



Universidad de Valladolid

ANALISIS DE LA PERCEPCIÓN DE CONDUCTAS VIOLENTAS DE GÉNERO POR ADOLESCENTES: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER. CURSO 2017-2018

PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Autora: Ana Herrador Blanco

Tutora: Mónica Casado González

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	5
SIGLAS	5
RESUMEN.....	6
ABSTRACT	6
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. INTERÉS DEL TEMA DE ESTUDIO	7
1.2. MOTIVACIÓN	8
1.3. ESTRUCTURA.....	8
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO GENERAL	10
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	11
3.1. INTRODUCCIÓN	11
3.2. LA VIOLENCIA DE GÉNERO	12
3.2.1 Normativa referente a la violencia de género	12
3.2.2. Conceptualización.....	14
3.2.2.a. Violencia y género	14
3.2.2.b. Violencia de género	15
3.2.2.c. Debate terminológico	18
3.2.2.d. Cuando los hombres son las víctimas	19
3.2.3. Origen de la violencia de género	20
3.2.4. Tipos de violencia de género	23
3.2.4.a. Violencia física.....	24
3.2.4.b. Violencia sexual.....	24
3.2.4.c. Violencia psicológica	25

3.2.5. Factores que influyen en la violencia de género	26
3.3. ADOLESCENCIA	29
3.3.1. Desarrollo físico.....	30
3.3.2. Desarrollo cognitivo.....	31
3.3.3. Desarrollo socioafectivo	32
3.4. VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA	33
CAPÍTULO 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA	38
5.1. INTRODUCCIÓN	38
5.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	38
5.2.1. Muestra	38
5.2.2. Instrumento	39
5.2.3. Validez	41
5.2.4. Procedimiento	42
5.3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	42
5.3.1. Tolerancia de la violencia de género	43
5.3.2. Percepción de conductas violentas.....	43
5.3.2.a. Baja percepción de conductas violentas de género	43
5.3.2.b. Alta percepción de conductas violentas de género	46
CAPÍTULO 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	49
6.1. INTRODUCCIÓN	49
6.2. CONTENIDOS	50
6.3. CRONOGRAMA.....	50
6.4. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES.....	51
6.5. METODOLOGÍA	52
6.3. INTERVENCIÓN CON EL PROFESORADO	53

6.4. INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS	55
6.5. INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO	56
6.6. EVALUACIÓN.....	58
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS.....	59
CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
CAPÍTULO 9. ANEXOS	69
9.1. ANEXO 1	69
9.2. ANEXO 2.....	72
9.3. ANEXO 3.....	73
9.4. ANEXO 4.....	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias y semejanzas entre la definición de VDG de las Naciones Unidas (1994) y de la Ley Orgánica 1/2004	17
Tabla 2. Factores de riesgo en chicos y chicas.....	27
Tabla 3. Factores de prevención de la violencia de género en chicas y chicos.....	27
Tabla 4. Muestra distribuida por sexo y por curso.....	39
Tabla 5. Agrupación de los ítems del cuestionario en función del tipo y subtipo de violencia.....	41
Tabla 6. Cronograma de trabajo con las familias y los profesores.....	51
Tabla 7. Cronograma de trabajo con los alumnos	51
Tabla 8. Sesiones de trabajo con los profesores	54
Tabla 9. Sesiones de trabajo con las familias.....	55
Tabla 10. Sesiones de trabajo con los alumnos.....	57

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1. Número de mujeres víctimas mortales de la violencia de género.....	7
Gráfica 2. Mujeres asesinadas de entre 16 y 25 años entre 2009 y 2014.....	34
Gráfica 3. Distribución por edades de la muestra.....	39
Gráfica 4. Porcentaje de alumnos con baja percepción de conductas violentas de género.....	44
Gráfica 5. Porcentaje medio de alumnos con baja percepción dividido en tipos y subtipos de violencia	45
Gráfica 6. Porcentaje de alumnos con alta percepción de conductas violentas de género.....	47
Gráfica 7. Fases del Modelo de Programas	52

SIGLAS

- VDG: Violencia de género.
- IES: Instituto de Educación Secundaria.
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria.
- RAE: Real Academia Española.

RESUMEN

El tema de esta investigación trata de la violencia de género en la adolescencia, concretamente en las relaciones de pareja. En la actualidad, este fenómeno, tan complejo y problemático a la vez, sigue afectando a nuestra sociedad, siendo muchas las mujeres que lo sufren e incluso mueren a causa de él. Por todo ello, en este trabajo planteamos que, para no padecer ni utilizar la violencia dentro de la pareja, lo primero es percibirla, de ahí que nuestro objetivo principal sea analizar los resultados obtenidos del cuestionario aplicado, sobre la percepción respecto a una serie de conductas violentas de género, a 368 adolescentes de dos IES de Valladolid. Una vez realizado este análisis, proponemos una intervención centrada en las necesidades detectadas, dirigida a padres, profesores y alumnado.

Palabras clave: violencia de género, adolescencia, percepción, tipos de violencia, conductas violentas, intervención.

ABSTRACT

The subject of this investigation is about the gender violence in adolescence, specifically in relationships. At present, this phenomenon, so complex and problematic at the same time, continues to affect our society, with many women who suffer and even die because of it. For all of these reasons, in this work we consider that, in order to not suffer or utilize violence in relationships, first thing is perceive it, therefore our main objective is analyzing gotten results from the questionnaire applied to 368 teenagers from two Valladolid secondary schools, about their perception regarding a series of gender violent behaviours. Once this analysis is done, we propose an intervention focused on detected needs, that is aimed at parents, teachers and student body.

Key words: gender violence, adolescence, perception, types of violence, violent behaviours, intervention.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. INTERÉS DEL TEMA DE ESTUDIO

En los últimos años, la sensibilización hacia la violencia de género (en adelante, VDG) ha aumentado notablemente. Sin embargo, a pesar de la evolución en materia de igualdad que ha vivido nuestro país y aunque parece que la situación de las mujeres en España está mucho más avanzada que en otros, es inaceptable la cantidad de mujeres que sufren malos tratos y que son asesinadas debido a su condición de mujer. En la Gráfica 1 se puede ver el número de víctimas mortales que, según la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, ha habido desde el año 2006 hasta la actualidad. Es preciso que señalemos que este número podría cambiar en función de lo que se entienda por VDG; las estadísticas reflejan la realidad de lo que en cada país se considera que es VDG.



Gráfica 1. Número de mujeres víctimas mortales de la violencia de género. Fuente: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (elaboración propia)

De todas ellas, al menos 20 tenían menos de 20 años, por lo que no es una problemática que solamente nos afecte a los adultos, sino que las relaciones de pareja de los y las adolescentes se ven influidas por toda esta situación, y adoptan las mismas consecuencias que en adultos.

Matilde de Castro Hernández, de 40 años, Estefanía, de 24, Antonia G. A., de 33, Blanca Esther Marqués, de 48, Virginia Ferradas Varela, de 55... Son, según la Asociación de Ayuda a Víctimas de Agresiones Sexuales y Malos Trastos (ADAVASMYT, 2017), algunas de las muchas mujeres víctimas de la VDG, asesinadas –que no muertas, como suele aparecer en los medios de comunicación– a manos de sus parejas o exparejas, en nuestro país, solamente a principio del mes de enero de este mismo año.

Este es el extremo de la desigualdad en la que nos encontramos las mujeres en el mundo, una de sus muchas consecuencias, pero en este caso la última.

1.2. MOTIVACIÓN

Ha aumentado la sensibilización hacia este problema, es cierto, pero aún queda mucho camino por hacer. No creemos que tengamos que quedarnos satisfechos y menos aún con estos resultados. Por ello, en este trabajo nos planteamos analizar la percepción que tienen los adolescentes sobre una serie de conductas violentas, de unos centros concretos, estos son el Instituto de Educación Secundaria (IES) José Jiménez Lozano y el IES Julián Marías, ubicados en Valladolid, concretamente en el barrio de Parquesol. Creemos que el primer paso para no utilizar la violencia y para no tolerarla es percibirla.

En definitiva, las razones que nos han llevado a elegir este tema de trabajo son, por un lado, nuestro interés por el fenómeno de la VDG, el cual creemos que es muy complejo, y nos parece importante estudiarlo y entenderlo. Por otro lado, nos parece interesante poder contribuir al desarrollo de un grupo de adolescentes elaborando una propuesta de intervención que les ayude a percibir la violencia, para que así no la toleren ni la utilicen.

Así pues, en líneas generales, a lo largo de todo este trabajo pretendemos estudiar y profundizar sobre la violencia de género, realizar una investigación para conocer la opinión de los adolescentes y proponer una intervención con el fin de mejorar esta situación, aunque de momento sea sólo una mejora a pequeña escala.

1.3. ESTRUCTURA

Para terminar con la introducción exponemos aquí, de manera resumida, la estructura de este Trabajo Fin de Máster, que consta de los siguientes apartados:

- Planteamiento general, en el que presentamos tanto los objetivos, general y específicos, como la hipótesis del estudio.
- Marco teórico, donde realizamos una síntesis de la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo en torno al tema de la VDG, por un lado, y a la

adolescencia, por otro. Este marco, que constituye la base desde la que se parte para realizar el estudio, se divide a su vez en:

- La violencia de género: en este apartado se resume la normativa referente a este fenómeno, su conceptualización y su origen, los tipos de violencia, estos son, física, sexual y psicológica y los factores que influyen en ella (el sexismo interiorizado, los mitos sobre el amor romántico, la información y el conocimiento, y la percepción de abuso).
- La adolescencia, junto con los cambios físicos, cognitivos y socioafectivos que implica esta etapa.
- La violencia de género en la adolescencia.
- Contexto de la investigación, en el que describimos el contexto de los IES a los que pertenecen los sujetos que participan en este estudio.
- Diseño, resultados y análisis de la investigación:
 - Diseño: donde describimos la muestra, el instrumento, la validez de dicho instrumento y el procedimiento llevado a cabo.
 - Presentación y análisis de los resultados: en este presentamos y analizamos los principales resultados de la investigación.
- Propuesta de intervención: planteamos una propuesta teniendo en cuenta tres ejes (profesorado, familias, alumnado) con el objetivo de dar respuesta a las necesidades detectadas en el análisis de los resultados.
- Conclusiones: donde incluimos las conclusiones generales del trabajo, además de las limitaciones del mismo y las líneas futuras posibles para otras investigaciones.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO GENERAL

En este segundo capítulo, tras exponer introducción, la justificación de la elección de este tema de trabajo y la estructura del mismo, presentamos el objetivo general, los objetivos específicos y las hipótesis que han guiado la propia investigación.

El **objetivo general** de este Trabajo Fin de Máster es realizar un estudio sobre la percepción de una serie de conductas violentas de género en adolescentes, y proponer una intervención basada en las necesidades detectadas.

Así, los **objetivos específicos** derivados son los siguientes:

- Profundizar sobre la normativa existente a nivel internacional, europeo, estatal y autonómico de la VDG.
- Profundizar en el concepto de VDG y las diferencias entre este y otros conceptos.
- Conocer el origen socio-cultural de la VDG.
- Indagar en los tipos y subtipos de violencia, sobre todo los que pueden tener lugar en el ámbito de la pareja.
- Comprender el desarrollo de la adolescencia, atendiendo principalmente a los cambios físicos, cognitivos y socioafectivos que la caracterizan.
- Estudiar la VDG en la adolescencia en la actualidad.
- Elaborar un instrumento de recogida de datos.
- Analizar las respuestas de los alumnos a partir de un programa específico para el análisis de datos.
- Elaborar una intervención adecuada y adaptada al caso concreto de la muestra del estudio.

Y, por último, la **hipótesis** de la que partimos es que los y las adolescentes no perciben como graves o muy graves todas las conductas violentas, concretamente aquellas de tipo sexual y psicológico.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

3.1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, oímos hablar cada vez más de la VDG, por lo que podemos decir que la sociedad ha ido tomando conciencia de que no es sólo una cuestión de pareja, sino que nos afecta a todos. Podemos apreciar cómo se hacen eco de todo esto colegios e institutos, donde, por ejemplo, se trabaja este tema en tutorías o se celebra el Día Internacional Contra la Violencia hacia las Mujeres, el 25 de noviembre. Pero, en nuestra opinión, no basta con hablar de ello durante un día o una semana y creer que con eso está todo hecho, sino que hay que dar un paso más.

Por ello, para realizar una correcta intervención, no sólo debemos conocer las necesidades que presentan nuestros alumnos, sino que también debemos tener una importante base teórica sobre el tema.

Además, nos parece que la VDG es un fenómeno muy interesante, a la par que complejo, y necesario estudiar sobre todo en nuestros días. ¿En qué consiste?, ¿en qué se diferencia de otros tipos de violencia?, ¿a qué se debe?, son algunas de las preguntas que nos hacemos al comenzar todo este trabajo.

De esta manera, a partir de una amplia revisión bibliográfica, exponemos a lo largo de los siguientes apartados lo que creemos que es más importante sobre VDG.

Iniciamos así este tercer capítulo presentando de modo resumido, en el primer apartado, la normativa más importante sobre VDG a nivel europeo, estatal y autonómico, la conceptualización y el origen sociocultural de la misma. A continuación explicamos desde distintos puntos de vista los tipos de violencia, que son el núcleo de la investigación, dando una mayor importancia sobre todo a los tipos de VDG dentro de la pareja. Para finalizar este apartado, describimos algunos de los factores que influyen en la aparición y mantenimiento de la VDG. En el segundo apartado continuamos con la etapa de la adolescencia, explicando principalmente el desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo que la caracteriza. Y, para

terminar, relacionamos en un mismo apartado ambas temáticas (VDG y adolescencia), ya que edad de la muestra de este estudio está comprendida entre 13 y 18 años.

3.2. LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La violencia contra las mujeres es una problemática que poco a poco ha ido adquiriendo mayor visibilidad y reconocimiento y contra la que se lleva luchando desde el pasado siglo XX, pero que, a pesar de los esfuerzos, las estadísticas nos muestran que en la actualidad está aún lejos de ser erradicada.

Esta lucha comienza, a nivel internacional, en el año 1979 cuando, tras haber proclamado las Naciones Unidas (1948) la "Declaración Universal de los Derechos Humanos", se hace evidente que las discriminaciones contra la mujer violan los principios de igualdad de todas las personas, hombres y mujeres, señalados en dicha declaración. Así, después de más de 30 años de trabajo, se aprueba en 1979 la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", en la que se reconoce que esta discriminación se basa en el sexo y se proponen distintas medidas para eliminarla, detalladas a partir del Artículo 3.

Para reforzar y complementar este proceso, las Naciones Unidas proclaman en el año 1994 la "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer". Y, un año más tarde, se celebra entre el 4 y el 15 de septiembre la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer con el objetivo de potenciar la situación de la mujer creando para ello las condiciones oportunas.

3.2.1 Normativa referente a la violencia de género

En primer lugar, a nivel europeo, nos encontramos con distintas directivas adoptadas por el Consejo de la Unión Europea desde hace algunos años que tienen como objetivo común la lucha contra la discriminación por razón de género, tanto la discriminación directa como indirecta, es decir, la situación en que una persona es tratada de manera menos favorable o la que parece neutra pero que también sitúa a una persona en situación de desventaja, respectivamente.

A este nivel, también es importante el "Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia contra la mujer y la violencia doméstica" (2011) celebrado en Estambul. Su objetivo es fomentar la elaboración de un marco legal que proteja a las mujeres de cualquier tipo de violencia, tanto la violencia contra las mujeres en general como la violencia doméstica en particular, y de cualquier forma de discriminación, potenciando una igualdad real entre hombres y mujeres. Para ello se establece un mecanismo llamado "GREVIO" (Grupo de Expertos en la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica).

En segundo lugar, a nivel estatal, las leyes más importantes en nuestro país son la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. La primera de ellas tiene como objeto eliminar dicha violencia, mediante su prevención, sanción o erradicación, y estableciendo medidas de protección integral dirigidas a las víctimas. El objeto de la segunda es, además, promover la igualdad de trato y de oportunidades, entendiendo como principio de igualdad "la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo, y, especialmente, las derivadas de la maternidad, la asunción de obligaciones familiares y el estado civil" (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Título I, Artículo 3).

Por último, a nivel autonómico, concretamente en Castilla y León, comunidad autónoma que nos compete en este momento, se encuentra la Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la Violencia de Género en Castilla y León. Esta, tras definir el concepto y las manifestaciones de la violencia de género, menciona como ámbitos en los que se pueden producir dichas manifestaciones los siguientes: "el ámbito de la pareja, ex pareja o relación de afectividad análoga, el ámbito familiar, el ámbito laboral y el ámbito social o comunitario" (Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la Violencia de Género en Castilla y León, Título Preliminar, Artículo 2), así que el concepto, a diferencia de la Ley 1/2004, no queda reducido al ámbito privado.

Es importante tener en cuenta la normativa mencionada ya que refleja el impacto social que esta problemática tiene actualmente. Favorece además una visión global según la cual se

puede afirmar que este fenómeno no solamente es propio de nuestro país, sino que existe a nivel mundial.

3.2.2. Conceptualización

3.2.2.a. Violencia y género

Una vez que hemos presentado la normativa en la que se basa este nuevo término de VDG, procedemos a conocer los conceptos de violencia y género por separado para mejor entendimiento.

Desde el punto de vista etimológico, el concepto de violencia proviene del latín, *violenta*, *violentae*, que significa carácter violento o impetuoso o fogosidad, muy relacionado con la segunda y tercera acepción de la Real Academia Española (RAE), en las que violencia se refiere a "acción y efecto de violentar o violentarse" y a "acción violenta o contra el natural modo de proceder", respectivamente.

Por otra parte, ya Jiménez-Bautista en el 2012 (p.16) defiende que la violencia "no es "innata", sino que se "aprende" a lo largo de nuestra vida". Es decir, rechazando el determinismo biológico, este autor señala que el origen de la violencia está influido por el entorno social en el que nos encontremos. Señala, además, que no es inevitable, por lo que debemos combatirla.

Respecto al concepto de género, que también proviene del latín, *genus*, *generis*, tiene entre otros significados: origen de una familia, linaje, estirpe; raza, especie, categoría, y, además, género gramatical. En el caso de nuestra lengua, el género se confunde a menudo con el sexo y se dice que una persona pertenece al género masculino o femenino, cuando en un principio el género se refiere a las palabras y el sexo a las personas. Sin embargo, en la tercera acepción de la RAE, que define género como "grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido ese desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente sociológico", destaca el matiz del que estamos hablando y que se le otorga en nuestra cultura.

Así, en este caso, como se señala en el mencionado Convenio de Estambul del Consejo de Europa (2011), en la actualidad el *género* se refiere a los roles, los comportamientos, las actividades y los atributos construidos socialmente y considerados adecuados para mujeres, por un lado, y para hombres, por otro. En palabras de Pérez y Hernández (2009), el género es

un constructo cultural que se asigna a cada persona en función de su sexo biológico, que a su vez influye en la existencia de diferencias entre hombres y mujeres.

3.2.2.b. Violencia de género

Tras conocer los conceptos de violencia y género por separado, continuamos con el concepto de VDG. A la hora de definir VDG, podemos tener en cuenta como puntos de referencia la definición de las Naciones Unidas (1994), por ser la más conocida y utilizada, y la de la Ley Orgánica 1/2004 de nuestro país, por ser la ley más importante sobre VDG a nivel español. Antes de nada, debemos señalar que estas dos definiciones que aquí incluimos siguen dos marcos distintos de definición: uno más amplio y otro más restrictivo, respectivamente.

Por un lado, en la ya mencionada "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer" (1994), las Naciones Unidas definen este tipo de violencia 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 (Naciones Unidas, 1994, p.3).

Esta definición, una de las más aceptadas, se refiere a cualquier tipo de violencia ejercida sobre las mujeres, cuyas consecuencias son físicas, sexuales y/o psicológicas y que puede producirse en cualquier ámbito, tanto público como privado.

Siguiendo este marco amplio de definición, los autores por lo general entienden por VDG una violencia sufrida por las mujeres simplemente por ser mujeres (Alcázar-Córcoles y Gómez-Jarabo, 2001), mediada por relaciones asimétricas de poder (Ramírez, López y Padilla, 2009), que a su vez influyen en el aumento de dichas diferencias basadas en los estereotipos de género (Mora y Montes-Berger, 2009), por tanto, es un fenómeno que se autojustifica a sí mismo.

Por otro lado, la Ley Orgánica 1/2004, define la VDG como:

[...] manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, [violencia que] 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. (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, Título preliminar, Artículo 1).

Esta definición, a diferencia de la de las Naciones Unidas, no es tan amplia. Tiene, en nuestra opinión, un matiz que es necesario destacar. Hace referencia a la violencia ejercida sobre la mujer solamente por aquellos que tengan o hayan tenido una relación sentimental, es decir, por parejas o ex-parejas. De este modo, mientras que la Ley Orgánica 1/2004 solamente tiene en cuenta la violencia producida en el ámbito doméstico-afectivo, las Naciones Unidas (1994) tienen en cuenta los ámbitos privado, social y estatal. Esto es, para la primera el autor de la VDG es el marido/ex-marido o novio/ex-novio y para la segunda los autores son la familia, la comunidad y el Estado.

Entonces, es una definición que, a pesar de que en un principio parte de que esta violencia la sufren las mujeres por ser mujeres, posteriormente se reduce a la esfera de las relaciones, como exponen Espinar y Mateo (2007).

Ahora bien, abarca no sólo la violencia física, sino también la psicológica, sexual, amenazas, coacciones y privaciones de libertad, por lo que, aunque no es una visión que tenga en cuenta todas sus formas, no se reduce a la violencia física, lo cual creemos que es un aspecto positivo.

Por lo tanto, aunque ambas definiciones señalan como víctimas de esta violencia a las mujeres por el simple hecho de serlo y los mismos tipos de violencia, no coinciden en los ámbitos y autores de la misma.

En la siguiente tabla presentamos las diferencias y semejanzas generales entre estas dos definiciones.

	Víctimas	Tipos	Ámbito(s)	Autor(es)
Naciones Unidas (1994)	Mujeres	Daño físico, sexual o psicológico, amenazas, coacción o privación arbitraria de la libertad	Privado, público o estatal	Familia, comunidad o Estado
Ley Orgánica 1/2004	Mujeres	Violencia física y psicológica, agresiones a la libertad sexual, amenazas, coacciones o privación arbitraria de la libertad	Privado	Marido/ex marido, novio/ex novio

Tabla 1. Diferencias y semejanzas entre la definición de VDG de las Naciones Unidas (1994) y de la Ley Orgánica 1/2004 (elaboración propia).

Partiendo de la idea de Espinar y Mateo (2007), en el caso de la definición de la Ley Orgánica 1/2004 sería más lógico hablar de VDG *en el contexto de la pareja*, como la definió Ramos (2005, citada en Ramos y Luzón, 2009, p.40):

[...] todo acto de abuso contra las mujeres cometido por varones sexistas cuyo sistema de creencias les legitima a ejercer el dominio, la autoridad, el control o la posesión sobre sus parejas y consideran que, para lograrlo, está justificado ejercer violencia física, aislamiento, desvalorización, chantaje, intimidación, abusos y agresiones sexuales o cualquier otra estrategia de coacción eficaz para lograr el ejercicio del poder.

Esta violencia que se produce en el ámbito de las relaciones de pareja refleja lo que, según Pérez y Hernández (2009), se transmite a escala social sobre las relaciones de poder. Es decir, existe a nivel social una situación de desigualdad entre hombres y mujeres que, si bien es cierto que hace años eran una desigualdad más exagerada, a día de hoy sigue presente aunque, a veces, de forma más sutil. Esta desigualdad, que caracteriza a la mayor parte de sociedades del mundo, se traduce a pequeña escala dentro de la pareja.

Así que debemos ser conscientes de esta falta de acuerdo que existe actualmente para establecer una definición estándar de VDG, ya que provoca que en cada investigación se mida esta violencia de distinta forma, lo que a su vez genera una gran variedad estadística (Hernando, 2011).

3.2.2.c. Debate terminológico

No obstante, no sólo existe este debate que acabamos de explicar en cuanto a la definición, sino también un debate en cuanto al término. En este contexto es necesario que aclaremos también otros términos que a veces se utilizan como sinónimos de VDG, cuando, aunque parezcan similares, en realidad no significan o no quieren decir lo mismo.

Algunos autores, como por ejemplo Alcázar-Córcoles y Gómez-Jarabo (2001), Espinar y Mateo (2007) y Osborne (2009), están de acuerdo en el uso del término *violencia de género*, ya que señalan que se refiere a la violencia ejercida sobre las mujeres por motivo de género. Es decir, se llama violencia de *género* porque hace referencia a la construcción sociocultural según la cual se esperan comportamientos distintos en función del sexo biológico y que provoca que lo masculino sea superior a lo femenino; por lo tanto quienes la sufren son las mujeres. Por eso es importante, tal y como señalan Gimeno y Barrientos (2009, p.13), especificar que la violencia que sufren las mujeres es de género y no *doméstica*, ya que esta última "puede hacer referencia a cualquier tipo de violencia producida en el hogar y contra cualquier persona que viva en él". Este es un debate en el que muchas personas se centran, olvidando que el problema, en nuestra opinión, no es qué término se use, si no la cantidad de personas que lo sufren y mueren a causa de él.

De esta forma, la violencia doméstica se desarrolla entre cualquiera de los sujetos que convivan en el mismo hogar, aunque puede darse fuera de este, entre los que no tiene porqué existir necesariamente lazos familiares. A diferencia de esta, la *violencia familiar*, también sin importar el lugar físico en el que se produce, señala Gorjón (2010) que implica relaciones de parentesco.

Entonces, podemos decir que una mujer sufre violencia doméstica o violencia familiar siempre y cuando la razón no sea de género. O dicho de otra manera, no necesariamente toda la violencia que sufre la mujer tiene que ser VDG.

En esta línea, Osborne (2009, pp.31-32) no se refiere a cualquier tipo de violencia hacia la mujer, sino a aquella que es "resultado de una estrategia de dominación ejercida por el varón

para mantener su posición de poder". Con esta consideración, nos estamos acercando al aspecto del género, clave de la violencia de la que estamos hablando, puesto que la misma tiene el objetivo de perpetuar la dominación del género masculino sobre el femenino.

Sin embargo, utilizar el término VDG puede dar lugar a equivocaciones, ya que para muchos parece lógico pensar que no es un tipo de violencia unidireccional, al existir dos géneros, el masculino y el femenino.

Así, a diferencia de los autores mencionados, para Cruz y Zurbano (2012) son más precisos términos como *violencia contra la mujer* o *violencia machista*, entre otros, que resalten el origen machista del problema, pero lo usan por ser el más utilizado y por estar recogido en nuestra legislación.

Lo que es evidente es que, como afirman Zurbano y Liberia (2014) y Zurbano, Liberia y Campos (2015), aunque no todos estos términos —violencia de género, violencia machista, violencia contra las mujeres— significan lo mismo, se adecúan en distintos niveles para denominar la situación de la que estamos hablando, y no otros como violencia doméstica o violencia familiar.

Desde nuestro punto de vista, aunque, como ya hemos dicho, para nosotros el problema no es cómo se denomine a este fenómeno sino las víctimas del mismo, creemos que hay que especificar y diferenciar la violencia hacia las mujeres que sea por razón de género de otras formas de violencia.

Así pues, a partir de las anteriores definiciones, en el presente trabajo vamos a tener en cuenta el término de VDG, por ser el más extendido y utilizado, y la investigación la vamos a llevar a cabo centrada en el contexto de la pareja.

3.2.2.d. Cuando los hombres son las víctimas

Por supuesto, los hombres también sufren violencia, tanto dentro como fuera de la pareja. Sin embargo, en este caso, en la sociedad en la que vivimos, no se suelen dar las condiciones necesarias para que se considere que sufren violencia por la razón de género. Es decir,

normalmente la violencia que padecen no se debe a su condición de hombres, ya que, como vamos a explicar en el siguiente apartado, el origen de la VDG se encuentra en la desigualdad de género en la que somos socializados tanto hombres como mujeres, pero siendo las mujeres las que nos vemos más perjudicadas por dicha desigualdad.

Según el Instituto Nacional de Estadística (2017), en el año 2016 hubo 28.281 víctimas de violencia de género y 6.863 víctimas de violencia doméstica. Debemos resaltar que en el primer grupo, las víctimas sólo son mujeres y los agresores hombres; sin embargo, en el segundo, tanto las víctimas como los agresores pueden ser hombres o mujeres.

Es cierto que, en nuestra opinión, el hecho de que el número de víctimas de hombres sea tan diferente y de forma tan significativa al de mujeres no tiene que deberse necesariamente a que existan más víctimas de un sexo que de otro. Puede ser que se deba a los mandatos que la sociedad exige a los hombres, que señalamos en el siguiente apartado, como por ejemplo el no mostrar debilidad por su parte; reconocer que son víctimas es más difícil para ellos por alejarse de dicha exigencia e incluso por llegar a ser objeto de burlas en algunas ocasiones.

Sin embargo, para que la VDG en la pareja se tuviera que considerar bidireccional, y los hombres fuesen tanto agresores como víctimas y lo mismo con las mujeres, tendría que existir una simetría de poder que, a día de hoy, desde la sociedad no se transmite. Para Lorente (2001), el contexto sociocultural en el que nos encontramos hace que las causas de la agresión de la mujer hacia el hombre y del hombre hacia la mujer sean totalmente distintas. "El hombre lleva a cabo la agresión como medio de controlar a la mujer, de mantenerla sumisa y dentro de unos papeles que la sociedad ha asignado al género femenino" (Lorente, 2001, p.202).

Es por esto por lo que se afirma que la violencia que padecen los hombres no puede ser considerada de género, lo cual no quiere decir que una sea más o menos importante que la otra, simplemente que difieren en su significado y origen.

3.2.3. Origen de la violencia de género

Ahora que hemos definido VDG y hemos aclarado las diferencias entre este y otros términos que a veces se suelen confundir, para entenderla aún mejor, vamos a analizar su origen desde el punto de vista de distintos autores.

Para acabar con la VDG tenemos que ir a la raíz o al origen del problema, a la base en la que se transmite la desigualdad que lo caracteriza, y esta es la *socialización diferencial* (Bosch et al., 2007), *socialización de género* (Osborne, 2009) o *socialización desigual de género* (Ruiz Repullo, 2016).

Los seres humanos, como seres sociales, asumimos unas normas y valores básicos del grupo al que pertenecemos, nos adaptamos a una cultura, mediante lo que se conoce como proceso de socialización según García Galera (2000; citado en Espinar y Mateo, 2007). Al contrario, si la persona no sigue dichas normas y valores, se habla de desviación social (Bosch et al., 2007; Ferrer y Bosch, 2013).

Sin embargo, este proceso de socialización no es común para hombres y mujeres, sino que mediante la socialización diferencial (o de género) se transmiten normas distintas para cada sexo. Es decir, según Bosch, Ferrer y Alzamora (2006, citadas en Ruiz, García y Rebollo, 2013), se asignan actividades y roles diferentes a los hombres y a las mujeres, formándose así categorías independientes y opuestas que señalan lo que es propio de unos y de otras. Este sería, como lo llama Gorjón (2010, p.44), "el aprendizaje sociocultural de la masculinidad y la feminidad", aprendizaje que comienza desde la infancia mediante los juegos o los cuentos, entre otros; es decir, existe la creencia de que niñas y niños son distintos "por naturaleza", por lo que cuando sean adultos también tienen que llevar a cabo papeles distintos (Ferrer y Bosch, 2013). En resumidas cuentas, educamos a los niños y a las niñas de forma distinta porque creemos que son diferentes, y son diferentes precisamente porque les educamos de forma distinta.

Son estos mandatos de la *masculinidad y feminidad*, a los que Sánchez Jiménez (2011) los llama *mandatos de género*, los que afectan al fenómeno que estamos tratando, y que tiene consecuencias negativas para ambos sexos, por lo que no sólo perjudican a las mujeres, sino que también se ven perjudicados los hombres.

Según Ferrer y Bosch (2013, p.106), por un lado, la masculinidad se relaciona "con el poder, la racionalidad y aspectos de la vida social pública" y, por otro, la feminidad "con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada".

Mientras que en ellas se fomenta la esfera afectiva, en ellos todo lo contrario: las primeras pueden hablar de sus sentimientos y emociones, y, en cambio, a los segundos no les está permitido, por lo que tienen que esconderlas, tal y como afirma Rivière (2009, citado en Ferrer y Bosch, 2013); las únicas emociones que pueden sentir son aquellas que no indiquen debilidad, como la rabia, la ira o el enfado.

Si bien es cierto que afecta negativamente a ambos sexos, tiene menor consideración social todo aquello relacionado con las mujeres, ya que, como señalan Ferrer y Bosch (2013), el mensaje transmitido desde nuestra sociedad es que el papel principal pertenece al hombre, mientras que el de la mujer es secundario. Además, afirma Osborne (2009) que el núcleo de la masculinidad es incluso devaluar todo lo que tiene que ver con la feminidad.

Todo esto no quiere decir que el ámbito privado asignado a la mujer sea negativo y el ámbito público asignado al hombre sea positivo, sino que el prestigio social que tiene cada uno es muy distinto (Ferrer y Bosch, 2013).

Estos mandatos se convierten en estereotipos, en este caso *estereotipos de género* que, según Del Valle (2002) en palabras de Ruiz Repullo (2016, p.27), se entienden "como un conjunto de ideas, creencias y significados que la sociedad transmite para estructurar y organizar la realidad a través de los distintos agentes de socialización", y que, además, la población piensa que son cualidades biológicas en vez de culturales. Si lo que buscamos es igualdad real entre hombres y mujeres, debemos empezar por eliminar estos estereotipos.

Pero, ¿cómo afecta esta socialización diferencial a la violencia de género? Según Osborne (2009, p.42), este proceso "supone propugnar un modelo que ve como normal en los varones cierta dosis de agresividad en su conducta, como si parte inherente a la masculinidad fuera cierta dosis de violencia". Esto favorece el uso de la violencia en los varones; en cambio, afirman Ferrer y Bosch (2013) que la feminidad incluye elementos como pasividad, sumisión o dependencia, lo que favorece que las mujeres padezcan dicha violencia o que asuman el rol de víctimas.

Al final, esta socialización se autojustifica a sí misma, tal y como señalan Bosch et al. (2007) y Ferrer y Bosch (2013), ya que, como conduce a que mujeres y hombres adopten roles, actitudes y comportamientos distintos, confirma la idea de que son distintos y que, por lo tanto, hay que socializarlos de diferente manera.

En definitiva, la violencia se convierte en un instrumento que los hombres creen que tienen derecho a usar para cumplir con sus mandatos y poder así mantener su masculinidad, y la sociedad legitima este poder debido a que ve como normal que sean violentos y agresivos. Las mujeres, por su parte, son educadas para ser obedientes, lo que hace que sean más vulnerables a sufrir esa violencia. Todo ello contribuye a la desigualdad de género, clave de la VDG.

3.2.4. Tipos de violencia de género

Existen multitud de clasificaciones de las formas de VDG, tantas como maneras de entenderla. En este apartado presentamos las clasificaciones realizadas desde un marco amplio de definición, por una parte, y desde la violencia dentro de la pareja, por otra. En general son clasificaciones muy similares entre ellas, por lo que simplemente vamos a incluir una clasificación de cada tipo antes de explicar la clasificación que nosotros seguimos en la presente investigación.

En primer lugar, desde un concepto amplio, la ya mencionada Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la Violencia de Género en Castilla y León de una forma bastante completa, en el Artículo 2 de su Título Preliminar, distingue como manifestaciones de violencia hacia la mujer los siguientes tipos:

- Violencia física.
- Violencia psicológica.
- Violencia sexual.
- Violencia económica.
- Tráfico y trata de mujeres y niñas con fines de explotación.

- Violencia originada por la aplicación de tradiciones culturales que atenten o vulneren los derechos humanos.
- Acoso sexual.
- Acoso laboral por razón de género.

En segundo lugar, la clasificación que describen Alcázar-Córcoles y Gómez-Jarabo (2001), recogida en el Informe del Defensor del Pueblo (1998) llamado "La Violencia Doméstica contra las mujeres", es una clasificación que tiene en cuenta las formas de violencia de género producidas en el ámbito privado o de la pareja, destacando la combinación que existe entre dichas formas, por lo que es muy difícil que aparezca una de ellas de manera aislada. Simplemente explica los tres grandes grupos, estos son: violencia física, violencia psicológica y violencia sexual; esta es la agrupación, añadiendo una serie de subgrupos, que se usa en esta investigación y que es descrita más adelante.

Dicho esto, en la presente investigación, dado que lo que analizamos es la percepción de conductas violentas de género en la pareja por parte de los adolescentes, a continuación describimos los tres grandes grupos, partiendo del contexto de la pareja, con los que trabajamos en dicha investigación, que son: la violencia física, la sexual y la psicológica.

3.2.4.a. Violencia física

Según Bosch et al. (2007), este tipo se refiere a cualquier acción realizada de forma voluntaria que genere algún daño o dolor físico, en este caso, en la mujer, bien mediante la fuerza física o mediante el uso de objetos.

Mientras que este tipo de violencia siempre va acompañada de maltrato psicológico, puesto que quien maltrata físicamente está humillando y dañando la integridad moral de la víctima, señala Perela (2010) que el maltrato psicológico puede existir sin el maltrato físico.

3.2.4.b. Violencia sexual

Al hablar de violencia sexual podemos distinguir dos situaciones. Por una parte, la situación en la que se fuerza u obliga a la víctima a realizar cualquier acto de tipo sexual, y por otra, cuando a pesar de que existe consentimiento por parte de la víctima, no lo desea realmente.

Esto es lo que Ruiz Repullo (2016, p.32) llama *falso consentimiento* y se refiere a "aquel que se establece mediante coacciones, miedos y/o amenazas y que lleva a la persona a realizar aquello que no desea".

Es importante tener en cuenta que este abuso puede producirse también dentro de una relación afectiva, y no pensar que una persona tiene que acceder a mantener relaciones sexuales con otra solamente porque sea su pareja.

3.2.4.c. Violencia psicológica

Los comportamientos incluidos en este tipo de violencia son muy difíciles de percibir porque no tienen consecuencias observables; incluso, de lo normalizadas que están, a veces ni siquiera se consideran comportamientos violentos. Es, según Ruiz Repullo (2016), un tipo de violencia anterior a las demás.

En el caso de esta investigación, a partir de las definiciones de distintas formas de violencia psicológica que ofrecen por un lado Ramos y Luzón (2009) y por otro lado Ruiz Repullo (2016), vamos a tener en cuenta las siguientes manifestaciones como subtipos o subgrupos de esta violencia:

- **Violencia verbal.** Al igual que el maltrato físico, el maltrato verbal es también observable y se refiere a manifestaciones verbales que tienen el objetivo de hacer daño a otra persona, no física, sino psicológicamente, como por ejemplo insultar, humillar o amenazar.
- **Violencia social o aislamiento.** Este tipo de violencia consiste en aislar a la víctima socialmente, es decir, separarla de su familia, de su grupo de amigos, de sus compañeros de trabajo... Es una de las estrategias utilizadas para convertir a la víctima en una persona dependiente y así poder controlarla y dominarla.
- **Abuso emocional.** Esta es una forma de chantaje emocional con la que el maltratador pretende manipular a la víctima para que haga lo que él quiere, pero de tal forma que ella no es consciente de que está siendo obligada a hacer algo que voluntariamente no haría.

- **Control.** Para controlar a su pareja, el maltratador vigila todo lo que ella hace e incluso prohíbe aquello que no aprueba, por ejemplo, con quién habla, con quién sale, su forma de vestir, entre otros aspectos.
- **Celos.** Muchas veces son los celos los que provocan el control mencionado. Estos, lejos de ser una muestra de amor como muchos adolescentes piensan, son todo lo contrario, esto es, una muestra de posesividad.
- **Descalificación.** Con el objetivo de volver a la víctima vulnerable y poder dominarla más fácilmente, el maltratador destruye su autoestima mediante comentarios descalificativos e hirientes, como por ejemplo comentarios que ataquen su físico, su forma de pensar, mediante comparaciones o críticas, que no tienen porqué ser comentarios directos, sino más bien sutiles, por lo que pasan desapercibidos para la víctima.

A pesar de que las consecuencias de todos estos comportamientos no son observables, son tan severos como los demás, e incluso a veces más, por lo tanto es importante que los adolescentes los perciban y detecten a tiempo, puesto que son las primeras estrategias utilizadas por los maltratadores para dominar a su pareja.

3.2.5. Factores que influyen en la violencia de género

Para terminar, en este último apartado nos gustaría hacer mención a una serie de factores que tienen una enorme influencia en este fenómeno tan complejo de la VDG. Son factores que de lo arraigados que están en nuestra cultura explican por qué, a pesar de los esfuerzos, aún hoy sigue existiendo la VDG, y se conocen como factores de riesgo.

Ruiz Repullo (2016) menciona como factores de riesgo que potencian la VDG, diferenciando entre chicos y chicas, los incluidos en la siguiente tabla:

	Chicas	Chicos
Factores de riesgo	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización desigual de género. • Influencia de los medios de comunicación. • Contextos familiares desfavorables en relación a la existencia de violencia de género. • No tener previamente red de amistades. • Compartir los mitos del amor romántico como modelo de pareja. • Atracción hacia masculinidades hegemónicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización desigual de género. • Influencia de los medios de comunicación. • Contextos familiares desfavorables en relación a la existencia de violencia de género. • Consumo de drogas. • No admitir normas y límites por no tener ese aprendizaje social desde la infancia. • Agresividad sobre su entorno y en la familia. • Compartir los mitos del amor romántico como modelo de pareja.

Tabla 2. Factores de riesgo en chicos y chicas (elaboración propia a partir de Ruiz Repullo, 2016, pp. 193-194).

Añade, además, una serie de factores que ella llama de protección, que los entiende como factores que dificultan la aparición de la VDG, y son los que debemos fomentar para prevenirla, incluidos en esta otra tabla:

	Chicas	Chicos
Factores de protección	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de género igualitaria. • Actitud crítica en cuanto al sexismo de los medios de comunicación. • Contextos familiares favorables en relación a la ausencia de violencia de género. • Tener previamente una red de amistades. • Rechazar los mitos del modelo romántico. • Atracción hacia masculinidades más igualitarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de género igualitaria. • Contextos familiares favorables en relación a la ausencia de la violencia de género. • Actitud crítica en cuanto al sexismo de los medios de comunicación. • No consumo de drogas. • Habilidades comunicativas y de diálogo. • Relaciones respetuosas y horizontales con sus iguales. • Rechazo de los mitos del modelo romántico.

Tabla 3. Factores de prevención de la violencia de género en chicas y chicos (elaboración propia a partir de Ruiz Repullo, 2016, pp. 193-194).

Desde el Proyecto Andalucía Detecta, Peña, Ramos, Luzón y Recio (2011) explican distintos factores, tanto los que influyen en la existencia de este fenómeno como los que ayudarían a erradicarlo. En cuanto a los factores de riesgo, estos autores mencionan el sexismo interiorizado y los mitos del amor romántico, y en cuanto a los factores de protección la falta de información o conocimiento sobre este fenómeno y la percepción de abuso.

- *Sexismo interiorizado*. El sexismo, entendido como la discriminación de personas por razón de sexo (RAE), favorece actitudes de prejuicio fundamentadas en la inferioridad (supuesta) de la mujer (*sexismo hostil*), aparece en los países desarrollados de forma menos intensa, más sutil y encubierta (*sexismo benévolo*). La combinación de estos dos tipos de sexismo da lugar al llamado *sexismo ambivalente*, que relaciona las ideas

tradicionales con las nuevas "más respetuosas", pero igual de perjudiciales ya que tienen el mismo fin de subordinar a un grupo (las mujeres).

- *Mitos sobre el amor romántico.* Si una creencia es el asentimiento o conformidad con algo (RAE), un mito es una creencia normalmente falsa, pero que aparece como si fuera una verdad (Bosch, Ferrer, García, Ramis, Mas, Navarro et al., 2007).

Desde la cultura se transmite un modelo o ideal romántico sobre el enamoramiento y los sentimientos, que desarrollan creencias, en este caso idealizadas, en torno al amor, que dificultan el desarrollo de relaciones sanas, influidas por una serie de mitos, que en el Proyecto Andalucía Detecta (pp.14-16) se distribuyen en los siguientes bloques:

- El amor todo lo puede.
- El amor verdadero predestinado.
- El amor es lo más importante y requiere entrega total.
- El amor es posesión y exclusividad.

Hay otra serie de mitos a los que en este programa no hace referencia. Son mitos que le restan la responsabilidad al maltratador culpabilizando a la víctima y que, además, suponen una forma de deslegitimar la lucha contra la VDG. Algunos ejemplos de los que podemos escuchar en nuestro entorno son los siguientes:

- "Es que ellas parece que van provocando. Se lo buscan."
 - "También existen denuncias falsas."
 - "Si el marido la pega y no le deja, será porque le gusta que la peguen."
 - "Algo habrá hecho ella."
 - "Los maltratadores pegan porque les maltrataban cuando eran niños."
 - "Sólo ocurre en lugares desfavorecidos."
 - "Son enfermos mentales."
 - "Se debe al consumo de alcohol/drogas."
- *Información y conocimiento.* Para prevenir la VDG, nuestro trabajo es informar a adolescentes y jóvenes sobre aquellos aspectos que o les falte información o la información que posean sea errónea, como por ejemplo distintos conceptos y términos, causas tanto socioculturales como individuales o las formas que puede tener una relación violenta, entre otros muchos.
 - *Percepción de abuso.* Fomentar la percepción de abuso, entendida como la capacidad para identificar conductas violentas producidas en el ámbito de las relaciones de

pareja, más sutiles en el comienzo de las mismas o en la etapa de noviazgo, afirman estos autores que es clave en la prevención de la VDG.

Una de las causas de esta falta de percepción se debe a la *normalidad patológica*, como la llama Magallón (2005), que hace menos visibles, más sutiles y, por lo tanto, más peligrosas ciertos tipo de violencia.

En la investigación que hemos llevado a cabo hemos tenido en cuenta este último factor, ya que creemos que la falta de percepción de conductas violentas afecta a la aparición y al mantenimiento de la VDG. De este modo, hemos realizado la investigación teniendo en cuenta los tipos de violencia descritos en el tercer apartado del marco teórico y la falta de percepción de conductas que pertenecen a esos mismos tipos, concretamente por parte de adolescentes, por lo que damos paso al siguiente apartado en el que explicamos brevemente el desarrollo de la segunda etapa de la vida.

3.3. ADOLESCENCIA

El aspecto determinante en este trabajo es la etapa de la vida a la que pertenece la muestra con la que hemos realizado la investigación, y esta es la adolescencia, en la que se producen una serie de cambios físicos, cognitivos y socioafectivos que la diferencian de las demás etapas de la vida. Es importante que los conozcamos para entender el mundo adolescente, por lo que a continuación, tras definir la adolescencia, explicamos dichos cambios.

Generalmente, la adolescencia, cuyo principio y final no están muy delimitados, es definida como la etapa de transición de la infancia a la vida adulta.

Tal y como afirma Iglesias (2013, p.8), este período "es una creación de la modernidad, de la sociedad industrializada". Es decir, es un fenómeno que en siglos anteriores, en los que la incorporación al trabajo ocurría a edades mucho más tempranas, no existía. Cuando, con la revolución industrial, dicha incorporación se empieza a retrasar, aparece la adolescencia, para "establecer un período intermedio entre la maduración física completa del individuo y su incorporación al trabajo" (Carretero, 1985, p.14). Actualmente, como la entrada al mundo laboral es, incluso, más tardía cada vez, está empezando a surgir una nueva etapa llamada por Arnett (2008) *adultez emergente*. Según Papalia, Wendkos y Duskin, (2009a), a esta etapa

pertenecen aquellos que han dejado de ser adolescentes pero que aún no son adultos, ya que no son autosuficientes e independientes del todo.

Tras esta breve introducción, vamos a describir, a grandes rasgos, los principales cambios que implica la adolescencia a nivel físico, cognitivo y socioafectivo.

3.3.1. Desarrollo físico

A nivel físico, durante este período se producen una serie de cambios muy importantes, proceso al que se conoce como *pubertad*, que tienen una gran repercusión a nivel psicológico. Aunque *pubertad* y *adolescencia* son términos íntimamente relacionados, muchos autores coinciden en que es necesario distinguirlos.

Mientras que la *pubertad* es un fenómeno universal, ya que se refiere a los cambios biológicos que se producen al terminar la niñez, la *adolescencia* depende del entorno, es decir, en cada sociedad esta etapa puede ser distinta, por lo que es un constructo social (Carretero, 1985; Papalia, Wendkos y Duskin, 2009a).

Ya a finales del siglo pasado, Carretero (1985, p.2) define *pubertad*, de forma breve y concisa, como "una serie de cambios físicos en el organismo humano cuyo producto final es, básicamente, la completa maduración de los órganos sexuales y con ello la plena capacidad para reproducirse y relacionarse sexualmente". Y, en cambio, la *adolescencia* se refiere, para Martí (2005), a los cambios psicológicos vividos como consecuencia de los cambios biológicos.

Arnett (2008) explica de forma muy clara en qué consisten los acontecimientos de la *pubertad*, que tienen lugar en el sistema endocrino. En resumidas cuentas, se produce un incremento de una serie de hormonas liberadas por algunas de las glándulas que forman el sistema endocrino; las principales glándulas que menciona este autor son: el hipotálamo, la hipófisis, la glándula tiroides, la glándula suprarrenal y las glándulas sexuales, femeninas y masculinas, o gónadas. La producción de algunas hormonas influye a su vez en la producción de otras, por lo que es un proceso que se retroalimenta a sí mismo.

Como consecuencia de este aumento de hormonas se producen otros cambios o transformaciones que es interesante conocer. Aparecen los caracteres sexuales secundarios,

entre los que destacan "el desarrollo del vello pubiano y crecimiento de los testículos, pene y desarrollo de las mamas" (Iglesias, 2013, p.89). Se produce un acelerado crecimiento físico, el llamado "estirón" adolescente (Carretero, 1985; Martí, 2005; Papalia, Wendkos y Duskin, 2009a; Arnett, 2008; Iglesias, 2013), que se refiere al aumento de la estatura, del peso y de la fuerza, y que, aunque depende sobre todo de factores genéticos, también influyen en él factores ambientales, como la calidad de la nutrición, del sueño y del ejercicio físico, entre otros (Martí, 2005). Y tiene lugar también un crecimiento muscular, aumento de los niveles de grasa y crecimiento del corazón y de los pulmones (Arnett, 2008).

Todos estos cambios tienen una importante repercusión psicológica, ya que los adolescentes tienen que aceptar la transformación física de su propio cuerpo.

3.3.2. Desarrollo cognitivo

En cuanto al desarrollo cognitivo que se produce en esta etapa, según Papalia, Wendkos y Duskin (2009b), los adolescentes entran en la etapa piagetiana de las operaciones formales, en la que estos pueden pensar de manera abstracta y utilizar el razonamiento hipotético-deductivo. Esta teoría de Piaget, aunque no es del todo falsa, ha recibido ciertas críticas, por ejemplo la de sobreestimar las capacidades del adolescente: no todas las personas desarrollan la capacidad de pensar de forma abstracta, y aquellas que la desarrollan no siempre la utilizan. Esto se debe, según los autores mencionados, a la importancia de la estimulación ambiental.

Además, es importante tener en cuenta el desarrollo del cerebro adolescente. En los últimos años, gracias a los avances en neurociencia, hay distintos estudios que aportan información muy interesante sobre el desarrollo del cerebro de esta etapa, y, a diferencia de lo que se creía anteriormente, el cerebro sigue en desarrollo durante la adolescencia (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009b).

Uno de los aspectos a destacar en este proceso es el desarrollo de la corteza prefrontal, la cual está implicada en la regulación de la conducta. Según Oliva (2012), la inmadurez de la corteza prefrontal es una razón importante que explica los comportamientos de riesgo propios de este período. No obstante, señala el hecho de que, siguiendo esta lógica, la inmadurez prefrontal de los niños es aún mayor y no se muestran más arriesgados que los adolescentes. Por lo tanto, dicha inmadurez, por sí sola, no explica para este autor por qué en la adolescencia se

toman algunos riesgos de forma tan impulsiva. Buscando otros factores que expliquen esta situación, se centra en el circuito mesolímbico, el cual se relaciona con la motivación y la recompensa, y en los cambios que se producen en él como consecuencia del aumento de ciertas hormonas. De tal forma que establece como conclusión que el desequilibrio que existe entre el circuito prefrontal cognitivo y el circuito motivacional mesolímbico, desequilibrio que se debe a que la maduración de dichos circuitos no tiene el mismo ritmo, es la causa de que en la adolescencia, sobre todo en su inicio, existan más posibilidades de asumir riesgos y buscar sensaciones novedosas.

Tener presente este aspecto es clave para entender el mundo de los adolescentes, que a veces parece estar totalmente enfrentado al de los adultos.

3.3.3. Desarrollo socioafectivo

Por último, en este subapartado vamos a destacar los aspectos que tienen que ver con el desarrollo socioafectivo que ocurre en la adolescencia, concretamente respecto a la familia, al grupo de iguales y a la pareja, descritos por Sánchez-Queija y Delgado (2010):

- En cuanto a las relaciones familiares, en las que destacan sobre todo el aumento de los conflictos, principalmente debidos a cuestiones cotidianas, y la nueva jerarquía en dichas relaciones, ya que los padres ceden responsabilidades y los hijos adolescentes adquieren autonomía, es necesario saber que, a pesar de lo que a veces se piensa, los adolescentes no se distancian de sus padres, y estos siguen siendo un pilar fundamental en sus vidas.
- Destaca, por otro lado, la importancia que cobran para los adolescentes las relaciones con los iguales, puesto que se enfrentan a los mismos cambios y transformaciones. Entre estas relaciones se pueden distinguir dos tipos: por un lado, el grupo de iguales, cuyo carácter es lúdico o de compañía, y, por otro, la amistad, cuyo carácter es más íntimo y cercano.
- Además, pueden aparecer también las primeras relaciones de pareja, pero, aunque con el desarrollo puberal aparece el deseo sexual, estas relaciones no conllevan necesariamente relaciones sexuales.

Dicho de otro modo, lo que supone una novedad en esta etapa son las relaciones que mantienen los adolescentes con sus iguales, que se vuelven muy importantes para ellos, pero no en detrimento de las relaciones que mantienen con sus padres y madres, quienes siguen siendo manteniendo un papel principal en la vida de sus hijos. Suponen también una novedad las relaciones de pareja, aunque no todos los adolescentes las mantengan. Pero no siempre estas relaciones son positivas; cada vez vemos y oímos más noticias sobre VDG entre adolescentes. Por ello, con el objetivo de analizar la percepción de conductas de VDG por parte de los adolescentes, para poder elaborar una propuesta que ayude a cambiar y mejorar, a continuación vamos a explicar cómo es esta situación en la adolescencia.

3.4. VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA

Una vez que hemos explicado en dos apartados distintos la VDG y la adolescencia, para terminar con el marco teórico vamos a relacionar ambos aspectos en un mismo apartado, y, desde distintos estudios realizados en los últimos años, vamos a explicar qué tiene de especial este fenómeno en esta etapa en la actualidad.

Actualmente, con todos los cambios que ha vivido la mujer y el esfuerzo que le ha llevado conseguir esos cambios, es difícil para muchas personas aceptar que existe maltrato entre las relaciones de los y las adolescentes. Pero nada más lejos de la realidad.

Estébanez (2010, p.46) señala una serie de frases que se plantean cuando se habla de VDG en la adolescencia: “A ellas ya no les pasan estas cosas”, “las chicas de hoy en día sí que saben, no como nosotras”, “las chicos y los chicos ya son iguales”. Este tipo de frases reflejan la creencia de gran parte de la población de que en la adolescencia no tiene cabida este fenómeno del que estamos hablando. Por lo que no sólo no damos importancia a las relaciones que mantienen los más jóvenes, quizá porque pensamos que no son relaciones tan serias como las que mantenemos de adultos, sino que, además, tampoco creemos que la VDG pueda existir en ellas.

Pero, ¿cuál es la realidad? Parece ser que una totalmente distinta. Por un lado, datos del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género y del Consejo General del Poder Judicial, y, por otro, diversas investigaciones realizadas sobre VDG y adolescentes, corroboran que las relaciones de los adolescentes no están exentas de violencia.

En cuanto a los datos, según un informe del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género (2014), en la siguiente gráfica podemos observar que entre 2009 y 2014 hubo un total de 29 mujeres asesinadas a manos de sus parejas o ex-parejas de entre 16 y 25 años.



Gráfica 2. Mujeres asesinadas de entre 16 y 25 años entre 2009 y 2014. Fuente: Consejo General del Poder Judicial (elaboración propia).

En 2016, del total de víctimas españolas de VDG en nuestro país, un 1,7% eran menores de edad, correspondiéndose este tanto por ciento con 640 chicas, y en el primer trimestre de este año 2017, un 1,9%, esto es, 175 chicas (Consejo General del Poder Judicial, 2016, 2017).

Respecto a las investigaciones, en una realizada por Santibáñez, Ruiz-Narezo, González y Fonseca (2016) con 433 alumnos de entre 12 y 19 años, el 20,2% refiere haber vivido violencia en la pareja, tanto desde el rol de víctima como del de agresor/a.

En otra investigación, Rodríguez, Sánchez y Alonso (2006) concluyen que la muestra con la que trabajan de 156 universitarios justifican la utilización de agresiones físicas, como una bofetada, en determinadas situaciones para resolver un conflicto, lo que conlleva que no reconozcan la violencia ya instaurada en la relación o que lo hagan cuando ya es demasiado tarde. Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González (2015) señalan que muchos adolescentes creen que estas agresiones son normales e inherentes a las relaciones de pareja.

Incluso, según un estudio realizado con 450 adolescentes de edades entre 15 y 19 años por Meras (2003), los chicos también afirman haber sufrido violencia física (no tanto verbal o psicológica) en la pareja.

Por lo tanto, parece ser que no sólo las chicas son víctimas y no sólo los chicos son agresores. A pesar de ello, como ya se ha señalado, las causas de una y de otra violencia son diferentes debido a la sociedad en la que vivimos.

La investigación realizada respecto a los factores que influyen en la VDG desde el mencionado Proyecto Andalucía Detecta, de Peña et al. (2011), con una muestra de 2289 adolescentes andaluces, obtiene los siguientes resultados:

- Un alto porcentaje de jóvenes andaluces muestran un elevado grado de sexismo interiorizado.
- Más de la mitad de los chicos y chicas tiene un nivel bajo de información y conocimiento de la VDG.
- Respecto a la percepción de abuso o maltrato, a pesar de que en general perciben las estrategias de coacción, muestran dificultades para hacerlo de manera clara.
- Las y los chicos del estudio muestran un alto grado de aceptación de los mitos sobre el amor romántico.

Puesto que la muestra de jóvenes con la que trabajan es representativa, se pueden generalizar dichos resultados a los jóvenes de entre 14 y 16 años, concretamente de la comunidad andaluza.

Así que, a diferencia de lo que a veces pensamos, la VDG no sólo tiene que ver con los adultos, sino que también afecta a los adolescentes. Elboj, Flecha e Íñiguez (2009), afirman que sufrir VDG en la pareja no depende de la edad y que según los resultados de numerosos estudios este tipo de violencia se manifiesta frecuentemente en relaciones de adolescentes. Además, Meras (2003) señala que la VDG es incluso más severa en la adolescencia que en la adultez.

De esta forma, la adolescencia, definida como el período de transición a la vida adulta influido por una serie de cambios biológicos y psicológicos, es una etapa durante la cual cobran una gran importancia las relaciones con los iguales y, a su vez, las relaciones de pareja. Además, en esta etapa "concluye el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor" (Fierro, 2005, p.85). Pero, ¿qué pautas de cultura y de valor están transmitiéndose a nuestros adolescentes? Como ya se ha mencionado, la socialización diferencial comienza en la infancia, pero es en la adolescencia cuando se interiorizan los mandatos de género transmitidos por la cultura desde la socialización diferencial, que normaliza el uso de la violencia y la tolerancia de la misma. Por lo tanto, es importante y necesario transmitir a los adolescentes modelos de relación alternativos para que no asuman relaciones desiguales.

Según Sánchez (2009) esta etapa es clave para formar actitudes y creencias que legitimen o desapruében la violencia.

Esta misma autora señala que, a pesar del avance, los y las adolescentes reproducen los mismos patrones machistas, pero escondidos tras la idea del amor, lo cual los hace sutiles y, por lo tanto, más peligrosos. Es decir, identifican perfectamente la violencia física, pero les cuesta más percibir como violencia "que el chico presione sin alzar la voz y con mucha "ternura" a su chica para que no se ponga una falda esgrimiendo, por ejemplo, que lo pasa fatal en la discoteca viendo como los otros chicos la miran" (Sánchez, 2009, p.69).

Sebastián, Ortiz, Gil, Gutiérrez, Hernáiz y Hernández (2010) señalan que existe una influencia entre la violencia que se da en las relaciones de adolescentes y la violencia que posteriormente se manifiesta en las relaciones de adultos y/o estables. Es decir, como dice Díaz-Aguado (2016), las manifestaciones violentas que tienen lugar en las relaciones entre adolescentes aumentan las probabilidades de que exista VDG en relaciones posteriores. Con lo cual, es una etapa clave en la que tenemos que transmitir modelos igualitarios y no violentos a nuestros alumnos y alumnas para que vivan estas relaciones de forma positiva, puesto que van a marcar el futuro de las relaciones que mantengan cuando sean adultos, y además desde el principio, ya que, según esta última autora, las primeras relaciones comienzan cada vez a edades más tempranas, siendo la media de edad de 13 años y 1 mes en chicos y de 13 años y 7 meses en chicas.

En base a los datos existentes y a la poca investigación realizada en este ámbito, teniendo en mente todo lo expuesto hasta ahora en este marco teórico, hemos decidido centrar este estudio sobre VDG en la población adolescente de unos determinados IES, estos son, el IES José Jiménez Lozano y el IES Julián Marías y, concretamente, en el grado en el que perciben una serie de conductas violentas. A continuación vamos a describir el contexto de ambos centros, que es el mismo ya que se encuentran en el mismo barrio.

CAPÍTULO 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

De forma general, para conocer y entender el contexto en el que se realiza la investigación, en este capítulo explicamos brevemente sus características y las de ambos institutos.

Así pues, para la realización de esta investigación hemos tenido en cuenta el centro IES José Jiménez Lozano y el IES Julián Marías. Ambos centros se encuentran en Valladolid (Castilla y León), concretamente en el barrio de Parquesol, que es un barrio periférico de la ciudad, situado en el suroeste de la misma, relativamente moderno. Está bien comunicado a pesar de estar alejado del centro, y dotado de servicios de todo tipo, como centro de salud, una residencia para la tercera edad, consultorios de medicina privada, academias, escuelas infantiles, polideportivo, piscina climatizada, un centro cívico (que cuenta con una biblioteca, un salón de actos, salas de exposiciones...), un centro de ocio y establecimientos de todo tipo. También es uno de los barrios de la ciudad que cuenta con más superficie de jardines, parques y zonas de recreo. Además de estos dos, hay otro instituto y cuatro colegios públicos de Educación Infantil y Primaria.

En general, el nivel socioeconómico de las familias de este barrio es medio y la incidencia de población en desventaja social es casi inexistente, apenas hay familias con muy baja calidad de vida debido a motivos económicos, y su nivel cultural es medio-alto.

El IES Julián Marías es de línea 6 en 1º de ESO, de línea 5 en 2º, 3º y 4º de ESO, de línea 4 en 1º de Bachillerato y de línea 5 en 2º, y ofrece además Ciclos Formativos, tanto de grado medio como de grado superior. Cuenta con un total de 92 profesores, de los cuales la mayor parte tiene destino definitivo en el centro.

El IES José Jiménez Lozano, que además es un centro de referencia para alumnos con dificultades motóricas, es de línea 4 en 1º y 2º de ESO, de línea 3 en 3º, 4º de ESO y en 1º de Bachillerato, y de línea 2 en 2º de Bachillerato, y cuenta con un total de 512 alumnos y de 48 profesores, de los que 29 tienen destino definitivo en el centro.

De este modo, considerando la realidad de ambos centros, hemos planteado la investigación que presentamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este quinto capítulo desarrollamos la investigación que hemos llevado a cabo en torno a la percepción de conductas violentas de género por parte de un grupo de adolescentes, por lo que comenzamos explicando el diseño de la misma, continuamos presentando los resultados más importantes que hemos obtenido y terminamos analizando dichos resultados.

5.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de este Trabajo de Fin de Máster, que es según Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet (2009) el modo en el que se ha desarrollado, es el explicado a lo largo de todo este apartado.

Cabe señalar antes de nada que el diseño de este estudio es ex-post-facto o no experimental, así que, como señalan Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet (2009), no se manipula la variable independiente, sino que solamente se pretende describir o explicar la realidad de dos institutos determinados.

De este modo, a continuación describimos la muestra con la que se ha llevado a cabo el estudio, señalando el número de chicos y chicas distribuidos entre los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del IES Julián Marías y del IES José Jiménez Lozano. Después de esto, incluimos tanto el cuestionario elaborado como las fuentes utilizadas para ello, y, en otro subapartado, la validez del mismo y las técnicas utilizadas para comprobar dicha validez. Y, al acabar, explicamos paso a paso el procedimiento que hemos llevado a cabo para realizar la investigación.

5.2.1. Muestra

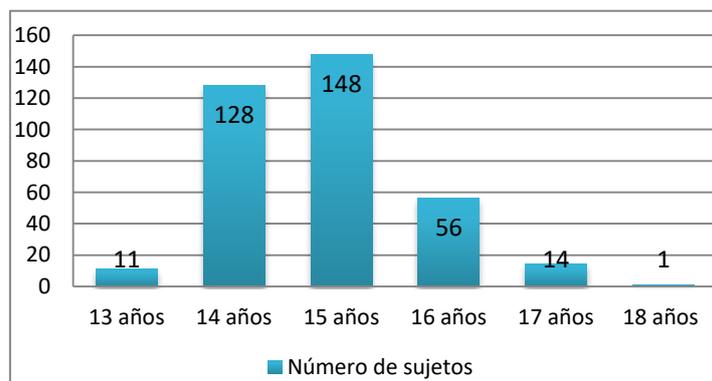
La muestra con la que hemos trabajado ha sido seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, es decir, siguiendo a Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet (2009) su selección no se ha realizado sobre la equiprobabilidad, sino teniendo en cuenta el criterio de accesibilidad, en este caso, a los institutos.

Para su selección, hemos partido de dos IES que pertenecen al barrio de Parquesol, ubicado en Valladolid, cuyo contexto hemos explicado en el anterior capítulo. Del total de los 368 sujetos que forman parte de la muestra, 265 pertenecen al IES Julián Marías y 153 al IES José Jiménez Lozano. La distribución de los sujetos entre los dos centros, cuyas edades oscilan entre 13 y 18 años, con un 44,30% de chicas (n=163) y un 55,70% de chicos (n=205), queda reflejada en la siguiente tabla:

	CHICAS	CHICOS	TOTAL
3º ESO	83	99	182
4º ESO	80	106	186
TOTAL	163	205	368

Tabla 4. Muestra distribuida por sexo y por curso.

Para concretar la edad con la que trabajamos en la muestra, en la siguiente gráfica podemos observar la distribución de las edades del grupo, obteniendo una media de edad de 14,42.



Gráfica 3. Distribución por edades de la muestra (elaboración propia).

5.2.2. Instrumento

Para llevar a cabo la presente investigación y conseguir el objetivo principal, analizar la percepción del alumnado de una serie de conductas violentas, se ha elaborado un cuestionario dividido en las categorías y subcategorías determinadas para tal fin.

En su elaboración se han tenido en cuenta los cuestionarios de las investigaciones "Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo" (Cantera,

Estébanez y Vázquez, 2009) y "Andalucía Detecta. Sexismo y Violencia de Género en la Juventud" (Peña, Ramos, Luzón y Recio, 2011). Teniendo presente el objetivo de esta investigación, son adaptados los ítems de los cuestionarios de ambas investigaciones: algunos ítems son tomados tal cual, otros son modificados y otros son de redacción propia.

En este estudio, el cuestionario está formado por preguntas cerradas y dividido en las siguientes categorías:

- Sociodemográfica: en esta parte se pregunta el sexo, la edad y el curso al que pertenecen.
- Tolerancia de la VDG: en esta parte se pregunta de forma genérica y muy directa si toleran o no la VDG. Aunque se parte inicialmente de que el 100% del grupo responderá que no toleran la VDG, esta pregunta se realiza, por un lado, para no dar por hecho sus respuestas, y, por otro lado, para compararla con la percepción de las conductas violentas, que es la siguiente parte del cuestionario.
- Percepción de la VDG: esta parte está formada por una escala de 47 ítems. La agrupación de dichos ítems, que se encuentra en la Tabla 5, la hemos realizado en función de los tipos y subtipos de violencia definidos en el marco teórico.

<i>Tipo</i>	<i>Subtipo</i>	<i>Ítem</i>
<i>Violencia física</i>		Ítem 15. La pega.
		Ítem 29. Cuando discuten, él rompe o golpea cosas.
		Ítem 38. La empuja.
		Ítem 42. La arroja objetos.
<i>Violencia psicológica</i>	<i>Violencia verbal</i>	Ítem 2. La insulta.
		Ítem 3. La grita.
		Ítem 23. La amenaza.
		Ítem 31. La habla en tono autoritario.
	<i>Aislamiento</i>	Ítem 36. La pone en contra de sus amigos/as y de su familia.
	<i>Abuso emocional</i>	Ítem 1. No respeta sus sentimientos.
		Ítem 10. La dice "¿Acaso no me quieres?" para que haga lo que él quiere.
		Ítem 24. No le muestra afecto o cariño para castigarla.
		Ítem 27. La hace sentir culpable.
		Ítem 45. Manifiesta amenazas de suicidio si ella le plantea dejarle.
		Ítem 43. La deja de hablar durante días porque hace algo que no le gusta.
	<i>Control</i>	Ítem 4. La da órdenes.
		Ítem 8. La pone trampas para averiguar si dice la verdad. Ítem
Ítem 13. Vigila con quién habla por el móvil.		
Ítem 22. La prohíbe que se vista de una determinada manera o que se maquille.		
Ítem 25. Anula las decisiones que ella toma.		
Ítem 30. No respeta sus opiniones, deseos o derechos.		
	Ítem 33. La llama y/o la manda continuamente mensajes al móvil para saber dónde y con quién está.	

<i>Celos</i>	Ítem 47. Él toma las decisiones importantes de la pareja sin contar con ella.
	Ítem 12. La acusa de coquetear.
	Ítem 16. Se enfada cuando habla con otros chicos.
	Ítem 21. Pone en duda su fidelidad.
	Ítem 44. Se pone celoso a menudo y sin motivo.
<i>Descalificación</i>	Ítem 5. La compara con otras chicas continuamente.
	Ítem 7. La menosprecia.
	Ítem 9. La dice que no vale nada.
	Ítem 11. La hace callar.
	Ítem 17. La humilla.
	Ítem 19. Nunca reconoce lo que ella hace bien.
	Ítem 20. Critica todo lo que ella hace, dice o piensa.
	Ítem 26. La hace creer que es inferior.
	Ítem 32. La trata como alguien a quien hay que proteger y defender.
	Ítem 35. Se burla de ella.
<i>Violencia sexual</i>	Ítem 37. Opina que sabe mejor lo que es bueno para ella.
	Ítem 39. La avergüenza o la pone en ridículo.
	Ítem 18. Insiste hasta que ella accede a mantener relaciones sexuales.
<i>Conductas no violentas</i>	Ítem 41. La obliga a mantener relaciones sexuales en contra de su voluntad.
	Ítem 46. Si ella no quiere mantener relaciones sexuales, la tacha de estrecha.
	Ítem 6. La dice que la quiere.
	Ítem 14. No invade su intimidad.
	Ítem 28. Confía en ella.
	Ítem 34. La muestra su apoyo.
	Ítem 40. La pregunta su opinión.

Tabla 5. Agrupación de los ítems del cuestionario en función del tipo y subtipo de violencia (elaboración propia).

5.2.3. Validez

Para comprobar la validez del instrumento creado, que "se refiere a la homogeneidad, a la correspondencia entre el instrumento o técnica y el atributo que pretende medir dicho instrumento" (Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet, 2009 p.39), se han llevado a cabo tres técnicas:

- Juicio de grupo de expertos: con el fin de garantizar la validez del cuestionario, este se somete a un juicio de expertos, grupo formado por tres doctores.
- Grupo de control: antes de pasar el cuestionario a la muestra propia de la investigación, con el objetivo de comprobar si los adolescentes entienden cómo están planteados los ítems, se pasa a un grupo de control formado por 9 adolescentes, chicos y chicas, de entre 15 y 18 años.
- Ítems neutros: con el objetivo de garantizar que las respuestas de los alumnos no hayan sido contestadas aleatoriamente, en el propio cuestionario son incluidos unos ítems que describen conductas no violentas. Estos son el ítem 6, 14, 28, 34 y 40.

Dada la aprobación del grupo de expertos y una vez que aplicamos el cuestionario al grupo de control, quien no plantea ninguna duda, podemos decir que el cuestionario elaborado es válido ya que mide precisamente aquello que pretende medir.

5.2.4. Procedimiento

En esta fase del proceso investigador y científico, detallamos los pasos que hemos realizado durante el mismo.

Tras proponer a mi tutora la temática a desarrollar, dado mi interés personal por la misma desde hace tiempo, continuamos con el planteamiento de los objetivos, general y específicos, y la realización de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la VDG. A continuación, pedimos autorización a los centros para pasar el cuestionario. Una vez que la Orientadora Educativa del centro y los tutores de los grupos nos permiten actuar, elaboramos el instrumento de recogida de datos, el cuestionario, que, después de comprobar su validez mediante la aprobación del grupo de expertos y la aplicación a un grupo de control, lo pasamos a los grupos de 3º y 4º de ESO de ambos centros, utilizando para ellos las horas de tutoría. Seguidamente, evaluamos las respuestas de los alumnos mediante el programa SPSS. Dicho programa, concretamente la versión 17.0, sirve para analizar y gestionar datos estadísticamente, y para generar gráficos, diagramas de distribuciones y tendencias, estadísticos descriptivos y análisis estadísticos concretos, entre otras funciones.

5.3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado presentamos y analizamos de forma cuantitativa los principales resultados obtenidos a través de las respuestas del alumnado sobre la tolerancia y la percepción de conductas violentas en la pareja.

Antes de nada tenemos que decir que no hemos utilizado aquellos cuestionarios que parece que han sido contestados al azar, ya que los ítems neutros no son contestados correctamente.

5.3.1. Tolerancia de la violencia de género

En cuanto a la tolerancia de la VDG, tal y como dábamos por hecho, el total del alumnado contesta que no a la pregunta "¿Toleras la violencia de género, entendida como violencia ejercida por un hombre hacia una mujer por el mero hecho de ser mujer?".

Como ya hemos dicho, la justificación de esta pregunta tan directa se debe a la comparación entre la intolerancia a la VDG y la baja percepción de conductas violentas, que explicaremos en el capítulo de las conclusiones.

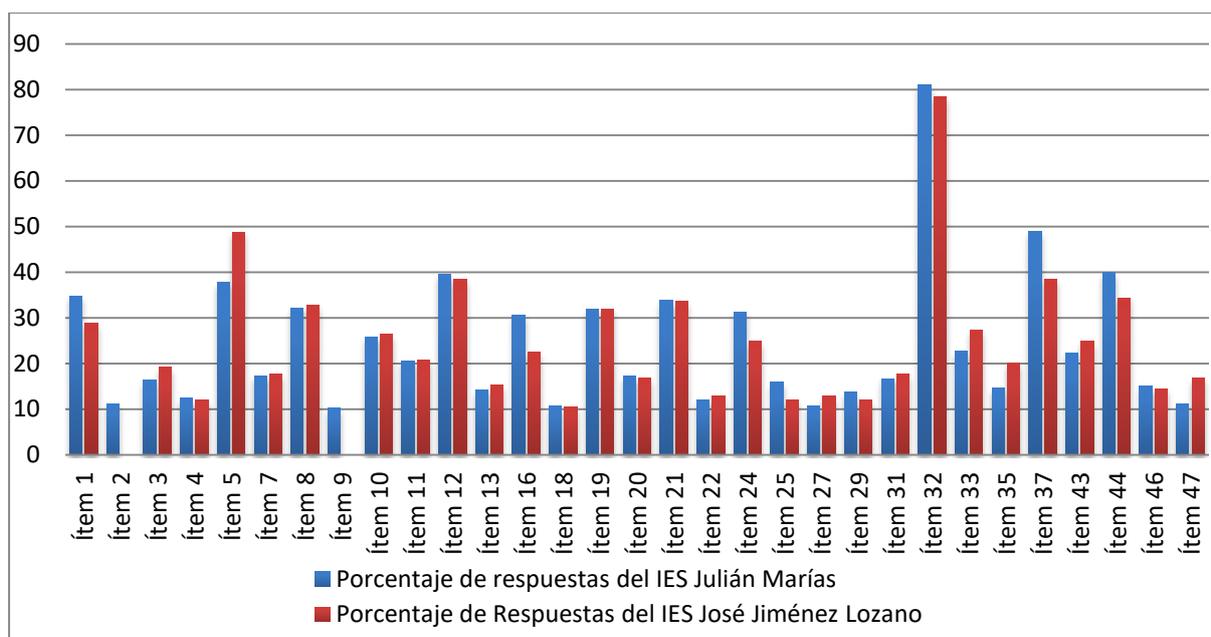
5.3.2. Percepción de conductas violentas

En cuanto a la percepción del alumnado de conductas violentas, que se evalúa a partir de la escala del cuestionario, se presentan en este subapartado los resultados más relevantes.

Estos resultados se dividen en dos partes: una que se corresponde con la baja percepción de conductas violentas de los adolescentes y otra con la alta percepción. Las respuestas de los alumnos se dividen en un continuo que va de 0 a 4 y son agrupadas las respuestas 0, 1 y 2 como baja percepción y 3 y 4 como alta percepción.

5.3.2.a. Baja percepción de conductas violentas de género

Por una parte, el proceso que hemos desarrollado para establecer el criterio a la hora de determinar **la baja percepción** ha sido que al menos un 10% del alumnado responda que una conducta no es violenta, que es leve o que es poco grave (respuestas 0, 1 y 2 de la escala respectivamente). Así, primero se ha elaborado una tabla ([Anexo 2](#)) con el porcentaje de los 5 tipos de respuestas (no violenta, leve, poco grave, grave, muy grave) del total de alumnos y alumnas de ambos cursos. A partir de ésta, es elaborada una segunda ([Anexo 3](#)) que solamente incluye los porcentajes de los 3 primeros tipos de respuesta mencionados y el porcentaje acumulado de los mismos. Aquellos ítems cuya suma es superior al 10% son los que se incluyen en la siguiente gráfica, siendo un total de 32.



Gráfica 4. Porcentaje de alumnos con baja percepción de conductas violentas de género (elaboración propia).

Por lo tanto, en esta gráfica podemos ver el porcentaje de alumnos y alumnas que tienen una baja percepción, de un total de 32 conductas violentas, en el caso del IES Julián Marías y del IES José Jiménez Lozano. Como podemos apreciar, salvo los ítems 5 y 37 en los que la diferencia es aproximadamente del 10%, son porcentajes muy similares en ambos institutos. Debemos señalar que el porcentaje de los ítems 2 y 9 en el caso del IES José Jiménez Lozano se encuentran por debajo del 10%, por lo que no son incluidos en esta gráfica; es decir, a diferencia del resto, no son tan relevantes.

Nos llama la atención sobre todo el ítem 32: La trata como alguien a quien hay que proteger y defender. Aproximadamente el 80% de los alumnos y alumnas de ambos institutos considera que no es una conducta violenta o que sí lo es pero leve o poco grave. Esta conducta es la que mejor refleja los mandatos de género: ellas, seres indefensos que necesitan la ayuda de los hombres; ellos, héroes que acuden en su ayuda. Todo ello parece mostrarnos hasta qué punto está en nuestra sociedad interiorizado el mito del príncipe azul, que muchas veces se transmite desde el cine y la literatura juvenil.

A este le sigue el ítem 37: Opina que sabe mejor lo que es bueno para ella. No sólo la protege y la defiende, sino que además sabe lo que ella tiene que hacer por su bien. Al final, todo esto parece crear relaciones de dependencia, en las que supuestamente todo se hace en nombre del

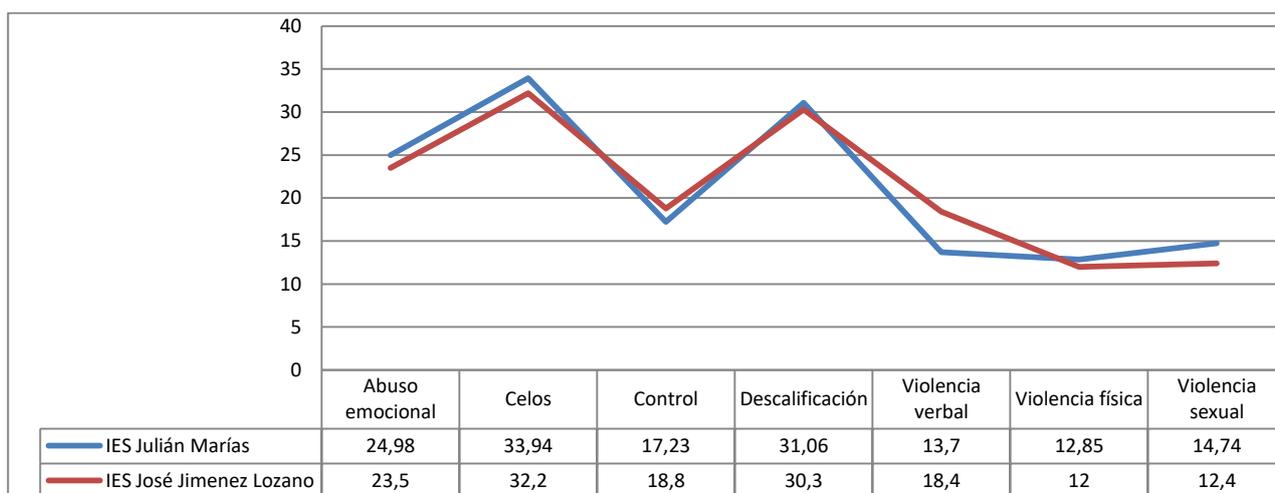
amor. Pero, ¿qué sucede cuando él, que sabe perfectamente que es lo mejor para "su chica", no es obedecido?

Para muchos de estos adolescentes tampoco es grave compararla con otras chicas continuamente (ítem 5). Quizás es porque al principio son comentarios inofensivos que parece que no tienen importancia, pero que, a medida que pasa el tiempo, dañan el autoestima y generan un sentimiento de inferioridad, clave de la desigualdad de la VDG.

Estas tres conductas pertenecen al subtipo de la descalificación, y podemos ver cómo el objetivo de todas ellas es crear en la relación una situación de vulnerabilidad, dependencia y dominancia sobre la víctima, que, debido a que se hace de una forma tan sutil y enmascarada en la idea del amor, es muy difícil para ella detectarlo.

Otra de las conductas que tampoco detectan es ponerse celoso a menudo y sin motivo (ítem 44), desde luego, totalmente relacionada con la conducta de acusarla de coquetear (ítem 12). Parece que, hoy en día, en lugar de aceptar que los celos son un signo muy claro de posesión, su presencia en una relación es positiva, ya que se relacionan con el amor, y se justifica de tal forma que se convierte en un requisito indispensable: "Si está celoso/a, es que me quiere". Podemos decir que este es otro de los mitos que está bastante arraigado en nuestra sociedad.

Teniendo en cuenta estos porcentajes, para tener una visión más global, hemos agrupado los ítems en función del tipo o subtipo de violencia al que se refieren. Así, el grado medio de percepción de cada tipo/subtipo de violencia es el que aparece en la siguiente gráfica.



Gráfica 5. Porcentaje medio de alumnos con baja percepción dividido en tipos y subtipos de violencia (elaboración propia).

Como podemos apreciar, tanto en el IES Julián Marías como en el IES José Jiménez Lozano, las medias más altas se corresponden con las categorías de celos y descalificación; entre un 30 y un 35% de alumnos y alumnas tienen una baja percepción de las conductas de dichas categorías. A estas las siguen las categorías de abuso emocional, control y violencia verbal, que, aunque son medias más bajas, también son preocupantes. Por último, también tienen dificultades para percibir las conductas de las categorías de violencia sexual y violencia física, pero no tantas como en las anteriores. La única categoría en la que no presentan dificultades, que coincide con los alumnos y alumnas de ambos centros, es en la de aislamiento, por lo que no ha sido incluida en la tabla ni en la gráfica.

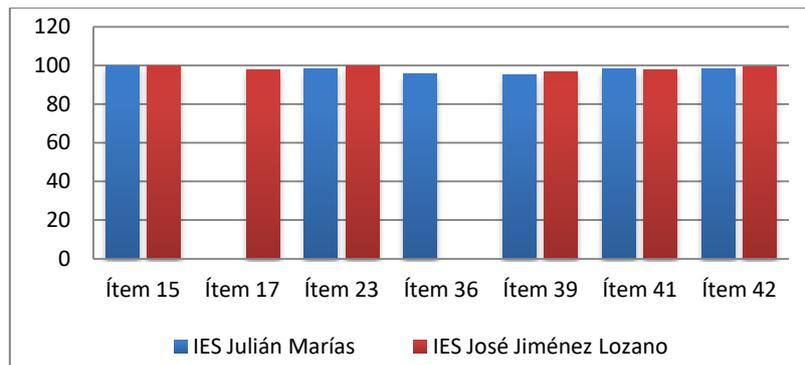
Esta es la gráfica que nos interesa para la propuesta de intervención, puesto que nos muestra que las categorías a las que pertenecen las conductas peor percibidas como violentas por el grupo de adolescentes son todas excepto la de aislamiento.

En definitiva, podemos afirmar que los grupos de alumnos de los dos centros tienen dificultades para percibir como graves o muy graves algunas conductas propias de tipo psicológico, e, incluso, las de tipo físico y sexual, aunque en menor medida.

Una vez que sabemos cuáles son las conductas peor percibidas y a qué categorías pertenecen, vamos a analizar cuáles son las mejor percibidas.

5.3.2.b. Alta percepción de conductas violentas de género

En la misma línea que hemos desarrollado el proceso para establecer el criterio a la hora de determinar la baja percepción, en cuanto a **la alta percepción** ha sido que al menos un 95% del alumnado considere que una conducta es grave o muy grave (respuestas 3 y 4 de la escala respectivamente). Al igual que en el caso anterior, a partir de la tabla que incluye el porcentaje de los 5 tipos de respuestas ([Anexo 2](#)), se elabora una cuarta tabla ([Anexo 4](#)), la cual incluye los porcentajes de los 2 últimos tipos de respuestas (grave, muy grave) y la suma de los mismos. Los ítems cuya suma es superior al 95% son incluidos en la siguiente gráfica.



Gráfica 6. Porcentaje de alumnos con alta percepción de conductas violentas de género (elaboración propia).

En este caso vemos que el número de ítems mejor percibidos es mucho menor, de los cuales, dos de ellos pertenecen a la violencia física (ítem 15 y 42), dos a la descalificación (17 y 39), uno al aislamiento (36), otro a la violencia verbal (23) y otro a la sexual (41). Por lo tanto, es necesario destacar que en ambos casos hay ítems que pertenecen al mismo tipo de violencia.

Por supuesto, la única conducta que para el 100% de ambos grupos es grave o muy grave es la de pegar (ítem 15); es más, ni siquiera para un 1% es grave. Así que está claro que ningún adolescente de estos grupos duda de que pegar a su pareja no sea violencia, ni piensa que dependa de la persona o de la situación.

Sin embargo, aunque los porcentajes de los otros ítems son bastante altos, ya no son el 100%. Estos son: humillar (ítem 17), amenazar (23), ponerla en contra de sus amigos/as y familia (36), avergonzarla o ponerla en ridículo (39), obligarla a mantener relaciones sexuales en contra de su voluntad (41), y arrojarla objetos (42).

¿Qué hace que estas conductas, igual de violentas que las del anterior subapartado, sean más fáciles de detectar? Podemos pensar que se debe a que estas son conductas mucho más explícitas, algunas con consecuencias fácilmente observables como los golpes o las heridas físicas, mientras que las otras son más sutiles, lo que hace que estén más normalizadas e interiorizadas, y detectarlas sea una tarea de mayor dificultad. Este es un claro ejemplo de la metáfora del iceberg, según la cual olvidamos todo lo que se esconde bajo la punta del mismo.

Dado que la propuesta de intervención de esta investigación consiste en trabajar y mejorar la baja percepción, obtenemos como principal necesidad a la que debemos dar respuesta: mejorar la percepción de todos los tipos de violencia, ya que, más que del tipo, depende de lo sutil que sea la conducta.

Con todo esto damos paso al siguiente capítulo en el que explicamos la propuesta de intervención, basada fundamentalmente en estos aspectos que acabamos de comentar.

CAPÍTULO 6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. INTRODUCCIÓN

En este penúltimo capítulo, a partir de las necesidades detectadas en el análisis de los resultados, vamos a realizar una propuesta de intervención basada en el Modelo de Programas.

Recordamos que, a partir del análisis de los resultados del cuestionario, hemos observado que, de forma general, los alumnos muestran una baja percepción de conductas violentas de género dentro de la pareja, y, de forma específica, que principalmente no perciben las conductas de tipo psicológico, seguidas de las de tipo sexual y físico. De este modo, dado que presentan dificultades en todos los tipos de violencia, aunque en distinto grado, hemos decidido intervenir sobre todos ellos.

Debemos señalar que esta intervención no sustituye sino que complementa al Plan de Educación Afectivo-Sexual que tenga cada centro y pretende, de forma general, que las relaciones de pareja entre los y las adolescentes sean positivas, para lo que, de forma concreta, nos proponemos mejorar la percepción de conductas violentas.

Aunque en este caso nos centramos en la violencia que sufren las mujeres dentro de la pareja, no pretendemos en ningún momento restar importancia a otros tipos de violencia; es más, desde el ámbito educativo debemos tener en mente en todo momento eliminar cualquier tipo de violencia, independientemente de quién la sufra, quién la ejerza y cuáles sean sus causas. Incluso pensamos que esta propuesta puede ayudar tanto a chicas como a chicos que sufran violencia dentro de la pareja, además de parejas homosexuales. Es decir, nuestro trabajo es conseguir que perciban conductas violentas, independientemente de quién manifieste estas conductas y el tipo de relación de pareja en las que se encuentren.

Dicho esto, en los siguientes apartados explicamos los contenidos, el cronograma, la metodología, la intervención con profesorado, familias y alumnado y la evaluación de la propuesta.

6.2. CONTENIDOS

Los principales contenidos que forman parte de esta propuesta de intervención son los tipos de violencia peor percibidos como violentos. Como hemos podido observar en el anterior capítulo, en todos los tipos y subtipos de violencia hemos obtenido puntuaciones que demuestran una baja percepción por parte del grupo, excepto en el subtipo de aislamiento. Por lo tanto, excepto éste, todos ellos van a formar parte de los contenidos que trabajemos.

Las categorías que vamos a trabajar son los tipos y subtipos de violencia, dentro de las que encontramos distintos descriptores, que en este caso son los ítems de baja percepción. A su vez, dentro de ésta hemos obtenido distintas puntuaciones, lo que nos va ayudar a priorizar las categorías.

Por lo tanto, a partir de la Gráfica 5 establecemos que el orden de priorización de los contenidos de la intervención es el siguiente:

1. Celos.
2. Descalificación.
3. Abuso emocional.
4. Control.
5. Violencia verbal.
6. Violencia sexual.
7. Violencia física.

En función de este orden vamos a organizar los contenidos de la formación dirigida tanto a alumnos, como a padres y profesores de dichos alumnos.

6.3. CRONOGRAMA

La duración de esta propuesta abarca desde el inicio del curso hasta el final del mismo. A continuación, exponemos el cronograma de trabajo respecto a profesores y familias, por un lado, y respecto a alumnos, por otro.

CONCEPTO	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Formación general sobre VDG: definición, terminología, origen, ciclo de la violencia. • Tipos de violencia. 	Noviembre (2 sesiones, distintas con cada grupo, de 2 horas cada una)	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado. • Familias.

Tabla 6. Cronograma de trabajo con las familias y los profesores (elaboración propia).

La intervención con el alumnado la dividimos, a su vez, en dos partes: una que tiene que ver con la formación del grupo completo y otra que tiene que ver con la formación de un equipo de voluntarios.

CONCEPTO	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización para que los alumnos se presenten voluntarios al equipo EDAVIGE. • Selección de los voluntarios. • Autorización de las familias de los voluntarios para que participen en este equipo. 	Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo EDAVIGE.
<ul style="list-style-type: none"> • Formación específica para el equipo EDAVIGE de 12 horas. 	Octubre (1 sesión semanal de 3 horas cada una)	
<ul style="list-style-type: none"> • VDG: definición, terminología, origen, ciclo de la violencia. 	Noviembre (1 sesión)	
<ul style="list-style-type: none"> • Celos, descalificación y abuso emocional. 	Diciembre (3 sesiones)	
<ul style="list-style-type: none"> • Control y violencia verbal. 	Enero (2 sesiones)	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos y alumnas de 3º y 4º de ESO.
<ul style="list-style-type: none"> • Violencia sexual y física. 	Febrero (2 sesiones)	
<ul style="list-style-type: none"> • Causas de la falta de percepción. 	Marzo (1 sesión)	
<ul style="list-style-type: none"> • Características y conductas de relaciones de pareja igualitarias y no violentas. 	Abril (1 sesión)	

Tabla 7. Cronograma de trabajo con los alumnos (elaboración propia)

6.4. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención, necesitamos tanto recursos humanos como materiales. En cuanto a los recursos humanos, contamos con personal interno del centro: el Orientador correspondiente, como con personal externo al centro. Para este último, en

Valladolid nos encontramos con entidades como Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Malos Tratos (ADAVASYMT), Cruz Roja y Asociación Rosa Chacel, entre otras. En cuanto a los recursos materiales, en este caso simplemente son necesarias las aulas en las que se encuentre cada grupo, un aula donde formar a profesores y padres, además de un aula en donde podamos impartir la formación al equipo EDAVIGE, explicado más adelante.

6.5. METODOLOGÍA

La metodología de esta propuesta de intervención se basa en el Modelo de Programas que, según Cano, Casado, Paula y Aguilar (2013), es uno de los modelos básicos de Orientación Educativa y, en líneas generales, se desarrolla en función de las necesidades del centro, cuya unidad básica de intervención es el aula, donde el alumno es el sujeto activo de su propio proceso de orientación y que actúa con un carácter preventivo y de desarrollo. Además, en él se implican todos los agentes educativos y colaboran otros profesionales, organismos y entidades.

El proceso que hemos seguido es el que se encuentra en el Gráfico 2 y que explicamos a continuación:



Gráfica 7. Fases del Modelo de Programas (elaboración propia).

A continuación exponemos las actuaciones realizadas en el cumplimiento de cada una de las fases que componen el modelo utilizado en la planificación de esta propuesta:

- **Fase 1:** Analizar el contexto socio-educativo. En esta fase hemos realizado un reconocimiento del contexto de los centros, a lo que hacemos referencia en el Capítulo 4 del trabajo, y una recogida planificada de datos, mediante el cuestionario elaborado.
- **Fase 2:** Identificar problemas y priorizar necesidades. A partir de los datos recogidos, mediante el cuestionario llevamos a cabo una selección de los tipos y subtipos de violencia y una priorización de actuaciones.
- **Fase 3:** Seleccionar la estrategia de intervención. En esta, realizamos una determinación de las metas y objetivos del propuesta, que señalamos a lo largo de este capítulo en función de los destinatarios.
- **Fase 4:** Diseño del programa de intervención. En esta, identificamos los destinatarios, la temporalización y la evaluación del programa, entre otros, lo que también queda reflejado en este capítulo.
- **Fase 5:** Aplicación. Esta es la fase en la que, de tener el tiempo necesario, pondríamos en práctica la propuesta, para, además, realizar una mejora de la misma.
- **Fase 6:** Evaluación. Una vez puesta en práctica la propuesta, la evaluaríamos en distintos niveles. Estos niveles son: la propuesta en sí misma, los profesionales implicados, el esfuerzo, el impacto, los resultados, el coste-beneficio y el coste-eficacia. Dentro de este capítulo, presentamos un posible modelo de evaluación.
- **Fase 7:** Reformulación del programa. A partir de los resultados obtenidos mediante la evaluación de la fase 6, esta fase consistiría en poner en común y discutir para introducir los cambios oportunos y/o modificar alguna de las fases del programa, lo que, como es lógico, tampoco podemos realizar.

6.3. INTERVENCIÓN CON EL PROFESORADO

Teniendo en cuenta el proceso basado en el Modelo de Programas, tanto en este como en los dos siguientes apartados, pasamos a explicar la tercera y cuarta fase del proceso, es decir, seleccionamos la estrategia de intervención y diseñamos el programa de intervención.

La intervención que proponemos se divide en función de los destinatarios de la misma, que son profesorado, familia y alumnos, e incluimos en cada apartado los objetivos y las actuaciones de dicha intervención.

Dado que los alumnos y alumnas con los que vamos a trabajar no sólo están en contacto con nosotros, sino que además están insertos en un contexto familiar y escolar, es necesario que trabajemos también con el profesorado relacionado con estos grupos y con sus familias. Como consiguiente, la intervención que proponemos se divide en estos tres ejes: profesorado, familias y alumnado.

Así pues, concretamente en este apartado nos centramos en la intervención dirigida a aquellos profesores que tengan relación con los alumnos de 3º y 4º de ESO.

Nuestra prioridad es que la intervención con el alumnado sea más efectiva, por lo que los objetivos generales que nos proponemos conseguir con el profesorado son:

- Garantizar que la intervención con el alumnado sea coherente.
- Concienciar, en la medida de lo posible, a la mayor parte del profesorado sobre la importancia que tiene la VDG, concretamente en la adolescencia.
- Desmentir mitos e ideas erróneas entre el profesorado sobre esta temática.
- Implicar a la mayor parte del profesorado para conseguir un mayor impacto.

Para llevar a término estos objetivos, planteamos dos sesiones de trabajo con los siguientes objetivos y contenidos:

SESIONES	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS
PRIMERA SESIÓN	NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer información teórica sobre la VDG. • Desmentir información errónea. 	<ul style="list-style-type: none"> • VDG: definición. • Origen de la VDG. • Ciclo de la violencia. • Terminología.
SEGUNDA SESIÓN		<ul style="list-style-type: none"> • Percibir la violencia dentro de la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos y ejemplos de violencia psicológica, sexual y física.

Tabla 8. Sesiones de trabajo con los profesores (elaboración propia).

Por lo tanto, el objetivo específico es reforzar y completar la formación del alumnado *en el aula* mediante las siguientes actuaciones:

- Abordar el tema de la VDG en el aula, ya que no es un problema sólo de la pareja.
- Comentar noticias sobre VDG, por ejemplo en horas de tutorías o en comentarios de texto de Lengua y Literatura, entre otros.
- Deconstruir los estereotipos y roles de género.
- Fomentar el análisis crítico de películas, canciones, libros... en el aula.
- Detectar y actuar ante un posible caso de que una alumna sea maltratada por su pareja.
- Detectar y actuar ante un posible caso de que un alumno maltrate a su pareja.

6.4. INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS

Los objetivos generales que nos proponemos conseguir con las familias son los mismos que los del profesorado, por lo que las sesiones de trabajo son también las mismas.

SESIONES	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS
PRIMERA SESIÓN	NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer información teórica sobre la VDG. • Desmentir información errónea. 	<ul style="list-style-type: none"> • VDG: definición. • Origen de la VDG. • Ciclo de la violencia. • Terminología.
SEGUNDA SESIÓN		<ul style="list-style-type: none"> • Percibir la violencia dentro de la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos y ejemplos de violencia psicológica, sexual y física.

Tabla 9. Sesiones de trabajo con las familias (elaboración propia).

En cambio, con este colectivo trabajaremos aspectos relacionados con las posibles actuaciones que debe seguir la familia *en casa*, que son:

- Educar por igual a hijos y a hijas.
- No reproducir estereotipos de género (los chicos no lloran, las chicas son débiles...).
- No reproducir roles de género (compartir padres, madres, hijos e hijas las tareas del hogar, por ejemplo).
- Abordar el tema de la sexualidad y de la afectividad de forma temprana, ya que no tratarlo no va a evitar que mantengan relaciones.
- Posicionarse en contra totalmente de cualquier tipo de violencia dentro (y fuera) de la pareja.

- Enseñar, tanto a sus hijas como a sus hijos, límites que ni ellos ni sus parejas deben traspasar.
- Detectar y actuar ante un posible caso de que sus hijas sean maltratadas por sus parejas.
- Detectar y actuar ante un posible caso de que sus hijos maltraten a sus parejas.

6.5. INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO

Una vez descrita la intervención dirigida a los profesores y a las familias del alumnado de 3º y 4º de ESO, para terminar con los destinatarios de la propuesta, en este apartado explicamos la intervención dirigida a los alumnos y alumnas. En este caso, es la misma intervención para los dos cursos, puesto que los resultados no han mostrado diferencias notables entre ellos.

Los objetivos que nos proponemos conseguir con los alumnos son:

- Aprender información teórica sobre la VDG.
- Desmentir ideas erróneas y mitos sobre la VDG.
- Mejorar la percepción de conductas violentas dentro de la pareja.
- Conocer las causas de la falta de percepción de la violencia dentro de la pareja.
- Conocer y desarrollar conductas de relación de pareja igualitarias y no violentas.

Las actuaciones que proponemos realizar con el alumnado se dividen, a su vez, en dos partes: una actuación dirigida al grupo completo y una actuación dirigida a un grupo más pequeño de alumnos.

La que se dirige a todo el alumnado consiste en una formación dividida en 10 sesiones impartidas por el Orientador y por entidades externas como las que hemos mencionado anteriormente, en las que, mediante talleres, charlas, visionado de películas y/o cortometrajes, actividades dinámicas y participativas, llevemos a cabo los objetivos y contenidos incluidos en la siguiente tabla.

SESIONES	TEMPORALIZACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS
PRIMERA SESIÓN	NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Activar ideas y conocimientos previos. • Desmentir información errónea. • Despertar el interés por esta problemática. • Crear un clima de confianza. 	<ul style="list-style-type: none"> • VDG: definición. • Origen de la VDG. • Ciclo de la violencia.
SEGUNDA SESIÓN	DICIEMBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir los celos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los celos dentro de la pareja: ejemplos.
TERCERA SESIÓN		<ul style="list-style-type: none"> • Percibir la descalificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La descalificación dentro de la pareja: ejemplos.
CUARTA SESIÓN	ENERO	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir el abuso emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • El abuso emocional dentro de la pareja: ejemplos.
QUINTA SESIÓN		<ul style="list-style-type: none"> • Percibir el control 	<ul style="list-style-type: none"> • El control dentro de la pareja: ejemplos.
SEXTA SESIÓN		<ul style="list-style-type: none"> • Percibir la violencia verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • La violencia verbal dentro de la pareja: ejemplos.
SÉPTIMA SESIÓN	FEBRERO	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir la violencia sexual dentro de la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> • La violencia sexual dentro de la pareja: ejemplos.
OCTAVA SESIÓN		<ul style="list-style-type: none"> • Percibir la violencia física dentro de la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> • La violencia física dentro de la pareja: ejemplos.
NOVENA SESIÓN	MARZO	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las causas de la falta de percepción de la violencia dentro de la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Causas de la falta de percepción.
DÉCIMA SESIÓN	ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> • Promover relaciones igualitarias y positivas entre los adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Características y conductas de relaciones de pareja igualitarias y no violentas.

Tabla 10. Sesiones de trabajo con los alumnos (elaboración propia).

La que se dirige a un grupo más pequeño se refiere a la creación de un equipo, al cual hemos llamado "EDAVIGE", es decir, Equipo de Ayuda sobre la Violencia de Género, formado por alumnos y alumnas de 3º y 4º de ESO que se presenten como voluntarios, al cual vamos a ofrecer una formación específica dirigida a aumentar sus conocimientos teóricos generales sobre la VDG, por un lado, y a desarrollar habilidades de escucha y de ayuda, por otro. Por lo tanto, sus funciones son:

- Ofrecer una ayuda intermedia entre sus compañeros y los adultos, dado que es más fácil que los chicos y chicas hablen y confíen en otros adolescentes de su edad.
- Sensibilizar, informar y concienciar a la población sobre esta temática mediante mensajes en las redes sociales, como Facebook, Instagram o Twitter entre otras. Dada la gran visibilidad que tienen hoy en día las redes sociales entre los adolescentes, creemos que es la mejor forma de llegar a ellos, y más si son los propios adolescentes los que publican estos mensajes.

Los alumnos que formen el equipo son aquellos que se presenten voluntarios, con un máximo de 6 en cada curso. Debemos procurar que sea un grupo lo más mixto y equilibrado posible, para que no esté formado solamente por chicos o por chicas. Y, por supuesto, van a trabajar bajo la supervisión del orientador y de los tutores correspondientes.

6.6. EVALUACIÓN

Por último, aunque no podamos aplicar la propuesta y, por tanto, evaluarla, sí podemos elaborar un posible modelo de evaluación con la finalidad de valorar si el programa cumple con los objetivos establecidos, si obtiene resultados positivos o si debemos modificar alguna fase, entre otros.

Así, para evaluar la propuesta de intervención que hasta ahora hemos descrito, nos centramos en los siguientes aspectos:

- El grado de consecución de los objetivos.
- La adecuación al tiempo disponible.
- La adecuación de los recursos humanos y materiales.
- Aprendizaje y evolución del alumnado.
- Participación del alumnado.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Para dar por finalizado este Trabajo Fin de Máster, en este último capítulo vamos a establecer, atendiendo al principal objetivo de la investigación, las conclusiones derivadas del análisis de los datos obtenidos, realizado dicho análisis en el final del quinto capítulo, además de las limitaciones del estudio y las líneas futuras para otros posibles estudios.

En primer lugar, en cuanto a las **conclusiones**, recordamos que el objetivo principal del presente trabajo es analizar la percepción de conductas violentas de género por parte de un grupo de adolescentes, tal y como señalamos en el título del mismo. Para ello, elaboramos un cuestionario como instrumento de obtención de datos para conocer la opinión de los alumnos sobre una serie de conductas violentas. A partir de estos datos, presentados y analizados en el quinto capítulo, hemos obtenido las siguientes conclusiones.

Por un lado, existe cierta incoherencia entre la intolerancia de la VDG y la baja percepción. En la tolerancia a esta violencia, hemos visto como chicos y chicas, sin ninguna excepción, dicen no tolerarla, pero luego no son capaces de percibir como graves o muy graves todas sus formas, lo cual no tiene mucho sentido; las mismas personas que dicen no tolerar la VDG, no perciben a la vez todas sus formas. Por lo tanto, podemos decir que no la toleran pero en función de lo que ellos perciben por VDG. Como resultado, aquellas conductas que no perciban como graves o muy graves será más probable que, o bien permitan, o bien manifiesten dentro de la pareja.

Por otro lado, existe también cierta incoherencia entre la baja percepción y la alta percepción de mismos tipos de violencia. El hecho de que haya ítems de alta y baja percepción que a la vez pertenezcan al mismo tipo de violencia tampoco refleja una situación muy coherente, ya que no se puede concluir que haya tipos de violencia que se perciban mejor o peor, sino que, independientemente del tipo de violencia, hay ítems que se detectan mejor y otros peor. Todo esto se puede deber a que los ítems presentados en el subapartado de la alta percepción reflejan conductas más explícitas y menos normalizadas que las anteriores. Con lo cual, a pesar de que las conductas de las que estamos hablando son violentas y tienen todas ellas consecuencias negativas, parece ser más difícil para estos adolescentes detectar algunas de ellas.

El tipo de violencia peor percibido es la violencia psicológica, dentro de la cual nos llama la atención la baja percepción de los celos y la descalificación. No obstante, el grupo no sólo no detecta conductas de tipo psicológico, sino que tampoco las de tipo sexual ni físico, a pesar de que sea en menor medida. Como consecuencia, la hipótesis que planteamos al inicio del trabajo, que recordamos que es que los y las adolescentes no perciben como graves o muy graves todas las conductas violentas, concretamente aquellas de tipo sexual y psicológico, se confirma, aunque debemos añadir las de tipo físico.

Creemos que los resultados que hemos obtenido son preocupantes, por lo que insistimos en la necesidad de mejorar la percepción, ya que las conductas sutiles que comienzan asentándose en la relación son las que más tarde derivan en una situación de maltrato o abuso difícil de parar y controlar.

Desde luego, con el fin de ayudar a los chicos y chicas, primero debemos mejorar la percepción de los adultos. Por lo tanto, creemos que esta labor debemos realizarla teniendo en cuenta, no sólo a los alumnos, sino también a profesores y padres de los mismos.

Por último, decir que podemos generalizar estos resultados al contexto al que pertenecen los sujetos, el barrio Parquesol de Valladolid, dado que hemos elegido dos de los tres institutos que hay en esta zona, lo que quiere decir que la muestra es representativa.

En segundo lugar, como en cualquier otra investigación, también nos encontramos con ciertas **limitaciones**, que tienen que ver principalmente con el poco tiempo disponible para la realización de este trabajo y con la falta de recursos para, por ejemplo, ampliar la muestra a un número representativo de sujetos.

En tercer y último lugar, proponemos las siguientes **líneas para posibles investigaciones futuras** que nos lleven a mejorar este trabajo, como son:

- Aplicar la propuesta de intervención que hemos desarrollado en el sexto capítulo para saber si es la propuesta adecuada.
- Ampliar la muestra de investigación a toda la ciudad de Valladolid e, incluso, a otras ciudades.
- Ampliar el rango de edad de la muestra a las distintas etapas de la vida para poder obtener una visión más completa de la realidad. Para ello, sería conveniente realizar la

misma investigación con alumnos de 5° y 6° de Educación Primaria y alumnos de etapas universitarias.

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcázar-Córcoles, M.A. y Gómez-Jarabo, G. (2001). Aspectos psicológicos de la violencia de género. Una propuesta de intervención. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 1(2), 33-49.

Arnett, J. (2008). Bases biológicas. En J. Arnett (ed.), *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural* (pp. 32-63). México: Pearson Educación.

Cano, R., Casado, M., Paula, A. y Aguilar, V. (2013). Marco de intervención de la orientación educativa: áreas, modelos y contextos. En R. Cano (coord.), *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* (pp. 111-142). Madrid: Biblioteca Nueva.

Carretero, M. (1985). Teorías de la adolescencia. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesí (comps.), *Psicología Evolutiva 2. Adolescencia, Madurez y Senectud* (pp. 2-15). Madrid: Alianza Editorial.

Díaz-Aguado, M.J. (2016). La prevención de la violencia de género entre adolescentes. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 11-30.

Elboj, C., Flecha, A. e Íñiguez, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. *Contextos educativos*, 12, 95-114.

Espinar, E. y Mateo, M.A. (2007). Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas. *Papers: Revista de Sociològica*, (86), 189-201.

Estébanez, I. (2010). "Te quiero... (sólo para mí)." Relaciones de adolescentes de control. *Tabanque Revista pedagógica*, 23, 45-68.

Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.

Fierro, A. (2005). La construcción de la identidad personal. En E. Martí y J. Onrubia (Coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 73-94). Barcelona: Horsori.

Gimeno, B., y Barrientos, V. (2009). Violencia de género versus violencia doméstica: la importancia de la especificidad. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 17(32), 27-42.

Gorjón, M.C. (2010). *La respuesta penal frente al género. Una revisión crítica de la violencia habitual y de género*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Hernando, A. (2011). La violencia en parejas de jóvenes: situación y pautas. En García Rojas, A.D. (Ed.), *Violencia escolar y de género: conceptualización y retos educativos*, (pp. 81-90). Universidad de Huelva.

Iglesias, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 58, 13-52.

Lorente, M. (2001). El mito de la mujer agresora. En M. Lorente, *Mi marido me pega lo normal. Agresión a la mujer: mitos y realidades* (pp. 194-218). Barcelona: Planeta.

Magallón, C. (2005). Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres. *Feminismo/s*, 6, 33-47.

Martí, E. (2005). El cuerpo cambiante del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (coords.), *Psicología del Desarrollo: El mundo del adolescente* (pp. 37-47). Barcelona: Horsori.

Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Estudios de Juventud*, 6, 143-150.

Mora, M. y Montes-Berger, B. (2009). Aspectos básicos en el estudio de la violencia de género. *Iniciación a la Investigación*, 4, 1-12.

Oliva Delgado, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 239-254.

Osborne, R. (2009). La violencia de los modelos de género. En R. Osborne (ed.), *Apuntes sobre violencia de género* (pp. 17-52). Barcelona: Edicions Bellaterra.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009a). Desarrollo físico y salud en la adolescencia. En D. Papalia, S. Wendkos y R. Duskin (eds.), *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (pp. 458-485). México: McGraw Hill.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009b). Desarrollo cognitivo en la adolescencia. En D. Papalia, S. Wendkos y R. Duskin (eds.), *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (pp. 486-511). México: McGraw Hill.

Perela, M. (2010). Violencia de género: violencia psicológica. *Foro, Nueva época*, 11-12, 353-376.

Pérez, V.T. y Hernández, Y. (2009). La violencia psicológica de género, una forma encubierta de agresión. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25(2), 1-7.

Ramírez, J.C., López, G.C. y Padilla, F.J. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *La ventana*, 29, 110-145.

Ramos, E. y Luzón, J.M. (2009). Violencia de género. En E. Ramos y J.M. Luzón, *Cómo prevenir la violencia de género en la educación* (pp. 37-78). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Rodríguez, V., Sánchez, C. y Alonso, D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, 2(6), 189-204.

Ruiz, E., García, R. y Rebollo, M.A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado*, 17(1), 123-140.

Sánchez, M.I. (2009). Violencia de género y adolescencia. *Crítica*, (960), 67-71.

Sánchez-Queija, I. y Delgado, B. (2010). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En J.A. García y J. Delval (coords.), *Psicología del Desarrollo I* (pp. 345-372). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, M., González, M., y Fonseca, J. (2016). Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 79-94.

Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Gutiérrez, M., Hernáiz, A. y Hernández, J. (2010). La Violencia en las Relaciones de Pareja de los Jóvenes. ¿Hacia Dónde Caminamos? *Clínica Contemporánea* 2(1), 71-83.

Zurbano, B. y Liberia, I. (2014). Revisión teórico-conceptual de la violencia de género y de su representación en el discurso mediático. Una propuesta de resignificación. *Revista de Estudios de comunicación*, 19(36), 121-143.

Zurbano, B., Liberia, I. y Campos, B. (2015). Concepto y representación de la violencia de género: reflexiones sobre el impacto en la población joven. *Oñati Socio-legal series*, 5(2), 822-845.

WEBGRAFÍA

ADAVASYMT. (2017). *Listado de víctimas de violencia machista en 2017*. Recuperado el 10 de Marzo, 2017 en <http://adavasynt.org/listado-de-victimas-de-violencia-machista-en-2017/>

Bosch, E., Ferrer, V.A., García, E., Ramis, M.C., Mas, M.C., Navarro, C., et al. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Universidad de las Islas Baleares. Ministerio de Igualdad. Recuperado el 23 Abril, 2017 de: <http://centreantigona.uab.cat/izquierda/amor%20romantico%20Esperanza%20Bosch.pdf>

Cantera, I., Estébanez, I. y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo* (Programa triple contra la violencia de género, atención directa, investigación, y prevención en población adulta y en jóvenes). Deusto, España: Servicio de Mujer del Módulo Psicosocial de Deusto-San Ignacio.

Recuperado el 20 Marzo, 2017 de: <http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Informe-completo-violencia-contra-mujeres-jovenes-noviazgo.pdf>

Consejo General del Poder Judicial (2016). *La violencia sobre la mujer en la estadística judicial: Anual 2016*. Recuperado el 26 de Junio 2017 de: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--Anual-2016>

Consejo General del Poder Judicial (2017). *La violencia sobre la mujer en la estadística judicial: Primer trimestre de 2017*. Recuperado el 26 de Junio 2017 de: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--Primer-trimestre-de-2017>

Council of Europe Treaty Series - No. 210 (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. Istanbul, 11.V.2011. Disponible en: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168008482e>

Cruz, J. y Zurbano, B. (2012). Del mito del amor romántico a la violencia de género: configuración adolescente de los mitos románticos y efectos sobre conductas violentas. *Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género*, 1711-1729. Sevilla: Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla. Recuperado el 11 Marzo, 2017 de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/38630>

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2017). *Portal Estadístico*. Recuperado el 3 de diciembre, 2017 en <http://estadisticasviolenciagenero.msssi.gob.es/>

Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Estadísticas de violencia doméstica y violencia de género*. Recuperado el 30 de Marzo, 2017 de:

http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206

Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la Violencia de Género en Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. Valladolid, 20 de diciembre de 2010, núm. 246. Recuperado el 19 Marzo, 2017 de: <http://www.jcyl.es/web/jcyl/Familia/es/Plantilla100Detalle/1246988964069/Normativa/1284151459704/Redaccion>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de diciembre de 2004, núm. 313, pp. 42166-42197. Recuperado el 19 Marzo, 2017 de: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 23 de marzo de 2007, núm. 71, pp. 12611-12645. Recuperado el 19 Marzo, 2017 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>

Naciones Unidas (1948), Resolución 217 A (III) de la Asamblea General "Declaración Universal de Derechos Humanos" (10 de diciembre de 1948), disponible en: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Naciones Unidas (1979), *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, 18 de diciembre de 1979, disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

Naciones Unidas (1994), Resolución 48/104 de la Asamblea General "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer" A/RES/48/104 (23 de febrero de 1994), disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/48/104&Lang=S

Naciones Unidas (1995), Resolución 1 de la Asamblea General "Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer" A/CONF.177/20/Rev.1 (4 a 15 de septiembre de 1995), Beijing, disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género (2014). *Informe sobre víctimas mortales de la Violencia de Género y de la Violencia Doméstica en el ámbito de la pareja o ex pareja en 2014*. Recuperado el 26 de Junio 2017 de: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Informes-de-violencia-domestica/Informe-sobre-victimas-mortales-de-la-Violencia-de-Genero-y-de-la-Violencia-Domestica-en-el-ambito-de-la-pareja-o-ex-pareja-en-2014>

Peña, E.M., Ramos, E., Luzón, J.M. y Recio, P. (2011). *Andalucía Detecta. Sexismo y Violencia de Género en la Juventud*. España: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado el 19 Marzo, 2017 de: http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/47737780_1122011112236.pdf

Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (2009). Metodología de la investigación. *Cataluña: Universidad Oberta de Cataluña*. Recuperado el 17 de Mayo 2017 de: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Rubio-Garay, F., Carrasco, M., Amor, P.J. y López-González, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica* 25(1), 45-56. Recuperado el 26 de Junio 2017 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074015000082>

Ruiz Repullo, C. (2016). *VOCES TRAS LOS DATOS. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado el 23 Marzo, 2017 de: <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4879&tipo=documento>

Sánchez Jiménez, M. (2011). Violencia de género. Mitos y realidades de la violencia naturalizada. Escucha, validación y recuperación. *Clínica e Investigación Relacional*, 5(1), 157-176. Recuperado el 30 de Marzo 2017 de: <http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen51Febrero2011/tabid/761/Default.aspx>

CAPÍTULO 9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1

CUESTIONARIO SOBRE LA OPINIÓN DE LOS ADOLESCENTES SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Fecha:

Este cuestionario es el instrumento que utilizo en el estudio que estoy realizando sobre la opinión de los adolescentes sobre la violencia de género y me gustaría que colaborases.

Se caracteriza porque es totalmente voluntario y anónimo.

Te garantizo absoluta confidencialidad de tus respuestas, solamente serán utilizadas en el marco de este trabajo, por eso, se lo más sincero/a posible para dar validez a los resultados obtenidos.

1.- Marca con una x el sexo al que perteneces:

Varón

Mujer

2.- Tu edad es: años.

3.- Marca con una x el curso en el que te encuentras actualmente:

3º de Educación Secundaria Obligatoria

4º de Educación Secundaria Obligatoria

4.- ¿Toleras la violencia de género, entendida como violencia ejercida por un hombre hacia una mujer por el mero hecho de ser mujer?

SÍ

NO

6.- A continuación hay una lista sobre conductas de un chico hacia una chica con la que tiene una relación. Si crees que no es una conducta violenta, marca "0: NO". Si crees que es una conducta violenta, marca del 1 al 4, siendo "1: LEVE", "2: POCO GRAVE", "3: GRAVE", "4: MUY GRAVE".

	0	1	2	3	4
1. No respeta sus sentimientos.					
2. La insulta.					
3. La grita.					
4. La da órdenes.					
5. La compara con otras chicas continuamente.					
6. La dice que la quiere.					
7. La menosprecia.					
8. La pone trampas para averiguar si dice la verdad.					
9. La dice que no vale nada.					
10. La dice "¿Acaso no me quieres?" para que haga lo que él quiere.					
11. La hace callar.					
12. La acusa de coquetear.					
13. Vigila con quién habla por el móvil.					
14. No invade su intimidad.					
15. La pega.					
16. Se enfada cuando habla con otros chicos.					
17. La humilla.					
18. Insiste hasta que ella accede a mantener relaciones sexuales.					
19. Nunca reconoce lo que ella hace bien.					
20. Critica todo lo que ella hace, dice o piensa.					
21. Pone en duda su fidelidad.					
22. La prohíbe que se vista de una determinada manera o que se maquille.					
23. La amenaza.					

	0	1	2	3	4
24. No le muestra afecto o cariño para castigarla.					
25. Anula las decisiones que ella toma.					
26. La hace creer que es inferior.					
27. La hace sentir culpable.					
28. Confía en ella.					
29. Cuando discuten, él rompe o golpea cosas.					
30. No respeta sus opiniones, deseos o derechos.					
31. La habla en tono autoritario.					
32. La trata como alguien a quien hay que proteger y defender.					
33. La llama y/o la manda continuamente mensajes al móvil para saber dónde y con quién está.					
34. La muestra su apoyo.					
35. Se burla de ella.					
36. La pone en contra de sus amigos/as y de su familia.					
37. Opina que sabe mejor lo que es bueno para ella.					
38. La empuja.					
39. La avergüenza o la pone en ridículo.					
40. La pregunta su opinión.					
41. La obliga a mantener relaciones sexuales en contra de su voluntad.					
42. La arroja objetos.					
43. La deja de hablar durante días porque hace algo que no le gusta.					
44. Se pone celoso a menudo y sin motivo.					
45. Manifiesta amenazas de suicidio si ella le plantea dejarle.					
46. Si ella no quiere mantener relaciones sexuales, la tacha de estrecha.					
47. Él toma las decisiones importantes de la pareja sin contar con ella.					

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

9.2. ANEXO 2

	RESPUESTAS IES JOSÉ JIMENEZ LOZANO					RESPUESTAS IES JULIÁN MARIÁS				
	No violenta	Leve	Poco grave	Grave	Muy grave	No violenta	Leve	Poco grave	Grave	Muy grave
Ítem 1	0,8	6,4	21,6	48,8	22,4	3,9	9,4	21,5	45,1	20,2
Ítem 2	0	0,8	8	37,6	53,6	0,4	2,6	8,2	32,6	56,2
Ítem 3	0	0,8	18,4	42,4	38,4	0,4	3	12,9	37,3	46,4
Ítem 4	0	0,8	11,2	39,2	48,8	0,4	2,1	9,9	33	54,5
Ítem 5	2,4	16	30,4	27,2	24	4,3	8,2	25,3	45,1	17,2
Ítem 7	0	4	13,6	38,4	44	0,4	3,9	12,9	41,6	41,2
Ítem 8	6,4	6,4	20	28,8	38,4	3,4	8,2	20,6	34,3	33,5
Ítem 9	0	1,6	7,2	20	71,2	1,3	0,9	8,2	24,5	65,2
Ítem 10	1,6	5,6	19,2	40	33,6	1,7	5,6	18,5	39,9	34,3
Ítem 11	0	3,2	17,6	40	39,2	0,4	4,7	15,5	38,2	41,2
Ítem 12	0	11,2	27,2	38,4	23,2	0,9	12,9	25,8	36,5	24
Ítem 13	0,8	4	10,4	25,6	59,2	0,9	4,7	8,6	30,9	54,9
Ítem 15	0	0	0	1,6	98,4	0	0	0	0,4	99,6
Ítem 16	0,8	3,2	18,4	53,6	24	3,4	7,7	19,3	41,6	27,9
Ítem 17	0	0	2,4	16,8	80,8	0,4	1,7	3	21	73,8
Ítem 18	3,2	3,2	4	26,4	63,2	0,9	1,3	8,6	24	65,2
Ítem 19	0	8,8	23,2	47,2	20,8	1,7	4,7	25,3	47,2	21
Ítem 20	0	4,8	12	43,2	40	0,9	3,4	12,9	42,9	39,9
Ítem 21	1,6	8	24	46,4	20	1,3	9,4	23,2	40,8	25,3
Ítem 22	0	1,6	11,2	29,6	57,6	0	3,4	8,6	27	60,9
Ítem 23	0	0	0	11,2	88,8	0	0,4	1,3	9,4	88,8
Ítem 24	4,8	5,6	14,4	44	31,2	2,1	6,9	22,3	39,9	28,8
Ítem 25	0	0,8	11,2	44	44	0,9	1,3	13,7	43,3	40,8
Ítem 26	0	0,8	7,2	28	64	0,4	1,7	3,4	28,3	66,1
Ítem 27	0,8	2,4	9,6	37,6	49,6	0,4	3,4	6,9	48,1	41,2
Ítem 29	1,6	0,8	9,6	44,8	43,2	0,4	2,1	11,2	43,8	42,5
Ítem 30	0,8	0,8	6,4	36,8	55,2	0,4	1,3	3,9	37,8	56,7
Ítem 31	0	2,4	15,2	38,4	44	0,9	4,7	11,2	42,5	40,8
Ítem 32	28,8	21,6	28	15,2	6,4	38,2	20,6	22,3	14,6	4,3
Ítem 33	2,4	5,6	19,2	39,2	33,6	2,6	5,2	15	44,2	33
Ítem 35	0,8	4	15,2	35,2	44,8	0	2,6	12	36,9	48,5
Ítem 36	0	0	7,2	28,8	64	0,4	0,4	3,4	23,2	72,5
Ítem 37	9,6	8	20,8	34,4	27,2	9,4	12	27,5	33,9	17,2
Ítem 38	0	0,8	7,2	25,6	66,4	0,4	2,1	5,6	28,8	63,1
Ítem 39	0	0	3,2	24	72,8	0,4	0,4	3,9	29,2	66,1
Ítem 41	0	0	2,4	3,2	94,4	0	0,4	1,3	4,7	93,6
Ítem 42	0	0,8	0	7,2	92	0,4	0	1,3	10,3	88
Ítem 43	2,4	5,6	16,8	45,6	29,6	1,7	6,9	13,7	46,4	31,3
Ítem 44	1,6	9,6	23,2	35,2	30,4	2,6	8,2	29,2	37,3	22,7
Ítem 45	0,8	1,6	5,6	25,6	66,4	0,4	2,1	3,4	18	76
Ítem 46	0,8	3,2	10,4	35,2	50,4	0,4	1,7	12,9	38,2	46,8
Ítem 47	0	1,6	15,2	31,2	52	0,4	1,7	9	34,3	54,5

9.3. ANEXO 3

	RESPUESTAS IES JOSÉ JIMÉNEZ LOZANO				RESPUESTAS IES JULIÁN MARÍAS			
	NO VIOLENTA	LEVE	POCO GRAVE	TOTAL	NO VIOLENTA	LEVE	POCO GRAVE	TOTAL
Ítem 1	0,8	6,4	21,6	28,8	3,9	9,4	21,5	34,8
Ítem 2	0	0,8	8	8,8	0,4	2,6	8,2	11,2
Ítem 3	0	0,8	18,4	19,2	0,4	3	12,9	16,3
Ítem 4	0	0,8	11,2	12	0,4	2,1	9,9	12,4
Ítem 5	2,4	16	30,4	48,8	4,3	8,2	25,3	37,8
Ítem 7	0	4	13,6	17,6	0,4	3,9	12,9	17,2
Ítem 8	6,4	6,4	20	32,8	3,4	8,2	20,6	32,2
Ítem 9	0	1,6	7,2	8,8	1,3	0,9	8,2	10,3
Ítem 10	1,6	5,6	19,2	26,4	1,7	5,6	18,5	25,8
Ítem 11	0	3,2	17,6	20,8	0,4	4,7	15,5	20,6
Ítem 12	0	11,2	27,2	38,4	0,9	12,9	25,8	39,5
Ítem 13	0,8	4	10,4	15,2	0,9	4,7	8,6	14,2
Ítem 15	0	0	0	0	0	0	0	0
Ítem 16	0,8	3,2	18,4	22,4	3,4	7,7	19,3	30,5
Ítem 17	0	0	2,4	2,4	0,4	1,7	3	5,2
Ítem 18	3,2	3,2	4	10,4	0,9	1,3	8,6	10,7
Ítem 19	0	8,8	23,2	32	1,7	4,7	25,3	31,8
Ítem 20	0	4,8	12	16,8	0,9	3,4	12,9	17,2
Ítem 21	1,6	8	24	33,6	1,3	9,4	23,2	33,9
Ítem 22	0	1,6	11,2	12,8	0	3,4	8,6	12,0
Ítem 23	0	0	0	0	0	0,4	1,3	1,7
Ítem 24	4,8	5,6	14,4	24,8	2,1	6,9	22,3	31,3
Ítem 25	0	0,8	11,2	12	0,9	1,3	13,7	15,9
Ítem 26	0	0,8	7,2	8	0,4	1,7	3,4	5,6
Ítem 27	0,8	2,4	9,6	12,8	0,4	3,4	6,9	10,7
Ítem 29	1,6	0,8	9,6	12	0,4	2,1	11,2	13,7
Ítem 30	0,8	0,8	6,4	8	0,4	1,3	3,9	5,6
Ítem 31	0	2,4	15,2	17,6	0,9	4,7	11,2	16,7
Ítem 32	28,8	21,6	28	78,4	38,2	20,6	22,3	81,1
Ítem 33	2,4	5,6	19,2	27,2	2,6	5,2	15	22,7
Ítem 35	0,8	4	15,2	20	0	2,6	12	14,6
Ítem 36	0	0	7,2	7,2	0,4	0,4	3,4	4,3
Ítem 37	9,6	8	20,8	38,4	9,4	12	27,5	48,9
Ítem 38	0	0,8	7,2	8	0,4	2,1	5,6	8,2
Ítem 39	0	0	3,2	3,2	0,4	0,4	3,9	4,7
Ítem 41	0	0	2,4	2,4	0	0,4	1,3	1,7
Ítem 42	0	0,8	0	0,8	0,4	0	1,3	1,7
Ítem 43	2,4	5,6	16,8	24,8	1,7	6,9	13,7	22,3
Ítem 44	1,6	9,6	23,2	34,4	2,6	8,2	29,2	39,9
Ítem 45	0,8	1,6	5,6	8	0,4	2,1	3,4	6,0
Ítem 46	0,8	3,2	10,4	14,4	0,4	1,7	12,9	15,0
Ítem 47	0	1,6	15,2	16,8	0,4	1,7	9	11,2

9.4. ANEXO 4

	RESPUESTAS IES JOSÉ JIMÉNEZ LOZANO			RESPUESTAS IES JULIÁN MARÍAS		
	GRAVE	MUY GRAVE	TOTAL	GRAVE	MUY GRAVE	TOTAL
Ítem 1	48,8	22,4	71,2	45,1	20,2	65,2
Ítem 2	37,6	53,6	91,2	32,6	56,2	88,8
Ítem 3	42,4	38,4	80,8	37,3	46,4	83,7
Ítem 4	39,2	48,8	39,2	33	54,5	87,6
Ítem 5	27,2	24	51,2	45,1	17,2	62,2
Ítem 7	38,4	44	82,4	41,6	41,2	82,8
Ítem 8	28,8	38,4	67,2	34,3	33,5	67,8
Ítem 9	20	71,2	91,2	24,5	65,2	89,7
Ítem 10	40	33,6	73,6	39,9	34,3	74,2
Ítem 11	40	39,2	79,2	38,2	41,2	79,4
Ítem 12	38,4	23,2	61,6	36,5	24	60,5
Ítem 13	25,6	59,2	84,8	30,9	54,9	85,8
Ítem 15	1,6	98,4	100	0,4	99,6	100
Ítem 16	53,6	24	77,6	41,6	27,9	69,5
Ítem 17	16,8	80,8	97,6	21	73,8	94,8
Ítem 18	26,4	63,2	89,6	24	65,2	89,3
Ítem 19	47,2	20,8	68	47,2	21	68,2
Ítem 20	43,2	40	83,2	42,9	39,9	82,8
Ítem 21	46,4	20	66,4	40,8	25,3	66,1
Ítem 22	29,6	57,6	87,2	27	60,9	88,0
Ítem 23	11,2	88,8	100	9,4	88,8	98,3
Ítem 24	44	31,2	75,2	39,9	28,8	68,7
Ítem 25	44	44	88	43,3	40,8	84,1
Ítem 26	28	64	92	28,3	66,1	94,4
Ítem 27	37,6	49,6	87,2	48,1	41,2	89,3
Ítem 29	44,8	43,2	88	43,8	42,5	86,3
Ítem 30	36,8	55,2	92	37,8	56,7	94,4
Ítem 31	38,4	44	82,4	42,5	40,8	83,3
Ítem 32	15,2	6,4	21,6	14,6	4,3	18,9
Ítem 33	39,2	33,6	72,8	44,2	33	77,3
Ítem 35	35,2	44,8	80	36,9	48,5	85,4
Ítem 36	28,8	64	92,8	23,2	72,5	95,7
Ítem 37	34,4	27,2	61,6	33,9	17,2	51,1
Ítem 38	25,6	66,4	92	28,8	63,1	91,8
Ítem 39	24	72,8	96,8	29,2	66,1	95,3
Ítem 41	3,2	94,4	97,6	4,7	93,6	98,3
Ítem 42	7,2	92	99,2	10,3	88	98,3
Ítem 43	45,6	29,6	75,2	46,4	31,3	77,7
Ítem 44	35,2	30,4	65,6	37,3	22,7	60,1
Ítem 45	25,6	66,4	92	18	76	94,0
Ítem 46	35,2	50,4	85,6	38,2	46,8	85,0
Ítem 47	31,2	52	83,2	34,3	54,5	88,8