes y procedimiento de muestreo.**

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 a 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. Asimismo, el 30.6% de los/as participantes en el estudio conoce casos de violencia de género próximos en su entorno.

Hemos incluido en la tabla 6.1 datos relacionados con dos variables vinculadas a la trayectoria vital de los/as participantes como por ejemplo el conocimiento de casos de violencia en el entorno próximo por considerar que ayudan a comprender el perfil muestral. La tabla 6.1 recoge una descripción detallada de la muestra.

**Tabla 6.1.**

*Variables sociodemográficas y personales que describen la muestra*

<b>Variables</b>	<b>Categorías</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
<b>Género</b>	Hombre	458	52.3%
	Mujer	417	47.7%
<b>Municipio de residencia</b>	Mayores de 50000 habitantes	466	53.3%
	Menores de 50000 habitantes	409	46.7%
<b>Edad</b>	14 a 16 años	453	51.8%
	17 a 19 años	422	48.2%
<b>Percepción sobre la educación sexista recibida</b>	No ha recibido educación sexista	626	72.4%
	Se muestra indiferente	134	15.5%
	Ha recibido educación sexista	105	12.1%
<b>Conocimiento de casos de violencia de género en el entorno</b>	No conoce casos de violencia de género próximos	493	57%
	Se muestra indiferente	107	12.4%
	Conoce casos de violencia de género próximos	265	30.6%

Se sigue un muestreo estratificado por cuotas teniendo en cuenta diferentes estratos como el tamaño de los municipios (mayores o menores de 50.000 habitantes), la edad y el género y dentro de cada estrato el tipo de estudios (ESO, Bachillerato y FP). 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:

POBLACIÓN GENERAL ANDALUCÍA 8.449.985	NÚMERO DE ENCUESTAS POR MUNICIPIO RECOGIDAS		NÚMERO DE ENCUESTAS POR MUNICIPIOS Y GRUPO DE EDAD RECOGIDAS		NÚMERO DE ENCUESTAS POR MUNICIPIOS, GRUPO DE EDAD Y SEXO RECOGIDAS	
POBLACIÓN ADOLESCENTE ANDALUCÍA (UNIVERSO) 547.640	Municipios mayores 50.000 habitantes 27	466	14,15,16 AÑOS	242	HOMBRE	128
					MUJER	114
	Municipios menores 50.000 habitantes 41	409	17,18,19 AÑOS	224	HOMBRE	113
					MUJER	111
NÚMERO DE ENCUESTAS TOTALES RECOGIDAS PARA ANDALUCÍA (MUESTRA) 875	68	875	14,15,16 AÑOS	211	HOMBRE	110
					MUJER	101
			17,18,19 AÑOS	198	HOMBRE	107
					MUJER	91
			TOTAL	875	TOTAL	875

**Cuadro 6.1.** Composición de la muestra

En cada provincia se hacen dos grupos de municipios: los de más de 50.000 habitantes y los de menos de 50.000 habitantes. Las 8 provincias andaluzas arrojan una media de más de un 45% de población en municipios de más de 50.000 habitantes por lo que en la presente investigación se lleva a cabo un mismo número de encuestas en ambos grupos de municipios. En todos los municipios con más de 50.000 habitantes, un total de 28 en toda Andalucía, se pretende efectuar encuestas. En los municipios con menos de 50.000 habitantes, la inmensa mayoría en cuanto a número de municipios pero con no más de un 55% de población, se seleccionan 4 municipios por provincia por un sistema aleatorio informático, lo que da 32 municipios.

En total se abarcan 68 municipios. En las provincias donde el número de encuestas era impar, se adjudicó la encuesta final al grupo de municipios con mayor población, al de menos de 50.000 habitantes. Igual procedimiento se aplicó para la división de encuestas por municipios en donde se adjudican las encuestas sobrantes a los de mayor población del grupo o se reducirán a las de menor, según el número de encuestas a repartir.

Se tienen en cuenta también dos grupos de edad: de 14 a 16 años y de 17 a 19 años. El grupo de 14 a 16 años suman 263.915 personas, lo que supone un 48.19% del total de nuestro universo. El grupo de 17 a 19 años suman 283.725 personas, lo que supone un 51.81% del total de nuestro universo. Al haber escasa diferencia porcentual entre ambos grupos, en la presente investigación se realiza un mismo número de encuestas en ambos grupos de edades en cada municipio. En los municipios donde el número de encuestas fue impar, se adjudicó la encuesta final al grupo de edad con mayor población, al de 17 a 19 años.

Por último, en cuanto al género el grupo de hombres suman 281.822 personas, lo que supone un 51.46% del total de nuestro universo. El grupo de mujeres suman 265.818 personas, lo que supone un 48.54% del total de nuestro universo. Al haber una escasa diferencia porcentual entre ambos grupos, en la presente investigación se realiza un mismo número de encuestas en ambos sexos en cada grupo de edad en cada municipio. En los municipios donde el número de encuestas sea impar, se adjudicó la encuesta final al sexo con mayor población, al de hombres.

Para seleccionar a cada participante se utilizó un sistema aleatorio en los Centros de Información Juvenil cumpliendo los requisitos estadísticos previstos. Como la realización del cuestionario es voluntaria, si alguna persona seleccionada

no quería participar, se volvía a repetir el procedimiento aleatorio excluyendo a quien no había querido participar.

## **5. Instrumento y medidas.**

En esta investigación se utiliza un cuestionario diseñado “ad hoc” (ver en Anexo) y validado que se compone de diferentes dimensiones.

-Variables sociodemográficas, como la edad, sexo, nivel de estudios y lugar 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 o su experiencia con casos de violencia de género en el entorno próximo, percepción sobre el machismo en el centro educativo y el grado de creencia del mito de la culpabilidad de la mujer maltratada.

-Escala sobre la “Percepción de la Violencia de Género en Adolescentes”, de 14 ítems divididos en tres subescalas: a) “Escala sobre Aprendizaje de los Estereotipos de género” (6 ítems), b) “Escala sobre Actitudes Tolerantes hacia la Violencia de género” (5 ítems), c) “Escala sobre Conciencia del Significado de la Violencia de Género” (3 ítems). Los/as adolescentes señalan aquellas afirmaciones con las que esté de acuerdo o en desacuerdo según una escala de 0 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). En la elaboración de esta escala y subescalas se tiene en cuenta la literatura científica (Pflieger Vazsonyi, 2006; Yick y Agbajani Siewert, 2000) y otras medidas de referencia:

a) Para el diseño de ítems que conforman la Escala sobre Aprendizaje de género y relacionados con los estereotipos de género se tiene en cuenta la escala ATWS (Attitudes Toward Women Scale, Spence y Helmreich, 1978). Esta escala recoge

creencias y estereotipos de género, e incluye en su versión corta 25 ítems, entre los cuáles destacamos sentencias como: “En las condiciones económicas actuales, donde las mujeres trabajan fuera del hogar, los hombres deben participar en las tareas del hogar como lavar los platos y lavar la ropa” o “En general, las mujeres deben ser consideradas como menos capaces para contribuir a la producción económica que los hombres”. No obstante, los ítems que se diseñan para nuestro trabajo, son más funcionales, están relacionados con las creencias machistas más vinculadas a la violencia de género como por ejemplo: “Considero que es el hombre el que debe dar sustento económico a la familia” o “El papel fundamental del hombre en la pareja es proteger a la mujer mientras que la mujer debe centrarse en cuidar del hombre”. Más adelante se exponen en detalle y se presentan las características técnicas de esta escala, validada al efecto para esta investigación.

b) En el mismo sentido, para el diseño de los ítems relacionados con las Actitudes Tolerantes hacia la violencia, se tiene en cuenta literatura científica (Ferrer, Bosch, Ramis, Torres y Navarro, 2006), así como la escala Attitudes Justifying Dating Violence Scale (Shen et al. 2012), esta escala propone 12 circunstancias que justifican la violencia como por ejemplo “amenaza con romper”, “coquetea con otra persona”. Teniendo en cuenta esta escala, se elaboran ítems que plantean justificaciones funcionales vinculadas a estados emocionales de la víctima más que referirlos a conductas concretas. Se incorporan así, en nuestro instrumento ítems relacionados con estados emocionales como puede ser el miedo, la soledad, la pena, el amor, como motivos que justificarían una actitud tolerante de abuso y de violencia. Más adelante se exponen las características técnicas de la escala.

c) Por último, la escala sobre Conciencia del significado de la Violencia de Género, se basa en los resultados de informes técnicos de organismos expuestos ampliamente en el primer y segundo capítulo, donde se exponen resultados relacionados con el concepto de violencia de género y sus diferentes expresiones y

formas de manifestación, física, psicológica, de control, etc. La escala diseñada incorpora ítems como “Considero maltrato en la pareja o ex pareja los insultos, las humillaciones y los desprecios”. Más adelante se exponen las características técnicas de la escala.

- 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 de hombres y mujeres”. Más adelante se exponen las características técnicas de la escala.

Aunque hay estudios que señalan que el uso de las medidas de autoinforme para recoger datos de estudiantes puede estar sujeto a errores, respuestas falsas y memoria inaccesible (Shen et al. 2012) otros trabajos como el de Foshee et al. (2004) ponen en valor los autoinformes como técnicas para medir la violencia de género.

## **6. Procedimiento de recogida de datos y cuestiones éticas.**

Los cuestionarios se han administrado contando con la colaboración del Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía que los distribuye a Centros de Información Juvenil, siguiendo el procedimiento estipulado para su correcta administración. Las personas encargadas de esta tarea recibieron las instrucciones necesarias para poderla acometer con todas las garantías necesarias a través de un documento elaborado denominado “Instrucciones para responder a los cuestionarios”, además contaron con la información presencial que precisaron.

El cuestionario fue sometido inicialmente a una prueba piloto con alumnado de las edades y características previstas como población diana de este estudio.

Siguiendo recomendaciones de la literatura científica el número de participantes en esta prueba piloto se debe situar entre los 15 a 30 sujetos (Kinnert y Taylor y Schwarz 1996), entre los 30 y 50 (Dillon et al., 1994) o inferior a 100 (Cea, 1996). Nuestra prueba piloto contó con 23 participantes. La prueba piloto del cuestionario se realiza en el Instituto de Enseñanza Secundaria “Murillo” de Sevilla. Se realiza la prueba con el cuestionario de 45 ítems inicial. Se lleva a cabo con 23 alumnos y alumnas de este centro. Las edades oscilan entre los 14 y los 16 años, franja de edades más baja del estudio que se realiza finalmente con personas de 14 a 19 años. Se han escogido estas edades para la prueba piloto por entender que a menor edad se podrían detectar con más facilidad los problemas de cansancio al realizar la prueba y entendimiento del lenguaje empleado. Participan en la prueba piloto:

**Tabla 6.2.**

*Participantes en el estudio piloto*

<b>Edad</b>	<b>Número</b>	<b>Género</b>
De 14 años	1	Hombre
De 15 años	11	4 Hombres y 7 mujeres
De 16 años	11	5 Hombres y 6 mujeres
	23	10 hombres y 13 mujeres

El procedimiento empleado es el siguiente:

Se explica el objeto de la prueba y se realiza, se abre un debate posterior a la realización de la prueba sobre las dificultades encontradas para entender lo que se plantea en el cuestionario y la claridad del lenguaje empleado. A su vez, se les interroga sobre el grado de cansancio que les ha producido y si han encontrado la prueba pesada.

En cuanto al grado de cansancio de la prueba coinciden en que es bastante soportable en lo que se refiere al tiempo y no resulta pesada. Estas afirmaciones se corroboran analizando los tiempos empleados en la realización de la prueba. La primera entrega del cuestionario cumplimentado se produce a los 6 minutos de

iniciarse y la última a los 19 minutos. Se estima como tiempo medio de realización de la prueba unos 15 minutos.

Por lo que respecta al lenguaje empleado en el cuestionario hay también coincidencia en que se entiende bien en líneas generales exceptuando algunas palabras que pasan a revisarse.

En ningún caso se comenta con las personas elegidas el sentido de la encuesta. Las personas elegidas utilizan exclusivamente la información que aparece escrita en el cuestionario de la que disponen solo en el momento en que realizan el cuestionario.

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.

Cada Dirección Provincial del Instituto Andaluz de la Juventud analizó si se cuenta con Centro de Información Juvenil Municipal en las localidades seleccionadas en su provincia. En donde no se contaba con Centro de Información Juvenil Municipal en alguna de las localidades seleccionadas, se buscó una localidad con Centro de Información Juvenil Municipal que cumpliera las mismas

características en cuanto a número de habitantes (de más o menos 50.000 habitantes). A continuación se distribuyeron los cuestionarios a los Centros de Información Juvenil Municipal de los municipios que les corresponde con las instrucciones concretas de número de encuestas por edades y sexo en cada localidad (Figuran en una hoja individual por provincia en el documento sobre “Instrucciones para responder los cuestionarios”). Por otro lado, cada Dirección Provincial del Instituto Andaluz de la Juventud valoró si el cuestionario lo remitía a los Centros de Información Juvenil Municipal en las localidades en formato digital o en formato papel. Esto dependía de las posibilidades que tuviera cada Centro de Información Juvenil Municipal de pasar a papel el cuestionario en su zona ya que es imprescindible que cada participante lo entregue en formato papel o digital para que quede constancia de que efectivamente fue rellenado.

Cada Centro de Información Juvenil Municipal seleccionado pasó las encuestas y las remitió cumplimentadas a la Dirección Provincial del Instituto Andaluz de la Juventud de su provincia.

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. A su vez, las personas que cumplimentaron el cuestionario fueron seleccionadas de forma aleatoria dentro de las características previstas y especificadas en cada localidad (Grupo de edad y Grupo de sexo). Los cuestionarios se cumplimentaron en las ocho provincias en los meses de Enero y Febrero de 2015.

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.

El cuestionario ha tenido un carácter confidencial y anónimo y la información obtenida será para uso exclusivo de los fines y objetivos que persigue la investigación. La participación en la cumplimentación del cuestionario, siguiendo los criterios estadísticos previstos, ha sido voluntaria, tanto en la prueba piloto realizada como en la muestra.

Los datos recogidos han sido analizados con el software estadístico SPSS versión 22 y 21.

## **7. Procedimiento de validación y fiabilidad de las medidas.**

Para comprobar las características técnicas del instrumento sobre el que se basan los resultados expuestos en capítulos posteriores se han realizado análisis de validez y fiabilidad. Concretamente, la validación se ha realizado mediante 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). El 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.

### **Validez de contenido**

Para comprobar la validez de contenido ha sido sometido a un juicio de ocho personas expertas, cuatro del ámbito social y cuatro del universitario. Fruto de ambas pruebas se mejoró el cuestionario inicial recogiendo la mayoría de las aportaciones efectuadas en las escalas definitivas.

El cuestionario que se presenta para su validación a las personas expertas ya había tenido dos modificaciones sobre su estructura inicial. En primer lugar se replantean los ítems modificando su forma inicial de preguntas para plantearlos

como afirmaciones sobre las que hay que mostrar acuerdo o desacuerdo en una escala del 0 al 4. El instrumento principal de 45 ítems, se presenta a la validación de personas expertas, teniendo más adelante nuevas modificaciones en base a las pruebas a las que se le somete, quedando reducido finalmente para esta investigación a 19 ítems (que componen dos escalas de 14 ítems y 5 ítems respectivamente) como explicamos más adelante.

El proceso de validación por juicio de expertos, se lleva a cabo en dos fases:

1. Una fase A con tres profesionales que, por sus conocimientos teóricos y experiencia práctica, podían validar la pertinencia y adecuación de cada una de las cuestiones que se plantean en el cuestionario para ver si aportaban información útil sobre los objetivos de investigación previstos, además de analizar la correcta redacción y comprensión del texto. Por otro lado, se somete también a la validación de la presidenta de una Fundación de ayuda a mujeres víctimas de maltrato para procurar eliminar cualquier elemento de falta de sensibilidad. Las cuatro personas expertas que han realizado la validación, en esta fase, tienen el siguiente perfil:

-Mujer. Relaciones públicas y publicidad. Experta en cuestiones de género y responsabilidad social empresarial. Empresaria cooperativista (Experta A1).

-Mujer. Licenciada en ciencias de la comunicación. Periodista en ejercicio (Experta A2).

-Hombre. Diplomado en trabajo social y animador sociocultural. Experto en problemática juvenil y minorías étnicas (Experto A3).

-Mujer. Presidenta de una Fundación para la ayuda a mujeres maltratadas y madres separadas. Superviviente de violencia de género (Experta A4).

2. La siguiente fase, B, se lleva a cabo con cuatro doctoras universitarias expertas en género y con amplia experiencia en el desarrollo de trabajos de investigación en esta materia. Su participación podría aportar rigor científico al cuestionario no solo desde el punto de vista de los contenidos sino también de la estructura del instrumento. Las cuatro doctoras universitarias expertas que han realizado la validación, en esta fase, tienen el siguiente perfil:

-Mujer. Universidad de Sevilla. Doctora. Profesora titular. Delegada del Rector para la igualdad. Experta e investigadora en materia de género (Experta B1).

-Mujer. Universidad de Sevilla. Doctora. Profesora titular. Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo. Experta e investigadora en materia de género (Experta B2).

-Mujer. Universidad de Sevilla. Doctora. Profesora titular. Experta e investigadora en materia de género (Experta B3).

-Mujer. Universidad de Barcelona. Doctora. Profesora titular. Experta e investigadora en materia de género (Experta B4).

En estas dos fases, además de lo ya expuesto, se pretendía valorar la corrección y claridad en el lenguaje empleado, la ausencia de un lenguaje sexista, la adaptación a la edad de las personas encuestadas, el análisis del tiempo necesario para su realización y el factor cansancio. Se les pedía también a las personas expertas que expusieran todo aquello que estimaran oportuno explicar para mejorar el instrumento. El procedimiento empleado fue el siguiente:

Para las ocho personas expertas se preparó el cuestionario para que se pudiera exponer el grado de pertinencia y adecuación de cada ítem y se les pidió que expusieran los comentarios que considerasen oportunos, especialmente las carencias

que habían encontrado y que, desde su puntos de vista, sería aconsejable incorporar al cuestionario.

En primer lugar se analiza la escala de puntuación sobre la que se podía valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems expuestos. En la fase A, por lo que respecta a la pertinencia de los ítems se valora con la máxima puntuación de pertinencia (4) un 90% de los ítems, con 3 un 4,44 %, con 2 un 4,44%. Los ítems no contestados suponen un 1,11%. Los resultados por encima de la media suponen un 100,00%. Los mismos resultados se producen para la adecuación.

En la segunda fase, B, por lo que respecta a la pertinencia de los ítems se valora con la máxima puntuación de pertinencia (4) un 65,56% de los ítems, con 3 un 12,78 %, con 2 un 6,11%, con 1 un 3,33%, con 0 un 5,56%. Los ítems no contestados suponen un 6,67%. Los resultados por encima de la media suponen un 78,34%.

Con respecto a la adecuación se valora con la máxima puntuación de adecuación (4) un 41,67% de los ítems, con 3 un 16,67 %, con 2 un 8,89%, con 1 un 3,33%, con 0 un 3,33%. Los ítems no contestados suponen un 26,11%. Los resultados por encima de la media suponen un 58,34%.

El resultado final sacando la media de las dos fases, nos aporta los siguientes porcentajes:

Por lo que respecta a la pertinencia de los ítems se valora con la máxima puntuación de pertinencia (4) un 77,78% de los ítems, con 3 un 8,61 %, con 2 un 5,28%, con 1 un 1,67%, con 0 un 2,78%. Los ítems no contestados suponen un 3,34%. Los resultados por encima de la media suponen un 86,39%. Por tanto, se valida la pertinencia de contenido de los ítems planteados en el cuestionario.

Con respecto a la adecuación se valora con la máxima puntuación de adecuación (4) un 65,84% de los ítems, con 3 un 10,56 %, con 2 un 6,67%, con 1 un 1,67%, con

0 un 1,67%. Los ítems no contestados suponen un 13,06%. Los resultados por encima de la media suponen un 76,40%. Por tanto, se valida la adecuación de contenido de los ítems planteados en el cuestionario.

Teniendo en cuenta las aportaciones anteriores y nuevas revisiones, de cara a concretar los objetivos de la presente investigación el cuestionario del que extraemos los resultados que se expondrán en capítulos posteriores se redujo a 19 ítems 14 relacionados con las percepciones sobre la violencia de género y 5 vinculados las acciones educativas igualitarias. El cuestionario incluye también otras variables, como hicimos alusión con anterioridad.

### **Validez de constructo**

Para comprobar la validez de constructo se realiza un procedimiento de Análisis Factorial mediante Componentes Principales con Rotación Varimax. 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.

**Tabla 6.3**

*Prueba de KMO y Bartlett*

<b>Medida Kaiser-Meyer-Olkin</b>		.830
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	<b>Aprox. Chi-cuadrado</b>	5692,434

<b>gl</b>	171
<b>Sig.</b>	,000

Se tuvieron en cuenta los autovalores para determinar el número de factores más adecuado, teniendo en cuenta el principio de parsimonia y la posibilidad de explicar la mayor proporción de varianza posible. Se obtuvieron cuatro factores que explican el 57.591% de la varianza total. Presentamos en la tabla siguiente la estructura factorial obtenida.

**Tabla 6.4**

*Estructura factorial de la Escala sobre Percepción de la Violencia de Género y las Acciones Educativas*

Factor		Varianza explicada
I	Aprendizaje de estereotipos de género	27,282
II	Actitudes tolerantes hacia la violencia de género	11,350
III	Valoración de acciones educativas igualitarias	10,034
IV	Percepción del concepto de violencia de género	8,925

Como puede observarse (Tabla 6.4), todos los ítems obtienen pesos factoriales superiores a .40 en el factor al que han sido asignados. Se observa en la tabla 6.5. La saturación de los ítems en cada factor.

**Tabla 6.5**

*Matriz de componente rotado<sup>a</sup>*

Ítems	Factores			
	I	II	III	IV
I5 Considero que los sentimientos y emociones son cosas principalmente de mujeres	<b>,627</b>	,072	,036	-,168
I6 Considero que la valentía y el coraje son cosas principalmente de hombres	<b>,759</b>	,160	-,079	-,134
I7 Considero que la mujer debe hacerse cargo de los hijos e hijas por estar más preparada para ello	<b>,768</b>	,043	-,145	-,039
I8 Considero que es el hombre el que debe dar sustento económico a la familia	<b>,781</b>	,142	-,116	-,038
II0El papel fundamental del hombre en la pareja es proteger a la mujer mientras que la mujer debe centrarse en cuidar del hombre	<b>,659</b>	,130	-,075	-,118
II1En la pareja entre hombre y mujer, el hombre debe llevar la voz cantante	<b>,729</b>	,214	-,194	-,069
I25Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por amor	,152	<b>,763</b>	-,091	-,064
I26Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por miedo	,071	<b>,801</b>	-,060	-,058
I27Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por pena	,113	<b>,840</b>	-,101	-,077

## Capítulo 6. Metodología de la investigación

I28Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por no quedarme solo/a	,129	<b>,802</b>	-,154	-,073
I22Si mi pareja o ex pareja llegara a agredirme físicamente le perdonaría	,167	<b>,556</b>	-,025	,002
I16Considero maltrato en la pareja o ex pareja los insultos, las humillaciones y los desprecios	-,155	-,079	,089	<b>,882</b>
I17Considero maltrato en la pareja o ex pareja las amenazas y las coacciones	-,084	-,073	-,002	<b>,900</b>
I20Considero maltrato físico una bofetada	-,169	-,049	,123	<b>,593</b>
I40En mi Centro educativo tengo ejemplos de profesores y profesoras que valoran la igualdad entre hombres y mujeres	-,052	-,087	<b>,594</b>	,085
I41Me parece necesario que en los Centros educativos se desarrollen intervenciones que fomenten los valores de igualdad de hombres y mujeres	-,181	-,272	<b>,594</b>	,138
I42En mi Centro educativo se han puesto en marcha intervenciones en pro de la igualdad y contra la violencia de género	,021	-,016	<b>,721</b>	-,069
I43En el caso de haberse realizado esas intervenciones, me han gustado	-,108	,026	<b>,795</b>	,006
I44Creo que en estas intervenciones deben participar el alumnado, profesorado, padres y madres	-,179	-,127	<b>,622</b>	,134

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

El factor I, se compone de 6 ítems es un factor en el que convergen ítems relacionados con los estereotipos de género, las creencias interiorizadas sobre los roles patriarcales de género.

El factor II, se compone de 5 ítems es un factor actitudinal que muestra el posicionamiento tolerante y las justificaciones de la violencia de género basadas en estados emocionales.

El factor III, se compone de 5 ítems es un factor en el que saturan ítems relacionados con la valoración de las acciones educativas que viven en sus centros.

El factor IV, es un factor en el que saturan 3 ítems que recogen percepciones sobre la violencia de género en función a los conceptos sobre la misma.

Los factores se agrupan, así el I, II y IV están relacionados con la *percepción de la violencia de género* y el factor III se relaciona con la *valoración de las acciones educativas*, ya que los ítems que saturan en este factor están todos relacionados con las actividades que los/as adolescentes vivencian en pro de la no violencia y de la igualdad en sus centros educativos de referencia. Esta agrupación conceptual de

acuerdo con la literatura científica y otras medidas dan lugar a las Escalas consideradas en este estudio.

Adicionalmente, se realizó un análisis descriptivo de la fiabilidad por separado para cada uno de los cuatro factores de la escala, que exponemos a continuación.

### **Fiabilidad**

Para el estudio de la fiabilidad de las escalas globales y las subescalas se sigue el procedimiento de Alfa de Cronbach. Los valores se pueden ver en la siguiente tabla:

**Tabla 6.6**  
*Coefficientes Alfa de Cronbach*

<b>Escalas</b>	<b>Coefficiente Alfa de Cronbach</b>	<b>Subescalas</b>	<b>Coefficiente Alfa de Cronbach</b>
Escala de Percepción de la Violencia de Género	.645	Aprendizaje de estereotipos de género	.852
		Percepción del concepto de violencia de género	.743
		Actitudes tolerantes hacia la violencia de género	.793
Escala de Valoración de la Acciones Educativas Igualitarias	.716		

El coeficiente alfa de Cronbach es elevado para las medidas consideradas, tanto para las escalas globales como para las subescalas. Por lo que denota calidad de las medidas en las que sustentamos los resultados expuestos en los próximos capítulos.

## **8. Procedimientos analíticos y creación de nuevas variables.**

Para esta investigación se crean nuevas variables a partir de las medidas de partida sin que estas recodificaciones afecten a la validez y fiabilidad:

1. Tras la aplicación del análisis del análisis factorial una vez comprobada la unidimensionalidad de la medida se crea una variable con la puntuación global identificada a partir del sumatorio de todos los ítems, quedando la variable global de Aprendizaje de estereotipos de género en una escala de 0 a 24 puntos. Para este trabajo se presentan también los resultados en una escala de cuatro rangos: Muy bajo (0-6) Bajo (7-12) Alto (13-19) y Muy alto (20-24).
2. El procedimiento expuesto se aplica también para la escala de percepción del concepto de violencia de género, una vez comprobada la unidimensionalidad de la medida se crea una variable con la puntuación global identificada a partir del sumatorio de todos los ítems, quedando la variable global de Percepción del concepto de violencia de género en una escala (0-12). Para este trabajo se presentan también los resultados en una escala de tres rangos: Escaso conocimiento del concepto de violencia (0-4), Conocimiento parcial del concepto de violencia (5-9) y un elevado conocimiento del concepto de violencia (10-12).
3. El procedimiento expuesto se aplica también para la escala sobre Actitudes tolerantes ante la violencia de género creando una variable con la puntuación global y quedando en una escala de 0-20. Para este trabajo se presentan los resultados en una variable dicotómica: Actitud no tolerante (0-10) y Actitud tolerante (11-20).
4. Las variables creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (Mito mujer maltratada), Experiencia con casos de violencia de género en el entorno, Percepción sobre la educación sexista recibida y Percepción del nivel de machismo del centro educativo están medidas inicialmente en una escala tipo likert (0-4). Estas variables son recodificadas según los siguientes rangos:

- a. Mito de la mujer maltratada (Item original: Creo que las mujeres, algunas veces, se buscan que sus parejas o ex parejas les peguen): (0) No cree en el mito, (1-2) cree moderadamente (3-4) Cree bastante en el mito.
- b. Conocimiento de casos de violencia de género en el entorno próximo: (0) No conoce casos de violencia próximos, (1-2) Conoce en alguna medida algunos casos de violencia, (3-4) Conoce en gran medida algunos casos de violencia.
- c. Percepción sobre la educación sexista recibida (Item original: La educación que he recibido, en líneas generales, considero que discrimina a personas de un sexo por considerarlo inferior al otro): (0) No recibe educación sexista, (1-2) Recibe educación algo sexista y (3-4) Recibe educación bastante sexista.
- d. Percepción del nivel de machismo del centro educativo (Item original: El machismo en mi Centro educativo es muy elevado): (0) No es muy elevado (1-2) Es algo elevado (3-4) Es muy elevado.

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. Una vez aplicada la prueba Kolmogorov-Smirnov con la que se rechaza la hipótesis de normalidad de las distribuciones, se aplican pruebas de contraste no paramétricas U de Mann-Whitney o Kruskal Wallis para muestras independientes con el objeto de estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables.

Para el establecimiento de factores predictores de las actitudes tolerantes hacia el abuso y la violencia se emplean técnicas de segmentación, como son los árboles de decisión.

# *Percepciones de los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género*

- 1. Consideraciones preliminares*
- 2. Estereotipos de género que asumen los y las adolescentes en torno a los roles patriarcales de género*
- 3. Concepto que tienen los/as adolescentes de la violencia de género: Conciencia de las conductas violentas*
- 4. Actitudes de aceptación de la violencia de género*
- 5. Creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (mito de las mujeres maltratadas)*

## **1. Consideraciones preliminares.**

En este capítulo se exponen los resultados relacionados con el objetivo que pretende explorar las percepciones que tienen los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género. En concreto, se han pretendido abordar los siguientes aspectos:

- a. Conocer los estereotipos de género (gender-role beliefs) que asumen los/as adolescentes en torno a los roles patriarcales de género.
- b. Indagar en el concepto que tienen de violencia de género, describiendo como perciben diferentes formas de manifestación de la misma (física y psicológica).
- c. Describir las actitudes de aceptación en una situación de violencia de género.
- d. Indagar en la creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (mito de las mujeres maltratadas).

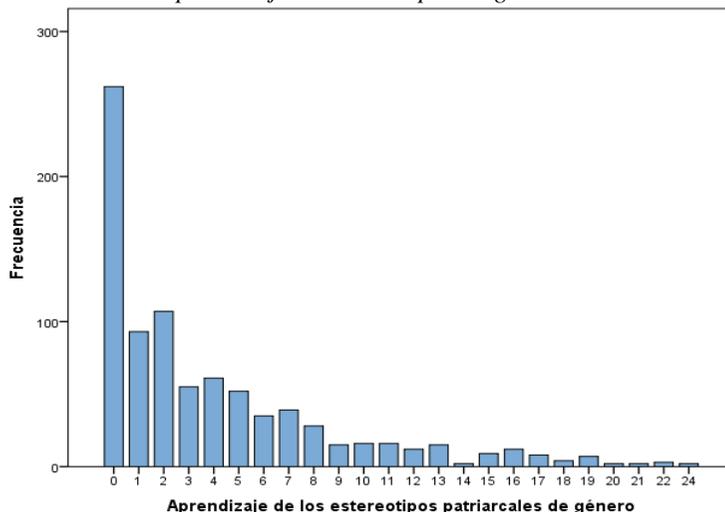
## **2. Estereotipos de género que asumen los y las adolescentes en torno a los roles patriarcales de género.**

A continuación si exploramos los estereotipos de género que asumen los/as adolescentes en torno a los roles patriarcales de género, observamos que hay una tendencia a reconocer que no se identifican con ellos. El promedio de puntuaciones ( $M_e = 2$ ) indica una tendencia al rechazo de los roles patriarcales de género por parte de los/as adolescentes. Se observa la distribución en la Gráfico 7.1, agrupada en la zona izquierda del área gráfica, mientras que en la zona contraria se produce una disminución cercana al valor 0.

**Tabla 7.1.** Estadísticos descriptivos del *Aprendizaje de estereotipos (gender-role beliefs) (0-25)*

N	Válidos	857
	Perdidos	18
Media	3.95	
Mediana	2	
Desv. T.	4.811	
Mínimo	0	
Máximo	24	

**Gráfico 7.1.** Gráfico de frecuencias de la variable global de *Aprendizaje de estereotipos de género*

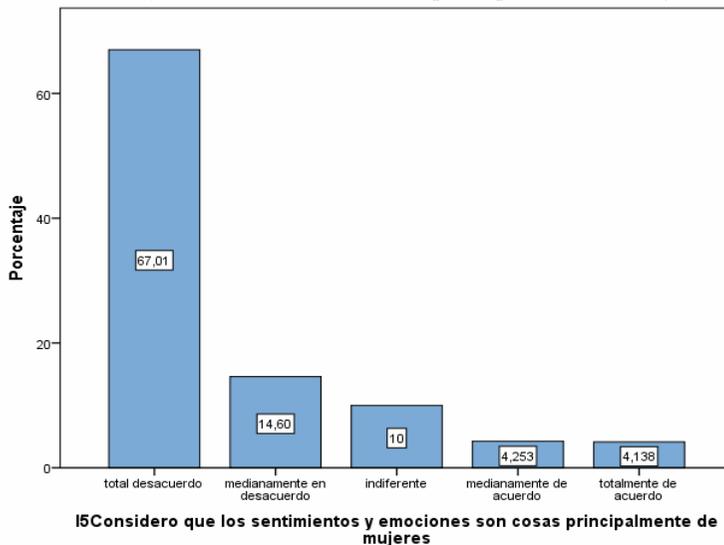


Si exploramos los resultados descriptivos del aprendizaje de estereotipos patriarcales de género en función a los indicadores del constructo, podemos observar que el 67,01% está en total desacuerdo con el ítem “Considero que los sentimientos y las emociones son cosas principalmente de mujeres”, frente a un 4,14% que está totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Si unimos los porcentajes de las personas que se muestran en total desacuerdo (67,1%) con las que se muestran medianamente en desacuerdo (14,60%), se produce un resultado del 81,61% que muestra niveles importantes de desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo, en la posición contraria y uniando las afirmaciones de total acuerdo (4,13%) y medianamente de acuerdo (4,25%), solo llegan al valor de 8,38% (Gráfico 7.2).

**Tabla 7.2.** Estadísticos descriptivos del ítem: “Considero que los sentimientos y las emociones son cosas principalmente de mujeres”

N	Válidos	870
	Perdidos	5
Media	0.64	
Mediana	0	
Desv. T.	1.088	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.2 .** Gráfico de porcentajes del ítem: “Considero que los sentimientos y las emociones son cosas principalmente de mujeres”

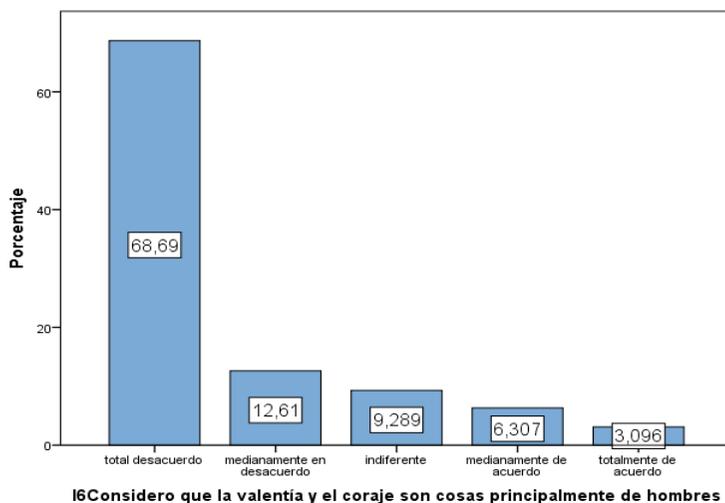


En cuanto al ítem del constructo denominado “Considero que la valentía y el coraje son cosas principalmente de hombres”, los datos muestran que el 68.69% están en total desacuerdo con el ítem, en contraposición con el 3.096% de las personas participantes que han manifestado encontrarse en total desacuerdo con dicha aseveración (Gráfico 7.3).

**Tabla 7.3.** Estadísticos descriptivos del ítem: “Considero que la valentía y el coraje son cosas principalmente de hombres”

N	Válidos	872
	Perdidos	3
Media	0.63	
Mediana	0	
Desv. T.	1.082	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.3.** Gráfico de porcentajes del ítem: “Considero que la valentía y el coraje son cosas principalmente de hombres”

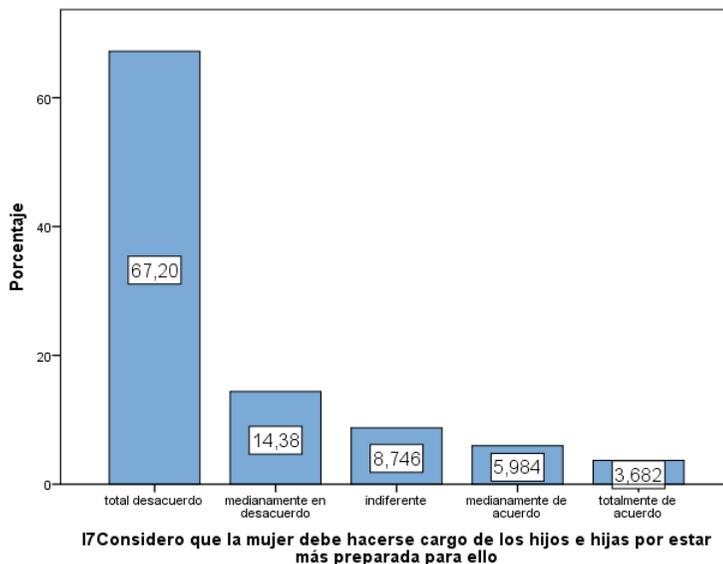


El siguiente ítem “Considero que la mujer debe hacerse cargo de los hijos e hijas por estar más preparadas para ello” el 67.20% de las personas participantes expresaron estar totalmente en desacuerdo con él, frente al 3.662% que respondieron estar totalmente de acuerdo (Gráfico 7.4).

**Tabla 7.4.** Estadísticos descriptivos del ítem “Considero que la mujer debe hacerse cargo de los hijos e hijas por estar más preparadas para ello”

N	Válidos	869
	Perdidos	6
Media	0.65	
Mediana	0	
Desv. T.	1.098	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.4.** Gráfico de porcentajes del ítem: Considero que la mujer debe hacerse cargo de los hijos e hijas por estar más preparadas para ello

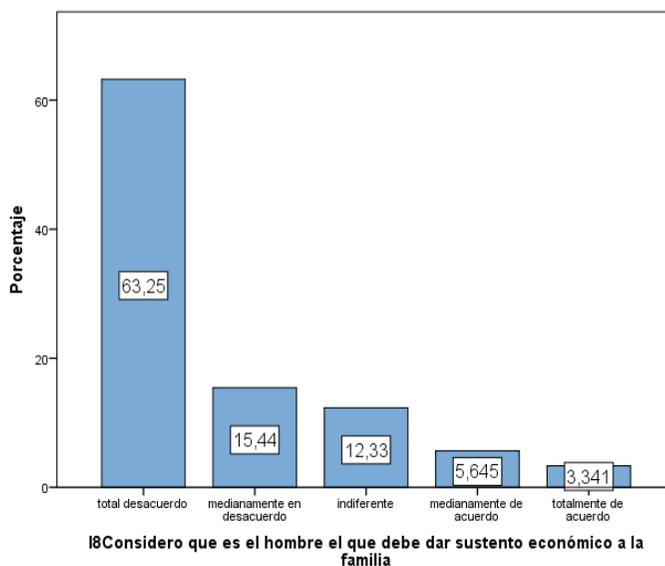


El gráfico siguiente muestra los resultados referentes al ítem “Considero que es el hombre el que debe dar sustento económico a la familia” De dichos datos se desprende que el 63.25% está en total desacuerdo, encontrándose totalmente de acuerdo con el ítem el 3.341 %. En este caso también, si unimos los porcentajes de las personas que se muestran en total desacuerdo (63.25%) con las que se muestran medianamente en desacuerdo (15.44%), se produce un resultado del 78.69% que muestra niveles importantes de desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo, en la posición contraria y uniendo las afirmaciones de total acuerdo (3.34%) y medianamente de acuerdo (5.64%), solo llegan al valor de 8.98% (Gráfico 7.5).

**Tabla 7.5.** Estadísticos descriptivos del ítem “Considero que es el hombre el que debe dar sustento económico a la familia”

N	Válidos	868
	Perdidos	7
Media	0.70	
Mediana	0	
Desv. T.	1.094	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.5.** Gráfico de porcentajes del ítem: “Considero que es el hombre el que debe dar sustento económico a la familia”

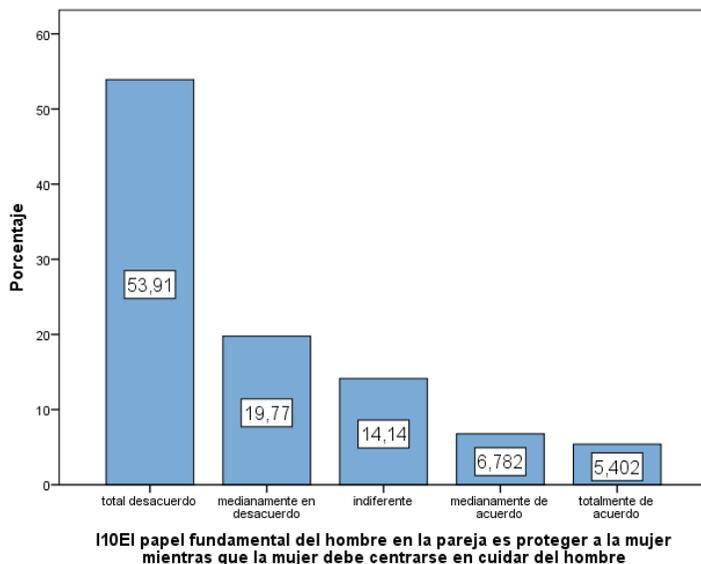


El siguiente ítem cuestiona sobre “El papel fundamental del hombre en la pareja es proteger a la mujer mientras que la mujer debe centrarse en cuidar del hombre” cuyo gráfico de resultados se muestra a continuación, revela que el 53,91% de los participantes se manifiesta en total desacuerdo con dicha afirmación, encontrándose el 5.402% totalmente de acuerdo. Comparando estos resultados con los dos anteriores de las Gráficos 4 y 5 que se referían al rol de la mujer como cuidadora de los hijos e hijas y el rol del hombre como sustentador económico de la familia, respectivamente, y ambos con un porcentaje de desacuerdo para sendas afirmaciones del 67.20% para la primera y del 63.25% para la segunda, resulta llamativo que al referirnos al rol del hombre como protector de la mujer dentro de la pareja y al rol de la mujer como cuidadora del hombre, el nivel de desacuerdo disminuya hasta el 53.91%, lo que muestra una mayor grado de acuerdo y aprobación con los roles de género tradicionales dentro de la pareja (Gráfico 7.6).

**Tabla 7.6.** Estadísticos descriptivos del ítem. “El papel fundamental del hombre en la pareja es proteger a la mujer mientras que la mujer debe centrarse en cuidar del hombre”

N	Válidos	870
	Perdidos	5
Media	0.90	
Mediana	0	
Desv. T.	1.096	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.6.** Gráfico de porcentajes del ítem: “El papel fundamental del hombre en la pareja es proteger a la mujer mientras que la mujer debe centrarse en cuidar del hombre”

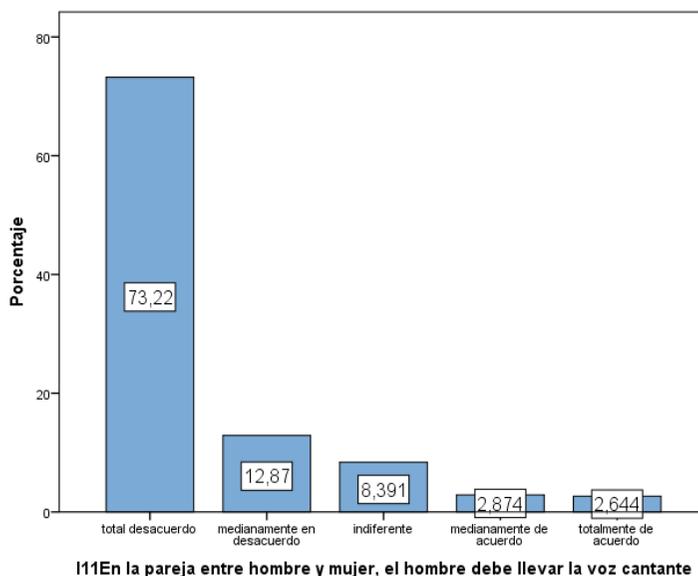


Con respecto al siguiente ítem, denominado “En la pareja entre hombre y mujer, el hombre debe llevar la voz cantante”, el porcentaje de participantes que expresaron encontrarse totalmente en desacuerdo con la afirmación representa el 73.22% y sólo un 2.644% se muestra totalmente de acuerdo con la misma, de lo que podría desprenderse que existe muy poca permisividad con el rol de género masculino asociado a la dominación del hombre sobre la mujer y al ejercicio de la autoridad y poder de éste dentro de la relación (Gráfico 7.7).

**Tabla 7.7.** Estadísticos descriptivos del ítem “En la pareja entre hombre y mujer, el hombre debe llevar la voz cantante”

N	Válidos	870
	Perdidos	5
Media	0.49	
Mediana	0	
Desv. T.	0.953	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.7.** Gráfico de porcentaje del ítem. “En la pareja entre hombre y mujer, el hombre debe llevar la voz cantante”



Como se puede apreciar, hay muy pocas diferencias en las manifestaciones expuestas en estos 7 ítems que señalan una clara tendencia en contra de los estereotipos sexistas tradicionales de los y las adolescentes andaluces, con posiciones muy alejadas de la aceptación de estos estereotipos.

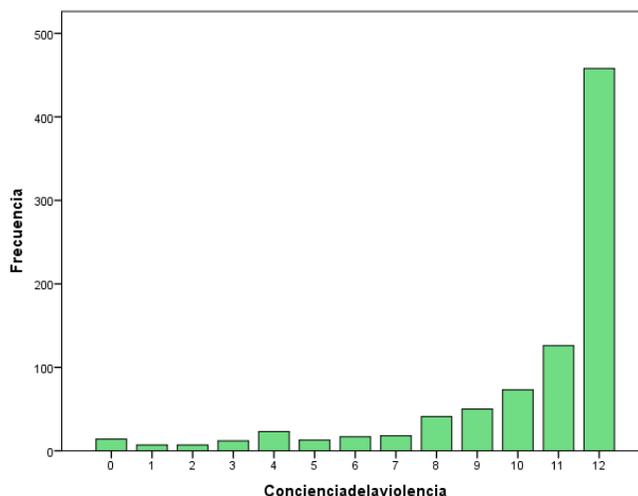
### 3. Concepto que tienen los/as adolescentes de la violencia de género: conciencia de las conductas violentas.

En este epígrafe se procede a analizar aquellos aspectos asociados a la conciencia que los y las adolescentes tienen de las conductas violentas. Del siguiente gráfico se desprende una tendencia alta a la conciencia sobre violencia (Me=12), mostrando la Gráfico 8 una agrupación de los datos a la derecha de la misma y quedando casi en valor 0 los agrupados en el lado contrario.

**Tabla 7.8.** *Concepto que tienen los adolescentes de la violencia de género*

N	Válidos	859
	Perdidos	16
Media	10.28	
Mediana	12	
Desv. T.	2.793	
Mínimo	0	
Máximo	12	

**Gráfico 7.8.** *Concepto que tienen los adolescentes de la violencia de género*

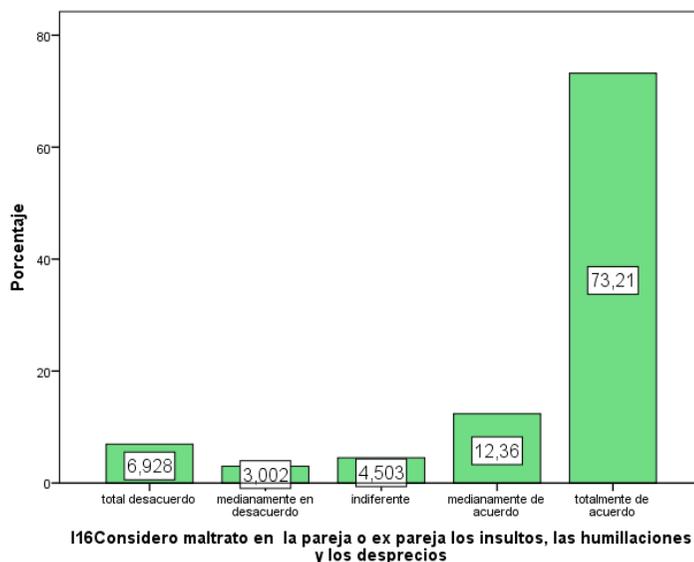


A continuación, se muestran los resultados obtenidos para los diferentes ítems utilizados. Para el primero de ellos “Considero maltrato en la pareja o ex pareja los insultos, humillaciones y los desprecios”, los datos muestran que un 73.21% han estado totalmente de acuerdo con la afirmación, frente a un 6.928% que se posiciona totalmente en desacuerdo con la misma. Parece claro por estos datos que la violencia psicológica que se ejerce con las acciones reseñadas, se considera maltrato de forma mayoritaria por las personas encuestadas, lo que no quiere decir que, a pesar de esta consideración, no existan otras razones que lleven a su perpetración (Gráfico 7.9).

**Tabla 7.9.** Estadísticos descriptivos del ítem “Considero maltrato en la pareja o ex pareja los insultos, humillaciones y los desprecios”

N	Válidos	866
	Perdidos	9
Media	3.42	
Mediana	4.00	
Desv. T.	1.160	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.9.** Gráfico de porcentajes del ítem: Considero maltrato en la pareja o ex pareja los insultos, humillaciones y los desprecios

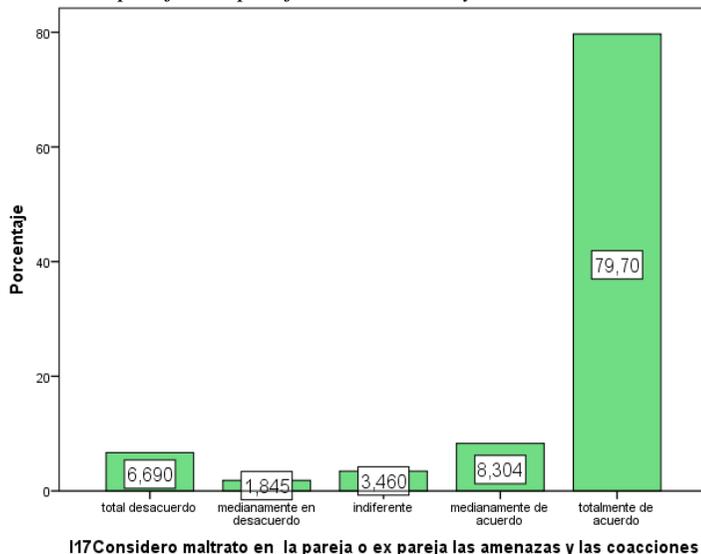


Al igual que el anterior, el ítem “Considero maltrato en la pareja o ex pareja las amenazas y las coacciones” ofrece una distribución de las respuestas similar, con un porcentaje del 79.70% de total acuerdo con la afirmación en contraposición al 6.690% de las respuestas que manifiestan total desacuerdo con la misma. Comparando los resultados de este ítem con el anterior, ya que ambos se refieren a violencia no física, se observa incluso un mayor rechazo hacia las coacciones y las amenazas que al insulto, las humillaciones y el desprecio, lo que manifiesta un grado de conciencia alto de la violencia psicológica. En cuanto al valor de la mediana (Me=4) igual que en el ítem anterior, refleja esa tendencia a la concienciación en materia de violencia dentro de la pareja (Gráfico 7.10).

**Tabla 7.10.** Estadísticos descriptivos del ítem “Considero maltrato en la pareja o ex pareja las amenazas y las coacciones”

N	Válidos	867
	Perdidos	8
Media	3.52	
Mediana	4	
Desv. T.	1.111	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.10.** Gráfico de porcentajes el ítem “Considero maltrato en la pareja o ex pareja las amenazas y las coacciones”

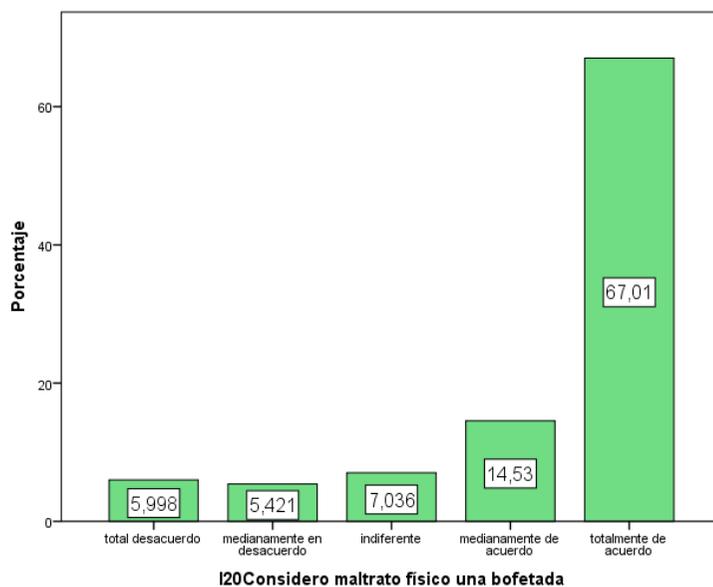


En cuanto al ítem representado a continuación “Considero maltrato físico una bofetada”, el porcentaje de personas participantes totalmente de acuerdo con dicha aseveración disminuye hasta el 67.01%, frente a un 5.998 % que se muestra totalmente en desacuerdo con la misma. Comparando los resultados de este ítem con los dos anteriores, resulta llamativa una menor conciencia del maltrato físico o de determinadas formas de maltrato físico como es una bofetada, que siempre es más explícito que el maltrato psicológico. Además, si unimos aquellas afirmaciones que no muestran rechazo explícito a este tipo de violencia, como son las que manifiestan total desacuerdo (5,99%), mediano desacuerdo (5,42%) o indiferencia (7,03%), estaríamos hablando de que un 18,44% no ve con claridad que esta acción violenta de carácter físico es maltrato (Gráfico 7.11).

**Tabla 7.11.** Estadísticos descriptivos del ítem *Considero maltrato físico una bofetada*

N	Válidos	867
	Perdidos	8
Media	3.31	
Mediana	4	
Desv. T.	1.184	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.11.** Gráfico de porcentajes del ítem *Considero maltrato físico una bofetada*



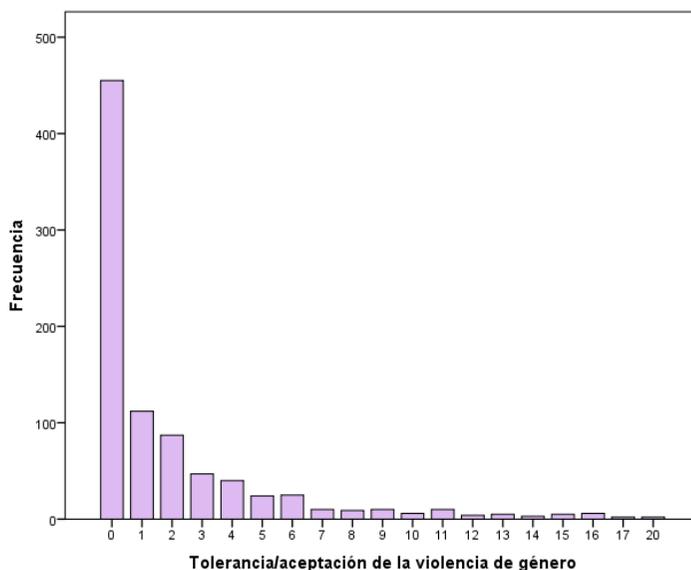
#### 4. Actitudes de aceptación de la violencia de género.

En el presente epígrafe se analizan las actitudes de aceptación de la violencia de género. En la Gráfico 7.12 se observa una agrupación de los resultados a la izquierda, lo que significa una actitud de rechazo hacia la violencia de género. Como en anteriores casos, los valores contrarios se acercan a 0.

**Tabla 7.12.** Estadísticos descriptivos Actitudes de aceptación de la violencia de género

N	Válidos	862
	Perdidos	13
Media	1.92	
Mediana	0	
Desv. T.	3.333	
Mínimo	0	
Máximo	20	

**Gráfico 7.12.** Actitudes de aceptación de la violencia de género global

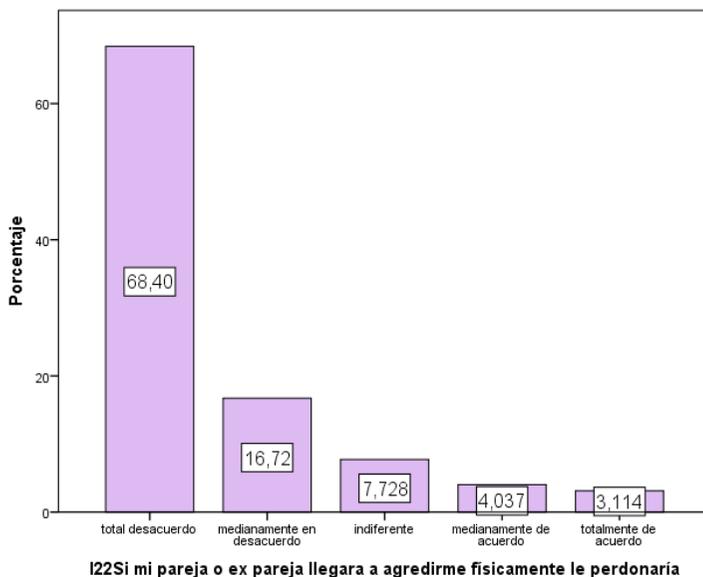


A continuación se muestran los gráficos que representan los resultados de los diferentes ítems utilizados. Ante el primero de ellos “Si mi pareja o expareja llegara a agredirme físicamente, le perdonaría”, el 68.40% de las respuestas se muestran totalmente en desacuerdo con la afirmación, encontrándose el 3.114% totalmente de acuerdo con la misma. Parecen coincidentes las manifestaciones de las personas que consideran maltrato físico una bofetada (67,01%) con las que no perdonarían a su pareja si realizaran esta acción (68,40%) (Gráfico 7.13).

**Tabla 7.13.** Estadísticas descriptivas del ítem :Si mi pareja o ex pareja llegara a agredirme físicamente, le perdonaría

N	Válidos	867
	Perdidos	8
Media	0.57	
Mediana	0	
Desv. T.	1.009	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.13.** Gráfico de porcentajes del ítem Si mi pareja o ex pareja llegara a agredirme físicamente, le perdonaría

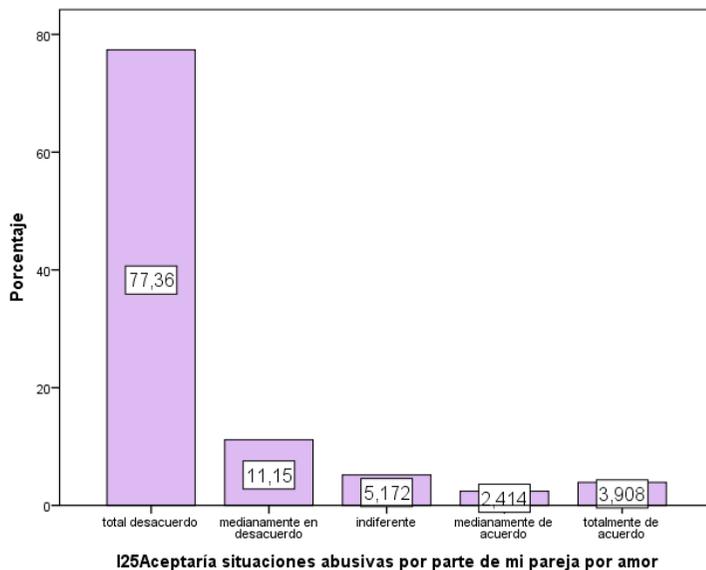


En cuanto al ítem “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por amor” el 77.36% de las personas participantes expresaron su total desacuerdo, frente a un 3.908 % que si expresaron su total acuerdo con la aseveración (Gráfico 7.14).

**Tabla 7.14.** Estadísticos descriptivos del ítem Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por amor

N	Válidos	870
	Perdidos	5
Media	0.44	
Mediana	0	
Desv. T.	0.982	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.14.** Gráfico de porcentajes del ítem: “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por amor”

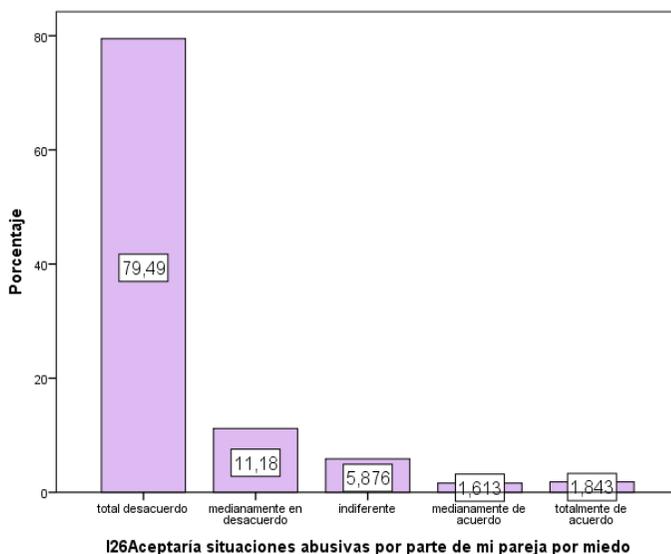


Respecto al ítem “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por miedo” el 79.49% de la muestra expresó estar totalmente en desacuerdo con dicha afirmación y sólo el 1.843% expresó estar totalmente de acuerdo con la misma. Como se ve, la no aceptación de situaciones abusivas por amor es algo menor (77,36%) que por miedo (79,49%), lo que se puede interpretar como un mayor valor al mito del amor como razón para consentir todo, mas incluso que al propio miedo para aceptar el abuso (Gráfico 15).

**Tabla 7.15.** Estadísticos descriptivos del ítem “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por miedo”

N	Válidos	868
	Perdidos	7
Media	0.35	
Mediana	0	
Desv. T.	0.815	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.15.** Gráfico de porcentajes del ítem “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por miedo”

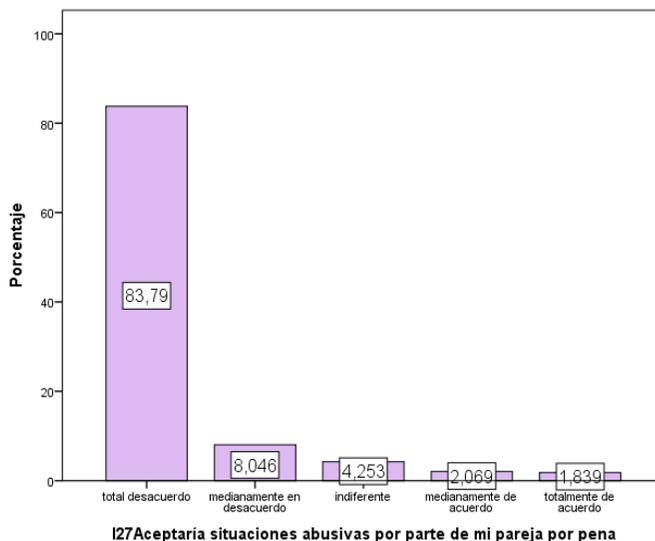


El siguiente ítem, denominado “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por pena” revela un mayor desacuerdo que el ítem anterior, con un 83,79% de la muestra expresando su total desacuerdo ante dicha afirmación, frente al 1.839% que se mostraron totalmente de acuerdo con la misma (Gráfico 16).

**Tabla 7.16.** Estadísticos descriptivos del ítem “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por pena”

N	Válidos	870
	Perdidos	5
Media	0.30	
Mediana	0	
Desv. T.	0.801	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.16.** Gráfico de porcentajes del ítem: “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por pena”

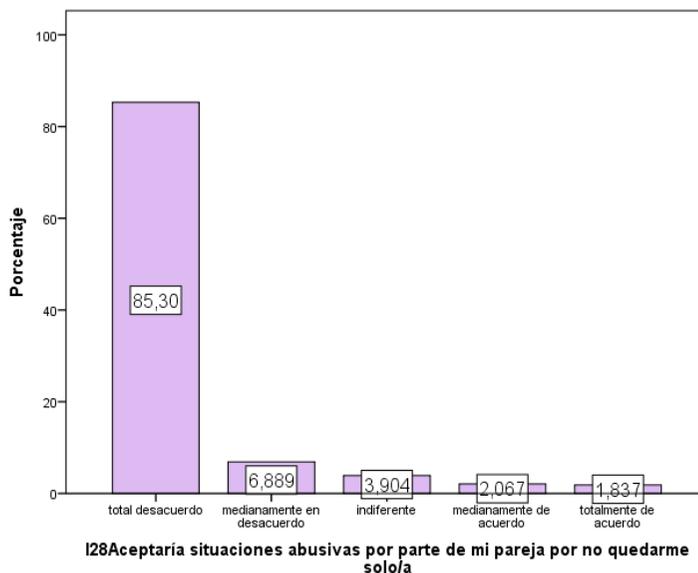


El porcentaje que expresó total desacuerdo es aún mayor ante el ítem “Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por no quedarme solo/a” llegando al 85.30% frente a un 1.837% que expreso estar totalmente de acuerdo con el ítem. Se muestra que la perspectiva de quedarse solo/a es la circunstancia que mayor grado de desacuerdo provoca para aceptar situaciones abusivas. (85,30%). A continuación aparece la pena, posiblemente como señal de perdida de apego con la pareja, (83,79%) frente al miedo (79,49%) y el amor, posiblemente con la perspectiva de volverlo a recuperar y tener lo perdido por el deterioro de la relación. (77,36%). Según estos datos podemos extraer una tendencia a la aceptación del mito romántico de que por amor se puede aceptar todo y su consecuente efecto en la generación de conductas de violencia de género (Gráfico 7.17).

**Tabla 7.17.** Estadísticos descriptivos del ítem.  
*“Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por no quedarme solo/a”*

N	Válidos	871
	Perdidos	4
Media	0.28	
Mediana	0	
Desv. T.	0.791	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.17.** Gráfico de porcentajes del ítem: *“Aceptaría situaciones abusivas por parte de mi pareja por no quedarme solo/a”*



## 5. Creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (mito de las mujeres maltratadas).

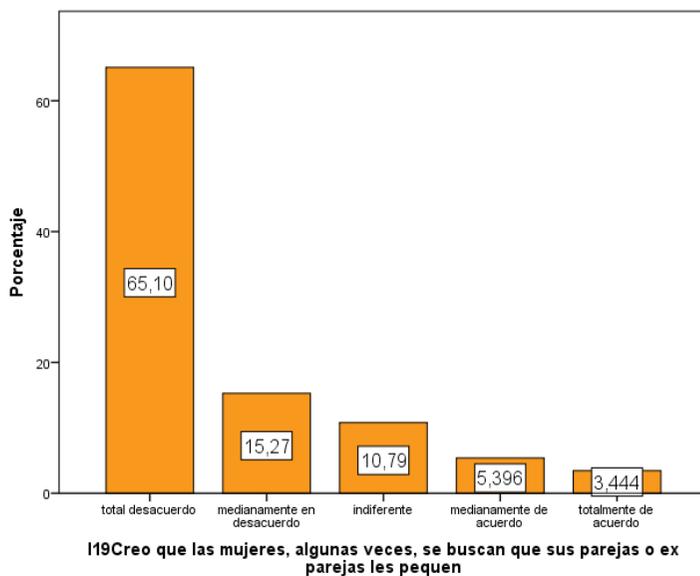
En cuanto al ítem “Creo que las mujeres, algunas veces, se buscan que sus parejas o exparejas les peguen, los resultados muestran que un 65.10% se encuentra en total desacuerdo con dicha afirmación frente a un 3.444% que se muestra totalmente de acuerdo con la misma. A pesar del importante porcentaje que está en contra de esta afirmación, hay que reseñar que entre las personas que se manifiestan totalmente de acuerdo con la afirmación (3,44%), las que están medianamente de acuerdo (5,39%) y las que se declaran indiferentes (10,79%),

suponen un 20,62%, una de cada 4 personas encuestadas que, de alguna forma, participan de este mito.

**Tabla 7.19.** Estadísticos descriptivos del ítem (Mito de las mujeres maltratadas)

N	Válidos	871
	Perdidos	4
Media	67	
Mediana	0	
Desv. T.	1.084	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Gráfico 7.19.** (Mito de las mujeres maltratadas)



# *Diferencias estadísticas y factores predictores de las actitudes tolerantes hacia la violencia de género*

- 1. Consideraciones preliminares*
- 2. Diferencias en el aprendizaje de los estereotipos, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género*
- 3. Diferencias en el concepto de violencia, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género*
- 4. Diferencias en la aceptación y tolerancia hacia situaciones abusivas de violencia de género en función del género, la educación sexista y el contacto con experiencias de violencia de género*
- 5. Diferencias en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género*
- 6. Identificación de los principales factores predictores de las actitudes ante la violencia de género*

## **1. Consideraciones preliminares.**

En este capítulo se exponen los resultados relacionados con los objetivos que pretenden saber si existen diferencias en los principales constructos implicados en el estudio de la violencia de género en función a diferentes variables.

- a. Conocer si existen diferencias significativas en el grado de aprendizaje de los estereotipos, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
- b. Conocer si existen diferencias significativas en la percepción de la violencia, en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
- c. Conocer si existen diferencias significativas en las actitudes de aceptación de la violencia de género en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.
- d. Conocer si existen diferencias significativas en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.

A su vez, se pretende explorar e identificar factores predictores de las actitudes ante la violencia de género.

- a. Estudiar los estereotipos de género como factores predictores de las actitudes ante la violencia de género.
- b. Estudiar el mito de la mujer maltratada como factor predictor de las actitudes ante la violencia.
- c. Estudiar la edad como factor predictor de las actitudes ante la violencia.
- d. Estudiar el género como factor predictor de las actitudes ante la violencia.

## **2. Diferencias en el aprendizaje de los estereotipos en función del género, la edad, la educación sexista recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.**

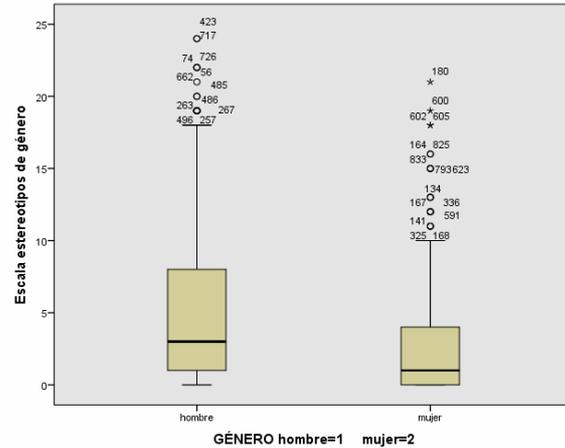
Los resultados del análisis descriptivo de carácter exploratorio muestran diferencias en el grado de aprendizaje de los estereotipos en función del género. Analizando el diagrama de caja referente al aprendizaje de estereotipos de género en función del género, se observa que en ambos casos, el tamaño de la caja superior es mayor que el de la inferior, siendo dicha diferencia de tamaño mayor para los hombres que para las

mujeres. Se aprecian diferencias en las medias en cuanto al aprendizaje de los estereotipos (Hombres, M=5.12, DT 5.431 y Mujeres, M=2.68, DT=3.63).

**Tabla 8.1.** Estadísticos descriptivos para aprendizaje de los estereotipos de género en función del género

Género		Hombre	Mujer
Estadísticos descriptivos	Media	5.12	2.68
	Mediana	3	1
	DT	5.431	3.631
	Mín.	0	0
	Máx.	24	21

**Gráfico 8.1.** Gráfico de caja para aprendizaje de los estereotipos de género en función del género

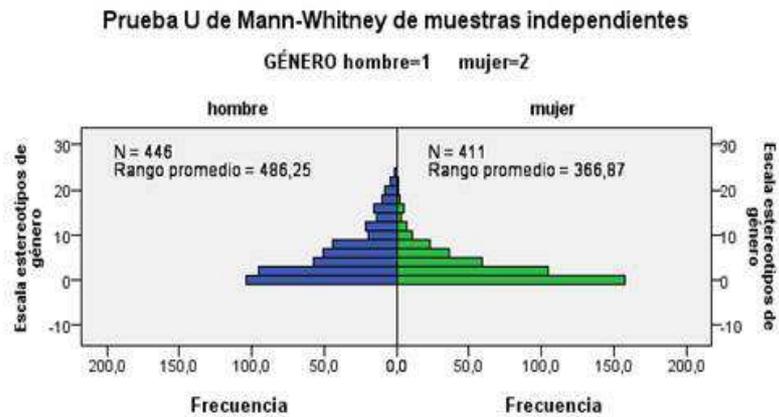


El programa nos muestra las pruebas de normalidad, para tomar una decisión sobre la adecuación de los test paramétricos a la comparación de medias. La prueba de normalidad muestra que la variable aprendizaje de estereotipos de género no se distribuye según una Ley Normal, ya que la “p” asociada a los contrastes de K-S (0,000) da por debajo del nivel de significación alfa prefijado (0,05). Esto nos obliga a tomar un camino diferente en el análisis de la relación entre estas dos variables, optando por pruebas no paramétricas. La Prueba U de Mann Whitney permite afirmar con una confianza del 95% que existen diferencias significativas en el aprendizaje de los estereotipos de género según los adolescentes sean hombres o mujeres.

**Tabla 8.2.** *Contraste no paramétrico entre Estereotipos de género y género*

N total	857
U de Mann-Whitney	66.117,500
W de Wilcoxon	150.783,500
Z	-7,172
Sig. Asint.	.000

**Gráfico 8.2.** *Gráfico del contraste no paramétrico entre Estereotipos de género y género*

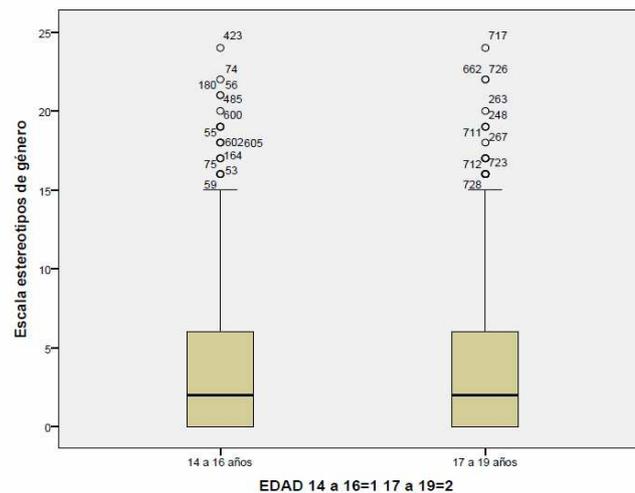


Observando el diagrama de cajas y bigotes (Gráfico 8.3), se extrae que no se perciben diferencias en el aprendizaje de los estereotipos de género en los intervalos de edad estudiados y comparados; de 14 a 16 años y de 17 a 19 años, ya que como se aprecia en el gráfico, tanto las cajas como la longitud de los bigotes son muy parecidos (14 a 16 años, M=3,91, DT=4,696 y de 17 a 19 años, M=3,99, DT=4,935). Se observa también que el bigote inferior no existe en ninguno de los casos, lo que indica que el Q1 coincide con el valor de escala mínimo, que en este caso es 0.

**Tabla 8.3.** *Estadísticos descriptivos para aprendizaje de los estereotipos de género en función de la edad*

Edad		De 14 a 16 años	De 17 a 19 años
Estadísticos descriptivos	Media	3,91	3,99
	Mediana	2	2
	DT	4,696	4,935
	Mín.	0	0
	Máx.	24	24

**Gráfico 8.3.** *Gráfico de caja y bigotes para aprendizaje de los estereotipos de género en función de la edad*



En cuanto al aprendizaje de los estereotipos de género en función de la educación sexista recibida, se observa que en la caja correspondiente a “Educación

recibida algo sexista” (Gráfico 8.4), la caja superior tiene un mayor tamaño y por tanto, un mayor grado de dispersión en los valores situados entre el 50% y el 75% de los resultados obtenidos. Observando los bigotes de la misma, el inferior es inexistente, por lo que el valor mínimo (0), coincide con el Q1. Sin embargo, el bigote superior es el que presenta la mayor longitud de los tres diagramas, indicando asimismo, una mayor dispersión entre el 75% y el 100% de los resultados obtenidos (Educación recibida algo sexista,  $M=4,69$ ,  $DT=5,210$ ).

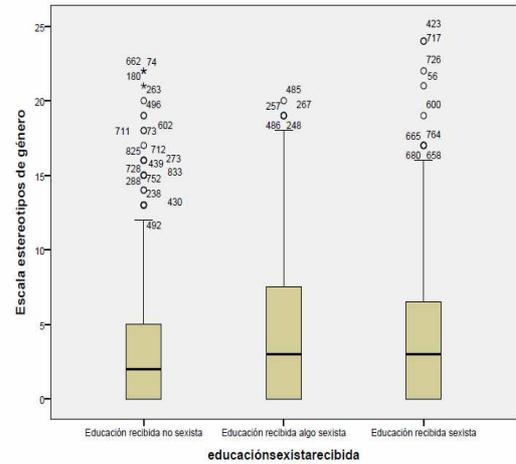
En el caso del diagrama correspondiente a “Educación recibida no sexista”, es la que presenta menor dispersión de las tres, si bien la caja superior es superior a la inferior, el bigote superior es el más corto de todos, de lo que se extrae una mayor concentración de los resultados. En cuanto al bigote inferior, es inexistente, al igual que en los otros dos diagramas (Educación recibida no sexista,  $M=3,35$ ,  $DT=4,193$ ).

Por último, el diagrama referente a la “Educación sexista recibida”, si bien el tamaño de las cajas superior e inferior es mayor que las anteriores, son similares entre ellas, lo que indica que no existen diferencias de dispersión entre las mismas. En cambio, el bigote superior sí que muestra un mayor grado de dispersión de respuesta que la anterior (Educación recibida sexista,  $M=5,03$ ,  $DT=6,059$ ).

**Tabla 8.4.** Aprendizaje de los estereotipos de género en función de la educación sexista recibida

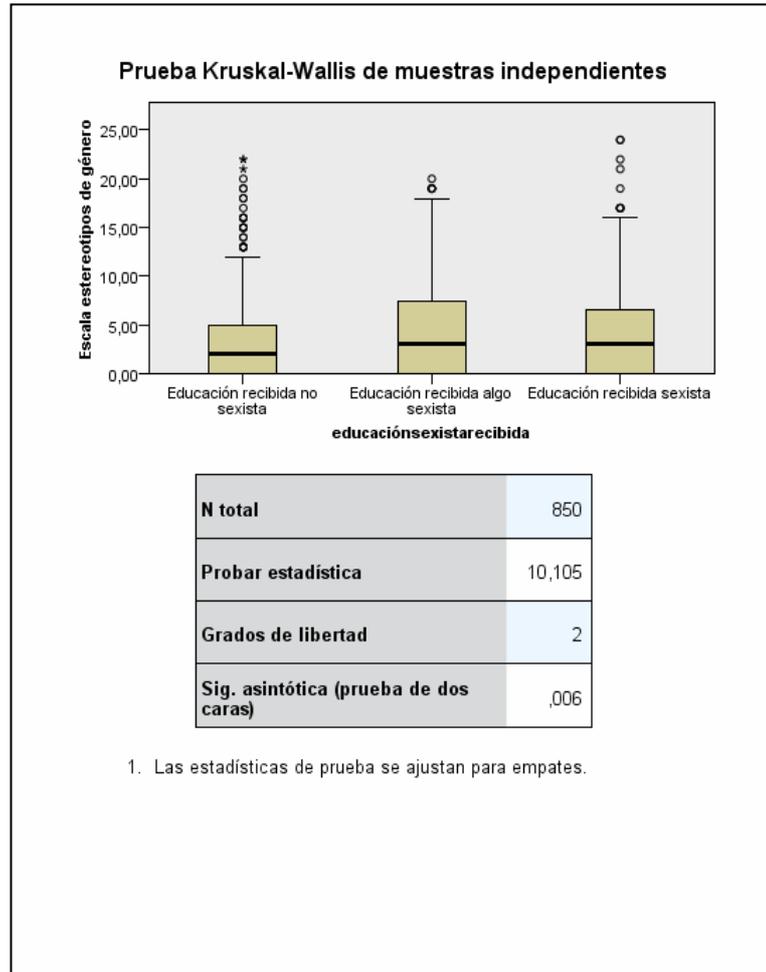
Educación recibida		Educación no sexista	Educación algo sexista	Educación sexista
Estadísticos descriptivos	Media	3.35	4.69	5.03
	Mediana	2	3	3
	DT	4.193	5.210	6.059
	Mín.	0	0	0
	Máx.	22	20	24

**Gráfico 8.4.** Gráfico de caja y bigotes para aprendizaje de los estereotipos de género en función de la educación sexista recibida



La Prueba de Kruskal Wallis muestra que hay diferencias significativas en función de la educación sexista recibida en el aprendizaje de los estereotipos de género (10,105;  $p=.006$ ).

**Gráfico 8.5.** Prueba de Kruskal Wallis para aprendizaje de estereotipos de género en función a la educación sexista recibida

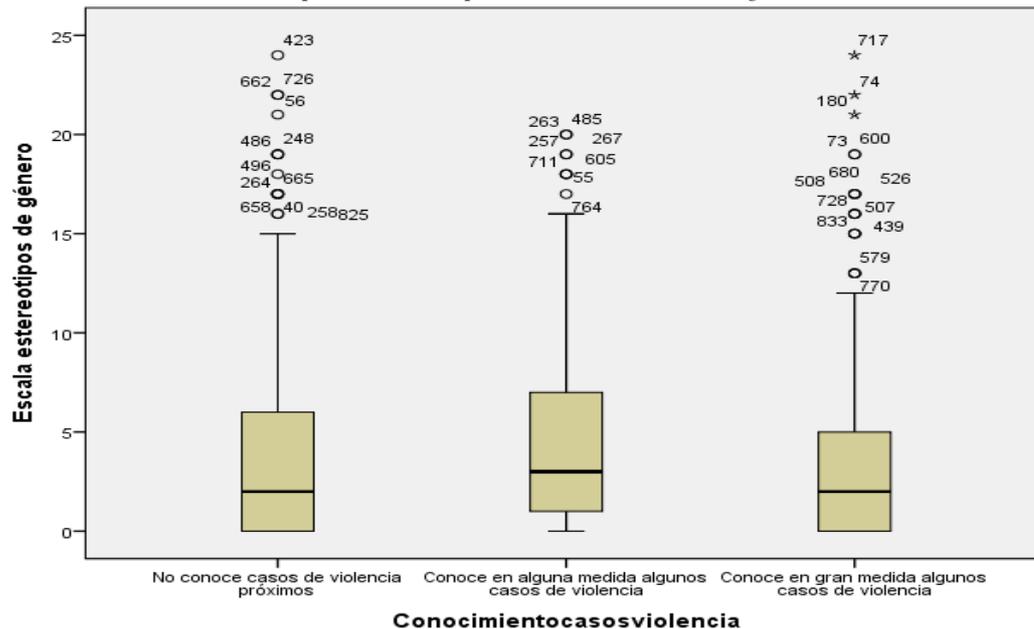


A continuación, se analizan los resultados referentes al aprendizaje de los estereotipos de género en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género. Los gráficos de caja y bigotes representados corresponden a “No conoce casos de violencia próximos” (M=3,94, DT=4,666), “Conoce algunos casos de violencia” (M=4,65, DT=5,069), y “Conoce en gran medida algunos casos de violencia” (M=3,78, DT=4,872), respectivamente. El primero de ellos, es el que muestra la mayor dispersión de todos, en cuanto al tamaño de la caja superior, mayor que la inferior y en cuanto a la longitud del bigote superior.

**Tabla 8.5.** Estadísticos descriptivos para Aprendizaje de los estereotipos de género en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género

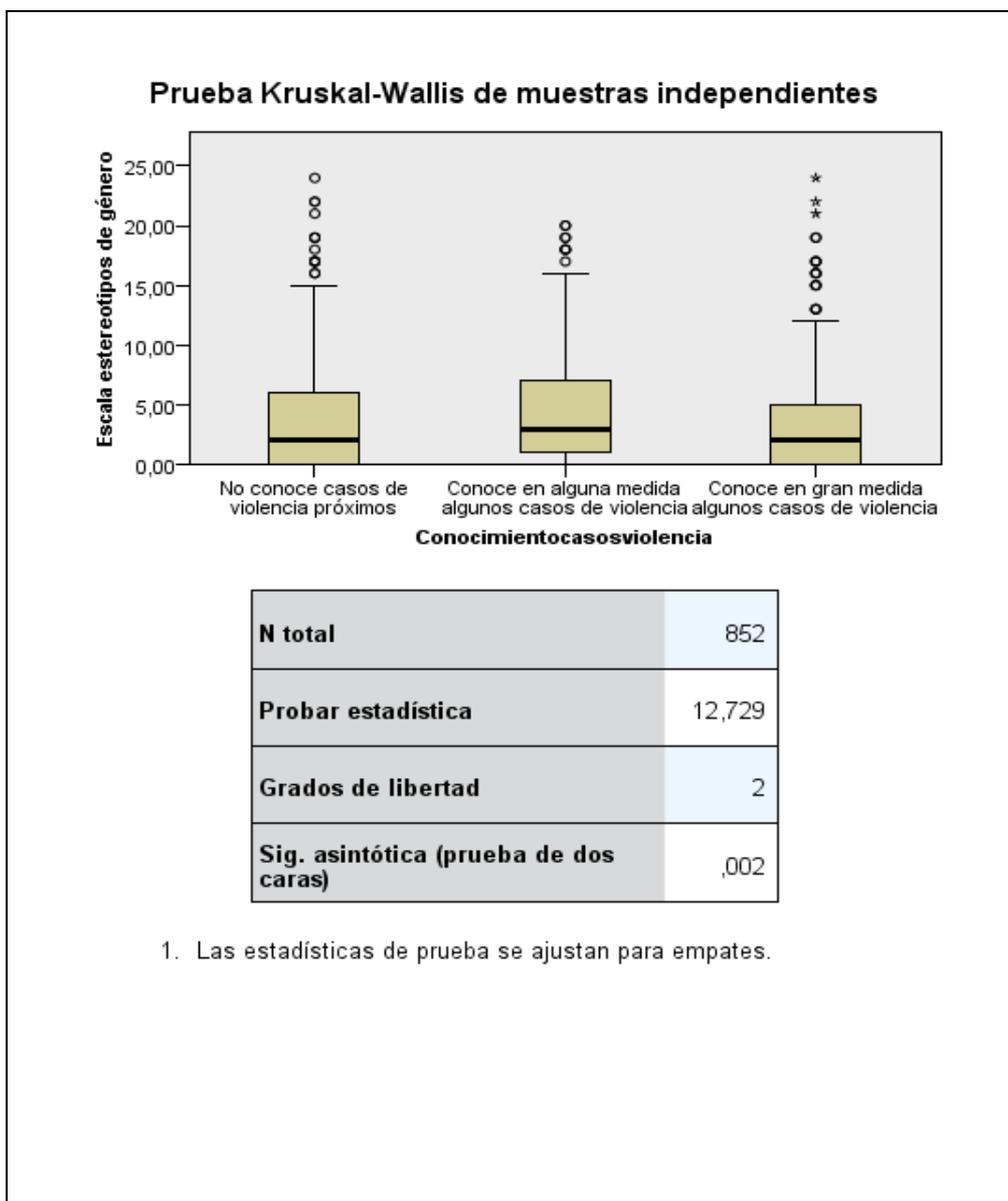
Experiencia vital próxima a la violencia		Ningún contacto	Contacto con casos de violencia	Bastante contacto con casos de violencia
Estadísticos descriptivos	Media	3.94	4.65	3.78
	Mediana	2	4	2
	DT	4.666	5.069	4.872
	Mín.	0	0	0
	Máx.	24	20	24

**Gráfico 8.6.** Gráfico de caja y bigotes sobre aprendizaje de los estereotipos de género en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género



La Prueba de Kruskal Wallis muestra que hay diferencias significativas en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género (12.729;  $p = .002$ ).

**Gráfico 8.7.** Prueba de Kruskal Wallis para aprendizaje de estereotipos de género en función a educación sexista recibida



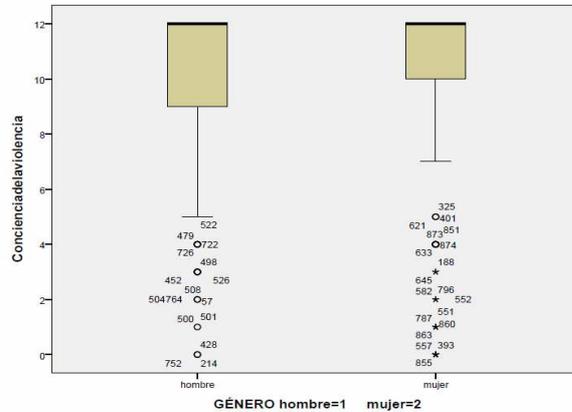
### **3. Diferencias en el concepto de violencia, en función del género, la edad, la educación sexista recibida y la experiencia vital próxima a la violencia de género.**

Respecto a los resultados sobre el concepto de violencia de género en función del género, ambas medianas coinciden, tomando un valor  $Me=12$ , que a su vez coincide con el valor máximo, lo que explica que en este caso sólo exista un bigote y una caja para cada uno de los diagramas representados. Si se comparan ambos gráficos, se observa una mayor dispersión de las respuestas para hombres que para mujeres.

**Tabla 8.6.** Estadísticos descriptivos sobre conocimiento del concepto de los estereotipos de género en función del género

Género		Hombre	Mujer
Estadísticos descriptivos	Media	10.20	10.37
	Mediana	12	12
	DT	2.702	2.889
	Mín.	0	0
	Máx.	12	12

**Gráfico 8.8.** Gráfico de caja y bigotes para el conocimiento del concepto de violencia de género en función del género



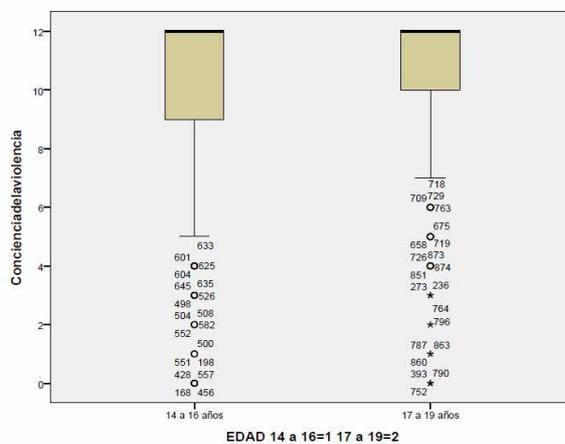
En cuanto al conocimiento del concepto de violencia de género en función de la edad, los gráficos obtenidos son muy similares a los anteriores. La mediana vuelve a tomar un valor  $Me=12$  y coincide con el valor máximo, por lo que de nuevo sólo se muestra una caja y un bigote. En cuanto al tamaño de los mismos, se observa que para los/las menores de edad comprendida entre 14 y 16 años, tanto el bigote como la caja son mayores que para la representación de los/as participantes cuya edad se encuentra entre 17 y 19 años, lo que indica una mayor dispersión en los resultados obtenidos de los/as menores.

**Tabla 8.7.** Conciencia de los estereotipos de género en función de la edad

Edad		De 14 a 16 años	De 17 a 19 años
Estadísticos descriptivos	Media	10.10	10.47
	Mediana	12	12
	DT	2.981	2.567
	Mín.	0	0
	Máx.	12	12

edad

**Gráfico 8.9.** Conciencia de los estereotipos de género en función de la edad



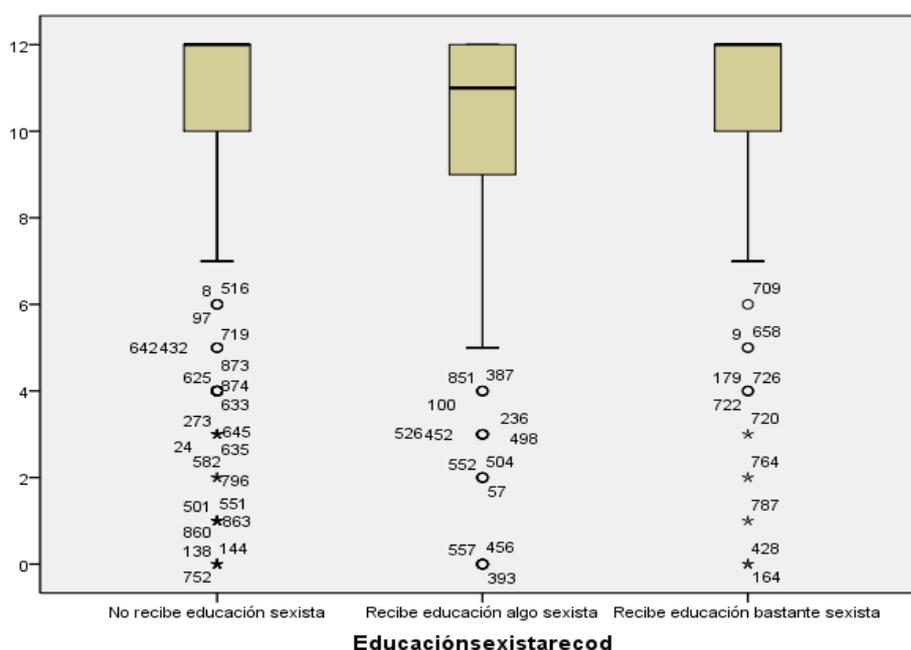
De los resultados obtenidos referentes a la educación sexista recibida, se extrae que existe bastante coincidencia para los gráficos que representan “Educación recibida no sexista” y “Educación recibida sexista”. En ambos coinciden las medianas ( $Me=12$ ) con el valor máximo, dando lugar a una sola caja y bigote por gráfico con tamaño y longitud similar en ambos casos, por lo que se deduce un grado de dispersión muy parecido.

Si se comparan los dos gráficos anteriores con el tercero que representa “Educación recibida algo sexista”, se observa que presenta dos cajas, siendo la inferior mayor que la superior, indica una dispersión superior por debajo que por encima de la mediana ( $Me=11$ ). En cuanto a longitud de bigotes, el superior es inexistente al coincidir el valor máximo con el Q3 (75% de los datos). Al observarse el bigote inferior, se detecta que es el de mayor longitud de los tres gráficos, lo que quiere decir una mayor dispersión de los datos comprendidos entre el valor mínimo y el Q1 (25% de los datos).

**Tabla 8.8.** Conciencia de los estereotipos de género en función de la educación sexista recibida

Educación recibida		Educación no sexista	Educación algo sexista	Educación sexista
Estadísticos descriptivos	Media	10.56	9.74	10.20
	Mediana	12	11	12
	DT	2.557	3.138	2.891
	Mín.	0	0	0
	Máx.	12	12	12

**Gráfico 8.10.** Gráfico de caja y bigotes para el conocimiento del concepto de violencia de género en función de la percepción sobre la educación sexista recibida



Al representar los gráficos correspondientes al estudio del conocimiento del concepto de violencia de género en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género, se observa que los resultados son muy similares a los obtenidos en el apartado anterior, referente a la educación sexista. De nuevo, existe bastante coincidencia para los gráficos que representan “No conoce ningún caso de violencia próximo” y “Bastante contacto con casos de violencia”.

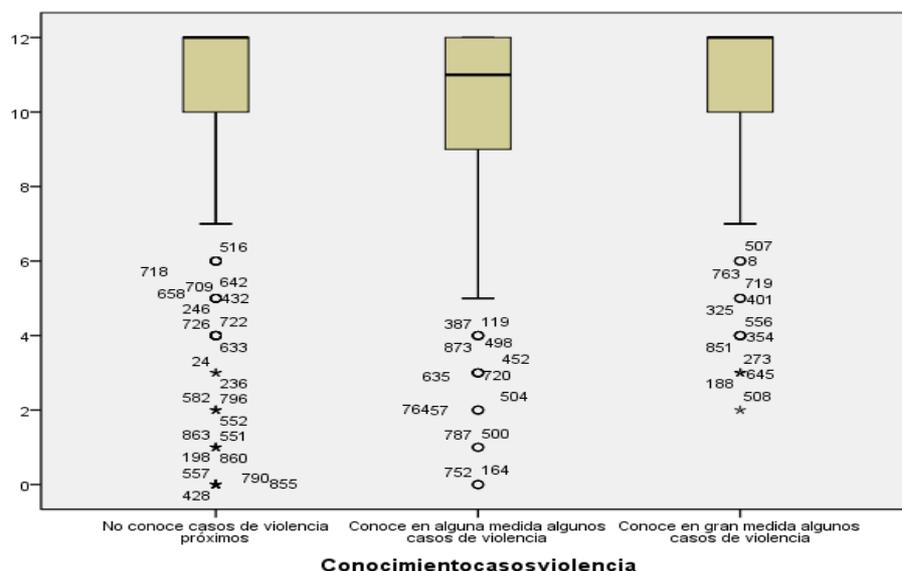
En ambos coinciden las medianas ( $Me=12$ ) con el valor máximo, dando lugar a una sola caja y bigote por gráfico con tamaño y longitud similar en ambos casos, por lo que se deduce un grado de dispersión muy parecido.

Si se comparan los dos gráficos anteriores con el tercero que representa “Contacto con casos de violencia”, se observa que presenta dos cajas, siendo la inferior mayor que la superior, indica una dispersión superior por debajo que por encima de la mediana (Me=11). En cuanto a longitud de bigotes, el superior es inexistente al coincidir con el valor máximo con el Q3 (75% de los datos). Al observarse el bigote inferior, se detecta que es el de mayor longitud de los tres gráficos, lo que quiere decir una mayor dispersión de los datos comprendidos entre el valor mínimo y el Q1 (25% de los datos).

**Tabla 8.9.** Estadísticos descriptivos del concepto de violencia de género en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género

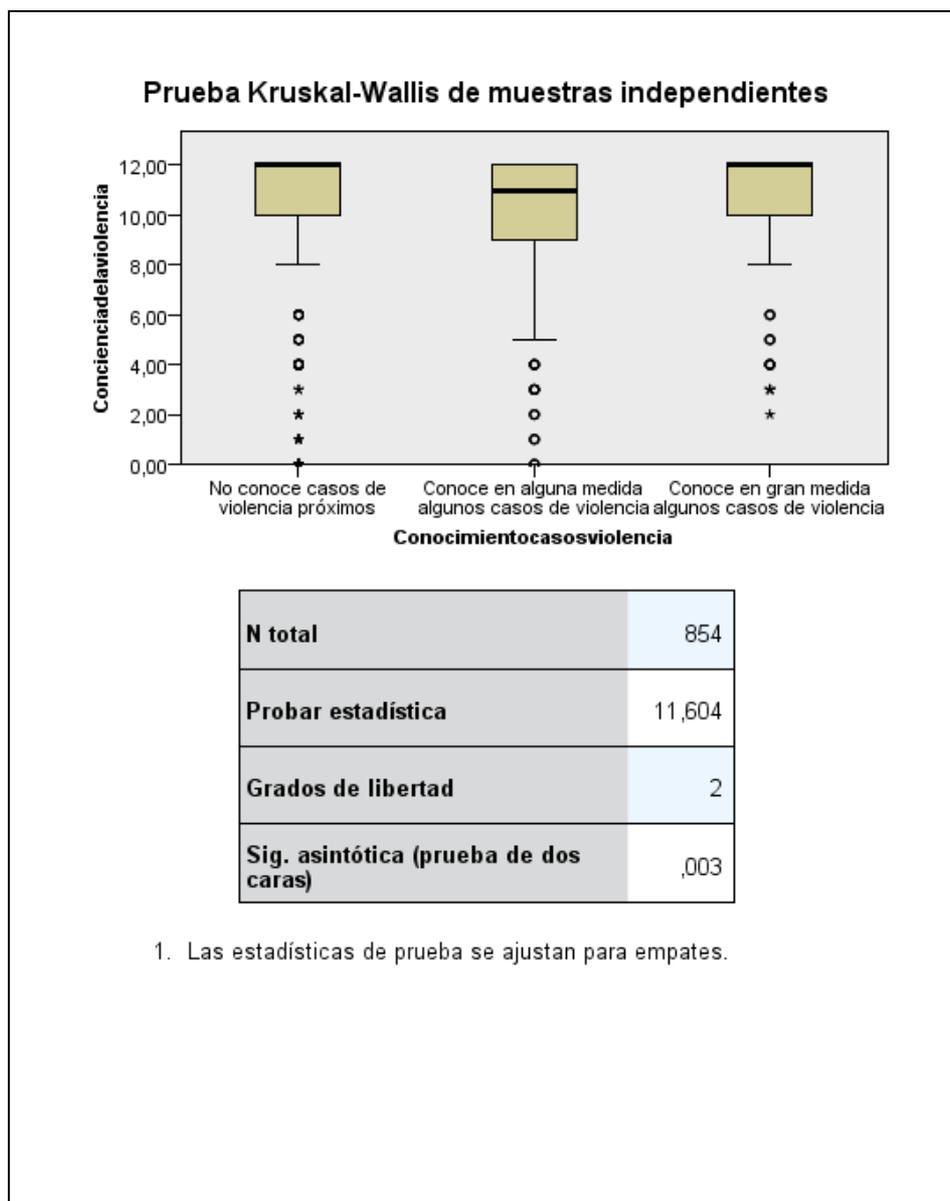
Experiencia vital próxima a la violencia		No conoce casos de violencia próximos	Conoce algunos casos de violencia	Conoce en gran medida algunos casos de violencia
Estadísticos descriptivos	Media	10.24	9.97	10.43
	Mediana	12	11	12
	DT	2.919	2.699	2.635
	Mín.	0	1	0
	Máx.	12	12	12

**Gráfico 8.11.** Conocimiento del concepto de violencia de género en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género



La prueba de Kruskal Wallis indica que existen diferencias significativas en el conocimiento del concepto de violencia de género en función del conocimiento de casos de violencia de género en el entorno próximo.

**Gráfico 8.11.** Prueba de contraste no paramétrico para conocimiento del concepto de violencia y conocimiento de casos de violencia en el entorno próximo



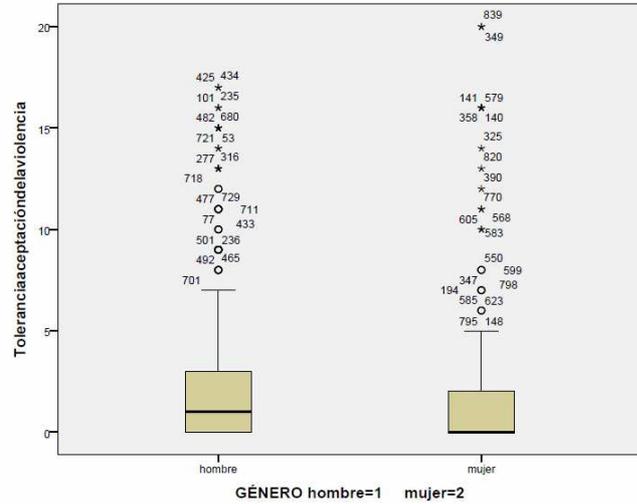
#### **4. Diferencias en la aceptación y tolerancia hacia situaciones abusivas de violencia de género en función del género, la educación sexista y el contacto con experiencias de violencia de género.**

Respecto los resultados sobre tolerancia/aceptación de la violencia de género en función del género, se observa un mayor tamaño de la caja y una longitud superior del bigote en el caso de los hombres que en el de las mujeres, de lo que se desprende una mayor dispersión de las respuestas en hombres que para mujeres.

**Tabla 8.10.** Estadísticos descriptivos de la Aceptación/ Tolerancia de la violencia de género en función del género

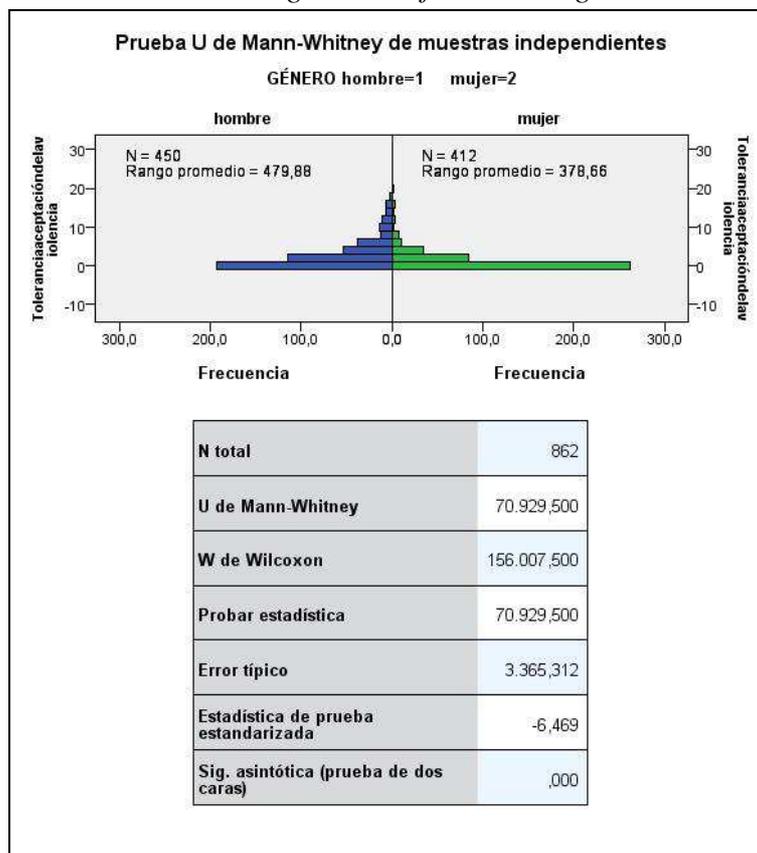
Género		Hombre	Mujer
Estadísticos descriptivos	Media	2.48	1.31
	Mediana	1	0
	DT	3.614	2.878
	Mín.	0	0
	Máx.	17	20

**Gráfico 8.12.** Gráfico de caja y bigotes de la aceptación/ Tolerancia de la violencia de género en función del género



La prueba U de Mann Whitney (70.929.500,  $p=.000$ ) muestra la existencia de diferencias significativas en función en las actitudes de aceptación en función del género.

**Gráfico 8.13.** Prueba de contraste no paramétrico Aceptación/ Tolerancia hacia la violencia de género en función del género



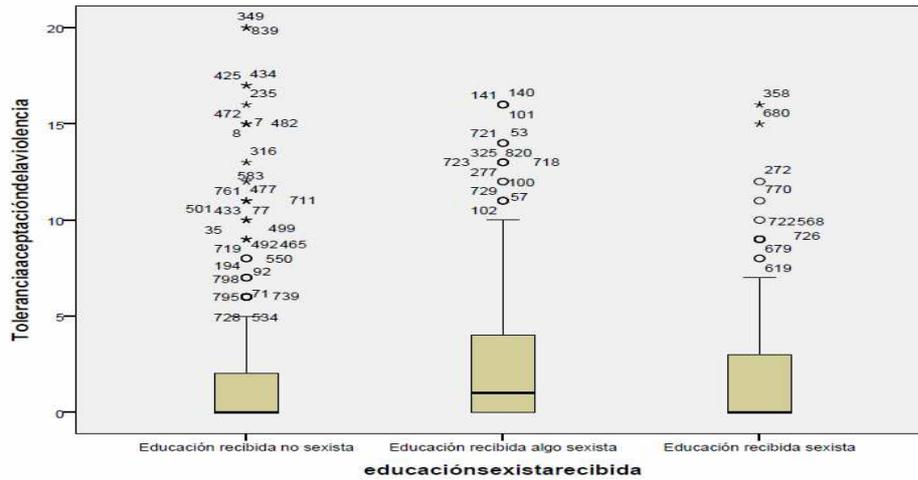
En relación a la tolerancia hacia la violencia de género en función de la educación sexista recibida se extrae que existe bastante coincidencia para los gráficos que representan “Educación recibida no sexista” y “Educación recibida sexista”. En ambos coinciden las Medianas ( $Me=0$ ) con el valor mínimo, dando lugar a una sola caja y bigote por gráfico con tamaño y longitud superior en el caso de la educación sexista recibida, de lo que se extrae un mayor grado de dispersión en los resultados.

Si se comparan los dos gráficos anteriores con el tercero que representa “Educación recibida algo sexista”, se observa que presenta dos cajas, siendo la inferior menor que la superior, indica una dispersión superior por encima de la Mediana ( $Me=1$ ). En cuanto a longitud de bigotes, se detecta que es el de mayor longitud de los tres gráficos, lo que quiere decir una mayor dispersión de los datos comprendidos entre el valor máximo y el Q3 (75% de los datos).

**Tabla 8.11.** Aceptación/Tolerancia hacia la violencia de género en función de la educación sexista recibida

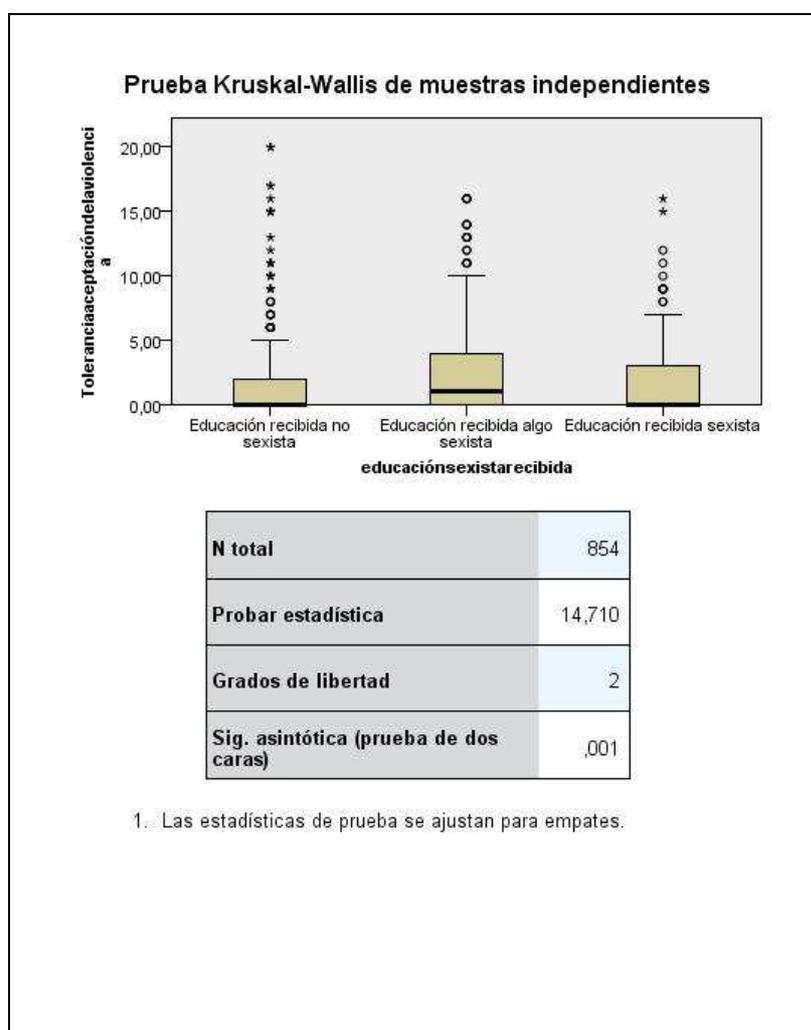
Educación recibida		Educación no sexista	Educación algo sexista	Educación sexista
Estadísticos descriptivos	Media	1.55	2.53	2.16
	Mediana	0	1	0
	DT	3.014	3.718	3.536
	Mín.	0	0	0
	Máx.	20	16	16

**Gráfico 8.14.** Gráfico de caja y bigote sobre Tolerancia hacia la violencia de género en función de la educación sexista recibida



La prueba de Kruskal Wallis indica la existencia de diferencias significativas en las actitudes tolerantes hacia la violencia de género en función de la educación de carácter o no sexista recibida (14,710,  $p=0,001$ ).

**Gráfico 8.15.** Prueba no paramétrica para Tolerancia hacia la violencia de género en función de la educación sexista recibida



En función del contacto con la violencia de género, hay diferencias significativas. Observando los tres gráficos de cajas y bigotes obtenidos, se detecta que existe similitud para los gráficos que representan “No conoce casos” y “Conoce en gran medida algunos casos de violencia”. En ambos coinciden las Medianas ( $Me=0$ ) con el valor mínimo, dando lugar a una sola caja y bigote por gráfico con tamaño y longitud superior en el caso de haber tenido bastante contacto con casos de violencia, de lo que se extrae un mayor grado de dispersión en los resultados.

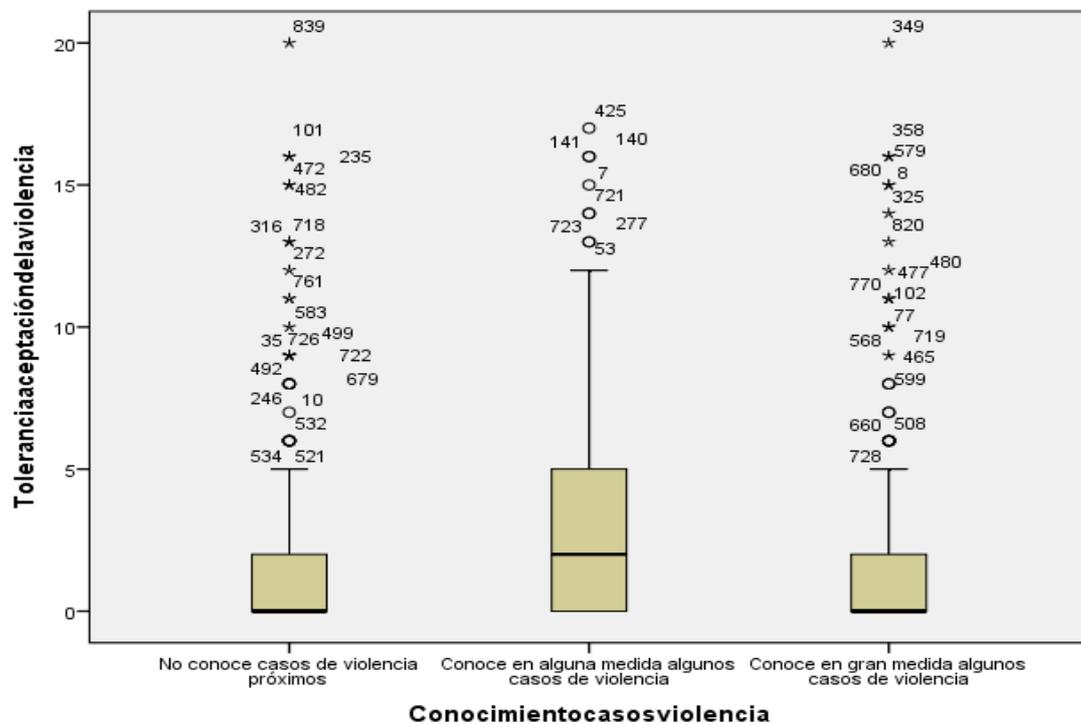
Si se comparan los dos gráficos anteriores con el tercero que representa “Conoce en alguna medida algunos casos de violencia”, se observa que presenta dos cajas, siendo la inferior menor que la superior, indica una dispersión superior por encima de la Mediana ( $Me=2$ ). En cuanto a longitud de bigotes, se detecta que es el de mayor

longitud de los tres gráficos, lo que quiere decir una mayor dispersión de los datos comprendidos entre el valor máximo y el Q3 (75% de los datos).

**Tabla 8.12.** Estadísticos descriptivos para Tolerancia de la violencia de género en función de la experiencia vital próxima a casos de violencia

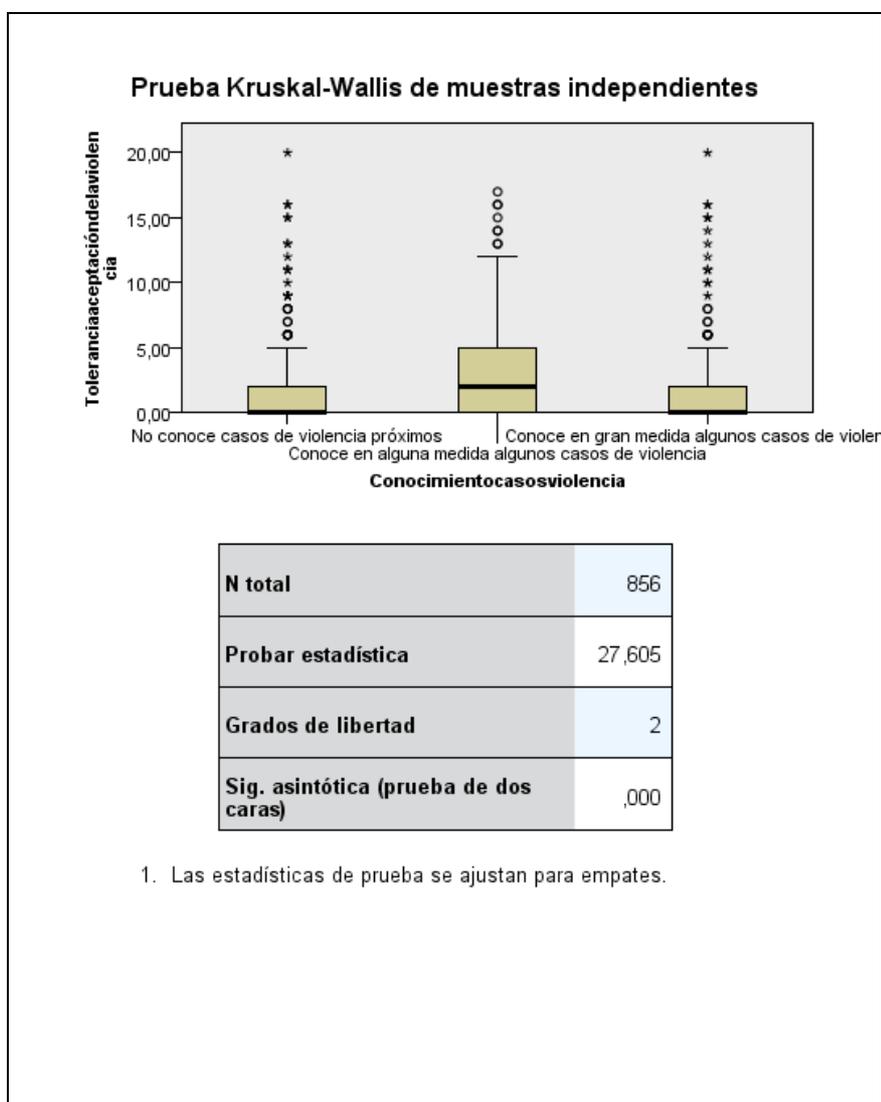
Experiencia vital próxima a la violencia		No conoce casos de violencia próximos	Conoce algunos casos de violencia	Conoce en gran medida algunos casos de violencia
Estadísticos descriptivos	Media	1.48	2.81	2.08
	Mediana	0	2	0
	DT	2.887	3.706	3.513
	Mín.	0	0	0
	Máx.	20	17	20

**Gráfico 8.16.** Tolerancia de la violencia de género en función de la experiencia vital próxima a casos de violencia



La prueba de Kruskal Wallis (27.605,  $p=.000$ ) muestra la existencia de diferencias significativas en las actitudes tolerantes hacia el abuso en función al conocimiento y experiencia con casos próximos de violencia en su entorno.

**Gráfico 8.17** Prueba de contraste no paramétrico para tolerancia hacia la violencia de género y el conocimiento de casos de violencia en el entorno



**5. Diferencias en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada en función del género, la edad, la educación recibida, concepto de la violencia y la experiencia vital próxima a la violencia de género**

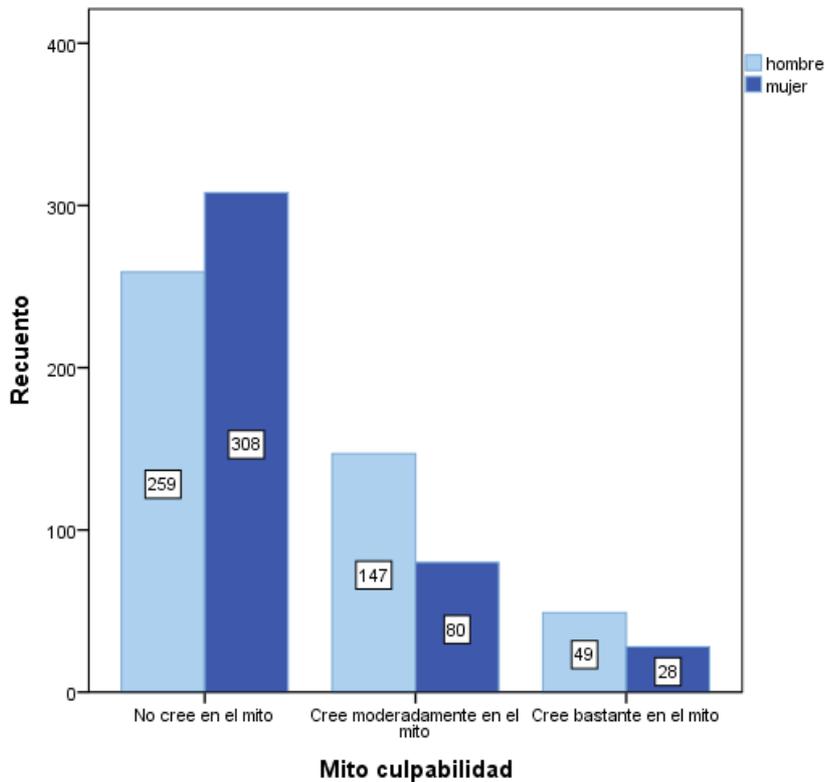
Los datos muestran que el 65,1% de las personas encuestadas han respondido que no creen en el mito, el 26,1% creen moderadamente y un 8,8% dicen creer bastante en el mito.

**Tabla 8.13.** *Creencias en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada*

		<b>Mitoculpabilidad</b>		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	No cree en el mito	567	64,8	65,1
	Cree moderadamente en el mito	227	25,9	26,1
	Cree bastante en el mito	77	8,8	8,8
	Total	871	99,5	100,0
Perdidos	Sistema	4	,5	
Total		875	100,0	

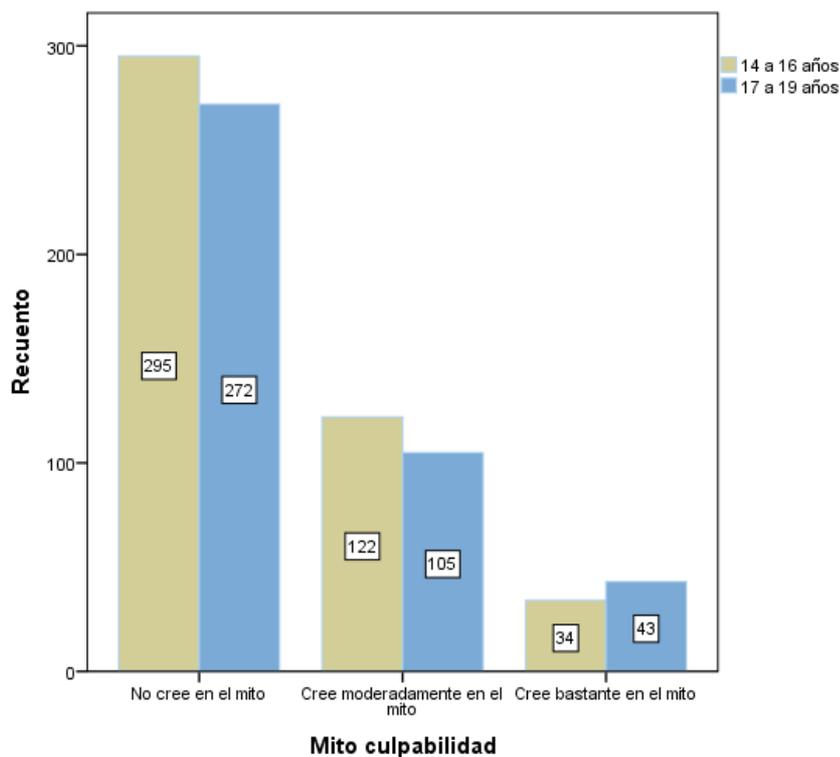
Si lo planteamos en función del género, hay más mujeres (308) que hombres (259) que no creen en el mito. Por lo que respecta a las personas que creen en el mito, el hombre presenta mayor aceptación que las mujeres tanto en los que creen moderadamente (hombres, 147 y mujeres, 80) como los que creen bastante en el mito (hombres, 49 y mujeres, 28). La prueba de Chi cuadrado ( $X^2=28047$ ,  $p=.000$ , C. Contingencia, .177) indica la existencia de diferencias significativas en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada en función al género, masculino o femenino de los/as adolescentes.

**Gráfico 8.18.** Creencias en el mito de la culpabilidad en función del género



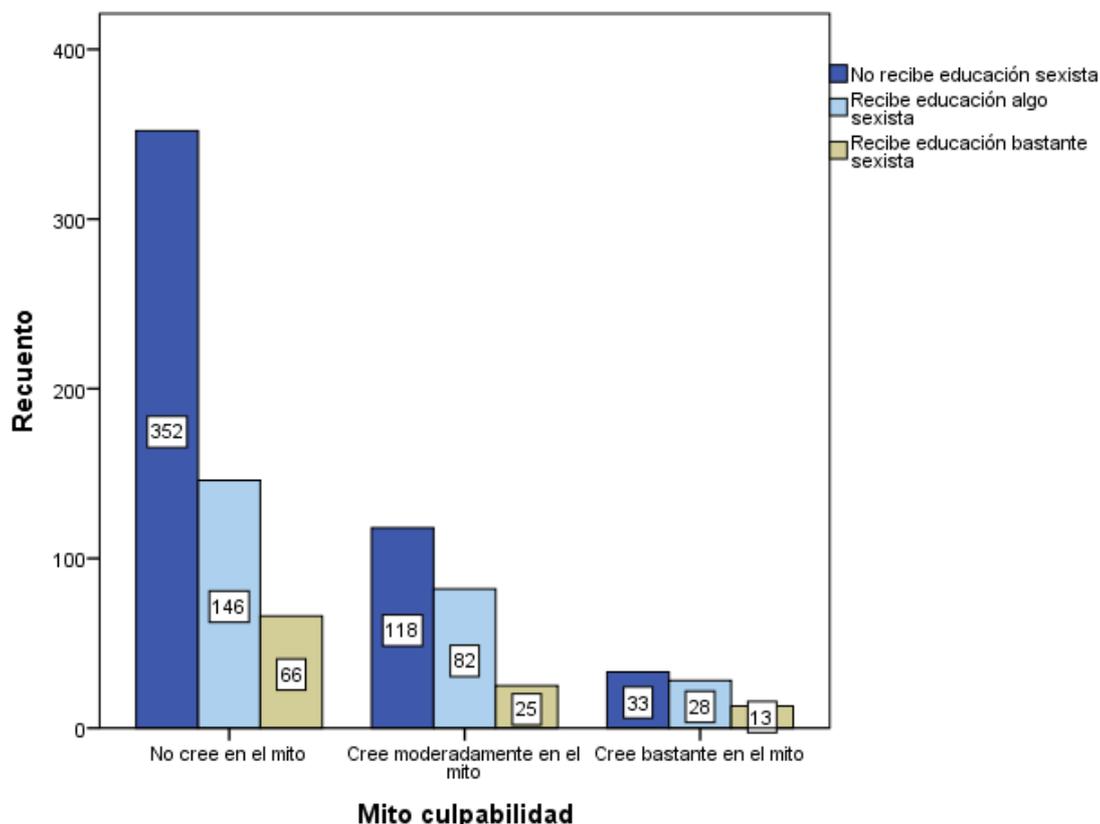
Si lo planteamos en función de la edad, hay más adolescentes de 14 a 16 años (295) que de 17 a 19 años (272) que no creen en el mito. Por lo que respecta a las personas que creen bastante en el mito, las de 14 a 16 años (34) presentan una menor aceptación que las de 17 a 19 años (43). Sin embargo, las de 14 a 16 años (122) creen más de forma moderada en el mito que las personas de 17 a 19 años (105). La prueba de Chi cuadrado ( $X^2=2157$ ,  $p=.340$ ) indica que no existen diferencias significativas en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada en función de la edad de los/as adolescentes.

**Gráfico 8.19.** Creencias en el mito de la culpabilidad en función de la edad



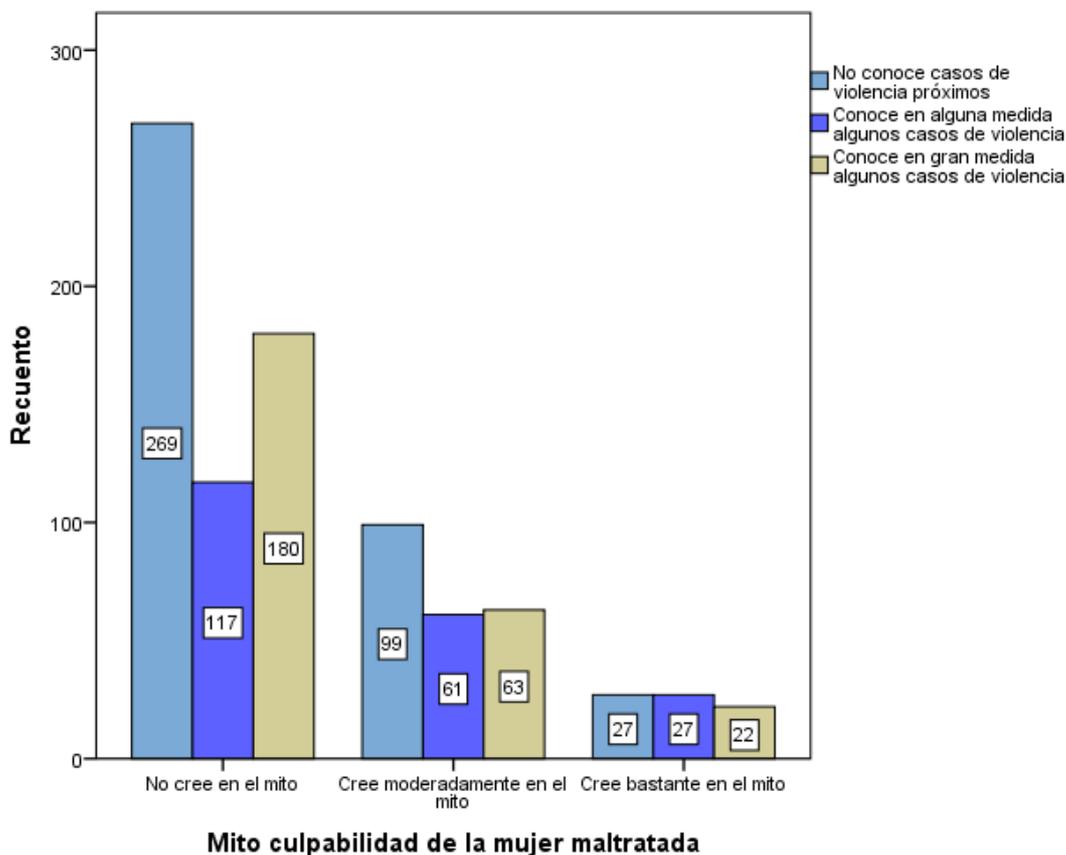
Si lo planteamos en función de la educación sexista recibida, las personas que no reciben educación sexista son las que no creen en el mito de forma mayoritaria (352) en comparación con las que han recibido educación algo sexista (146) o han recibido una educación bastante sexista (66). Sin embargo, creen más en el mito las personas que no reciben educación sexista (33) en comparación con las que reciben educación algo sexista (28) o reciben educación bastante sexista (13). La prueba de Chi cuadrado ( $X^2=15.302$ ,  $p=.00$ , C. Contingencia, .132) indica la existencia de diferencias significativas en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada en función a la educación sexista recibida y así percibida por los/as adolescentes.

**Gráfico 8.20.** Creencias en el mito de la culpabilidad en función de la educación sexista recibida



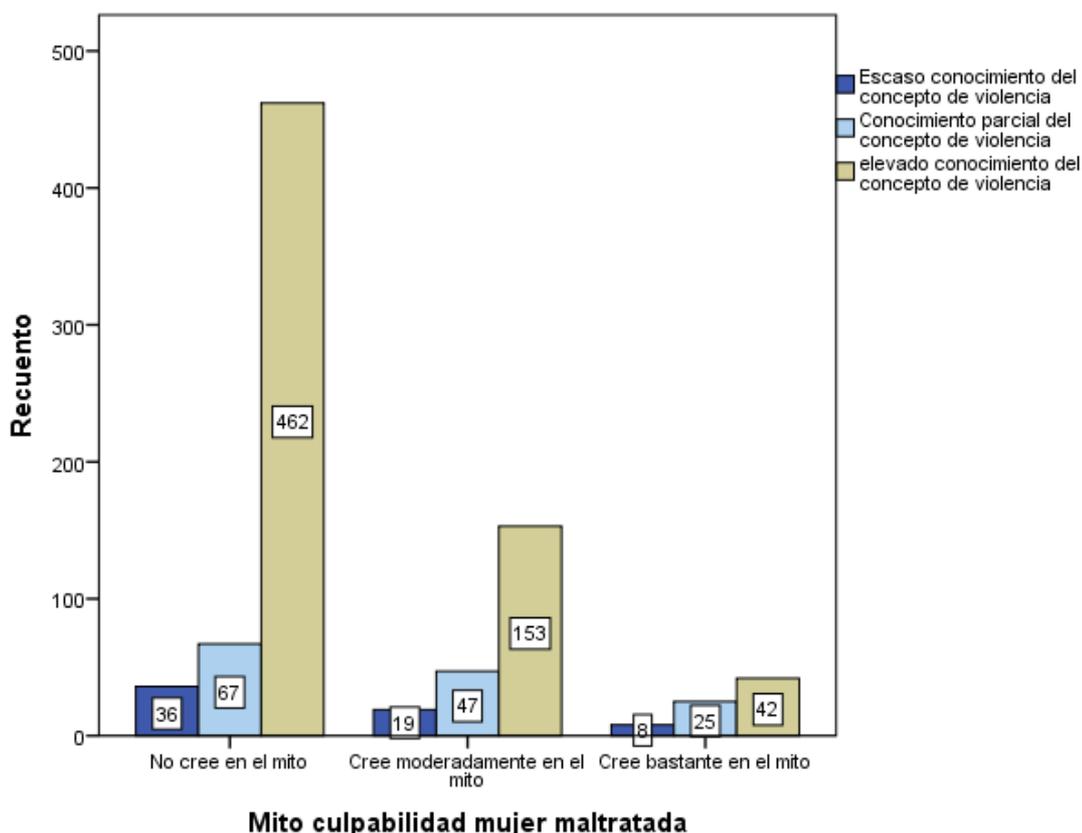
Si lo planteamos en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género, las personas que no conocen casos de violencia próximos son las que no creen en el mito de forma mayoritaria (269) en comparación con las que conocen en gran medida algunos casos de violencia (180) o conocen en alguna medida algunos casos de violencia (117). Las cifras de las personas que creen bastante en el mito no tienen diferencias significativas, ni en los casos que no conocen casos de violencia próximos (27), conocen en alguna medida algunos casos de violencia (27) o conocen en gran medida algunos casos de violencia (22). La prueba de Chi cuadrado ( $X^2=10.887$ ,  $p=.028$ , C. Contingencia, .111) indica la existencia de diferencias significativas en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada en función al conocimiento de algunos casos de violencia de género en el entorno más próximo.

**Gráfico 8.21.** Creencias en el mito de la culpabilidad en función de la experiencia vital próxima a la violencia de género



Si lo planteamos en función del conocimiento del concepto de violencia de género, las personas que tienen elevado conocimiento (462) son las que mayoritariamente no creen en el mito en comparación con las que tienen un conocimiento parcial (67) o tienen escaso conocimiento (36). Las cifras de las personas que creen bastante en el mito tienen diferencias significativas en los casos que hay escaso conocimiento (8), las que tienen conocimiento parcial (25) o las que tienen elevado conocimiento (42).

**Gráfico 8.22.** Creencias en el mito de la culpabilidad en función del conocimiento del concepto de violencia de género



La prueba de Chi cuadrado ( $X^2=33754$ ,  $p=.000$ , C. Contingencia, .154) indica la existencia de diferencias significativas en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada en función el grado de conocimiento del concepto de violencia de género que tienen los/as adolescentes.

## 6. Identificación de los principales factores predictores de las actitudes tolerantes ante el abuso y la violencia de género.

La técnica predictiva de los árboles de decisión persigue en este trabajo una finalidad exploratoria que permite identificar factores predictivos de las actitudes tolerantes hacia las situaciones de abuso y de violencia. Los resultados extraídos a partir de esta técnica ofrecen un ranking de variables predictoras filtradas de un conjunto más amplio. De ahí que las variables extraídas con mayor poder explicativo de las actitudes

de aceptación de abuso, puedan ser incluidas, posteriormente, en modelos de análisis más robustos (Modelos jerárquicos lineales o modelos de ecuaciones estructurales).

A continuación presentamos el modelo cuya partición explica mayor porcentaje de la varianza en la primera segmentación. En este modelo se incluyen inicialmente como variables independientes: el género, la edad, el grado de aprendizaje de los estereotipos de género, la percepción sobre la educación sexista recibida, el conocimiento del concepto de violencia de género, la experiencia vital próxima a casos de violencia y el mito de culpabilidad de la mujer maltratada.

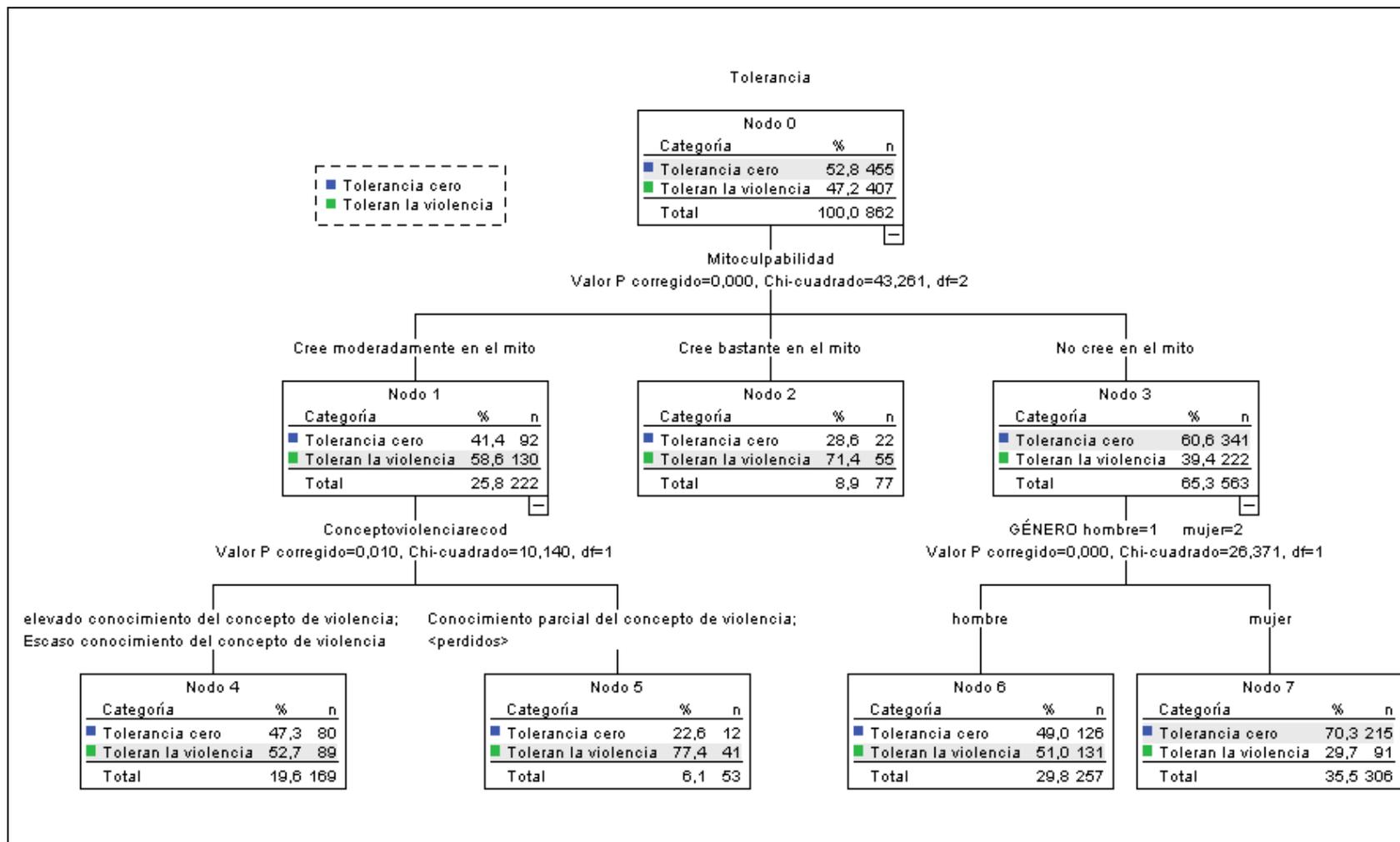
En cuanto al método seguido, el algoritmo utilizado es el CHAID dado que el tipo de variables con las que contamos lo permiten aplicar (Kass, 1980) (Bigs, de Ville y Suen, 1991) y además, este algoritmo produce mejores soluciones en el sentido de que consigue explicar más varianza que otros como el CART. El modelo resultante explica correctamente el 64.5% de los casos tolerantes ante las situaciones de abuso y de violencia. El árbol es de utilidad tanto para explorar el perfil de los subgrupos como para la construcción posterior de un modelo paramétrico más detallado.

Según Lizosoain, es recomendable validar el árbol con objeto de incrementar su precisión (lo que se denomina validez predictiva). Además los árboles no validados tienden a subestimar el riesgo de clasificación o predicción errónea. En este caso, como el tamaño de la muestra es de 875 casos, no es excesivamente elevado, se emplea la validación cruzada.

Los resultados para las actitudes tolerantes ante la violencia de género nos indican que nos encontramos con dos variables de segmentación, el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada, el concepto de violencia de género y el género. Posteriormente aparecen dos variables de segmentación, segmentando un nodo cada una de ellas, que son: el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada y el concepto de violencia de género.

El árbol de decisión adopta tres niveles y cinco nodos terminales. El 47.2% de los adolescentes muestran actitudes tolerantes ante situaciones de abuso. El mito de la culpabilidad de la mujer maltratada aparece como la principal variable predictora de la tolerancia hacia las situaciones de violencia de género. El nodo 1 supone que el 58,6% de los adolescentes que creen moderadamente en el mito (un total de 222) muestran actitudes de aceptación ante la violencia. No obstante, este nodo no es terminal, aparece una nueva variable de segmentación: el conocimiento del concepto de violencia de género, así en el nodo 5 el 77,4% del subgrupo con un conocimiento parcial de las

conductas implicadas en un acto de perpetración de violencia de género, muestran actitudes tolerantes. En el nodo 4, el 52,7% con un elevado o escaso conocimiento del concepto de violencia tolerarían las situaciones de abuso justificándolas. El nodo 2, es un nodo terminal. Donde el 71.4% de los/as adolescentes que creen bastante en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada (un pequeño porcentaje de 8.9%) toleran la violencia de género. El nodo 3, está compuesto por un amplio porcentaje de adolescentes (65.3%) que no creen en el mito mostrando el 60.6% tolerancia cero ante la violencia. No obstante, no es un nodo terminal, por lo que interviene otra variable de segmentación, en este caso el género. En el nodo 6 el 29.8% de los adolescentes que no creen en el mito son hombres, de este porcentaje aproximadamente la mitad, el 51% muestra actitudes tolerantes ante una situación de abuso. En el nodo 7 el 70.3% de las adolescentes que no creen en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada, muestran tolerancia cero ante situaciones de abuso, y por tanto no justificarían, ni perdonarían el abuso.



**Figura 8.1. Árbol de decisión para tolerancia de la violencia de género**

Las tablas de riesgo y clasificación proporcionan una rápida evaluación de la bondad del funcionamiento del modelo (Berlanga, Rubio y Vilà, 2013). En este sentido, la tabla muestra el modelo clasifica de forma correcta, aproximadamente, al 61.6% de los/as adolescentes en general. De forma específica para cada categoría de la variable dependiente ofrece un “acierto” más elevado en el caso de la categoría “tolerancia de la violencia”, con un 64.5%.

**Tabla 8.14.**

*Tabla de riesgo*

<b>Riesgo</b>		
Método	Estimación	Típ. Error
Resustitución	,384	,017
Validación cruzada	,407	,017

Métodos de crecimiento: CHAID  
Variable dependiente: Tolerancia

**Tabla 8.15.**

*Tabla de clasificación*

Observado	<b>Clasificación</b>		
	Pronosticado		Porcentaje correcto
	Tolerancia cero	Toleran la violencia	
Tolerancia cero	215	240	47,3%
Toleran la violencia	91	316	77,6%
Porcentaje global	35,5%	64,5%	61,6%

Métodos de crecimiento: CHAID  
Variable dependiente: Tolerancia

La ganancia de los nodos para la categoría “toleran la violencia” muestra que el modelo es adecuado, observándose que los índices superan el 100%, excepto para el nodo 7 donde hay menos casos en la categoría criterio que los esperados.

**Tabla 8.16.**  
*Ganancia de los nodos*

<b>Ganancias para los nodos</b>						
Nodo	Nodo		Ganancia		Respuesta	Índice
	N	Porcentaje	N	Porcentaje		
5	53	6,1%	41	10,1%	77,4%	163,8%
2	77	8,9%	55	13,5%	71,4%	151,3%
4	169	19,6%	89	21,9%	52,7%	111,5%
6	257	29,8%	131	32,2%	51,0%	108,0%
7	306	35,5%	91	22,4%	29,7%	63,0%

Métodos de crecimiento: CHAID

Variable dependiente: Tolerancia

# *Valoraciones de los/as adolescentes andaluces sobre las acciones educativas*

- 1. Consideraciones preliminares*
- 2. Valoración que hacen los/as adolescentes sobre las acciones educativas en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos andaluces.*
- 3. Valoración sobre la existencia de diferencias significativas en función del género y la edad en la valoración de las acciones educativas*
- 4. Diferencias en la valoración de las acciones educativas en función del grado de aprendizaje de los estereotipos*

## **1. Consideraciones preliminares.**

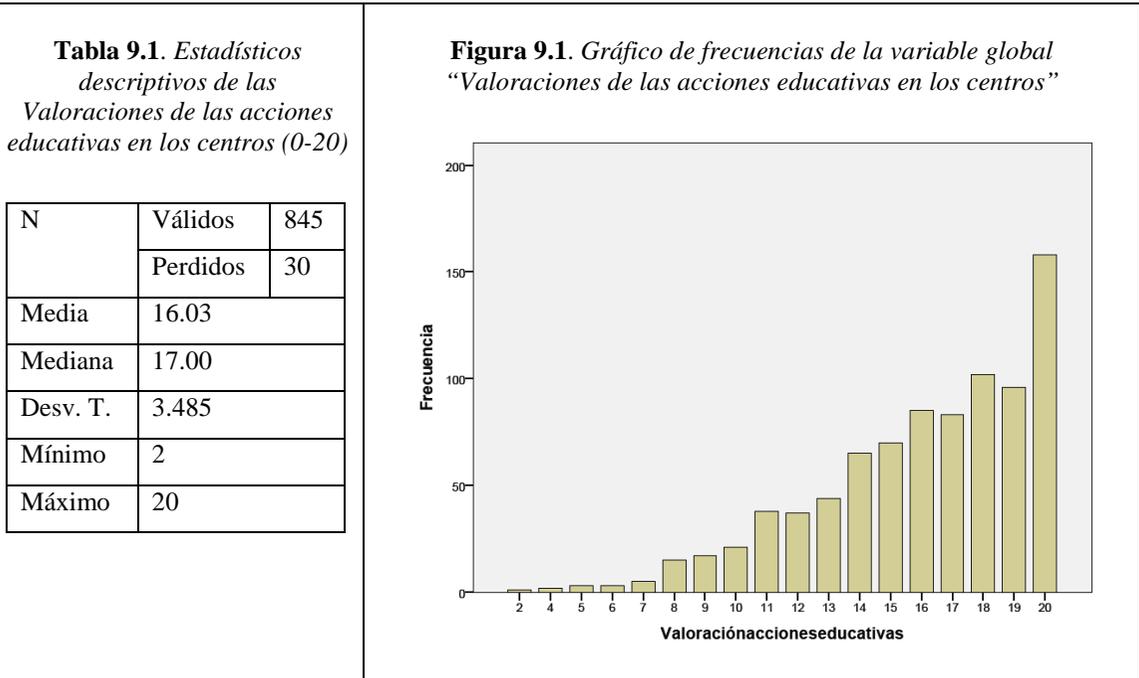
En este capítulo se exponen los resultados relacionados con el objetivo de la investigación que persigue:

1. 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.
  - a. Saber qué piensa el alumnado sobre las acciones educativas relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género en los centros.
  - b. Conocer su percepción sobre el machismo en su centro.
  - c. Saber si hay diferencias significativas en función del género y la edad en la valoración de las acciones.
  - d. Conocer si existen diferencias significativas en la valoración de las acciones educativas en los centros en función del grado de aprendizaje de los estereotipos.

## **2. Valoración que hacen los/as adolescentes sobre las acciones educativas en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos andaluces.**

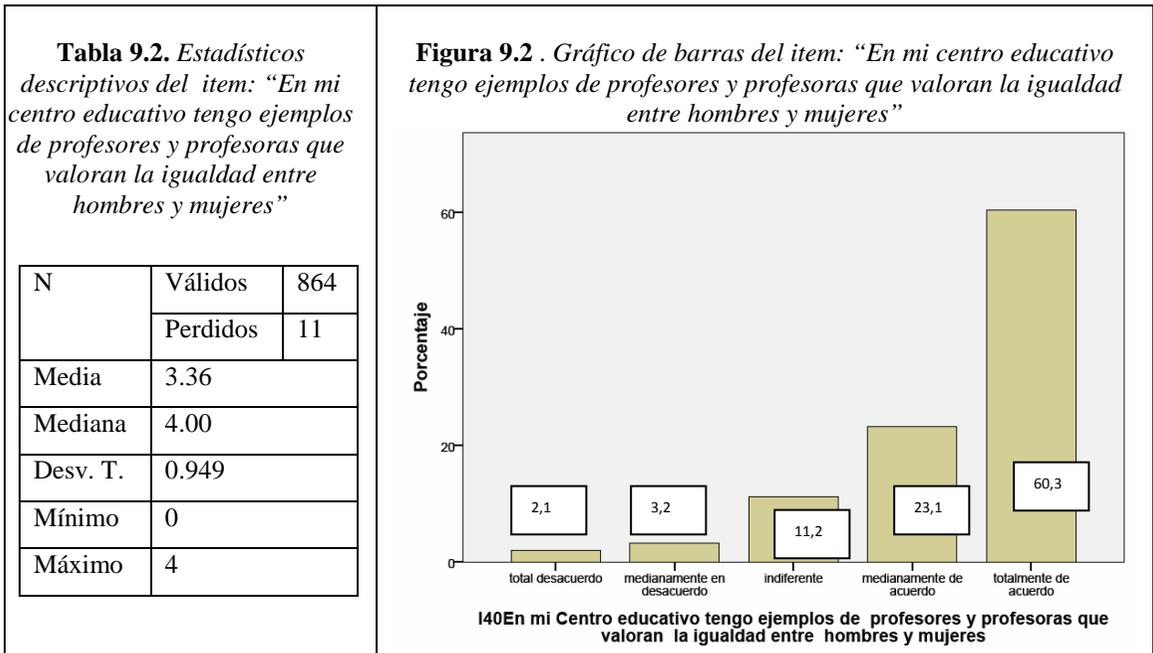
A continuación si exploramos las valoraciones que hacen los/as adolescentes sobre las acciones educativas en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos andaluces de forma global, se observa en la distribución de la Figura 9.1, una tendencia positiva en las valoraciones ( $M=16,03$ ,  $DT=3,48$ ). Así, en la zona derecha del área gráfica se observa el ascenso progresivo de las frecuencias a partir del valor 8, mientras que en la zona contraria se produce una disminución

cercana al valor 0, lo que nos señala un grado positivo a la hora de valorar las acciones que se vienen desarrollando en materia de violencia de género en los centros educativos.



Si exploramos los resultados descriptivos de las valoraciones educativas en función a los indicadores del constructo, podemos observar que el 60,3% está totalmente de acuerdo con el ítem “En mi Centro educativo tengo ejemplos de profesores y profesoras que valoran la igualdad entre hombres y mujeres”, frente a un 2,1% que está en total desacuerdo con dicha afirmación. Si unimos los porcentajes de las personas que se muestran totalmente de acuerdo (60,3%) con las que se muestran medianamente de acuerdo (23,1%), se produce un resultado del 83,4% que muestra niveles de acuerdo muy mayoritarios con esta afirmación. Sin embargo, en la posición contraria y uniendo las afirmaciones de total desacuerdo (2,1%) y medianamente en desacuerdo (3,2%), solo llegan al valor de 5,3%. Parece por estos datos que hay referentes en el personal docente de los centros educativos

que sirven de ejemplo para extender la igualdad y no propiciar estereotipos sexistas. Sin embargo, el ítem no plantea la cuantía de estos ejemplos, solo su existencia (Figura 9.2).

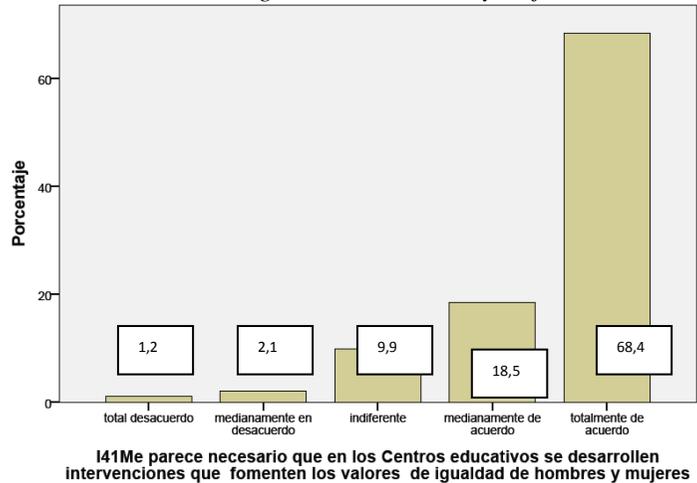


En el ítem del constructo denominado “Me parece necesario que en los Centros educativos se desarrollen intervenciones que fomenten los valores de igualdad de hombres y mujeres”, los datos muestran que solo el 1,2 % están en total desacuerdo con el ítem, en contraposición con el 68,4% de las personas participantes que han manifestado encontrarse totalmente de acuerdo con dicha aseveración. Esta valoración muestra que se ve conveniente extender los valores de igualdad entre hombres y mujeres y que los centros educativos pueden jugar en ello un papel fundamental. Sin embargo, uno de cada 10 participantes, el 9,9% se muestra indiferente (Figura 3).

**Tabla 9.3.** Estadísticos descriptivos ítem: “Me parece necesario que en los Centros educativos se desarrollen intervenciones que fomenten los valores de igualdad de hombres y mujeres”

N	Válidos	869
	Perdidos	6
Media	3.51	
Mediana	4.00	
Desv. T.	0.843	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Figura 9.3.** Gráfico de porcentajes ítem: “Me parece necesario que en los Centros educativos se desarrollen intervenciones que fomenten los valores de igualdad de hombres y mujeres”

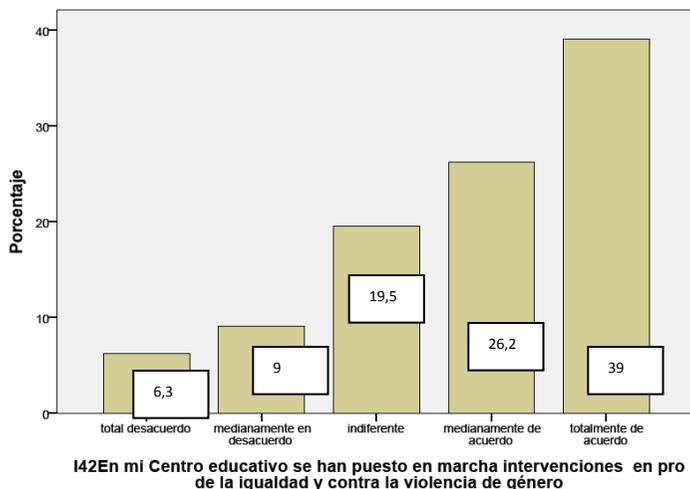


En el siguiente ítem “En mi Centro educativo se han puesto en marcha intervenciones en pro de la igualdad y contra la violencia de género”, los datos muestran que solo un 39% reconoce que se han realizado estas intervenciones o las recuerda mientras que un 6,3% no identifica que se realizaran estas actividades. Parece, por tanto, que no se han realizado estas intervenciones de una manera significativa o las que se realizaran, no se han identificado que tienen este objetivo. Existe, además un alto porcentaje de indiferentes (19,5%) (Figura 9.4).

**Tabla 4.** Estadísticos descriptivos ítem: “En mi Centro educativo se han puesto en marcha intervenciones en pro de la igualdad y contra la violencia de género”

N	Válidos	863
	Perdidos	12
Media	2.83	
Mediana	3.00	
Desv. T.	1.217	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Figura 4.** Gráfico de porcentajes ítem “En mi Centro educativo se han puesto en marcha intervenciones en pro de la igualdad y contra la violencia de género”

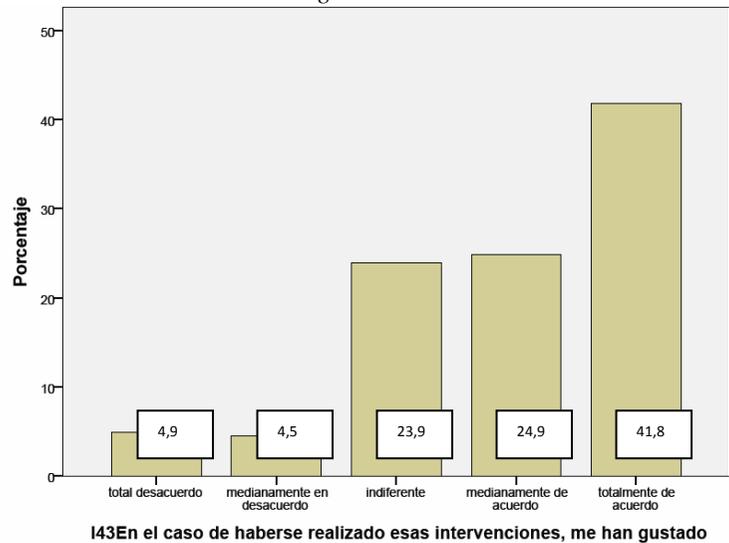


En cuanto al ítem del constructo denominado “En el caso de haberse realizado esas intervenciones, me han gustado”, los datos muestran que el 4,9% están en total desacuerdo y, por tanto, no le han gustado, en contraposición con el 41,8% de las personas participantes que han manifestado encontrarse totalmente de acuerdo con dicha afirmación. El porcentaje de indiferentes, al igual que en el anterior ítem, también es alto (23,9%). Parece que no son mayoría a los que les han gustado estas intervenciones partiendo de que el 68,4% ha reconocido que es necesario que en los Centros educativos se desarrollen intervenciones que fomenten los valores de igualdad (Figura 9.5).

**Tabla 9.5.** Estadísticos descriptivos ítem “En el caso de haberse realizado esas intervenciones, me han gustado”

N	Válidos	849
	Perdidos	26
Media	2,94	
Mediana	3	
Desv. T.	1,131	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Figura 9.5.** Gráfico de porcentajes ítem “En el caso de haberse realizado esas intervenciones, me han gustado”

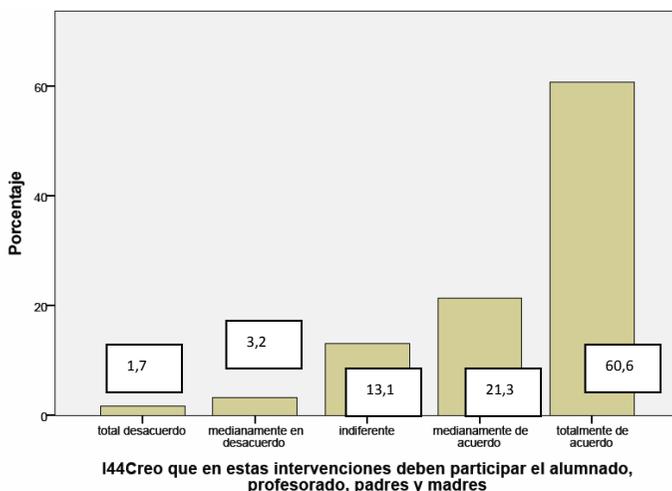


En cuanto al ítem del constructo denominado “Creo que en estas intervenciones deben participar el alumnado, profesorado, padres y madres”, los datos muestran que el 60.6% están totalmente de acuerdo con el ítem, en contraposición con el 1,7% de las personas participantes que han manifestado encontrarse en total desacuerdo con dicha aseveración. Parece claro que se valora positivamente que en las intervenciones educativas a favor de la igualdad y contra la violencia de género, se concite el mayor grado de participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa (Figura 9.6).

**Tabla 6.** Estadísticos descriptivos ítem: “Creo que en estas intervenciones deben participar el alumnado, profesorado, padres y madres”

N	Válidos	869
	Perdidos	6
Media	3.36	
Mediana	4.00	
Desv. T.	0,946	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Figura 6.** Gráfico de porcentajes ítem: “Creo que en estas intervenciones deben participar el alumnado, profesorado, padres y madres”



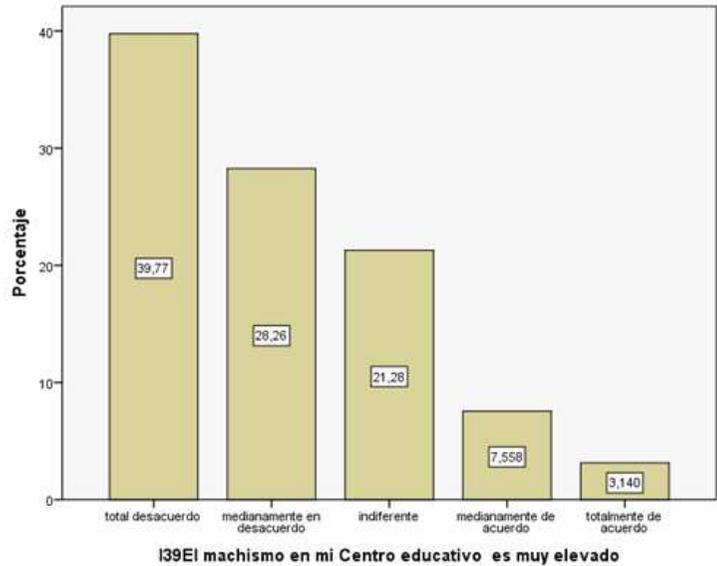
En cuanto al ítem denominado “El machismo en mi Centro educativo es muy elevado”, que puede servir de muestra de la percepción del alumnado sobre lo que viven en su Centro, los datos muestran que el 39,7% está en total desacuerdo con el ítem, en contraposición con el 3,1% de las personas participantes que han manifestado encontrarse totalmente de acuerdo con dicha aseveración. Si unimos los porcentajes de las personas que se muestran en total desacuerdo (39,7%) con las que se muestran medianamente de acuerdo (28,26%), se produce un resultado del 67,96% que señala que más de la mitad de las personas encuestadas no perciben que existan problemas de machismo elevado en su Centro educativo. En la posición contraria y uniendo las afirmaciones de total acuerdo (3,1%) y medianamente de acuerdo (7,6%), llegan al valor de 10,7%, lo que reafirma que efectivamente no son un porcentaje muy grande el alumnado que percibe sus Centros con elevado machismo. De todas formas, en este ítem se observa una mayor división en las respuestas que en otros anteriores aportándose puntuaciones significativas en tres de las posibilidades y mostrándose un porcentaje no muy elevado en la respuesta

mayoritaria (39,1% está en total desacuerdo con el planteamiento de que en su Centro educativo el machismo sea muy elevado) que solo supera levemente al tercio de participantes (Figura 9.7).

**Tabla 9.7.** Estadísticos descriptivos ítem: “El machismo en mi Centro educativo es muy elevado”

N	Válidos	860
	Perdidos	15
Media	1,06	
Mediana	1.00	
Desv. T.	1.092	
Mínimo	0	
Máximo	4	

**Figura 9.7.** Gráfico de porcentajes ítem: “El machismo en mi Centro educativo es muy elevado”



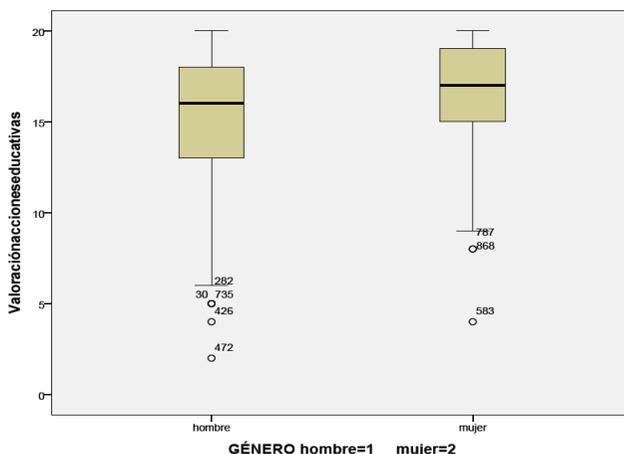
### 3. Valoración sobre la existencia de diferencias significativas en función del género y la edad en la valoración de las acciones educativas.

En relación a la existencia de diferencias significativas en función del género, el análisis gráfico (Figura 9.8.) muestra que la parte inferior de la caja de hombres es mayor que la de la superior, sin embargo, en el caso de las mujeres, ambas partes de la caja son similares; ello quiere decir que existe una mayor dispersión en las respuestas de los hombres que en la de las mujeres aunque muy leve. Así las adolescentes valoran más positivamente las acciones educativas de los centros (M=15.4, DT=3.76) que los adolescentes (M=15.4, DT=3.01).

**Tabla 9.8.** Estadísticos descriptivos de la “Valoración de acciones educativas en función del género”

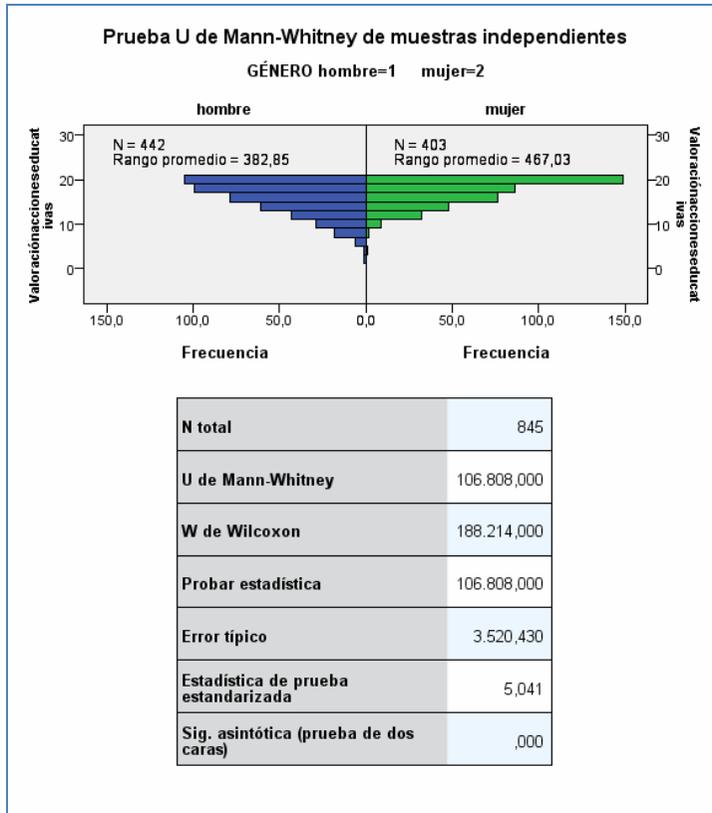
	Género	
	Hombre	Mujer
Media	15,40	16,72
Mediana	16,00	17,00
DT	3,760	3,012
Min.	2	4
Max.	20	20

**Figura 9.8.** Gráfico de caja y bigotes para la Valoración de acciones educativas en función del género



La prueba Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors presenta un nivel de significación igual a 0,000. En consecuencia se rechaza la hipótesis de normalidad. El gráfico Q-Q normal obtenido durante el análisis ratifica la conclusión anterior, ya que los valores observados no se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad. Por lo que se aplica una prueba no paramétrica, la U de Mann-Whitney, observándose la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres (U de Mann Withney=106.808,  $p=.000$ ) en la valoración de las acciones educativas realizadas en los centros en pro de la igualdad y la no violencia, valorándolas ellas de forma más positiva.

**Figura 9.9.** *Contraste no paramétrico de las Valoraciones de las acciones educativas en función al género*



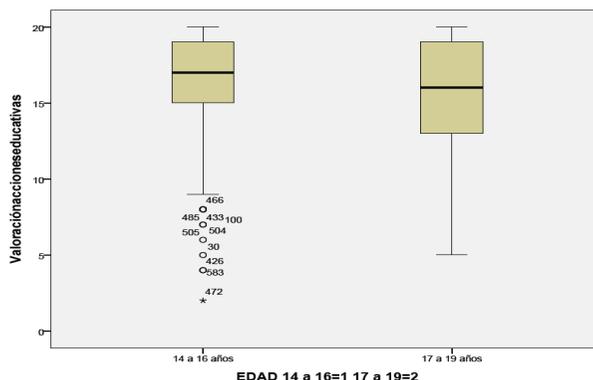
En relación a la edad. Se observa en la Figura 9.10 que tanto la parte inferior como superior de la caja de los/as adolescentes menores (14-16 años) son similares. Lo mismo ocurre en el caso de los/as adolescentes mayores (17-19 años) pero si se comparan ambas cajas se observa una mayor amplitud en la de los/as mayores (17-19 años) y por lo tanto, un mayor grado de dispersión en sus respuestas.

Comparando los bigotes en ambos diagramas, si bien los bigotes superiores presentan una longitud similar, al observar los bigotes inferiores se constata una mayor dispersión en las respuestas dadas por los/as mayores.

**Tabla 9.10.** Estadísticos descriptivos para Valoración de acciones educativas en función de la edad

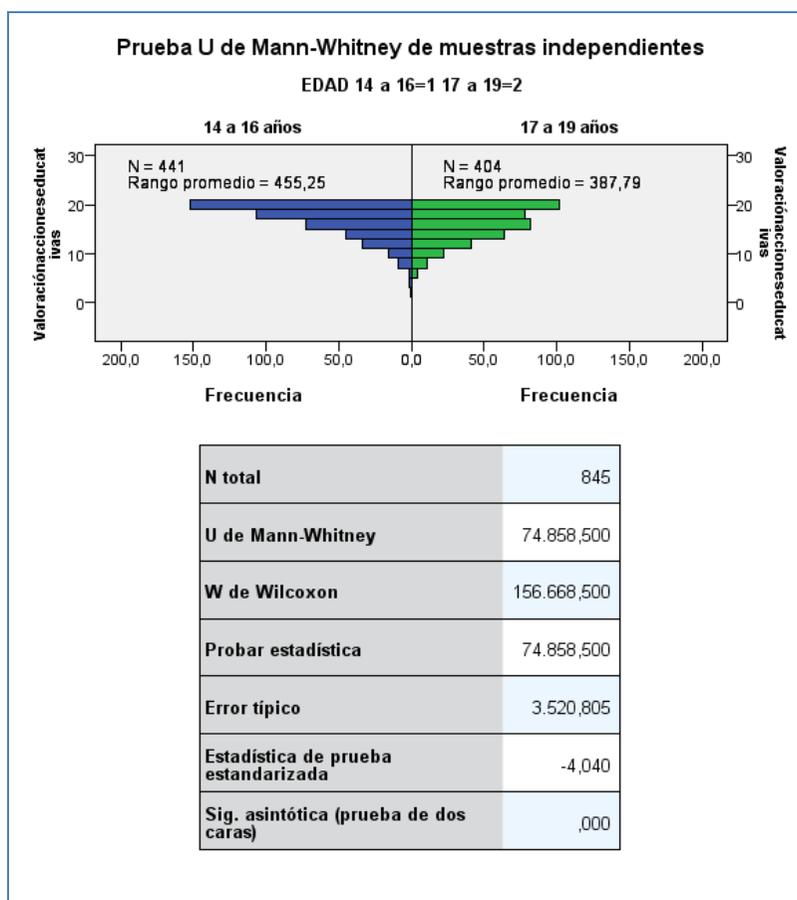
	Edad	
	14 a 16 años	17 a 19 años
Media	16,44	15,58
Mediana	17,00	16,00
DT	3,449	3,473
Min.	2	5
Max.	20	20

**Figura 9.10.** Gráfico de cajas y bigotes para la Valoración de acciones educativas en función de la edad



La prueba de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors presenta un nivel de significación igual a .000. En consecuencia se rechaza la hipótesis de normalidad. El gráfico Q-Q normal ratifica la conclusión anterior, ya que los valores observados no se sitúan sobre la recta esperada bajo el supuesto de normalidad. Esto implica la realización de prueba no paramétrica. La aplicación de la U de Mann Withney= 74.878,  $p=.000$ , permite rechazar la hipótesis nula y se acepta la existencia de diferencias significativas entre las valoraciones educativas realizadas entre los grupos de edad de 14 a 16 y 17 a 19 años, siendo el grupo de menor edad el que tiene valoraciones más positivas.

**Figura 9.11.** *Contraste no paramétrico de las Valoraciones de las acciones educativas en función al género*



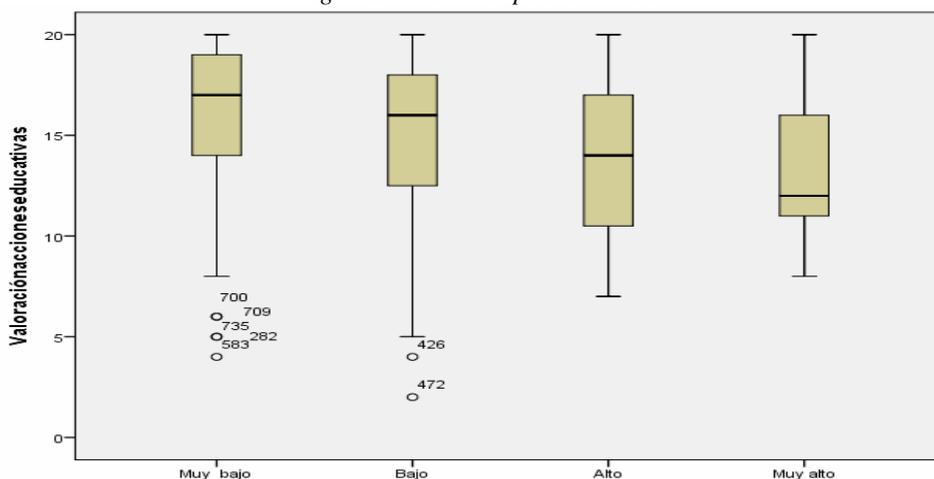
#### **4. Diferencias en la valoración de las acciones educativas en función del grado de aprendizaje de los estereotipos.**

Para valorar si existen diferencias significativas en las valoraciones que hacen los/as adolescentes de las acciones educativas en pro de la no violencia de género en sus centros, se realiza un análisis exploratorio, en el que se aprecian en el diagrama de caja (Figura 9.12) diferencias entre las medias de los grupos adolescentes con diferentes grados de aprendizaje de estereotipos dañinos.

**Tabla 9.12.** Estadísticos descriptivos para Valoración de acciones educativas en función del grado de estereotipos asumidos

	Grado de aprendizaje de los estereotipos de género			
	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Media	16.48	14.94	13.93	13.56
Mediana	17	16	14	12
DT	3.131	4.102	4.10	4.33
Min.	4	2	7	8
Max.	20	20	20	20

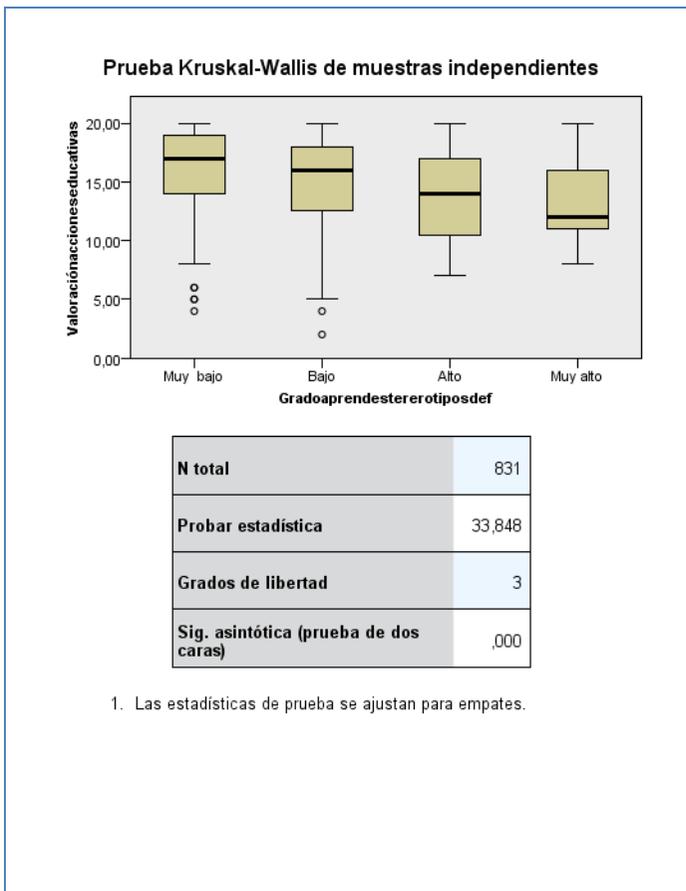
**Figura 9.12.** Gráfico de caja y bigotes para la Valoración de acciones educativas en función del grado de estereotipos asumidos



Se observan diferencias en las valoraciones de las acciones educativas en los centros, de tal manera que los/as adolescentes con un grado muy alto de aprendizaje de estereotipos valoran más negativamente las acciones educativas en los centros ( $M=13.56$ ,  $DT=4.33$ ). En cambio los/as adolescentes con un

aprendizaje de estereotipos muy bajo valoran las acciones educativas en pro de la igualdad y la no violencia de forma más positiva (M=16.48, DT=3.13)

**Figura 9.13.** *Contraste no paramétrico de las Valoraciones de las acciones educativas en función al grado de aprendizaje de los estereotipos*



La aplicación de la prueba de Kruskal Wallis (33.848,  $p=.000$ ), confirma que existen diferencias significativas entre los y las adolescentes que muestran diferentes grados de aprendizaje de los estereotipos de género y por tanto los tienen más interiorizados.

*Discusión de resultados  
y conclusiones*

## ***1. Discusión y conclusiones.***

Los resultados obtenidos en la presente investigación responden al objetivo general de conocer con mayor profundidad la situación en la actualidad del alumnado adolescente de Andalucía en lo referente a sus percepciones sobre la violencia de género, haciéndolo a la luz de las intervenciones educativas que trabajan para influir en un mayor grado de igualdad entre mujeres y hombres propiciando la eliminación de las conductas y actitudes que pueden llevar a la violencia de género.

El primer objetivo de la investigación estudia las percepciones que manifiestan los y las adolescentes andaluces sobre la violencia de género para ello, se exploran en primer lugar los estereotipos de género (gender-role beliefs) que asumen en torno a los roles patriarcales de género; se indaga en el concepto que tienen de violencia de género, describiendo como perciben diferentes formas de manifestación de la misma (física y psicológica); se describen las actitudes tolerantes, de aceptación de situaciones de abuso y de violencia de género y se profundiza en la creencia sobre la culpabilidad de la mujer maltratada (mito de las mujeres maltratadas).

Los resultados señalan que los y las adolescentes andaluces manifiestan posiciones contrarias a los estereotipos patriarcales tradicionales. En concreto, se declaran en contra de que los sentimientos y las emociones sean cosas unidas principalmente a las mujeres, como habitualmente se viene remarcando como una característica propia de ellas, mientras que a los hombres se les atribuye otras relacionadas con la valentía y el coraje, opinión de la que tampoco participan las personas encuestadas.

En cuanto a los papeles que creen adecuados para hombres y mujeres con respecto a determinadas cuestiones que podrían señalar la existencia de estereotipos sexistas, la presente investigación muestra que no consideran que, por razones de sexo, la mujer deba hacerse cargo de los hijos e hijas ni que los hombres sean los que deben proveer de sustento económico a la familia. De esta forma, no se participa de la idea de que la mujer debe estar en las tareas de la casa y los hombres deben ocupar el espacio público y ser, en exclusiva, los que ocupen los puestos de trabajo generados fuera del hogar.

El estudio señala que existe muy poca permisividad con el rol de género masculino asociado a la dominación del hombre sobre la mujer y al ejercicio de la autoridad y poder de éste dentro de la relación.

Continuando con la búsqueda de identificadores de estereotipos patriarcales en los y las adolescentes andaluces, tampoco los manifiestan de forma mayoritaria cuando se les pregunta si consideran que el papel fundamental del hombre en la pareja es proteger a la mujer mientras que la mujer debe centrarse en cuidar del hombre. Sin embargo, resulta llamativo que al referirnos al rol del hombre como protector de la mujer dentro de la pareja y al rol de la mujer como cuidadora del hombre, el nivel de desacuerdo disminuye con respecto a las anteriores posiciones comentadas, lo que muestra un nivel de interiorización importante de los roles de género tradicionales en lo que afecta a la igualdad dentro de la pareja.

Con respecto a las posiciones ante el maltrato en la pareja, se considera maltrato en la pareja o ex pareja los insultos, humillaciones y los desprecios de una forma mayoritaria. Este tipo de violencia de carácter psicológico parece ser rechazada, pero faltan datos para poder concluir que no existan otras razones que lleven a su perpetración. Las amenazas y las coacciones también son rechazadas

mayoritariamente. Se observa, a la luz de estos datos, que de la violencia no física, psicológica, se tiene un alto grado de conciencia.

El maltrato físico como es una bofetada, que es más explícito que el maltrato psicológico, denota una menor apreciación por parte de los y las adolescentes que el maltrato psicológico. Casi una de cada cinco personas encuestadas no ve con claridad que dar una bofetada sea maltrato.

Sí se manifiesta de forma mayoritaria que no se perdonaría una situación de agresión física por parte de la pareja o expareja, datos que son coincidentes en porcentaje con las manifestaciones de las personas que consideran maltrato físico una bofetada.

Los datos extraídos de este trabajo nos muestran que existe una mayoría de personas encuestadas que están en contra de la idea de que algunas mujeres buscan que sus parejas o exparejas les peguen. A pesar del importante porcentaje que está en contra de esta afirmación, hay que reseñar que una de cada cuatro personas encuestadas, participan de este mito. En cuanto al mito de la culpabilidad de la mujer maltratada se observa que más de la mitad de las personas encuestadas plantean no creer en dicho mito. Sin embargo, una de cada tres personas encuestadas muestra su creencia en él.

Por lo que atañe a las razones por las que se aceptarían situaciones abusivas por parte de la pareja, se muestra que la perspectiva de quedarse solo/a es la circunstancia que mayor grado de desacuerdo provoca para aceptar situaciones abusivas. A continuación aparece la pena, probablemente como señal de pérdida de apego con la pareja. Le sigue el miedo. El amor se sitúa en último lugar, posiblemente con la perspectiva de volverlo a recuperar. Según estos datos podemos extraer una tendencia a la aceptación del mito romántico de que por amor se puede

aceptar todo y su consecuente efecto en la generación de conductas de violencia de género.

A la hora de valorar estos datos, es importante tener en cuenta las aportaciones realizadas por Viejo (2012, p. 139), utilizando palabras de White y colaboradores (2000), donde se señala que las conductas agresivas y violentas de las parejas adolescentes, deben analizarse dentro de un contexto en donde se examine el comportamiento en sí mismo y la valoración que la persona implicada hace de él o de los factores que inciden en su aparición. En este sentido, tal y como muestran Hird (2000) y Rodríguez et al. (2012), los y las adolescentes situados en un contexto social donde la violencia se ve como normalizada, pueden no dar importancia a los comportamientos de carácter agresivo que manifiestan con sus parejas a pesar de poder reconocer el desagrado que sentirse víctima de estas conductas e identificarlas como comportamientos agresivos.

La presente investigación extrae resultados que concuerdan en gran medida con los aportados por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en el estudio sobre “Jóvenes y género. El estado de la cuestión (2014. p. 22), cuando analizan las encuestas y exploran los comportamientos de violencia señalando que los resultados no son muy claros. Se da una contradicción que consiste en obtener unas cifras muy reducidas cuando se pregunta a los jóvenes sobre si han ejercido violencia. Sin embargo, si se les pregunta sobre la valoración sobre determinadas formas de control y agresión masculinas, sí responden manifestando aceptación de conductas violentas.

En nuestro trabajo también coincidimos con lo expuesto por María José Díaz-Aguado (2012) al plantear que los y las adolescentes universitarios rechazan de forma casi unánime la violencia de género y la familia patriarcal pero que siguen

existiendo opiniones que, de alguna forma, justifican algunas ideas sexistas y la violencia como reacción.

Verónica De Miguel (2013, p. 6) también obtiene resultados que muestran contradicciones entre la falta de claridad de lo que es el concepto de violencia de género, el grado de rechazo a lo que entienden por este fenómeno y los datos estadísticos reales sobre la violencia en las parejas de estas edades. La autora expone, coincidiendo con los resultados obtenidos en la presente investigación, que la juventud considera inaceptable la violencia de género así como la violencia física y la violencia sexual, sin embargo, una de cada tres personas jóvenes no identifica los comportamientos de control con violencia de género.

García-Sedeño y García-Tejera (2013) exponen que desde la infancia vamos interiorizando conductas y actitudes que terminan siendo estereotipos. Se nos enseña a asumir papeles de hombre o de mujer que es reforzado por la sociedad en donde vivimos. Esta situación condiciona las relaciones de pareja ya que estos roles discriminan a la mujer a favor del hombre y le otorga a lo masculino una superioridad que se convierte en algo fijo y permanente. En nuestra investigación se produce un rechazo considerable a estos estereotipos pero se debe estar alerta para que se distinga con claridad por parte de la juventud, que tipo de conductas son de control y sobreprotección, cosa que no parece estar suficientemente solventada. En diversos estudios se expone que los y las jóvenes que quieran asumir su rol sexual deben ser dominantes, controlar a su pareja, sobreprotegerla, controlar sus actividades y sus relaciones sociales (Lazarevich, Irigoyen Camacho, Sokolova y Delgadillo Gutierrez, 2013). Ellas deben ser sumisas, respetuosas, responsabilizarse del clima de la pareja, y estar convencidas incluso de que pueden educar a su pareja (Ortega Ruiz, Sánchez Jiménez y Ortega Rivera, 2008; Ortega Ruiz, Ortega Rivera y Sánchez, 2008; Ortega Rivera, Sánchez Jiménez y Ortega Ruiz, 2010; Connolly y McIsaac, 2011; Ortega y Sánchez, 2011).

Cantera, Estébanez y Vázquez (2009), en su evaluación a través de la escala VEC de percepción de la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo, señalan que la percepción global de la violencia psicológica es moderada, mientras que en nuestro trabajo aparece con un alto grado de percepción, sin apreciarse diferencias por sexo.

Con respecto a los mitos que señalan a las mujeres como las culpables o instigadoras de la violencia, ya hemos expuesto que se produce un amplio rechazo a esta idea pero sigue habiendo jóvenes que participan de este mito. Es este un planteamiento peligroso ya que como manifiestan Esperanza Bosch y Victoria Ferrer (2012, p. 551, 552), si se consolidan estos mitos, podrían llevarnos a un cambio de papeles donde las víctimas pasarían a ser las culpables. En términos de culpabilidad hacia las mujeres, las evidencias plantean que a mayor número de personas que aceptan la ideología patriarcal, mayor índice de aprobación de la violencia de género se produce, tendiendo a verse esta violencia como beneficiosa y considerando a las mujeres como sus responsables (Dobash y Dobash, 1979; Glick, Saklli-Ugurlu, Ferreira y Aguiar de Souza, 2002; WHO, 2005; Haj-Yahia I Schiff, 2007).

Peters (2008, p. 3), incide en la idea de que estos mitos sirven para reducir el apoyo social a las víctimas y convertirlas en objeto de dudas sobre las razones por las que han sufrido violencia. No parece aceptable, por tanto, el planteamiento de culpabilizar a las mujeres de provocar esa violencia que sufren y soportan, aspecto que es coincidente en nuestro estudio y manifestado por las personas encuestadas. Sin embargo, el mantenimiento de estos mitos, si parece estar relacionado con las actitudes de aceptación de la violencia de género.

El *segundo objetivo* del estudio ha indagado en la existencia de diferencias significativas en el grado de aprendizaje de los estereotipos; se ha pretendido conocer si existen diferencias significativas en la percepción de la violencia; si

existen diferencias significativas en las actitudes de aceptación de la violencia de género y si hay diferencias significativas en la creencia del mito sobre la culpabilidad de la mujer maltratada, todo ello en función del género, la edad, la educación recibida y la experiencia vital próxima a casos de violencia de género.

Con respecto al género, la investigación realizada señala que existen diferencias significativas en el aprendizaje de los estereotipos de género y de la aceptación/tolerancia de los estereotipos de género, según los/las adolescentes sean hombres o mujeres.

Por otro lado, también se muestran diferencias significativas en función de la educación sexista recibida en el aprendizaje de los estereotipos de género. Hasta para los que consideran que la educación que han recibido no es sexista hay un grado de aprendizaje de estereotipos de género. Igualmente, se observan estas diferencias para la aceptación/tolerancia de los estereotipos de género.

Se puede constatar que existe una mayor tolerancia a la violencia por parte de los hombres frente a las mujeres. Con respecto a los datos de tolerancia cero a la violencia, el porcentaje de mujeres que muestran tolerancia cero a la violencia es mayor en oposición a los hombres.

En cuanto al factor edad, es mayor el porcentaje de adolescentes con edades comprendidas entre 14 y 16 años que manifiestan tolerancia cero a la violencia frente a los y las adolescentes de 17 y 19 años. La tolerancia a la violencia, no llega a uno de cada cuatro jóvenes de 14 a 16 años, resultando un porcentaje mayor de tolerancia entre los/las jóvenes situados entre 17 a 19 años.

Se aprecia que existen diferencias significativas en función del género, la educación sexista recibida y la experiencia cercana de la violencia, en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada.

El número de mujeres que no creen en el mito es más elevado que el número de hombres. En cuanto a los/las que creen bastante o moderadamente en el mito, la tendencia cambia y los datos obtenidos revelan que hay más hombres que mujeres que creen en dicho mito.

Aquellos/as que no han recibido educación sexista, son los/las que manifiestan la no creencia en dicho mito, existiendo bastante diferencia con el resto.

Se observa que las personas conscientes del tipo de conductas que implica la violencia son, con gran diferencia, las que manifiestan la no creencia en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada. A su vez, se observa que dentro de la no creencia en el mito, tanto el hecho de no haber tenido ningún contacto como el de haber tenido bastantes contactos con casos de violencia, generan una menor creencia en el mito y aunque el mismo patrón se produce también con respecto a creer bastante y creer de manera moderada en el mito, en el caso de la no creencia, los resultados son mucho más elevados.

Podemos decir, según los datos extraídos, que la creencia en el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada no está asociada a la edad.

Sí existen diferencias entre las valoraciones de las acciones educativas en los centros realizadas entre hombres y mujeres y entre las realizadas entre los grupos de edad de 14 a 16 y 17 a 19 años.

Verónica De Miguel (2013) analiza que la percepción de que la desigualdad de género es grande, es mayoritaria, pero que las personas jóvenes aprecian menos desigualdades entre hombres y mujeres que el resto de la población, siendo esta percepción distinta entre hombres y mujeres estimándose mayores diferencias en las mujeres que en los hombres. Estas afirmaciones muestran acuerdo con nuestro trabajo. La autora (2013, p. 6), también coincide con nuestra investigación en lo que

se refiere a los estereotipos reseñando que los hombres jóvenes se muestran más de acuerdo con todos los estereotipos sexistas salvo con el relativo a la dependencia económica en comparación con las mujeres jóvenes.

El presente estudio plantea coincidencias con otras investigaciones relativas a la violencia que señalan que se pueden establecer diferencias entre hombres y mujeres, siendo mayores las consecuencias de la violencia para las mujeres (Cleveland, Herrera y Stuewig, 2003).

Se muestra también en concordancia con nuestra investigación la realizada por Toldos (2002) en donde se expone que el aprendizaje de los roles de género se hace de manera diferenciada entre hombres y mujeres desde la infancia hasta la vida adulta. La autora explica que de esta forma se desarrollan conductas y respuestas que guían las interacciones violentas y no violentas con los demás llegando a ser modelos de comportamiento que pueden hacer que las mujeres sean más vulnerables a la victimización. Se produce también coincidencia con la afirmación de la autora al plantear que en los hombres, la violencia puede ser tolerada, premiada y respetada como parte de su masculinidad.

Con Pilar Colás (2007) se producen coincidencias y discrepancias con nuestro trabajo. La autora manifiesta que existe un alto porcentaje de interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes en diversas dimensiones estudiadas como la corporal, el comportamiento social, las competencias y capacidades, la emocional, la expresión afectiva y la responsabilidad social. Estas afirmaciones no son coincidentes con los resultados obtenidos en este trabajo. Tampoco se observa acuerdo entre los datos extraídos por Colas (2007) y los obtenidos en este estudio en lo que se refiere a diferencias de género que la autora expone como no muy marcadas en adolescentes, en cuanto a la asunción de los estereotipos de género entre hombres y mujeres. Sin embargo, si hay coincidencia en

el planteamiento de que los hombres tienen más arraigados los estereotipos de género que las mujeres y en que son ellos los que mantienen más firmes convicciones sobre los estereotipos de género. La autora señala que son los adolescentes hombres los que aceptan en mayor proporción, las ideas y prejuicios discriminatorios existentes, especialmente los que los sitúan en posiciones de ventaja con respecto a las capacidades o competencias de las mujeres. Sin embargo, en los estereotipos que se refieren a comportamiento social, aunque las diferencias encontradas sean menos evidentes (no llegan al 5% entre chicas y chicos), se cambia la tendencia, siendo las mujeres las que aceptan en mayor proporción las afirmaciones estereotipadas, según Colás (2007).

La posición de los adolescentes, indica Pilar Colás (2007) cambia respecto a sus compañeras. Los adolescentes hombres aceptan y apoyan los estereotipos de género en un porcentaje mayor a las mujeres, lo que es también coincidente con este trabajo. Según la autora, existen estereotipos culturales de género en las creencias del alumnado pero la mayor proporción de creencias estereotipadas respecto al género permanecen en el alumnado de género masculino.

En nuestro trabajo se muestra un mayor porcentaje de adolescentes con edades comprendidas entre 14 y 16 años que manifiestan tolerancia cero a la violencia frente a los y las adolescentes de 17 y 19 años. La tolerancia a la violencia, no llega a uno de cada cuatro jóvenes de 14 a 16 años, resultando un porcentaje mayor de tolerancia entre los/las jóvenes situados entre 17 a 19 años. Estos datos se contraponen con determinados estudios que han señalado que al aumentar la edad disminuye la perpetración de la violencia (Moore, Elkins, McNult, Kivisto y Handsel, 2011). Por lo que tiene que ver con la aceptación de la violencia, Straus y colaboradores (2007) y Simon y colaboradores (2010), ponen de manifiesto que las actitudes de aceptación de la violencia disminuyen con la edad. Estos aspectos no

han sido estudiados en la población adolescente (Anderson y colaboradores, 2011) por lo que los datos extraídos en nuestro estudio pueden ser de utilidad.

Coinciden en esta afirmación Black, Schumacher, Smith Slep y Heyman (1999) que también plantean que a medida que aumenta la edad del hombre (a partir de los 15 años) disminuye el riesgo de agresión. Riggs, Caulfield y Street (2000) señalan que la prevalencia del maltrato correlaciona negativamente con la edad de la pareja.

En términos parecidos, Lorea Arenas (2013) sostiene que el número de jóvenes que está de acuerdo con concepciones sexistas decrece con la edad, pero eso no significa que estén erradicadas muchas de esas actitudes y conductas sexistas. La autora plantea que existe una socialización asociada a un sesgo sexista que desarrolla desiguales conductas y creencias y propicia comportamientos de malos tratos entre las parejas adolescentes.

En esta misma línea argumental, Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) señalan que han observado una tendencia a que se aumente la percepción de violencia con la edad. En sus investigaciones la gradúan según el curso al que pertenece el alumnado, siendo una diferencia importante entre alumnado de 14 años pertenecientes a 3º de ESO y de 17 años de 2º de bachillerato.

Archer (2000) expone el tema desde la diferencia de género y manifiesta que entre los 14 y los 22 años las adolescentes suelen ser más agresoras en sus parejas, mientras que de los 23 a los 49 años son los adolescentes los que presentan conductas más agresoras. Se puede decir que en estas afirmaciones se coincide con nuestro trabajo en lo que afecta a los hombres. Aunque ya hemos manifestado y argumentado la perspectiva metodológica que adoptan estos estudios y el debate

académico sobre las medidas que se utilizan para analizar las agresiones de ellas, escasamente sensibles a la perspectiva de género.

Foshee y Reyes (2011) 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, lo que tampoco es coincidente con nuestro trabajo.

En un mayor grado de concurrencia con nuestro estudio se sitúan los trabajos de El Centro Reina Sofía de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, en el estudio sobre “Jóvenes y género. El estado de la cuestión” (2014. p. 22), donde señalan que la violencia aumenta con la edad.

A su vez, Galambos, Almeida y Petersen (1990), han estudiado como las diferencias de comportamientos y actitudes entre hombres y mujeres se va incrementando con la edad debido al factor de socialización que, de diversas formas, hace que sigamos los papeles tradicionales asignados para la masculinidad y feminidad. Estos autores identifican que la presión es todavía mayor para los hombres puesto que los atributos asignados a su masculinidad tienen un mayor valor y consideración social.

Sin embargo, Sánchez y colaboradores (2008) obtienen en sus trabajos resultados muy coincidentes tanto en hombres como en mujeres adolescentes con independencia de la edad en lo que se refiere a agresiones ocasionales en sus relaciones de pareja, sobre todo en violencia verbal y física.

El *tercer objetivo* de la investigación ha permitido la identificación de los principales factores predictores de las actitudes tolerantes ante la violencia de género, estudiándose el aprendizaje de los estereotipos de género, el mito de la

mujer maltratada, la edad y el género como factores predictores de las actitudes ante la violencia de género. Determinadas investigaciones han mostrado que el grado de internalización de los estereotipos de género (gender role beliefs) constituye un factor predictor del aumento de los actos violentos en EEUU (Parrot y Zeichner, 2003; Reidy y colaboradores, 2009), no obstante no se había relacionado grado de con la predisposición a aceptar conductas violentas. Nuestro estudio pone de manifiesto que el mito de la culpabilidad de la mujer maltratada es el predictor clave de las actitudes tolerantes del abuso en adolescentes. Aunque, el grado de internalización de los estereotipos de género (gender role beliefs) constituyen un factor que predispone a la aceptación de la violencia (Wade y Brittan-Powell, 2001; Davis y Liddell, 2002).

Viejo (2012) plantea que el factor predictor de la victimización leve femenina son variables personales y de contexto de la pareja, mientras que en la grave, actúa como predictor la experiencia de victimización leve y la falta de disposición hacia la conducta delictiva. En los hombres, en lo que afecta a la victimización física masculina se ponen en juego variables de los tres ámbitos que interaccionan entre sí y con la victimización física leve de forma directa e indirecta. Si es necesario señalar que la victimización grave sólo se produce por la experiencia previa en victimización leve. La autora señala que los resultados ponen en evidencia que la violencia en parejas de adolescentes es progresiva en cuanto a gravedad, de manera que la implicación previa en violencia leve suele ser la mejor variable predictora para la violencia grave e indica que una visión tradicional y conservadora de las relaciones de pareja y de los estereotipos asociados podrían estar en la base explicativa de la victimización de las chicas, quienes considerarían que los celos y el afán posesivo de sus parejas son muestras de amor y, por tanto, estarían justificados, y de la implicación como agresores de los chicos, quienes considerarían que las chicas les pertenecen y, por tanto, deben estar a su disposición y servicio (Foshee et

al., 2004; Rojas-Solís y Carpintero, 2011). Estas manifestaciones coinciden con los resultados obtenidos en nuestro estudio de forma parcial al hacer alusión a uno de los mitos sobre la violencia de género (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012) como creencia que actúa como predictora de la tolerancia a la violencia.

Foshee y Reyes (2011) indican que la violencia psicológica ha sido identificada como el primer paso de la violencia física en parejas adolescentes y que la experiencia de victimización es predictora de agresión que se convierte en una señal de futuras agresiones. Estudios de González y Santana (2001) y de Taylor, Stein y Burden (2010) coinciden en señalar que la violencia en parejas adolescentes se instala de forma gradual y se hace más grave cuando la pareja es más estable.

Diversas investigaciones entre las que destacamos las de Weisbuch y colaboradores, 1999; Cleveland y colaboradores, 2003; Fitzpatrick y colaboradores, 2004; Sierra, Rojas, Ortega y Martín-Ortiz, 2007; Windle y Murug, 2009, entre otras) muestran que un factor de riesgo predictor de que ellas lleguen a ser víctimas y ellos agresores es la normalización, justificación y aceptación de la violencia en la pareja.

El *cuarto objetivo* ha examinado la valoración que hacen los/as adolescentes sobre las acciones educativas en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos andaluces. Se ha explorado lo que piensa el alumnado sobre las acciones educativas relacionadas con la igualdad y en contra de la violencia de género en los centros educativos, su percepción sobre el machismo en su centro las diferencias significativas en función del género y la edad en la valoración de las acciones. Se han analizado las principales acciones educativas propuestas por la Junta de Andalucía, indagando el papel que juegan los estereotipos y las actitudes ante la violencia.

Con respecto a las valoraciones sobre las acciones que se vienen desarrollando en materia de violencia de género en los centros educativos se muestra un grado positivo sobre su desarrollo considerando las personas encuestadas de forma mayoritaria que en su centro educativo hay ejemplos de profesores y profesoras que valoran la igualdad entre hombres y mujeres. Parece por los datos extraídos que hay referentes al personal docente de los Centros educativos que sirven de ejemplo para extender la igualdad y no propiciar estereotipos sexistas. Sin embargo, el ítem no plantea la cuantía de estos ejemplos, solo su existencia.

Se valora convenientemente extender los valores de igualdad entre hombres y mujeres y que los centros educativos pueden jugar en ello un papel fundamental. Sin embargo, uno de cada 10 participantes, se muestra indiferente a esta afirmación.

Sobre la realidad de la puesta en marcha de intervenciones en pro de la igualdad y contra la violencia de género en los centros educativos, los datos muestran que sólo cuatro de cada diez personas reconocen que se han realizado estas intervenciones o las recuerda. Parece, por tanto, que no se han realizado estas intervenciones de una manera significativa o las que se realizarán, no se han identificado que tienen este objetivo. Existe, además un alto porcentaje de indiferentes.

Por otra parte, se considera 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 contra 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 se tiene sobre el grado de machismo en el Centro educativo señalan que más de la mitad de las personas

encuestadas no perciben que existan problemas de machismo elevado en su Centro educativo.

A partir de estos datos es necesario señalar líneas de intervención que, partiendo de la no percepción clara de la desigualdad de género en los centros educativos, se detecten los comportamientos y actitudes que pueden ser sexistas o pueden llevar a la violencia. Es necesario, por tanto, seguir las recomendaciones de investigaciones que muestren necesidades formativas en materia de igualdad y violencia de género con adolescentes cuya efectividad esté demostrada bajo criterios científicos. Delgado y Mergenthaler (2011, p. 204) exponen que se deben realizar intervenciones dirigidas a la prevención, además de los programas generales que incluyen el repertorio completo de la violencia de género. 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.

Siguiendo a Colás y Villaciervos (2007, p. 52), se debería formar a los y las adolescentes en cuanto a la interiorización de estereotipos, lo que muestra la importancia que estos estudios prestan al concepto, planteado en este trabajo, de que el aprendizaje de los estereotipos de género es un elemento predictor de la violencia de género. Al mismo tiempo, exponen que en algunas cuestiones, la formación para hombres y mujeres debería tener, en esta materia, aspectos diferenciados.

## ***2. Prospectiva.***

El presente estudio muestra que existen discrepancias importantes entre diversas investigaciones realizadas sobre la adolescencia, la igualdad y la violencia

de género, entre ellos y con respecto a datos estadísticos sobre el fenómeno de la violencia, en especial en lo que afecta al concepto de bidireccionalidad. Es decir, de la violencia como combate mutuo.

Los cuestionarios que se vienen utilizando para medir actitudes y estereotipos sobre la igualdad y la violencia de género en personas adolescentes, muestran determinadas dificultades y ofrecen resultados que, en algunas ocasiones, no superan criterios de homogeneidad.

Hay que tener en cuenta que los hombres y las mujeres no parece que simbolizan el constructo de manera similar cuando responden a cuestiones de abusos sufridos o infligidos. Los hombres tienden a minimizar su conducta violenta, y las mujeres tienden a minimizar los abusos que reciben (González y Santana, 2001; Lorente, 2006; Walker, 2009; Moral de la Rubia, López-Rosales, Díaz-Loving, y Cienfuegos, 2011; Roca y Masip, 2011).

Ferrer y Bosch (2005) señalan que se pueden producir prejuicios de género al realizar análisis basados en definiciones de violencia muy amplias y a la inseguridad de no saber qué miden exactamente las escalas de violencia de pareja. Estiman que los datos obtenidos de esas escalas no tienen en cuenta los motivos de los abusos, ni el impacto que genera en la relación de la pareja minimizando la importancia de la violencia de género y considerando esa violencia como un combate mutuo en donde el hombre y la mujer son igualmente violentos en sus relaciones (Bosch y Ferrer, 2012). Delgado (2014) añade a este debate que los constructos que se emplean son una simplificación reduccionista de la violencia que no explican los motivos que existen detrás del abuso, ni valoran sus consecuencias, ni la relación entre la violencia masculina y el deseo de control de las mujeres.

Se recomienda, desde nuestro punto de vista, la realización de estudios longitudinales que propicien un mayor conocimiento de las causas y del peso relativo de cada uno de los factores que inciden en las mismas, evitando las limitaciones que en la actualidad se mantienen, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios se centran en el papel de los adolescentes hombres como agresores. (Bank y Burraston, 2001; Lavoie, Hebert, Tremblay, Vitaro, Vezina y Mc Duff, 2002), y siendo muy escasos los que se hacen desde la óptica de ellas como agresoras (Foshee y Reyes, 2011).

Por otro lado, es imprescindible una mayor amplitud demográfica para obtener muestras más fiables y representativas de las que se puedan extraer y comparar diversos datos. A su vez, es necesario realizar comparaciones entre muestras de población general y adolescentes que sigan programas de formación en materia de igualdad de género para analizar, a la luz de los datos extraídos, si los programas formativos que se llevan a cabo en materia de coeducación, igualdad o violencia de género están propiciando nuevos comportamientos y actitudes más igualitarias y sirvan de elementos de prevención ante la violencia de género.

En cuanto a los cuestionarios, propiamente dichos, se deben realizar nuevos cuestionarios que se puedan validar en base al uso de un lenguaje comprensivo desde la realidad de lo que entienden los y las adolescentes sobre violencia de género y evitando las posibles respuestas con sesgos por querer quedar bien.

Por fin, parece muy conveniente efectuar pruebas donde existan elementos diferenciales según sean respondidos por hombres o mujeres.

Por lo que respecta a las acciones que se deben desarrollar con personas adolescentes para fomentar la igualdad y prevenir la violencia de género, se deben continuar o realizar esfuerzos desde diversos ámbitos para fomentar los valores de

igualdad entre hombres y mujeres como mayor garantía para eliminar la violencia de género. Solo será posible prevenir y desterrar la violencia de género entre adolescentes si se trabajan los valores de igualdad, se producen modificaciones cognitivas importantes en la aceptación de los roles sociales y se fomenta la inteligencia emocional y la resolución de problemas por vías alejadas de la violencia.

La violencia de género se ha convertido en un problema de enorme importancia que afecta a hombres y mujeres, que no es de ámbito privado y que sus medidas de prevención, tratamiento y recuperación social deben estar presente en todos los estamentos sociales. Es imprescindible una profunda reflexión sobre sus causas y consecuencias y la dotación de los recursos necesarios para su eliminación.

En este sentido y a la luz de los resultados de este trabajo y de lo analizado para su elaboración, se recomiendan las siguientes acciones:

- En el terreno educativo es fundamental que desde la educación infantil hasta la universitaria se propicie una formación para la igualdad de géneros. Hay que plantear acciones de formación sobre la igualdad especialmente a la juventud y a los y las profesionales de la educación. El ámbito educativo ofrece extraordinarias oportunidades de poder formar en igualdad y contra la violencia machista, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, pero para ello es imprescindible una mayor formación y concienciación del personal docente.

En este orden de cosas es clave fomentar la formación en las escuelas, profesores y profesionales en violencia de género y en igualdad analizando las razones del porqué se da la violencia contra las mujeres y cuáles son sus raíces. Esto aportará una mayor sensibilización y conocimiento de la problemática y ayudará a romper con los estereotipos.

Por otro lado, las escuelas de madres y padres deben formar a estos para que desarrollen en sus hijos e hijas una educación igualitaria y no sexista. Las madres y los padres deben ejercer, en coordinación con el profesorado, un trabajo de seguimiento de los comportamientos y actitudes sexistas que puedan plantear sus hijos e hijas y ser proactivos en la prevención y eliminación de las actitudes no igualitarias o que fomenten los roles de género tradicionales en la familia.

En la educación no formal se debe hacer un gran esfuerzo y aumentar la calidad y el número de las intervenciones que se realicen para la prevención de la violencia de género en la población adolescente siguiendo criterios científicos y evaluando sus resultados, para complementar el trabajo realizado en la educación formal y desde los padres y madres.

Por fin, es imprescindible buscar aliados y aliadas por la igualdad en los centros educativos. Se debe realizar un trabajo de detección, formación e intervención de estas personas para que sean referentes de la igualdad de género en sus centros educativos. Al mismo tiempo, hay que desarrollar, tanto para hombres como para mujeres, una profunda formación en temas relacionados con las emociones, la mediación, la solución de los conflictos por métodos pacíficos, la detección del sexismo y otros que eviten los estereotipos sexistas y fomenten la igualdad de género.

- Por lo que se refiere a aspectos sociales, hay que potenciar en las familias, los movimientos asociativos y los medios de creación de opinión, un nuevo diseño y modelo de relación en pareja donde la reciprocidad y cooperación sean la línea a seguir basándose en la igualdad. Unido a ello, es preciso hacer una apuesta por la sensibilización en el conocimiento real de la situación de la mujer víctima de violencia, educando, especialmente, a los y las menores.

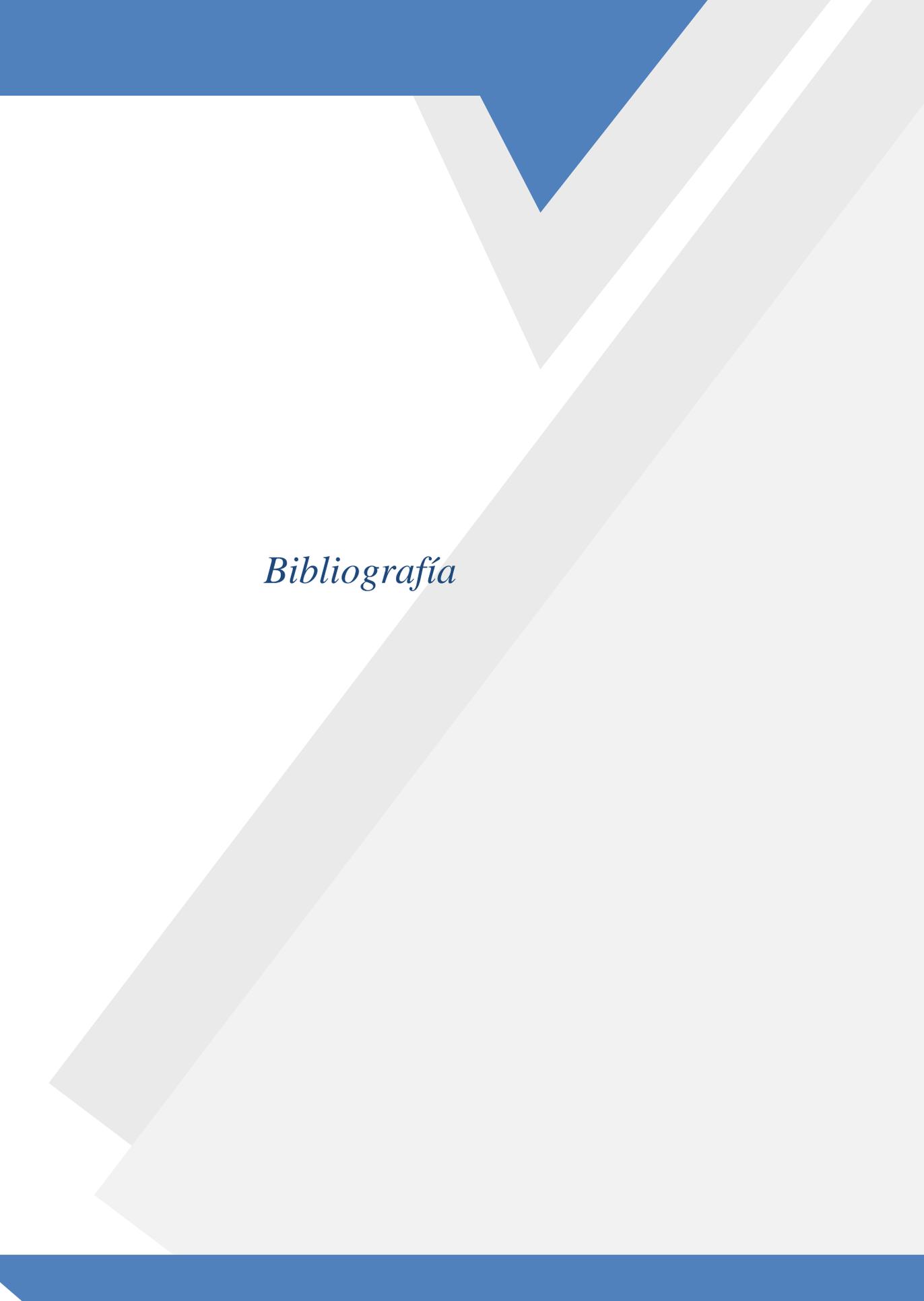
En este sentido, nuestra sociedad tiene que hacer un esfuerzo de no mirar a otro lado cuando nos encontremos con algún caso de violencia de género y es fundamental apoyar a las víctimas ayudando a no estigmatizarlas con el sello de mujer maltratada para tratarlas con normalidad y la sensibilidad necesaria para abordar su situación. Especial importancia requiere, en este aspecto, la atención a las menores.

Se debe rechazar la idea de que en los tiempos de crisis económica se pueden recortar los recursos que son necesarios para seguir dando la cara ante la violencia de género. Más bien al contrario, se debe potenciar una mejor coordinación y eficiencia entre las entidades y profesionales que trabajan en esta materia. La crisis económica lleva, por la precariedad a la que se ven sometidas las familias, a situaciones que pueden aumentar los casos de violencia doméstica o de género, afectando de forma importante a los hijos e hijas.

- En lo que afecta a los medios de comunicación, hace falta más divulgación y mejor tratamiento de las noticias y medidas legales más duras para los programas que anulan o discriminan a las mujeres y que las tratan como un mero objeto al servicio del hombre. Es fundamental incorporar en los códigos deontológicos de estos medios los tratamientos adecuados que se deben dar a las noticias relacionadas con aspectos de igualdad y violencia de género.
- En cuanto a las Administraciones Públicas es importante que, además de abordar el papel que obligatoriamente les corresponde, cuenten con las entidades asociativas que trabajan en materia de violencia de género e igualdad para fortalecer los mecanismos de mejora y colaboración mutua y, sobre todo, se propicie el aumento cualitativo y cuantitativo de las intervenciones y la mayor sensibilización y participación social contra este fenómeno. Se debe dar más soporte con medios económicos y materiales para poder abordar con más eficacia y eficiencia el trabajo con las mujeres y fortalecer la formación en género desde los recursos con los que cuentan las Administraciones Públicas compartiendo esta actividad con el mundo

asociativo. Es necesaria una mayor dotación de recursos de todo tipo para abordar la situación que padecen las mujeres víctimas de violencia de género. (información, formación, trabajo, protección...). Las ayudas ofrecidas por las Administraciones Públicas constituyen un deber de éstas y un derecho ciudadano y deben actuar como complemento al apoyo familiar considerando que la violencia de género es un problema de toda la sociedad que debe ser erradicado.

- En el aspecto político hay que profundizar en la paridad. Las mujeres son también parte de la sociedad, aunque esto parece que se olvida con demasiada frecuencia, y superan en número a los hombres. No tiene sentido ni es justo perder o rebajar la enorme riqueza que pueden aportar y es necesario ejercer un trabajo de discriminación positiva para situar a las mujeres en el papel social que les corresponde y beneficia, no solo a ellas, sino al conjunto de la sociedad. En el terreno del maltrato, se debe fomentar la idea de que la mujer que lo ha sufrido no es una víctima sino una superviviente con una enorme capacidad para acabar con las secuelas producidas y aportar mucho en positivo a su vida y al conjunto de la sociedad.
- Con referencia a los hombres, deben mantener una postura activa contra el maltrato que puede ir desde no hacer ni permitir comentarios y acciones machistas hasta potenciar su asociacionismo para concienciar a la sociedad sobre lo que supone la lacra de la violencia de género. Es necesario un potente movimiento activo de hombres por la igualdad que sean ejemplo del modelo de sociedad igualitario y sin violencia que se requiere.

The background features a large, stylized 'V' shape. The top-left and bottom-right corners are filled with a solid blue color. The rest of the 'V' is filled with a light grey color, which has a subtle gradient. The word 'Bibliografía' is centered within the white space of the 'V'.

## *Bibliografía*

Ackard, D.M., Neumark-Sztainer, D. y Hannan, P.J. (2003). Dating Violence among a Nationally Representative Sample of Adolescent Girls and Boys. Associations with Behavioral and Mental Health. *Journal of Gender-Specific Medicine*, 6.

Aguilar Ródenas, C., Alonso Olea, M.J., Melgar Alcatud, P. y Molina Roldán, S. (2009). *Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación*. Universidad Jaume I, Universidad del País Vasco y Universitat de Barcelona.

Aguinaga Roustán, M.J. (1999). Igualdad y vida cotidiana: Pero, ¿qué quieren las mujeres? *Cuadernos de las familias democráticas*, 27.

Aguirre, B.E. (1985). Why do they return? Abused wives in shelters. *Social Work*, 30, 350-354.

Alberdi, I. y Matas, N. (2002). La violencia doméstica Informe sobre los malos tratos a mujeres en España. *Colección Estudios Sociales Fundación "La Caixa"*, 10.

Amaro Quintas, A. (2011). *Percepción del alumnado sobre violencia de género y actitudes del profesorado ante la educación afectivo-sexual*. Trabajo de fin de master. Universidad de Alicante.

Amorós, C. (Ed.). (1995). *Diez palabras clave sobre la mujer*. Bilbao: Verbo Divino.

Anderson, L. y Routt, G. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression Maltreatment y Trauma*, 20,1.

Angelone, D., Mitchell, D. y Lucente, L. (2012). Predicting perceptions of date rape: an examination of perpetrator motivation, relationship length, and gender role beliefs. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 2.582-2.602.

Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126.

Arenas García, Lorea. (2013). *Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género*. Universidad de Málaga.

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.

Artazcoz, L., Escribá Agüir, V. y Cortés, I. (2004). Género, trabajo y salud en España. *Gaceta Sanitaria*, 18, 2, 28-40.

Ashmore, R.D. (1990). Sex, gender and the individual. En Pervin, L. A. (Ed.). *Handbook of Personality: Theory and research*. Nueva York: The Guilford Press.

Baber, K. y Jenkins, C. (2006). *El cuestionario de roles sociales: un nuevo acercamiento a la medida de actitudes hacia el género*. Artículo publicado online el 2 de noviembre de 2006.

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.

Baker, C. R. y Stith, S. M. (2008). Factors predicting dating violence perpetration among male and female college students. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 17, 227-244.

Bandura, A. (1973). *Agresión. A social learning análisis*. Englewoods Cliffts, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.

Bank, L. y Burraston, B. (2001). Abusive home environments as predictors of poor adjustment during adolescence and early adulthood. *Journal of Community Psychology*, 29, 195-217.

Banyard, V. L., Cross, C. y Modecki, K. (2006). Interpersonal violence in adolescence: Ecological correlates of self-reported perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 1314-1332.

Barberá, E. y Cala, M.J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. *Psicothema*, 20, 233-242.

Barnett, O. W., Lee, C. Y. y Thelen, R. E. (1997). Gender differences in attributions of selfdefense and control in interpartner aggression. *Violence Against Women*, 3, 462- 481.

Barragán Medero, F. (1996). *El sistema sexogénero y los procesos de discriminación*. Archivos Hispanoamericanos de Sexología, 2, 1. México.

- Bascón Díaz, M. Jesús. (2013). *Conflictividad y violencia de género en adolescentes. Un estudio discursivo del ajuste psicológico en escenarios socioculturales. Conflicto, género y ajuste psicosocial en adolescentes*. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Beauvoir, S. (1969). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.
- Belmonte, N. (1995). Variaciones sobre la violencia. *Psicología Iberoamericana*, 3, 3, 9-10.
- Berlanga Silvente, V., Rubio Hurtado, M. J., Vilà Baños, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (1), 65-79. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Birns, B., y Birns, S. (1997). Violencefree families. En: Dreman, S. y al. (1997). *The family on the threshold of the 21st century: Trends and implications*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Black, D.A., Schumacher, J.A., Smith Slep, A.M. y Heyman, R.E. (1999). *Partner, child abuse risk factors literature review*. National network of family resilience, National Network for Health.
- Blanco, N. (2006). Educar en femenino y en masculino. En Esteve, J.J.M. y Vera, J. (Coord.). *Educación social e igualdad de género* (60). Ayuntamiento de Málaga.
- 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*. Universidad de Bordeaux y Universidad Complutense de Madrid.
- Bockting, W.O. (1999). From construction to context: gender through the eyes of the transgendered. *SIECUS*, 28, 3-7.
- Bograd, M. (1988). Feminist perspectives on wife abuse: An introduction. En Yllö, K. y Bograd, M. (Eds.), *Feminist perspectives on wife abuse* (11–26). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bohan, J.S. (2002). Sex differences and/in the self: classic themes, feminist variations, postmodern challenges. *Psychology of women quarterly*, 26, 74-88.

- Bonder, G. (1993). *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Una meta educativa. Programa nacional de promoción de la mujer en el área educativa*. UNICEF. Buenos Aires.
- Bookwala, J., Frieze, I. H., Smith, C. y Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: A multivariate analysis. *Violence and Victims*, 7, 297-311.
- Borges del Rosal, A. *Diseño y análisis de encuestas*.
- Bosch, E. y Ferrer, V. (2000). *Violencia de género y misoginia: Reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo*. Universitat de les Illes Balears.
- Bosch, E., Ferrer, V. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24, 548-554.
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E. y Wanner, B. (2002). Parent and Peer Effects on Delinquency-related Violence and Dating Violence: A Test of Two Mediational Models. *Social Development*, 11, 2, 225-244.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burgard, R. y Rommelspacher, B. (1992). *Leiden macht keine Lust*. Frankfurt: Fischer.
- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones, género y subjetividad femenina*. Barcelona: Paidós.
- Burn, S.M. (1996). *The Social Psychology of Gender*. New York: McGraw-Hill.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

Byles, J.A. (1978). Violence, alcohol and other problems in disintegrating families. *Quarterly Journal of Studies on Alcoholism*, 39, 551-553.

Cala, M.J. y Barberá, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 91-101.

Callirgos, J.C. (1996). *Sobre Héroes y Batallas. Los Caminos de la identidad masculina*. Lima: Escuela para el Desarrollo.

Camacho-Sandoval, J. (2008). *Tamaño de muestra en estudios clínicos*. *Acta Médica Costarricense*, 50,1, 20-21.

Campbell, J.C., Poland, M.L., Waller, J.B. y Ager, J. (1992). Correlates of battering during pregnancy. *Research in Nursing and Health*, 15, 3, 219- 226.

Cantera, I., Estébanez, I. y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes, la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Servicio de la Mujer del Módulo Psicosocial de Deusto-San Ignacio. Gobierno Vasco.

Capaldi, D. M. y Crosby, L. (1997). Observed and reported psychological and physical aggression in young, at-risk couples. *Social Development*, 6, 184-206.

Capaldi, D. M., Shortt, J. W., y Kim, H. K. (2005). A life span developmental system perspective on aggression toward a partner. En Pinsof, W. M. y Lebow, J. (Eds.), *Family Psychology: the Art of the Science*. Oxford, United Kingdom: Oxford Press.

Capaldi, D. M., Kim, H. K. y Shortt, J. W. (2007). Observed initiation and reciprocity of physical aggression in young, at-risk couples. *Journal of Family Violence*, 22, 101-111.

Capaldi, D.M., Knoble, N.B., Shortt, J.W. y Kim, H.K. (2012). A Systematic Review of Risk Factors for Intimate Partner Violence. *Partner Abuse*, 3.

Caplan, P. (1984). The Mit.Of women's masoquism. *American Psychologist*, 39,130- 139.

- Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C. y Alegría, S. (2010). *Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con las variables psicosociales*. Universidad Católica del Norte. Chile.
- Carlson, B.E. (1977). Battered women and their assailants. *Social Work*, 22, 445-465.
- 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.
- Carr, J. L. y VanDeusen, K. M. (2002). The relationship between family of origin violence and dating violence in college men. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 630-646.
- Carr, J. L. y VanDeusen, K. M. (2004). Risk factors for male sexual aggression on college campuses. *Journal of Family Violence*, 19, 279-289.
- Cascardi, M. y Vivian, D. (1995). Context for specific episodes of marital violence: Gender and severity of violence differences. *Journal of Family Violence*, 10, 265-293.
- Casey, E. A., Beadnell, B. y Lindhorst, T. P. (2008). Predictors of sexually coercive behavior in a nationally representative sample of adolescent males. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1.129-1.147.
- Cea, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2012). Understanding teen dating violence. *Fact sheet*. U.S. Department of Health & Human Services.
- Chan, K. L. (2007). *Preventing Family Violence. A multidisciplinary approach*. Hong Kong: University Press.
- Chase, K. A., Treboux, D. y O'Leary, K. D. (2002). Characteristics of high-risk adolescents' dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 33-49.
- Chen, P. y White, H. R. (2004). Gender differences in adolescent and young adult predictors of later intimate partner violence. *Violence Against Women*, 10, 1.283-1.301.

Cleveland, H., Herrera, V. y Stuewig, J. (2003). Abusive Males and Abused females in adolescent relationships: risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, 18, 6, 325-339.

Cobo Badía, R. (2001). *Socialización e identidad de género: entre el consenso y la coacción*. Jornadas de Comunicación y Género, Málaga.

Cochran, W.G. (1990). *Técnicas de muestreo*. México: Editorial Cecsca.

Coker, A. L., McKeown, R. E., Sanderson, M., Davis, K. E., Valois, R. F. y Huebner, S. (2000). Severe Dating Violence and Quality of Life Among South Carolina High School Students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 4.

Colás Bravo, P., Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 1,35-58.

Coll, C. y Solé, I. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et ál. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A., Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 481-494.

Connolly, J.A., Friedlander, L., Pepler, D., Craig, W. y Laporte, L. (2010). The ecology of adolescent dating aggression: attitudes, relationships, media use, and socio-demographic risk factors. *Journal of Aggression, Maltreatment, and Trauma*, 19, 5, 469-491.

Connolly, J.; McIsaac, M.C. (2011). Romantic relationships in adolescence. En M. Underwood and L.H. Rose (Eds.), *Social development: relationships in infancy, early childhood, and adolescence* (180-207). New York: Guilford Press.

Consejo Económico y Social. (2004). *Informe sobre la igualdad de hombres y mujeres*. COM, 115.

Coria, C. (2005). Otra vida es posible en la edad media de la vida. En Coria, C., Freixas, A., y Covas, S. *Los cambios en la vida de las mujeres: temores, mitos y estrategias*. Barcelona: Paidós.

- Corsi, J. y Dohmen, M. (1995). *Violencia masculina en la pareja: una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Barcelona: Paidós.
- Counts, D.A., Brown, J.K. y Campbell, J.C. (1992). *Sanctions and sanctuary: Cultural perspectives on the beating of wives* (268). Boulder, CO: Westview Press.
- Crawford, M. (1995). *Talking Difference: On Gender and Language*. London: Sage.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En Caplan, P.J., Crawford, M. Hyde, J.S y Richardson, J.T.E. *Gender differences in human cognition* (81, 92 y 94). Oxford: Oxford University Press.
- Curtis, G. C. (1963). Violence breeds violence-perhaps? *American Journal of Psychiatry*, 120, 386-387.
- Cyr, M., McDuff, P. y Wright, J. (2006). Prevalence and Predictors of Dating Violence among Adolescent Female Victims of Child Sexual Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 8, 1.000-1.017.
- Dardis, C. M., Dixon, K. J., Edwards, K. M. y Turchik, J.A. (2014). An Examination of the Factors Related to Dating Violence Perpetration Among Young Men and Women and Associated Theoretical Explanations: A Review of the Literature. *Trauma, Violence & Abuse*, 1-17.
- Dardis, C. M., Edwards, K. M., Kelley, E. L. y Gidycz, C. A. (2013). Dating violence perpetration: The predictive roles of maternally versus paternally perpetrated childhood abuse and subsequent dating violence attitudes and behaviors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22, 6–25.
- Davis, T. L. y Liddell, D. L. (2002). Getting inside the house: The effectiveness of a rape prevention program for college fraternity men. *Journal of College Student Development*, 43,1, 35-50.
- De la Peña Palacios, E. M., Luzón Encabo, J. M. Ramos Matos, E. y Recio Saboya, P. (2011). *Sexismo y violencia de género en la juventud andaluza e impacto de su exposición en menores. Factores de riesgo y de prevención en la protección contra la violencia de género en la pareja*. Proyecto de investigación. Fundación Mujeres y Universidad

Nacional de Educación a Distancia. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Instituto Andaluz de la Mujer.

De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L. Ryan, E. (2007). *Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes*. Universidad de Granada.

Delgado Álvarez, C. (2014). What do the dating violence scales measure? *Procedia Social and behavioral sciences*, 161, 18-23.

Delgado Álvarez, C. y Mergenthaler Márquez, E. (2011). Evaluación psicométrica de la percepción de la violencia de género en la adolescencia. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. InfadRevista de Psicología*, 1, 2, 197-206.

Del Valle, T. (Coord.). (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.

De Miguel Luken, V. (2013). *Percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Centro de Investigaciones Sociológicas por encargo del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración de la Universidad de Málaga.

De Pablos, J. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI. *Bordón*, 51, 4, 417- 433.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2010-2013). *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*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración de la Universidad de Complutense de Madrid, El Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración de la Universidad de Complutense de Madrid y diversas universidades españolas.

Díaz-Aguado, M. J. y Carvajal Gómez, M. I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Unidad de

Psicología Preventiva de la Universidad Complutense – Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Igualdad.

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*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Madrid.

Díaz Aguado, M. J.; Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2002). *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

Dillon, W.R., Madden, T.J. y Firtle, N.H. (1994). *Marketing research in a marketing environment*. Illinois: Richard D. Irving.

Dio Bleichmar, E. (2007). *Las mujeres soportan el maltrato porque se sienten culpables*. Entrevista en El País de Joan Carles el 11 de Diciembre de 2007. Edición impresa. Barcelona.

Dobash, R. E. y Dobash, R. P. (1979). *Violence against wives*. New York: Free Press.

Donoso-Vázquez, T., Rubio, M. J. y Vilà Baños, R. (2014). *Investigando sobre violencias de género 2.0*. IX Jornadas GrediDona, Barcelona, 29 mayo.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan

Dutton, D.G. (1992). *Empowering and healing the battered woman: A model of assessment and interevention*. New York: Springer.

Dutton, D.G. y Painter, S.L. (1981). Traumatic bonding: The development of emotional attachments in battered women and other relationships of intermittent abuse. *Victimology: an International Journal*, 6, 139-155.

Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of men and women into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735-754.

Eceiza Pedrosa, I. (2013). *Identificación de estereotipos sexistas por parte del alumnado en su propio discurso oral*. Trabajo de fin de máster. Universidad Pública de Navarra.

Echeburúa, E. y Corral, Paz. (1998). *Manual de vida familiar*. Madrid: Siglo XXI.

Echeburúa, E. y Fernández Montalvo, J. (1998). Hombres maltratadores. En Echeburúa, E. y Corral, P. *Manual de Violencia Familiar* (71-175). Madrid: Siglo XXI.

Echeburúa, E., Fernández-Montalvo, J. y Amor, P.J. (2006). Psychological treatment of men convicted of gender violence: A pilot-study in the Spanish prisons. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50, 57-70.

Edwards, K. M., Desai, A. D., Gidycz, C. A. y VanWynsberghe, A. (2009). College women's aggression in relationships: The role of childhood and adolescent victimization. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 255-265.

Erikson, E. H. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Barcelona: Paidós.

Eshelman, L. y Levendosky, A.A. (2012). Dating Violence. Mental Health Consequences Based on Type of Abuse. *Violence and Victims*, 27.

Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 2.

Fagan, J., Stewart, D. y Hansen, K. (1983). Violent men or violent husbands: Background factors and situational correlates. *Family*, 33, 624-636.

Fang, X. y Corso, P. S. (2007). Child maltreatment, youth violence, and intimate partner violence: Developmental relationships. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 281-290.

Faulk, M. (1974). Men who assault their wives. *Medicine Science and the Law*, 14,180-183.

Fergusson, D. M., Boden, J. M. y Horwood, L. J. (2008). Developmental antecedents of interpartner violence in a New Zealand birth cohort. *Journal of Family Violence*, 23, 737-753.

Fernández-Fuertes, A., Fuertes, A. y Pulido, R. (2004-2006). *Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) - versión española*. Universidad de

Salamanca e *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 6, 339-358.

Fernández Fuertes, A. y Fuertes Martín, A. (2005). Violencia sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes. *Sexología Integral*, 2, 126-132.

Fernández-Montalvo, J. y Echeburúa, E. (1997). Variables psicopatológicas y distorsiones cognitivas de los maltratadores en el hogar: un análisis descriptivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 151-180.

Fernández-Montalvo, J. y Echeburúa, E. (1997). Variables psicopatológicas y distorsiones cognitivas de los maltratadores en el hogar: un análisis descriptivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 31, 451-475.

Fernández de Pinedo, I. *Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Ferrer-Pérez, V. y Bosch-Fiol, E. (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología*, 21, 1.

Ferreira, Graciela B. (1989). *La Mujer Maltratada: Un Estudio Sobre las Mujeres Víctimas de la Violencia Doméstica*, Buenos Aires: Editorial Sudamérica.

Fiebert, M.S. (2004). References examining assaults by women on their spouses or male partners. An annotated bibliography. *Sexuality and Culture*, 8.

Finkelhor, D., Gelles, R.J., Hotaling, F. T. y Straus, M.A. (1983). *The dark side of families: Current family violence research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Fiske y Stevens. (1993). What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. En Oskamp, S., Costanzo, M. (Eds.) *Gender Issues in Contemporary Society: Applied Social Psychology Annual*. Newbury Park, CA: Sage.

Fitzpatrick, M., Salgado, D., Suvak, M., King, L. y King, D. (2004). Associations of gender and Gender-Role Ideology with behavioral and

attitudinal features of intimate partner aggression. *Psychology of men and masculinity*, 5, 2, 91-102.

Follette, V. M. y Alexander, P. C. (1992). Dating violence: current and historical correlates. *Behavioral Assessment*, 14, 39-52.

Foshee, V. A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health Education Research*, 11.

Foshee, V. A., Benefield, T. S., Ennet, S. T., Bauman, K. E. y Suchindran, C. (2004). Longitudinal predictors of serious physical and sexual dating violence victimization during adolescence. *Preventive Medicine*, 39, 1.007-1.016.

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.

Foshee, V. A., Benefield, T. S., Suchindran, C., Ennett, S., Bauman, K., Karriker-Jaffe, K. y Mathias, J. (2009). The Development of Four Types of Adolescent Dating Abuse and Selected Demographic Correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 19.

Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E. y Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *Preventive Medicine*, 32, 128-141

Foshee, V. A. y Reyes, H. (2011). Dating abuse: prevalence, consequences and causes. En J. R. Roger (Eds), *Encyclopedia of adolescence* (602-615). New York: Springer.

Fundación Anar de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo. Informe Violencia de género 2011 Teléfono Anar. (2012).

Galambos, N.L., Almeida, D.M. y Petersen, A.C. (1990). Masculinity, Feminity, and sex role attitudes in early adolescence: exploring gender intensification. *Child development*, 61.

Gálligo Estévez, F., Córdón Cañero, C. (2010). *Trátame bien... Coeducación*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

- Gamez-Gaudix, M., Straus, M. y Hershberger, S. (2011). Childhood and adolescent victimization and perpetration of sexual coercion by male and female university students. *Deviant Behavior*, 32, 712-742.
- García Leiva, P., Palacios, S., Torrico, E. y Navarro, Y. *El sexismo ambivalente: ¿un predictor del maltrato?* Universidad de Huelva.
- 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*. Oms.Ginebra.
- García-Sedeno, M. y García-Tejera, M. C. (2013). Estimación de la Validez de Contenido en una Escala de Valoración del Grado de Violencia de Género Soportado en Adolescentes [Estimate of the Content Validity on a Scale to Assess Gender Violence Rating Supported in Adolescents]. *Acción Psicológica*, 10, 2, 41-58.
- Gelles, R. (1972). *The violent home: A study of physical aggression between husbands and wives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gelles, R. (1980). *Violence in the family: A review of research in the seventies*. *Journal of marriage and the Family*, vol., 42, 873-885.
- Gelles, R. (1983). An exchange/social theory. En Finkelhor, D., Gelles, R.J., Hotaling, G. Y Strauss, M.A. (Eds.). *The dark side of families. Current family violence research*. Newbury Park: Sage.
- Gerber, G. (1984). Attribution of feminine and masculine traits to oppositesex dyads. *Psychological Reports*, 55, 907-918.
- Gerber, G. (1987). Sex stereotypes among American college students: Implications for marital happiness, social desirability and marital power. *Genetic, Social, And General Psychology Monographs*, 113, 413-431.
- Gerber, G. (1988). Leadership roles and the gender stereotype traits. *Sex Roles*, 18, 649-668.
- Gerber, G. (1989). The more positive evaluation of men than women on the genderstereotyped traits. *Psychological Reports*, 65, 275-286.
- Gerber, G. (1991). Gender stereotypes and power: perceptions of the roles in violent marriages. *Sex Roles*, 24, 7/8, 439- 457.

Gerber, G. y Balkin, I. (1977). Sex-role stereotype as a function of marital status and role. *Journal of Psychology*, 95, 9-16.

Glick, P. y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12.

Glick, P., Sakalli-Ugurlu, N., Ferreira, M. C. y Aguiar de Souza, M. (2002). Ambivalent sexism and attitudes toward wife abuse in Turkey and Brazil. *Psychology of Women Quarterly*, 26,4, 292-297.

Gobierno de Canarias. Instituto de la Mujer de Canarias. (2001). *La Violencia de Género y la Salud: Manual y Unidades Didácticas para la Sensibilización y la Prevención*.

Gobierno de Cantabria. (2007). *Protocolo de actuación sanitaria ante los malos tratos*.

Gobierno de España. Comisión contra la Violencia de Género del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud. (2007). *Protocolo común para la actuación sanitaria ante la violencia de género*.

Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Secretaría de Estado de Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2011). *Encuesta sobre los medios de comunicación. IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*.

Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2013). *El Ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*.

Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2015). *Macroencuesta Violencia contra la Mujer 2015. Centro de Investigaciones Sociológicas*.

Gómez, A. M., Speizer, I. S. y Moracco, K. E. (2011). Linkages between gender equity and intimate partner violence among urban Brazilian youth. *Journal of Adolescent Health*, 49, 393-399.

- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12,79-88.
- González Holgado, M. M. (2013). *Jóvenes y Violencia de Género otra forma de control con Whatsapp*. IV Congreso Anual para el Estudio de la Violencia Contra las Mujeres. Junta de Andalucía.
- González, R. y Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13, 1.
- Goode, W. (1971). Force and violence in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 624-636.
- Gover, A. R., Kaukinen, C. y Fox, K. A. (2008). The relationship between violence in the family of origin and dating violence among college students. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 1667-1693.
- Graham, D.L y Rawling, E.L. (1991). Bonding with abusive dating partners: dynamics of Stockholm syndrome. En B. Levy (ed.) *Dating Violence, Women in Danger*. Seattle, WA: Seal Press.
- Graham, D.L., Rawlings, E.L., Ihms, K., Latimer, D., Foliano, J., Thomson, A., et ál. (1995). A scale for identifying Stockholm syndrome reactions in young dating women: factor structure, reliability and validity. *Violence and Victims* 10,1, 322.
- Gray, H. y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence: differences between one-sided and mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12.
- Green, V. A., Bigler, R. y Catherwood, D. (2004). The Variability and Flexibility of Gender Typed Toy Play: A Close Look at Children's Behavioral Responses to Counter stereotypic Models. *Sex Roles*, 5, 7/8.
- Gutiérrez, C., Caballero, R. (2009). *Innovación y experiencias educativas*. Encuesta a las alumnas sobre la violencia de género.
- Haj-Yahia, M. M. y Schiff, M. (2007). Definitions of and beliefs about wife abuse among undergraduate students of social work. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51, 2, 170-190.
- Hanby, M. S. R., Fales, J., Nangle, D. W., Serwik, A. K. y Hedrich, U. J. (2012). Social anxiety as a predictor of dating aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1867-1888.

- Hanks, S. y Rosenbaum, A. (1977). Battered Women: a study of women who live with violent alcohol abusing men. *American Journal of Orthopsychiatry*, 47, 291-306.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Harding, J. (1998). *Sex acts: practices of femininity and masculinity*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harned, M.S. (2001). Abused women or abused men? An examination of the context and outcomes of dating violence. *Violence and Victims*, 16.
- Haynie, D.L., Farhat, T., Brooks-Russell, A., Wang, A., Barbieri, B. y Janotti, R.J. (2013). Dating Violence Perpetration and Victimization among U.S. Adolescents: Prevalence, Patterns and Associations with Health Complaints and Substance Use. *Journal of Adolescent Health*, 53.
- Heise, L.L. y García Moreno, C. (2003). La violencia en la pareja. En Krug, E.G.; Dahlberg, L.L.; Mercy, K.A.; Zwi, A.B. y Lozano, R. (Eds.). *Informe Mundial sobre Violencia y Salud* (97-131).
- Hermann, J.L. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Herrera, V. M.; Wiersma, J. D. y Cleveland, H. (2008). The influence of individual and partner characteristics on the perpetration of intimate partner violence in young adult relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 284-296.
- Heyzer, N. (2000). *Trabajando por un mundo libre de violencia contra la mujer*. Carpeta de Documentos del Foro Mundial de Mujeres contra la violencia (13-24). Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia.
- Hird, M. J. (2000). An empirical study of adolescent dating aggression in the UK. *Journal of adolescence*, 23, 69-78.
- Holtzworth Munroe, A. y Stuart, G. L. (1994). Typologies of male batterers: Three subtypes and the differences among them. *Psychological Bulletin*, 116, 476-497.
- Hornung, C. A., McCullough, B. C. y Sugimoto, T. (1981). Status relationship in marriage: Risk factors in spouse abuse. *Journal of Marriage and Family*, 43, 675-692.

Hotaling, G. T. y Sugarman, D. B. (1986). An analysis of risk markers in husband to wife violence: The current state of knowledge. *Violence and Victims*, 1, 101-124.

Huici, C. y Moya, M. (1997). Estereotipos. En Morales, F. et al. *Psicología social* (285-333). México: Mc.Graw Hill.

Instituto Andaluz de la Mujer de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. *Cuaderno informativo Violencia contra las mujeres*.

Instituto de Enseñanza Secundaria Misteri d'Elx. *Sexismo adolescente*. Elche. Alicante: Mirada Crítica.

Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2006). *Macroencuesta sobre violencia contra las mujeres en España*.

Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Padrón Municipal de habitantes*.

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía de México. (2011). *Diseño de la muestra en proyectos de encuesta*.

Irigoyen, M.F. (2006). *Mujeres Maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós.

Jackson, S.M. (1999). Issues in the dating violence research. A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4.

Jacobson, N. y Gottman, J. (2001). *Hombres que agreden a sus mujeres*. Barcelona: Paidós.

Jakupcak, M., Lisak, D. y Roemer, L. (2002). The role of masculine ideology and masculine gender role stress in men's perpetration of relationship violence. *Psychology of Men & Masculinity*, 3, 97-106.

Jiménez, Rocío. (2005). *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Tesis doctoral. Departamento de MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Junta de Andalucía. *Acuerdo de 19 de enero de 2010 del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013*.

Junta de Andalucía. *Acuerdo de 30 de noviembre de 2011 del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Profesional 2011-2015.*

Junta de Andalucía. (2009). *Campaña Abre los ojos. El amor no es ciego.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2005). *I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). *Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). *Cambios Sociales y Género.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). *¿Conoces a ...? (I).*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). *¿Conoces a ...? (II).*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). *Contar cuentos cuenta.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). *El misterio del chocolate en la nevera.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2007). *Interculturalidad, feminismo y educación.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de 24 de junio de 2003, por la que se crea la materia optativa Cambios sociales y nuevas relaciones de género en la Educación Secundaria Obligatoria,*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de 28 de noviembre de 2005, por la que se modifica el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de 30 de marzo de 2006, por la que se establecen incentivos para fomentar una representación más equitativa del alumnado en ciclos formativos con alto grado de inserción laboral y con desequilibrio en la relación entre alumnos y alumnas en el curso escolar 2006/2007.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de la de 23 de abril de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de proyectos de voluntariado y de participación de asociaciones en actividades complementarias y extraescolares en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de 24 de mayo de 2011, por la que se regulan los procedimientos de provisión, con carácter provisional, de puestos de trabajo docentes así como la movilidad por razón de violencia de género.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. *Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.*

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Portal de Igualdad. <http://portal.ced.junta-andalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/presentacion>

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2008). *Un Mundo por Compartir*.

Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2015). *Estudio sobre evaluación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación. Informe Ejecutivo e Informe de Síntesis*.

Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. *Orden de 28 de abril de 2015 por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas*.

Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Instituto Andaluz de la Mujer. (2014). *El novio de mi hija la maltrata. ¿Qué podemos hacer?*

Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Instituto Andaluz de la Mujer. (2014). *Guía para padres y madres con hijas adolescentes que sufren violencia de género*.

Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Instituto Andaluz de la Mujer. (2006). *Campaña Vivir los Cuentos: Guía para contar cuentos*.

Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Instituto Andaluz de la Mujer. (2008). *Hagamos visibles a las mujeres. Materiales didácticos para la igualdad*.

Junta de Andalucía. Consejo Escolar de Andalucía (2013). *Informe sobre la situación de la coeducación y la prevención de la violencia de género en los centros educativos de Andalucía 2010-2012*.

Junta de Andalucía. *Decreto 332/1988, de 5 de diciembre, por el que se regula la composición y funcionamiento de los Consejos Escolares de ámbito territorial en la Comunidad Autónoma de Andalucía*.

Junta de Andalucía. *Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de libros de texto*.

Junta de Andalucía. *Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.*

Junta de Andalucía. *Decreto 275/2010, de 27 de abril, por el que se regulan las Unidades de Igualdad de Género en la Administración de la Junta de Andalucía.*

Junta de Andalucía. *Decreto 286/2010, de 11 de mayo, de modificación del Decreto 332/1988, de 5 de diciembre, por el que se regula la composición y funcionamiento de los Consejos Escolares de ámbito territorial en la Comunidad Autónoma de Andalucía.*

Junta de Andalucía. *Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes.*

Junta de Andalucía. *Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.*

Junta de Andalucía. *Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.*

Junta de Andalucía. *Decreto 227/2011, de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía.*

Junta de Andalucía. (2008). *Protocolo andaluz para la actuación sanitaria ante la violencia de género.*

Junta de Andalucía. Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía. (2010). *Estudio estatal y andaluz sobre Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud.* En colaboración con el Ministerio de Igualdad y Educación, la Universidad Complutense y las Comunidades Autónomas.

Junta de Andalucía. Consejería de Justicia e Interior. Dirección General de Violencia de Género y Asistencia a Víctimas. (2015). *Informe de magnitudes en materia de violencia de género.*

- Kabeer, N. (1994). *Reversed Realities. Gender Hierarchies in Development Thought*. Londres: Verso.
- Kalmuss, D. (1984). The intergenerational transmission of marital aggression. *Journal of Marriage and the Family*, 46,1, 11-19.
- Kauffman, J.; Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- Kaufman, M. (1989). La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina. En Oller, L (Coord.) *Hombres placer, poder y cambio*. Programa de Prevención de la Violencia Doméstica.
- Kaura, S. A. y Allen, C. M. (2004). Dissatisfaction with relationship power and dating violence perpetration by men and women. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 576-588.
- Kellerman, A. L. y Mercy, J. A. (1992). Men, women, and murder: Genderspecific differences in rates of fatal violence and victimization. *Journal of Trauma*, 33, 1-5.
- Kimmel, M.S. (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- Kimmel, M.S. (2001). Masculinidades globales: restauración y resistencia. En Sánchez Palencia, C. y Hidalgo, J.C. (Eds.). *Masculino plural: construcciones de masculinidad*. Universitat de Lleida.
- Kinnear, TC. y Taylor, J.R. (1996). *Investigación de Mercados; Un Enfoque Aplicado* México: McGraw-Hill.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Lagarde, Marcela. (1993). *Identidad Genérica y Feminismo*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. Ciudad de México.
- Lagarde, Marcela. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, Marcela. (1997). Identidad de géneros y derechos humanos. La construcción de las humanas. En Guzmán, L. y Pacheco, G.

(comps.). (1996). *Estudios básicos en derechos humanos*. Tomo II. IDH. Comisión de la Unión Europea. San José.

Lagarde, Marcela. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

Lagarde, Marcela. (2004). La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo. *Atenea Digital*.

Lameiras Fernández, M. (2005). *El sexismo y sus caras: de la hostilidad a la ambivalencia*. Anuario de Sexología. Universidad de Vigo..

Langley, R. y Levy, J.R. (1977). *Wife beating: The silent crisis*. New York: E. P.

Larrañaga, I., Arregui, B. y Arpal, J. (2004). El trabajo Reproductivo o Doméstico. *Gaceta Sanitaria. Informe SESPAS*, 18, 35-41.

Laurenzo Copello, P. (2008). *Género, violencia y derecho. El modelo de protección reforzada de la mujer*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Lavoie, F., Hebert, M., Tremblay, R.E., Vitaro, F., Vezina, L. y Mc Duff, P. (2002). History of a family dysfunction and perpetration of dating violence by adolescent boys: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 30,5, 375-383.

Lazarevich, I., Irigoyen Camacho, M. E., Sokolova, A., Delgadillo Gutiérrez, H. J. (2013). Violencia en el noviazgo y salud mental en estudiantes universitarios mexicanos. *Global Health Promotion*, 1, 20, 94-103.

Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B. y Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence. *An international review Aggression and Violent Behavior*, 18.

Leontiev, A. N. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal

Lewis, S. F. y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127.

Castro, M. y Lizasoain, L. (2012). Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: minería de datos, modelos de

ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales. *Revista Española de Pedagogía*, 251, 131-148.

Lizasoain, L. (2003). El uso de las técnicas de segmentación en La evaluación del rendimiento en lenguas. Un estudio en la comunidad autónoma Vasca. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 93-111.

Llorca Llinares, M. (2007). Flexibilidad y rigidez en los roles de género. En Vega Navarro, A. *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (79-89). Málaga: Aljibe.

Locksley, A., Borgida, E., Brekke, N. y Hepburn, C. (1980). Sex stereotypes and social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 5, 821-831.

López, A. y Encabo, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 113-122.

López, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En García Leiva, P. (2005). *Identidades de género: modelos explicativos. Escritos de Psicología*, 7, 71-81.

Lorber, J. (2001). *Gender inequality: feminist theories and politics*. Los Ángeles: Roxbury.

Lorente Acosta, M. (2003). *Mi marido me pega lo normal: agresión a la mujer, realidades y mitos*. Barcelona: Editorial Crítica.

Lorente Acosta, M. (2004). *El rompecabezas*. p.18. Barcelona: Ares y Mares

Lorente Acosta, M. (2006). *Masculinidad y violencia: Implicaciones y explicaciones*. Diputación Foral de Guipuzkoa. Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social. San Sebastián.

Lorente Acosta, M. y Toquero de la Torre, F. (2004). *Guía de buena práctica clínica en abordaje en situaciones de violencia de género. Abordaje en situaciones de violencia de género*. Madrid: Editorial International Marketing & Communications, S.A. (IM&C).

Luthra, R. y Gidycz, C. A. (2006). Dating violence among college men and women: Evaluation of a theoretical model. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 717-731.

- MacKinnon, C.A. (1995). *Feminism, Marxism and the State. An Agenda for Theory*. En Frances, O. *Feminist Legal Theory I. Foundations and Outlooks*. (53-54). New York: University Press.
- McMaster, L.E.; Connolly, J.; Pepler, D.; Craig, W.M. (2002). Peer-to-peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Development and Psychopathology*, 14, 91-105.
- Madina, Javier. (2005). *Perfil psicológico e intervención de los hombres maltratadores*. San Sebastián. Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Magdol, L., Moffitt, T. E. y Silva, P. A. (1998). Developmental antecedents of partner abuse: A prospective-longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 375-389.
- Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students family relations. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Maqueda Abreu, M. L. (2006). La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología. Panorama Internacional del Derecho de familia*, 2, 4. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martín Baró, I., Aron, A. y Corne, S. (1994). *Writings for a liberation psychology*. Harvard University Press.
- Martín, D. (1976). *Battered wives*. San Francisco: Blide Publications.
- Martínez Reina, M. C. (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Martínez Reina, M. C. y Vélez, M. (2005). *Estereotipos de género en el juego y en el ocio tecnológico interactivo*. En Actas del VI Congreso Internacional de Interacción Persona Ordenador, Interacción 2005. Madrid: Thomson.
- Martínez Reina, M.C. y Vélez, M. (2008). *Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles*. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Granada.
- Martín Serrano y Martín Serrano. (1999). *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son mujeres*. Instituto de la mujer. Madrid.
- Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L.S. Vigotsky y su aplicación en la educación*. Universidad Nacional de Costa Rica.

- Maurer, L. (1999). Transgressing sex and gender: deconstruction zone ahead? *SIECUS Report*, 28, 14-21.
- McCubbin, H.I., Joy, C.B., Cauble, A.E., Comeau, J.K., Patterson, J.M. y Needle, R.H. (1980). Family stress and coping: a decade review. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 855-871.
- Megias, 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).
- Meil Landwerlin, G. (2013). *Análisis de la encuesta sobre percepción social de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración del Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Menesini, E. y Fonzi, A. (1988). Conformismo e autonomia: la funzione del gruppo dei pari nell'adolescenza. *Eta Evolutiva*, 37.
- Menesini, E. y Nocentini, A. (2008). Aggressività nelle prime esperienze sentimentali in adolescenza. (Aggression in the first sentimental experience in adolescence). *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 407-434.
- Menesini, E., Nocentini, A., Ortega-Rivera, J.F., Sánchez, V. y Ortega, R. (2011). Reciprocal Involvement in Adolescent Dating Aggression: An Italian-Spanish Study. *European Journal of Developmental Psychology*, 8,4, 437- 451.
- Meras Lliebre, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Estudios de juventud*, 62, 3, 143-150.
- Mighty, E. (1997). Conceptualizing family violence as a workplace issue: a framework for research and practice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 10,4, 249-262.
- Mitchell, R.E. y Hodson, C.A. (1983). Coping with domestic violence: social support and psychological health among battered women. *Am. J. Community Psychol.*, 11, 629-654.
- Mitchell, R.E. y Hodson, C.A. (1986). Coping and: social support among battered women: An ecological perspective. En Hobfoll, S. *Stress, social support and women*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

- Moffitt, T.E. y Caspi, A. (1998). Annotation: Implications of violence between intimate partners for child psychologists and psychiatrists. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 137-144.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L. (1993). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Monson, C.M., Byrd, G.R. y Langhinrichsen-Rohling, J. (1996). To have and to hold: perceptions of marital rape. *Journal of interpersonal violence*,
- Montero, A. (1999). Psicopatología del Síndrome de Estocolmo: ensayo de un modelo etiológico. *Ciencia Policial*, 51, 51-72.
- Montero, A. (2001). Síndrome de Adaptación Paradójica a la Violencia Doméstica: una propuesta teórica. *Clínica y Salud*, 12, 1, 531.
- Moore, T. M., Elkins, S. R., McNulty, J. K., Kivisto, A. J. y Handsel, V. A. (2011). Alcohol use and intimate partner violence perpetration among college students: Assessing the temporal association using electronic diary technology. *Psychology of Violence*, 1, 315-328.
- Moral de la Rubia, J., López-Rosales, F., Díaz-Loving, R. y Cienfuegos, Y. (2011). Diferencias de género en afrontamiento y violencia en la pareja. *Revista CES Psicología*, 4,2.
- Morales Vallejo, P. (2012). *Estadística aplicada a las ciencias sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Facultad de Humanidades de la Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.
- Moss, V.A. (1991). Battered women and the myth of masochism. *Psychosoc Nurs Ment Health Serv.*, 29, 7, 18-23.
- Muñoz Reyes, J.A. (2012). *Conducta agresiva de adolescentes como un mecanismo de competición intrasexual dentro del mercado biológico de la elección de pareja*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O’Leary, K.D. y González, P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O’Leary, K.D. y González, P. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19.
- Murillo, S. (2000). *Relaciones de poder entre hombres y mujeres. Los efectos del aprendizaje de rol en los conflictos y en la violencia de género* (14). Federación de Mujeres Progresistas. Madrid.
- Murphy, O’Leary. (1989). Cuestionario de maltrato psicológico.
- Naciones Unidas. Resolución de la Asamblea General de 1993.
- Naciones Unidas. *Declaración A/RES/48/104 sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de 23 de febrero de 1994*.
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing (52).
- Naciones Unidas. (2010). *Resolución de la Asamblea General sobre la intensificación de los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra la mujer de 21 de diciembre 2010*.
- Nocentini, A.; Menesini, E.; Pastorelly, C. (2010). Physical dating aggression growth during adolescence. *J. Abnorm Child Psychol*, 38, 353-365.
- Norwood, Robin. (2004). *Las mujeres que aman demasiado*. Barcelona: Ediciones B.
- Oficina Nacional de la Familia y de la Población (ONFP) de Túnez y Agencia Española de Cooperación Internacional a través de la Embajada de España en Túnez. (2010). *Encuesta Nacional sobre la violencia contra las mujeres en Túnez*.
- Observatorio de Violencia Social y de Género en el estado de Campeche. (2011). *Encuesta sobre violencia de género en el estado de Campeche*.
- Ocaña Moral, M.T., Pérez Ferra, M. y Quijano López, R. (2013). Elaboración y validación de una escala de creencias de los alumnos de

educación secundaria obligatoria respecto al medio ambiente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 1. Universidad de Jaén.

O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 546-568.

O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.

O'Leary, D. y Curley, A.D. (1996). Assertion and family violence: Correlates of spouse abuse. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12, 3, 281-289.

O'Leary, D. (2005). *Ciclo intergeneracional de la violencia familiar*. Seminario Internacional sobre Agresión y Violencia en Psicología Clínica: Perspectivas Actuales. Madrid, 16-17 abril.

Oncins de Frutos, M. *Encuestas: metodología para su utilización*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Onrubia, Javier. (1998). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et ál. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Organización de Naciones Unidas. (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres*. (Res. AG/48/104). Nueva York.

Organización de Naciones Unidas. (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer*. (AG 61/122/Add.1). Nueva York.

Ortega, F. (1998). Imágenes y representaciones de género. *Asparkía*, 9, 9-20.

Ortega-Rivera, J., Ortega, R., Sánchez, V. (2008). La violencia sexual entre compañeros/as y en la pareja: un estudio exploratorio. *Internacional Journal of Psychology*, 8.

Ortega Ruiz, R., Ortega-Rivera, J., Sánchez, V. y Viejo, C. (2008). Violencia y relaciones de cortejo adolescente. En Méndes, J. y Payo,

M.J. (Eds.). *Convivencia e igualdade: dimensións e retos educativos*. ICE-Universidad de Santiago de Compostela.

Ortega Ruiz, R., Sánchez Jiménez, V., Ortega Rivera, F. J. (2008). Violencia Sexual y Cortejo Juvenil. En *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (211-232). Alianza Editorial.

Ortega Ruiz, R. y Sánchez Jiménez, V. (2011) Juvenile dating and violence. En Monks, C.P. y Coyne, I. (Eds.) *Bullying in differnet contexts* (113-136). Cambridge: Cambridge University Press.

Pagelow, M.D. (1981). *Woman baterring victims and their experiences*. Beverly Hills: Sage.

Pagelow, M.D. (1984). *Family violence*. New York: Preager Publishers. Paidós.

Parlamento de Andalucía. *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía*.

Parlamento de Andalucía. *Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género*.

Parlamento de Andalucía. *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*.

Parlamento de España. *Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal*.

Parlamento de España. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*.

Parlamento de España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

Parlamento Europeo. *Recomendación A4-0250/97 sobre tolerancia cero ante la violencia contra las mujeres* de 16 de septiembre de 1997.

Parrott, Dominic J., Zeichner, A. (2003). Effects of hypermasculinity oh physical aggression against women. *Psychology of Men & Masculinity*, 4,1, 70-78.

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.

Paz Rodríguez, J.I. (2007). La Violencia basada en el género, orígenes, mecanismos y consecuencias. *Cuadernos del derecho judicial. I 2007. Aspectos procesales y sustantivos de la ley Orgánica O 1/ 2004*. Ed. Poder Judicial-2007 (259-282).

Peralta Nebro, V. (2013). *Coeducación 2.0*. Cuaderno de actividades para trabajar la coeducación transversalmente. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

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.

Pfouts, J.H. (1978). Violent families: coping responses of abused wives. *Chile Welfare*, 57, 101- 111.

Pizzey, E. (1974). *Scream quietly or the neighbors will hear*. Harmondsworth: Pinguin.

Pujolar, J. (2003). *Els gamberrus i la sociolingüística del gènere*. En Fernández, J.A. y Chavaría, A. (ed.). *Calçases, gallines i maricons*. Barcelona: Angle Editorial.

Rebollo Catalán, M. A. y otras. (2001). *Los estudios de género: panorama científico actual*. Actas del X Congreso Nacional de modelos de investigación educativa. A. Coruña.

Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. Universidad de Sevilla y Universidad de la Laguna.

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.

Renner, L. M. y Whitney, S. D. (2012). Risk factors for unidirectional and bidirectional intimate partner violence among young adults. *Child Abuse & Neglect*, 36, 40-52.

- Rey Martínez, F. (2004). Comentario a los informes del Consejo de Estado sobre el impacto por razón de género. *Teoría y realidad constitucional*, 14, 505-526.
- Ridington, J. (1977-1978). The transition process: A feminist environment as reconstitutive milieu. *Victimology: An International Journal*, 2,34, 563-575.
- Riggs, D. S. y O'Leary, D. K. (1989). *A theoretical model of courtship aggression. Violence in dating relationships: Emerging social issues*. New York: Praeger Publishers.
- Riggs, D. S. y O'Leary, D. K. (1996). Aggression between heterosexual dating partners: An examination of a causal model of courtship aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 11, 519-540.
- Riggs, D., Caulfield, M. y Street, E. (2000). Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 10, 1.289-1.316.
- Rivers, I. (1999). *Peer victimisation and lifespan development*. Paper presented at the inaugural European Conference on Gay and Lesbian Identities. University College. Citada por Eslea y Rees, 2001.
- Roca, N. y Masip, J. (2011). *Intervención grupal en violencia sexista. Experiencia, investigación y evaluación*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez Castro, Y., Lameiras Fernández, M., Carrera Fernández, M. V. y Faílde Garrido, J. M. (2009). *Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: estado de la cuestión*. Universidad de Vigo.
- Rodríguez, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F., Bringas, C., Estrada, C., Antuña, M. A., et ál. (2012). Labeling dating abuse: undetected abuse among Spanish adolescents and young adults. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 55-67.
- Rodríguez Martín, V., Sánchez Sánchez, C. y Alonso González, D. (2006). *Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Rodríguez Menéndez, C. y Peña Calvo, J. (2005). La investigación sobre el género en la escuela. Nuevas perspectivas teóricas. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 17, 25-48.

Rodríguez, V. (2007). La educación como ámbito prioritario de aplicación de la transversalidad de género. En Vega Navarro, A. (coord.). *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Aljibe.

Rojas-Solís, J. L. y Carpintero, E. (2011). Sexims and physical, sexual and verbal-emotional aggression in courtship relationships in university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 541-564.

Romá Ferri, M.T. (2001). *Derecho de las mujeres a su imagen. Los trastornos del comportamiento alimentario (Anorexia y Bulimia)*. (217-234). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Rosenbaum, A. y O'Leary, D. (1989). Marital violence: characteristics of abusive couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 1, 63-71.

Rosewater, L.B. (1988). Battered or schizophrenic: psychological test can't tell. En Yllö, K. y Bograd, M. (Eds.), *Feminist perspectives on wife abuse*. Newbury Park, CA: Sage.

Rousanville, B.J. (1978). Theories in marital violence: evidence from a study of battered women. *Victimology: An International Journal*, 3, 11-31.

Rubin, Gayle. (1975). *The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex*. En Reiter, R. (comp.), *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, Nueva York. Trad. cast.: *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*. En Lamas, Marcela (1996). (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM, México.

Rubio-Garay, F., López-González, M.A., Saúl, L.A., Sánchez-Elvira-Paniagua. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 9.

Ruble, D.N. y Martin, C.L.(1998). *Gender development*. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: vol.3. Social, emocional, and personality* (933-1016). New York: Wiley.

Sánchez, V., Ortega, F. J., Ortega, R. y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2,1, 97-109.

- 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.
- Sanmartín, J., Iborra, I., García, Y. y Martínez, P. (2010). *III Informe Internacional Violencia contra las Mujeres en las Relaciones de Pareja*. Estadísticas y legislación. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia.
- Sanz Ramón, F. (1997). *Psicoerotismo femenino y masculino: para unas relaciones placenteras, autónomas y justas*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Sanz Ramón, F. (2007). Del mal trato al buen trato. En Ruiz-Jarabo y Blanco Prieto (eds.) *La violencia contra las mujeres*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista* Barcelona: Icaria.
- Schechter, S. (1982). *Women and male violence*. Boston: South End Press.
- Schunk, Dale H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación. Psicología del siglo XX.
- Scott, Joan W. (1986). Gender: a useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Gutiérrez del Arroyo, M., Hernáiz, A. y Hernández, J. (2010). La Violencia en las relaciones de pareja de los jóvenes ¿Hacia dónde caminamos? *Clínica Contemporánea*, 1, 10, 71-83.
- Shen, A., Chiu, M. y Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among Chinese adolescents: The role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1.066-1.089.
- Shook, N. J., Gerrity, D. A., Jurich, J. y Segrist, A. E. (2000). Courtship violence among college students: A comparison of verbally and physically abusive couples. *Journal of Family Violence*, 15, 1-22.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco, CA: Freeman.

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.

Seligman, M. E. P. (1994). *What you can change and what you can't: The complete guide to successful self improvement*. New York: Alfred A. Knopf.

Seoane Pascual, L. (2012). *Violencia de pareja hacia las mujeres en población adolescente y juvenil y sus implicaciones en la salud*. Comunidad de Madrid. Consejería de Sanidad. Servicio Madrileño de Salud.

Shainess, N. (1977). Psychological aspects of wife battering. En Roy, M. (Ed.), *Battered Women: a Psychological Study of Domestic Violence*. New York: Van Nostrand.

Shen, Chiu y Gao. (2012). *Predictors of dating violence among chinese adolescents. The role of gender-role beliefs and justification of violence*. American Professional Society on the Abuse of Children.

Shorey, R., Febres, J., Brasfield, H. y Stuart, G. (2012). Male dating victimization and adjustment. The moderating role of coping. *American Journal of Men's Health*, 3, 218-228.

Sierra, J. C., Rojas, A., Ortega, V. y Martín-Ortiz, J. D. (2007). Evaluación de actitudes sexuales machistas en universitarios: primeros datos psicométricos de las versiones españolas de la Double Standard Scale (DSS) y de la Rape Supportive Attitude Scale (RSAS). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7, 41-60.

Simon, T., Miller, S., Gorman-Smith, D., Orpinas, P. y Sullivan, T. (2010). Physical dating violence norms and behavior among sixth-grade students from four U.S. sites. *The Journal of Early Adolescence*, 30.

Simón Rodríguez, E. (2005). Convivencia y relaciones desiguales. Currículum y género. *Revista Educar*.

Simón Rodríguez, M. E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

- Simonelli, C. J., Mullis, T., Elliott, A. N. y Pierce, T. W. (2002). Abuse by siblings and subsequent experiences of violence within the dating relationship. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 103-121.
- Skeleton, C. (2001). *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press. En Rodríguez Menéndez, C. y Peña Calvo, J. V. (2005). *La investigación sobre el género en la escuela. Nuevas perspectivas teóricas*, (25- 48).
- Snell, J.E., Rosenwald, P.J. y Robey, A. (1964). The wifebeater's wife. *Archives of general Psychiatry*, 11, 107-113.
- Star, B. (1978). Comparing battered and nonbattered women. *Victimology: An International Journal*, 3, 1-2, 32-44.
- Stark, E. (2007). *Coercive control: How men entrap women in personal life*. Oxford: Oxford University Press.
- Stark, E. y Flitcraft, A. (1996). *Women at Risk: Domestic Violence and Women's Health*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stith, S. y Farley, S. (1993). A predictive model of males spousal violence. *Journal of Family Violence*, 8, 2, 183-201.
- Stith, S. y Rosen, K. (1992). Estudio de la violencia doméstica. En Stith, S., Williams, M. y Rosen, K. *Psicosociología de la violencia en el hogar. Estudio, consecuencias y tratamientos* (27-47). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Stoller, Robert. (1968). *Sexo y género*. New York: Jason Aronson.
- Straus, M.A. (1979). Measuring intrafamily conflict and aggression: The Conflict Tactics Scale. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.
- Straus, M. A., Gelles, R. J. y Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Straus, M. A. y Yodanis, C. L. (1996). Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses later in life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the Family*, 58,4, 825-841.

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.

Straus, M. (2004). *Prevalence of Violence Against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide*. University of New Hampshire

Straus, M.A. (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations *Children & Youth Services Review*, 30.

Strube, M.J. (1988). The decision to leave an abusive relationship: empirical evidence and theoretical issues. *Psychological Bulletin*, 104, 2, 236-250.

Strube, M.J. y Barbor, L.S. (1983). The decision to leave an abusive relationship: economic dependence and psychological commitment. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 785-793.

Strube, M.J. y Barbor; L.S. (1984). Factors related to the decision to leave an abusive relationship. *Journal of Marriage and the Family*, 837-844.

Swin, J.K., Aikin, J.K., Hall, W.S. y Hunter, B.A. (1995). Sexism and racism: Old fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68.

Taylor, B., Stein, N.D. y Burden, F. (2010). Exploring gender differences in dating violence/harassment prevention programming in middle schools: Results from a randomized experiment. *Journal of Experimental Criminology*, 6.

Teten, A.L., Ball, B., Valle, L.A., Noonan, R. y Rosenbluth, B. (2009). Considerations for the Definition, Measurement, Consequences, and Prevention of Dating Violence Victimization among Adolescent Girls. *Journal of Women's Health*, 18.

Toldos Romero, M. Paz. (2004). *Adolescencia, violencia y género*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Tolman (1989). *Inventario de maltrato psicológico de las mujeres*.

Tomé, A. (1998). Los estereotipos como mecanismos discriminatorios en las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Instituto de Educación. Barcelona. En Amparo Tomé. (1998). *Project Arienne. Broadening Adolescent Masculinities*. European Final Report. Comisión de las Comunidades Europeas.

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

Torres, J. G., Schumm, J. A., Weatherill, R. P., Taft, C. T., Cunningham, K. C. y Murphy, C. M. (2012). Attitudinal correlates of physical and psychological aggression perpetration and victimization in dating relationships. *Partner Abuse*, 3, 76-83.

Tougas, F., Brown, R., Beaton, A.M. y Joly, S. (1995). Neosexism: Plus Ça Change, Plus C'est Pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 8.

Tschann, J. M., Pasch, L. A., Flores, E., VanOss Marin, B., Baisch, E. M. y Wibbelsman, C. J. (2009). Nonviolent aspects of interparental conflict and dating violence among adolescents. *Journal of Family Issues*, 30, 295-319.

Unicef. (2013). *Ending Child Marriage: Progress and Prospects*.

Unicef. (2014). *Hidden in Plain Sight: A Statistical Analysis of Violence against Children*.

Unión Europea. (2014). *Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la UE*. Prólogo (3).

Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. (2005). *Metodología para llevar a cabo una encuesta*.

Vaamonde, J.D., Omar, A., *Validación argentina del inventario de sexismo ambivalente*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

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

Villavicencio, P. y Sebastián, J. (1999). *Violencia doméstica: su impacto en la salud física y mental de las mujeres*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wade, J. y Brittan-Powell, C. (2001). Professional men's attitudes toward race and gender equity: The importance of masculinity ideology, gender-related traits, and reference group identity dependence. *Psychology of Men and Masculinity*, 2, 42-50.
- Walker, L. (1979). *Battered women*. New York: Harper y Row Publishers.
- Walker, L. E. (1984). *The Battered Woman Syndrome*. New York, USA: Springer.
- Walker, L. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychologist*, 54, 1.
- Walker, L. (2006). *Prevención y atención a la violencia de género para equipos de salud mental*. Seminario organizado por el Ministerio de Salud y Consumo, Madrid, 9 junio.
- Walker, L. E. (2009). *The Battered Woman Syndrome*. New York: Springer.
- Weisbuch, M.; Beal, D. y O'Neal, E. (1999). How masculine ought I be? Men's masculinity and aggression. *Sex Roles*, 40, 583-592.
- Wekerle, D. y Wolfe, D.A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19.
- West, C. y Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender and society*, 1, 125-151.
- Whitaker, D.J., Haileyesus, T., Swahn, M. y Saltzman, L.S. (2007). Differences in frequency of violence and reported injury between relationships with reciprocal and nonreciprocal intimate partner violence. *American Journal of Public Health*, 97, 941-947.
- White, J. W.; Smith, P. H.; Koss, M. P. y Figueredo, A. J. (2000). Intimate partner aggression –What have we learned? Comment on Archer. *Psychological Bulletin*, 126, 690-696.
- WHO. (2005). *Summary Report: WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women: Initial results on prevalence, health outcomes, and women's responses*. Geneva: WHO.

- Williams, J. E. y D. L. Best. (1990). *Measuring Sex Stereotypes: A Multinational Study*. Newbury Park: Sage.
- Windle, M. y Murug, S. (2009). Cross-gender Violence Perpetration and Victimization among early adolescents and associations with attitudes toward Dating Conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 429-439.
- Wolf, K. A. y Foshee, V. A. (2003). Family violence, anger expression styles, and adolescent dating violence. *Journal of Family Violence*, 18, 309-316.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A. L. y Grasley, C. (2004). Predicting abuse in adolescent dating relationships over 1 year: The role of child maltreatment and trauma. *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 406-415.
- Wood, E., Demoralise, S y Jugular, S. (2002). The Impact of Parenting Experience on Gender Stereotyped. Toy Play of Children. *Sex Roles*, 47, 12, ProQuest Psychology Journals: 39-49, July.
- Worsham, L. (1992). Emotion and pedagogic violence. *Discourse: Theoretical Studies in Media and Culture*.
- Yllö, K. (1988). Political and methodological debates in wife abuse research. En Yllö, K. y Bograd, M. (Eds.), *Femenist perspectives on wife abuse*. Newbury Park, CA: Sage
- Yodanis, C. L. (2004). Gender inequality, violence against women, and fear: A crossnational test of the feminist theory of violence against women. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 655-675.
- Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological wellbeing, and genderatypical behaviour: a gender diagnosticity approach. *Sex roles*, 50, 7/8.
- Zubizarreta, I., Sarasua, B., Echeburúa, E., Corral, P., Sauca, D. y Empananza, I. (1994). Consecuencias psicológicas del maltrato doméstico. En Echeburúa, E. *Personalidades violentas* (129-152). Madrid: Pirámide.