



## ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE PREVENCIÓN PRIMARIA EN VIOLENCIA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Analysis of an Experience of Primary Prevention in Gender Violence in Secondary Education

JON MIKEL LUZARRAGA <sup>1</sup>, JUAN MANUEL NÚÑEZ-LOZANO <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad del País Vasco, España

<sup>2</sup> Universidad de Cádiz, España

---

### KEY WORDS

*Gender-Based Violence  
Prevention  
Secondary Education  
Aggressiveness  
Stereotype*

### ABSTRACT

This paper presents a prevention program that examined gender-based violence carried out using the “The Mask of Love” program (TML). In order to evaluate the effectiveness of the TML program, we implemented a quasi-experimental design with repeated measures using pretest-posttest in a sample of fourth grade in Secondary Education. The results indicate an increase in knowledge and attitudes about gender violence within couples. The intervention sessions with the TML improve cognitive knowledge of the formal aspects of the program, but did not change the attitudes they held at the beginning of the study with regard to stereotypes and prejudices.

---

### PALABRAS CLAVE

*Violencia de género  
Prevención  
Educación secundaria  
Agresividad,  
Estereotipo*

### RESUMEN

Presentamos una experiencia de prevención en violencia de género realizada con el programa LMA (La máscara del Amor). Con el objetivo de evaluar la efectividad que tiene el programa LMA, se optó por un diseño cuasi experimental con medidas repetidas pretest-posttest en una muestra de 4º de Educación Secundaria. Los resultados mostraron incremento de los conocimientos, percepciones y actitudes relacionados con la violencia de género en pareja. El desarrollo de este programa muestra ser herramienta eficaz para la prevención primaria en violencia de género, pero no actúa en los estereotipos y prejuicios que puedan ser formados en relación al tema.

---

## Introducción

En 1975, Naciones Unidas fue el primer organismo que reparó en la gravedad de la violencia ejercida contra las mujeres y fue en 1980 cuando reconoció que este tipo de violencia era el crimen encubierto más frecuente en el mundo. La preocupación de la comunidad internacional sobre la violencia siguió reflejándose en distintas Resoluciones en 1982, 1984 y 1985. El 11 de junio de 1986 el Parlamento Europeo, en su Resolución sobre agresiones a mujeres, recomendaba a los Estados miembros un conjunto de medidas que iban desde reformas legislativas, hasta pautas de actuación de la justicia, con formación especializada en este campo e información continua a las víctimas, pasando por políticas de la administración encaminadas a dotar de recursos a través de bolsas de ayuda, creación de casas de refugio y partidas presupuestarias específicas para campañas de concienciación y asesoramiento.

En 1975, Naciones Unidas fue el primer organismo que reparó en la gravedad de la violencia ejercida contra las mujeres y fue en 1980 cuando reconoció que este tipo de violencia era el crimen encubierto más frecuente en el mundo. La preocupación de la comunidad internacional sobre la violencia siguió reflejándose en distintas Resoluciones en 1982, 1984 y 1985. El 11 de junio de 1986 el Parlamento Europeo, en su Resolución sobre agresiones a mujeres, recomendaba a los Estados miembros un conjunto de medidas que iban desde reformas legislativas, hasta pautas de actuación de la justicia, con formación especializada en este campo e información continua a las víctimas, pasando por políticas de la administración encaminadas a dotar de recursos a través de bolsas de ayuda, creación de casas de refugio y partidas presupuestarias específicas para campañas de concienciación y asesoramiento.

A pesar de que no es en absoluto un fenómeno nuevo, su reconocimiento e identificación permitió a la población, reconocer la violencia de género como un problema social y no como una cuestión privada (De Miguel, 2005; Ferrer y Bosch, 2006). Como respuesta a este verdadero problema social (Bosch, Ferrer, Alzamora y Navarro, 2005; Peixoto y Rodríguez, 2010) y gracias en gran parte a las continuas reivindicaciones y denuncias, en diciembre de 2004 se aprueba la primera Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en España, en la que se institucionaliza la utilización del concepto "violencia de género" para referirse a la violencia que ejercen los varones sobre las mujeres en las parejas. A día de hoy, la violencia de género representa uno de los problemas que más importan en la sociedad, tanto por la enorme magnitud del fenómeno, como por las consecuencias personales y sociales derivadas del mismo.

Actuar sobre la población adolescente ayuda a retrasar e incluso, a evitar el inicio de la violencia cuando aún no está establecida. La revisión de distintas investigaciones subraya la importancia de este tipo de violencia entre las parejas de adolescentes y jóvenes (Jackson, Cram y Seymour, 2000), por lo que poner especial énfasis en estas etapas resulta totalmente imprescindible. Además, La violencia de género en adolescentes se evidencia cada vez más en nuestra sociedad. Las parejas jóvenes muestran una falta de habilidades para la comunicación, la asertividad y la empatía.

La prevención primaria es una tentativa de reducir la tasa de incidencia de un determinado problema en la población, abordando las causas identificadas del mismo, antes de que éste pueda llegar a producirse. El objetivo es reducir la probabilidad de aparición del problema. Los esfuerzos, por lo tanto, se dirigen tanto a transformar el entorno de riesgo como a reforzar la habilidad del individuo para afrontarlo (Echeburúa y De Corral, 2006). De esta manera, el uso de programas de prevención primaria o secundaria es una manera muy interesante para ayudar a las parejas, actuales y futuras, a que aprendan y mantengan patrones conductuales no violentos (Aroca, Lorenzo y Miró 2014; Hickman, Jaycox y Aronoff, 2004). Cowen (1982) señala 3 exigencias estructurales para hablar de prevención primaria. La primera es que el programa debe dirigirse a un grupo o comunidad, y no a individuos. La segunda, se debe intervenir antes de que emerja el problema y estar dirigido a la población en riesgo o vulnerable. Y la tercera, se debe apoyar en sólidos conocimientos emergentes de la investigación del problema que se trate.

Especialistas del ámbito educativo e instituciones, han coincidido en que los centros educativos son un lugar ideal para implantar este tipo de programas y trabajar la prevención de la violencia de género (Garaigordobil, 2006; Amurrio, Larrinaga, Usaregui y Del Valle, 2010; Fernández-Montalvo, López-Goñi y Arteaga, 2011). Los centros educativos cuentan con un espacio físico, así como con los recursos materiales y humanos que ayudan al desarrollo de las actividades orientadas a la transformación social. Desde este espacio, se debe intentar conseguir que los chicos aprendan a respetar los derechos de las chicas en las relaciones interpersonales mediante el aprendizaje de actitudes y valores no sexistas, prosociales e igualitarios. Esta vía, que podemos llamar "tradicional", se basa en tres premisas: la primera es la asunción de que los agresores de mujeres lo son porque sus valores les inducen a considerar a las mujeres como personas a las que pueden imponer por la fuerza su voluntad. La segunda premisa es que si los jóvenes aprenden actitudes y valores diferentes, esa violencia posterior no se producirá. Y la tercera es que un contenido impartido en el

ámbito educativo es la herramienta adecuada para producir dicho cambio. (Aroca y Garrido, 2005).

Sin embargo, abordar la violencia desde el ámbito educativo no es una tarea sencilla. Son muchas las causas y sus formas; y su impacto también es múltiple. Por eso, buscar soluciones generales es tarea compleja, ya que no permite contemplar los matices de cada situación, las necesidades y las características del medio social donde está inscrito cada centro escolar. Además, la mayor dificultad reside en combinar los esfuerzos de los centros escolares con el ambiente familiar y los medios de comunicación. Por mucho que en las escuelas se enseñe a los/as niños/as que todos merecemos igual trato y respeto, si en las familias ven modelos de relación de dominancia y si la televisión transmite imágenes y valores inadecuados, la socialización en la igualdad de género será muy difícil (Alberdi, 2005).

El desarrollo de programas educativos relacionados con la prevención en distintos países ha ampliado el conocimiento que tenemos sobre violencia de género y está permitiendo que los centros docentes sean espacios idóneos para trabajar en la prevención de la violencia de género, la protección de víctimas y la provisión de servicios de apoyo, tomando siempre como prioridad la seguridad y atención a las víctimas, y extendiéndolo a la reeducación de agresores.

Los primeros programas de prevención primaria en relación a la violencia en las relaciones de pareja, tuvieron su comienzo en Estados Unidos y Canadá en la década de los 80 y han servido como base en lo relativo al diseño y realización de programas de prevención en el entorno escolar (Hernando, 2007 y Martínez Gómez y Rey Anacona, 2014). Skills for Violence Free Relationships (Levy, 1984), es considerado un programa pionero desarrollado en Estados Unidos. Este programa se diseñó para su implementación dentro del currículum de estudiantes de séptimo a duodécimo grado. Los resultados mostraron un incremento en el conocimiento sobre la violencia en el noviazgo y su afrontamiento, sin embargo, una medida de seguimiento cinco meses después, no reveló diferencias significativas entre el grupo experimental y el control.

A partir de estos primeros trabajos, muchos han sido los estudios realizados a nivel internacional. Las meta revisiones de Close (2005), Whitaker et al, (2006) y Cornelius y Resseguie (2007), recogen de una manera bien organizada muchos de los programas realizados hasta estas fechas. En primer lugar, el incremento de la concienciación sobre la violencia de género. En segundo lugar, el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos. Y en tercer lugar, el desarrollo de habilidades sobre la influencia de los roles de género. Además de las citadas meta revisiones, también es interesante el trabajo realizado Martínez Gómez y Rey Anacona (2014). Los dos profesores realizan una revisión de programas de

prevención de violencia en el noviazgo publicados entre 1990 y 2012. Los artículos reportan una disminución en actitudes violentas e incremento del conocimiento sobre la violencia, aunque la mayoría no realizó una evaluación de cambio conductual y en los pocos en donde se hicieron mediciones de seguimiento, no reporta el mantenimiento de los logros. Como conclusión, subrayan que es necesario, para el avance del conocimiento sobre el tema, realizar estudios con metodologías más rigurosas, centrados en el cambio afectivo de conductas y mejorar la capacidad de generalización de estos estudios con poblaciones diferentes de adolescentes y jóvenes escolarizados/as.

En España, el trabajo realizado en el ámbito de la prevención no es tan amplio como a nivel internacional. El formato de los programas consiste normalmente en un curso-taller, organizado en 10-12 sesiones de aproximadamente una hora de duración. Uno de los primeros programas fue el llevado a cabo por Díaz-Aguado (2002), en el que desarrolla un programa llamado "Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad", subvencionado por el Instituto de la Mujer. El resultado más destacable fue que los adolescentes que participaron en el programa de prevención, en comparación con los participantes del grupo control, mostraron mejorías en todas las áreas evaluadas. Mejoraron los conocimientos acerca de la discriminación y la violencia de género y se desarrolló una identidad menos sexista.

Los años comprendidos entre 2003-2004 y 2007-2008, Casas y Garrido realizan 6 pruebas piloto del programa denominado La Máscara del Amor con el objetivo último de Prevenir la violencia en la pareja entre adolescentes a través del taller "La máscara del Amor" (LMA). El fruto final de todas estas pruebas realizadas con alumnos/as de la Educación Secundaria Obligatoria de distintos centros escolares de las Comunidades Autónomas de Canarias y Valencia, se puede consultar en la tesis doctoral realizada por Casas (2013) dirigida por Garrido. A modo de síntesis, los resultados obtenidos en las diferentes pruebas realizadas, dan por hecho que el programa de la Máscara del Amor es una herramienta eficaz para prevenir la violencia común de pareja, así como para la violencia de género en el contexto de una relación amorosa.

Bajo el título "la prevención de la violencia de género en adolescentes", Hernando (2007), desarrolló un programa preventivo con alumnado de 16 y 18 años organizado en 9 sesiones. El objetivo principal del taller fue sensibilizar al alumnado acerca de situaciones reales de violencia en la etapa del noviazgo. Además, se quería capacitar a los participantes para detectar y reconocer los diferentes tipos de maltrato, además de eliminar los mitos e ideas erróneas. Con todo esto, se quiso trabajar el desarrollo de distintas habilidades en relación a la violencia de género. Por

último, se quiso favorecer al desarrollo de habilidades. Los resultados del programa revelaron que el programa fue eficaz para aumentar los conocimientos, cambiar actitudes y aumentar la intención de búsqueda de ayuda.

Garrido y Casas (2009), retoman el ya validado programa LMA y lo desarrollan con 564 alumnos/as de 4º de ESO. Los instrumentos de medida que utilizan son tres. En primer lugar, el cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes; en segundo lugar, el cuestionario de conocimientos; y en tercer lugar, un cuestionario de opinión del alumnado. Respecto al primer instrumento, los resultados revelaron que el abuso psicológico tiene mayor incidencia y prevalencia. Los abusos físicos presentan porcentajes significativamente más bajos. Las mayores diferencias se encuentran en las manifestaciones de abuso psicológico como "humillaciones". Mediante el segundo cuestionario, Pretest: La media del nivel de conocimientos previo fue más alta en las chicas que en los chicos (22,6 vs. 20,75), así como el nivel de aprendizaje tras la participación en el programa (7,81 vs. 7,25). Mediante el tercer cuestionario, el alumnado manifestó una valoración favorable o muy favorable al programa LMA.

Años más tarde, Alba (2010), utiliza también el programa de prevención LMA. En total son 275 alumnos/as de 4º de ESO los que toman parte y en este caso, se utilizan 5 instrumentos para evaluar el programa. Los resultados mostraron un incremento en los conocimientos del maltrato de pareja, una percepción positiva acerca del programa por parte de los estudiantes, mejoras significativas en las habilidades sociales y cognitivas, así como un cambio en las actitudes y estrategias cognitivas sociales.

Por último, la tesis elaborada por Fernández González (2013) aplica y valora su propio programa para adolescentes bajo el título "Prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo". En primer lugar, desarrolla un estudio piloto para luego y en segundo lugar, implementa el Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo. Los resultados de los análisis pretest y posttest del grupo experimental y grupo de control mostraron una mejora significativa en sus conocimientos acerca de la violencia en las relaciones de pareja. Por otra parte, el programa fue eficaz a la hora de modificar actitudes relacionadas con el uso de agresiones físicas y psicológicas hacia la pareja. No obstante, no fue eficaz para mejorar las habilidades entrenadas. Mejoraron los recursos de afrontamiento y búsqueda de ayuda. El sexo de los/as participantes no influyó en el efecto del programa. Por último, las altas prevalencias de agresión encontradas confirman la necesidad de trabajar preventivamente durante la adolescencia.

## Descripción del programa LMA

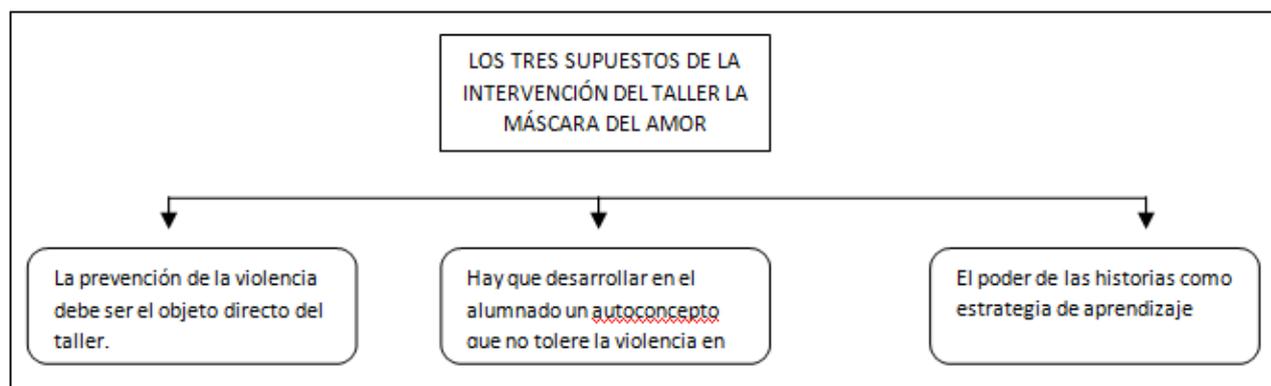
Se trata de un programa realizado a modo de taller diseñado por Aroca y Garrido (2005). El programa de prevención primaria en violencia de género LMA es diferente al modelo de intervención habitual. En líneas generales, la prevención que se lleva a cabo en este taller es más explícita y su diseño se centra en el entrenamiento de los/as adolescentes en habilidades que les permitan identificar futuras relaciones violentas; con ello, se pretende el desarrollo de un autoconcepto que no tolere la violencia.

- Conocer los tipos de abuso y sus consecuencias.
- Favorecer el autoconocimiento.
- Desarrollar un autoconcepto intolerante con el abuso.
- Desarrollar habilidades de comunicación: estilo asertivo.
- Concienciar al alumnado de que los abusos físicos y psicológicos afectan la calidad de vida de las personas y que además son un delito tipificado en el código penal.
- Sensibilizarse ante el problema de la violencia de género.
- Conocer indicadores conductuales de agresores.
- Desenmascarar los mitos del amor y de la violencia.
- Conocer los recursos comunitarios de ayuda a las víctimas de abuso.

El taller tiene está del todo estructurado y para tal fin se emplea un manual de conocimientos del profesorado (con la fundamentación teórica necesaria de cada unidad), un manual práctico de las sesiones (con el contenido paso a paso de cada sesión), y un cuaderno del alumnado (con actividades para trabajar en el aula y fuera de ella). En un primer momento, está dirigido a alumnado de la ESO, aunque adaptando los materiales se podría llevar a cabo con otros colectivos. En el cuadro de abajo se muestran los tres supuestos de intervención de LMA.

La estructura y la dinámica de las sesiones empieza con la lectura de la novela "El infierno de Marta" (Alapont, 2003). A partir de esto, cada sesión tiene una duración de casi una hora y está compuesta fundamentalmente: de un breve repaso de la sesión anterior, seguida de una serie de preguntas clave, acompañadas de fichas, que los/as alumnos/as deben rellenar con la finalidad de conocer el nivel de partida de conocimientos, favorecer la participación y detectar creencias erróneas e irracionales. Cada actividad o pregunta clave se apoya en una transparencia o material gráfico que contiene ideas básicas de cada sesión.

Gráfica 1. Supuestos de intervención LMA



Fuente: Garrido y Casas, 2007.

Tabla 1. Organización de las sesiones

	Sesión
Unidad didáctica 1 ->	El amor y el enamoramiento.
Unidad didáctica 2 ->	Los mitos del amor.
Unidad didáctica 3 ->	El autoconocimiento; la teoría de los círculos concéntricos.
Unidad didáctica 4 ->	La intuición.
Unidad didáctica 5 ->	El abuso psicológico
Unidad didáctica 6 ->	El acoso
Unidad didáctica 7 ->	El abuso físico y sexual.
Unidad didáctica 8 ->	Los agresores dependientes
Unidad didáctica 9 ->	Los agresores psicópatas.
Unidad didáctica 10 ->	¿Cómo se sale de una relación violenta?

Fuente: Elaboración propia, 2016.

El taller LMA determina los siguientes elementos como mecanismos de prevención de la violencia afectiva entre adolescentes: aprender a conocerse uno/a mismo/a, identificando sus valores, sentimientos y necesidades afectivas y a escuchar su intuición; reconocer y desechar falsos mitos sobre el amor; y finalmente, detectar los indicadores que nos advierten de un abuso psicológico, físico o sexual

El resultado del programa de prevención LMA es una doble experiencia educativa. La primera, mediante la novela "El infierno de Marta", a través de la cual se produce un impacto emocional, una vivencia vicaria de gran intensidad que muestra la magnitud y puntos esenciales del drama de la violencia. La segunda se logra mediante el aprendizaje sistemático e intencionado de los conocimientos y actitudes que todo/a joven necesita para rechazar y evitar las relaciones donde se emplee la violencia. El procedimiento a seguir para la consecución de estas experiencias educativas será, en primer lugar, el aprender a conocerse uno mismo, es decir, sus valores y sentimientos; en segundo lugar, aprender a reconocer y rechazar mitos y falsas creencias sobre el amor y en tercer lugar, aprender a

detectar indicadores que nos adviertan de un abuso físico y/o psicológico.

## Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar y/o evaluar la efectividad que tiene el Programa de prevención primaria "La máscara del amor" elaborado por Garrido y Aroca (2005), en un contexto educativo de 4º curso de Educación Secundaria.

- Identificar los factores que inciden en la efectividad del Programa.
- Determinar en qué medida el Programa "La máscara del amor" influye en la percepción que los/as alumnos/as tienen de sus propios/as compañeros/as o grupo de iguales.
- Establecer criterios de mejora en los Programas de intervención educativa en violencia de género.
- Identificar las conductas de los/as alumnos/as en el transcurso del Programa.

Con respecto a los objetivos planteados, se plantearon 5 hipótesis:

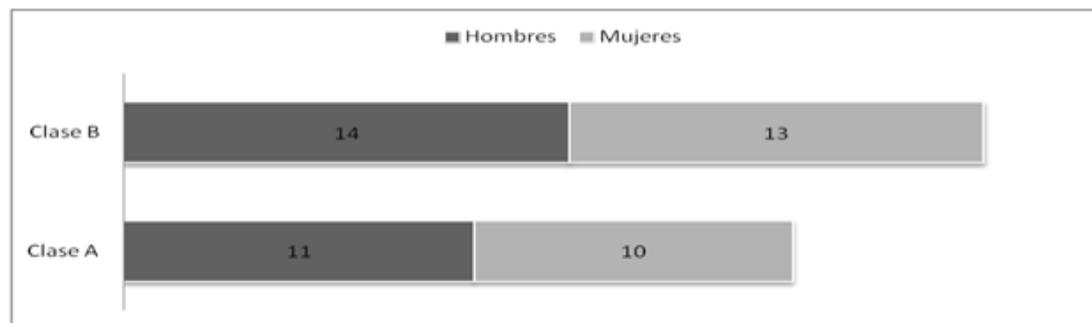
- Hipótesis 1: La aplicación del Programa "La máscara del amor" en el contexto descrito, provocará un incremento de los conocimientos relativos a la violencia de género.
- Hipótesis 2: El Programa influirá en las elecciones que los/as alumnos/as tomen en la totalidad de los dilemas morales que se les presenten, aumentando su conducta prosocial e incrementando los pensamientos de carácter positivo que se tienen al respecto.
- Hipótesis 3: El rendimiento y la implicación que cada alumno/a tenga en la realización de las actividades del Programa, provocará un mayor incremento en las medidas posttest que se llevarán a cabo.
- Hipótesis 4: Así mismo, la aplicación del Programa fomentará un cambio significativo

en la percepción que los/as alumnos/as tienen de sus compañeros/as.

## Muestra

La muestra corresponde a un total de 48 alumnos/as de 4º curso de la Educación Secundaria

Gráfica 2. Muestra del estudio por grupo y género



Fuente: Elaboración propia, 2016.

## Diseño de la investigación

En esta investigación se ha optado por un diseño cuasi experimental con una medidas repetidas pretest-postest a dos grupos, sin grupo control. Para esto, antes y después de llevar a cabo el programa, se aplicó una batería de tres instrumentos de evaluación al alumnado participante con la finalidad de medir tres variables: conocimientos, resolución de dilemas y agresividad entre iguales. El grupo elegido tenía un perfil socioeconómico y cultural medio-bajo, pertenecía a un centro educativo con claros y numerosos problemas de convivencia y comportamientos disruptivos, que a su vez, está ubicado en un municipio el cual está altamente comprometido con la lucha contra la violencia de género.

### Variables

- Variable independiente: El programa de prevención LMA.
- Variables dependientes: Conocimientos, resolución de conflictos, agresividad entre iguales
- Variable interviniente: Sexo

### Instrumentos de evaluación

1. *Cuestionario de conocimientos sobre la violencia de género:* Este cuestionario se basó, fundamentalmente, en el cuestionario que utiliza el mismo Programa de prevención "La máscara del amor" para evaluar en qué medida se han asimilado los conocimientos que el Taller pretende que sean adquiridos por los alumnos. El cuestionario utilizado contiene 36 ítems o cuestiones, de opción

Obligatoria. La muestra estuvo organizada en 2 grupos según las dos líneas del centro educativo y las edades de los mismos están comprendidas entre los 15 y 17 años. En la Gráfica 2 mostramos una representación de la muestra del estudio por grupo y por género.

múltiple, basadas todas ellas en los principales contenidos del Programa. Su calificación oscila entre 0 y 36, dando un punto por respuesta correctamente señalada. El resultado final del cuestionario se traspone a una escala de 0 a 10. A continuación presentamos el primer ítem del cuestionario:

ITEM 1. Las personas que se dejan maltratar son:
A. Enfermas o masoquistas (les gusta)
B. débiles o tontas
C. Personas normales

2. *Cuestionario de Dilemas morales:* Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad, para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores. El procedimiento tiene su origen en los estudios elaborados por Kolbergh para el análisis evolutivo de la moralidad. Los dilemas morales en el tema de la violencia de género, son un excelente recurso para formar el criterio ético en los alumnos, a la vez que les ayudan a tomar conciencia de su jerarquía de valores. Al proponerles la resolución de un caso práctico, que con frecuencia podría ocurrirles a ellos, la discusión de dilemas es más motivadora y estimulante que la mera exposición de principios éticos teóricos. Para el estudio de plantearon 5 tipos de dilemas morales diferentes con el objetivo de analizar

en qué medida el Programa afectaba a las elecciones de los alumnos:

- a. *Dil\_11 (Dilema de afrontamiento ante conflicto o dificultad)*: Dilema en el que el protagonista de la historia ya ha tomado una decisión y ejecutado una conducta, y se trata de que el participante emita juicios de valor sobre esa solución que se le ha dado al caso. “María ayer por la tarde quedó con su novio en el parque. Este le confesó que hace ya unas semanas, había conocido a otra chica con la que había comenzado otra relación. Tras contárselo le comunicó que su relación se tenía que acabar. ¿Cómo afrontarías lo que le ha ocurrido a María si te sucediera a ti?”
- b. *Dil\_12 (Dilema sobre asesoría ante conflicto o dificultad)*: Plantea una situación conflictiva sacada de un problema de la vida cotidiana. Los alumnos pueden hacer intervenir su experiencia al lado de la lógica discursiva para tomar su decisión. “El otro día vino mi amigo Pedro a mi casa porque no se encontraba demasiado bien. El me decía que no sabía cómo llevar adelante su relación de pareja. Siente que no es capaz de complacer a su pareja, siempre discuten y nunca se ponen de acuerdo en nada. Ante esta situación Pedro se siente inseguro, frustrado y angustiado, porque no sabe qué hacer para solucionarlo. ¿Si Pedro fuese tu amigo qué le aconsejarías?”
- c. *Dil\_13 (Dilema de solución libre o abierta)*: El problema se plantea abierto, es decir, que se limita a exponer el caso y sus circunstancias, pero sin presentar una solución concreta, para que el participante sea el que tome la decisión sobre el curso de acción más correcto a su entender. “Si tu pareja se negara a mantener relaciones sexuales contigo ¿Cómo te lo tomarías?”
- d. *Dil\_14 (Dilema de decisión o reacción)*: No proporciona una información completa sobre las circunstancias concurrentes en el dilema, haciendo un planteamiento a grandes rasgos, sin detalles. Ante esta falta de definición, los participantes tendrán que hacer un esfuerzo reflexivo para discernir ellos mismos bajo qué circunstancias tomarían una decisión en un sentido u otro. “Imagínate que sales una noche con los amigos de tu pareja y comienzas hablar con uno de sus amigos. Cuando menos lo piensa se

acerca tu pareja y te pega una bofetada. ¿Qué harías o cómo reaccionarías ante una situación así?”

- e. *Dil\_15 (dilema hipotético)*: Plantea un problema que no es probable que les suceda a los alumnos, pues, a priori, está alejado de su realidad. “Imagínate que ves a un amigo tuyo que se enfada con su novia por que le ha engañado con otro chico (“le ha puesto los cuernos”). Tu amigo grita a su novia y termina dándole unas cuantas bofetadas. ¿Te has encontrado alguna vez en esta situación? (si es así, descríbela):¿Cómo reaccionarías tú si presenciaras la agresión de tu amigo a su novia?”

La calificación de cada uno de los dilemas oscila entre 1 y 3, puntuándose con un 3 una respuesta que se aproxime a una conducta prosocial que muestre interés por resolver el dilema de forma dialogante, positiva, reflexiva, etc. Con 2 se puntuarían las respuestas que muestran poco interés por resolver los dilemas, mostrando una conducta pasiva y/o intermedia ante el problema; finalmente, con 1 se calificarían las respuestas que muestren una conducta negativa ante el problema y que, más que solucionarlo, pueda tender a agravarlo. En este último grupo incluiríamos respuestas que hagan uso de violencia, tanto verbal como física, así como la omisión explícita de querer solucionar el problema descrito.

3. *Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (BULL-S; Cerezo, 2000)*: El test Bull-s, compuesto por 15 ítems, está diseñado en torno a 3 categorías de información: el estudio de la estructura interna del aula, la dinámica bullying y una última relativa a aspectos situacionales. Este cuestionario de aplicación colectiva, está elaborado específicamente para la medida de la agresividad entre iguales en contextos escolares. A pesar de que este test recaba información desde una doble perspectiva, la del/la alumno/a y la del/la profesor/a, en nuestro estudio tan solo ha sido utilizada la perspectiva de los/as propios/as alumnos/as, ya que el interés se centraba en analizar la posible modificación de dichas percepciones ante la influencia ejercida por parte del Programa de prevención de violencia en la pareja utilizado.
4. *Cuaderno de actividades del programa LMA*: El cuaderno de actividades valora el trabajo realizado por cada alumno/a en cada sesión, puntuando cada sesión del 1 al 10.

El instrumento utilizado con los/as alumnos/as de Secundaria se conoce con el nombre “La máscara del amor”, desarrollado por Aroca y Garrido (2005). Este es un Programa de prevención en violencia de género para adolescentes el cual tiene 3 presupuestos de

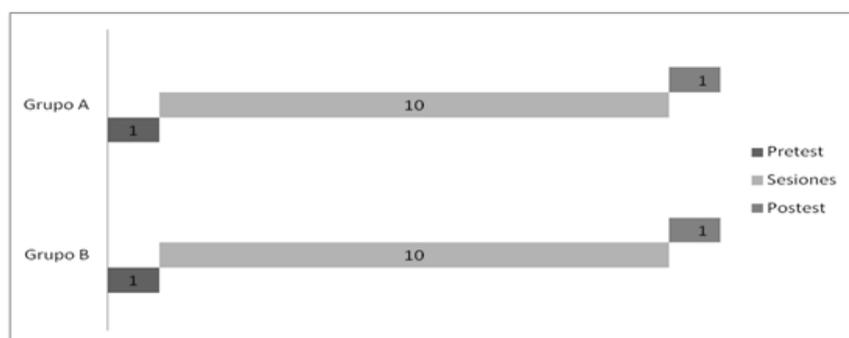
intervención; en primer lugar, la prevención de la violencia debe ser el objeto directo del taller; segundo, hay que desarrollar en los/as adolescentes un autoconcepto que no tolere la violencia en las relaciones afectivas; y por último, el poder de las historias puede ser utilizado como estrategia de aprendizaje.

### Procedimiento

Una vez seleccionado los dos centros escolares y conseguidos los permisos para el desarrollo del programa en horarios lectivos, se forma el equipo de trabajo. En total fueron 4 los adultos que participaron en la puesta en práctica del programa, 2 adultos por cada grupo para poder desarrollar el Programa. Una vez conformado el equipo de trabajo, se accedió al centro en 3 sesiones ajenas al Programa, actuando como observadores, con la finalidad de que la muestra tuviera un primer contacto con los adultos que llevarían a cabo el Programa y/o dirigirían las sesiones. A partir de aquí, el grupo de trabajo estudió tanto los

materiales del taller como los instrumentos de evaluación. Los materiales que se utilizaron en el programa fueron los siguientes: El Programa consta de un Manual de Conocimientos para el profesor (Fundamentación teórica de cada unidad y bibliografía complementaria), Manual Práctico del profesor (Recursos didácticos, actividades y sus objetivos), Cuaderno del alumno y la novela "El infierno de Marta" (Alapont, 2003). En total fueron 12 las sesiones que se realizaron con cada grupo. En la gráfica 1 se puede observar como hubo una primera sesión en la que se pasaron los distintos instrumentos de medida (pretest). Seguidamente 10 sesiones en la que se trabajaron los 10 temas planteados en el programa que se pueden ver en la tabla 1. Y por último, una última sesión para evaluar el efecto del programa (postest). Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora. Los/as alumnos/as participantes lo hicieron de manera voluntaria, encontrando distintos grados de implicación en esta actividad.

Gráfica 3. Temporalización de las sesiones del Programa



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Todas las sesiones siguieron una estructuración similar, tal y como se ha descrito anteriormente. Fueron dirigidas por los adultos mencionados anteriormente y se contó con la colaboración de la profesora-tutora del propio grupo para mantener la disciplina en cada sesión. Al acabar con las 10 sesiones de las que consta el Programa, se llevó a cabo la fase de postest, pasándose a los/as alumnos/as los mismos instrumentos que fueron pasados en la fase de pretest. Para su realización tampoco se dio a los/as alumnos/as ninguna pauta que pudiera guiar el modo en que cumplimentaban los cuestionarios, los dilemas morales y los test, actuando de la misma manera que anteriormente se había hecho con las medidas pretest.

## Resultados

### Cuestionario de conocimientos

Una vez llevadas a cabo las 10 sesiones programadas del taller LMA, tal y como se aprecia en la gráfica 4, los resultados obtenidos en el

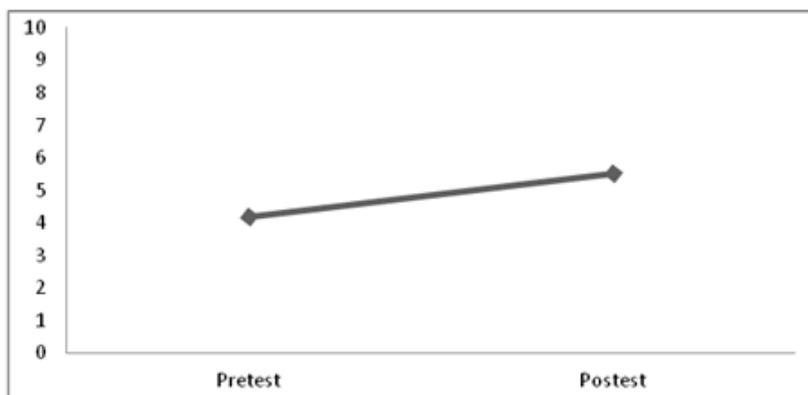
postest mostraron un incremento de los conocimientos y actitudes acerca de los hechos que definen la realidad de la violencia de género en pareja. Este incremento fue de 1.34 puntos siendo la media del pretest 4.2 y la del postest de 5.54 puntos. El incremento obtenido en el cuestionario fue significativo y hubo un incremento en el nivel de este ( $t(47) = -4.471, p < 0.05$ ) entre las mediciones efectuadas antes y después de asistir al taller.

Tabla 2. Descriptivos Pretest-Postest cuestionario conocimientos

	n	Min	Máx	M	DT
Pretest	48	1	9	4.21	1.913
Postest	48	1	9	5.54	1.935

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Gráfico 4. Cuestionario de conocimientos



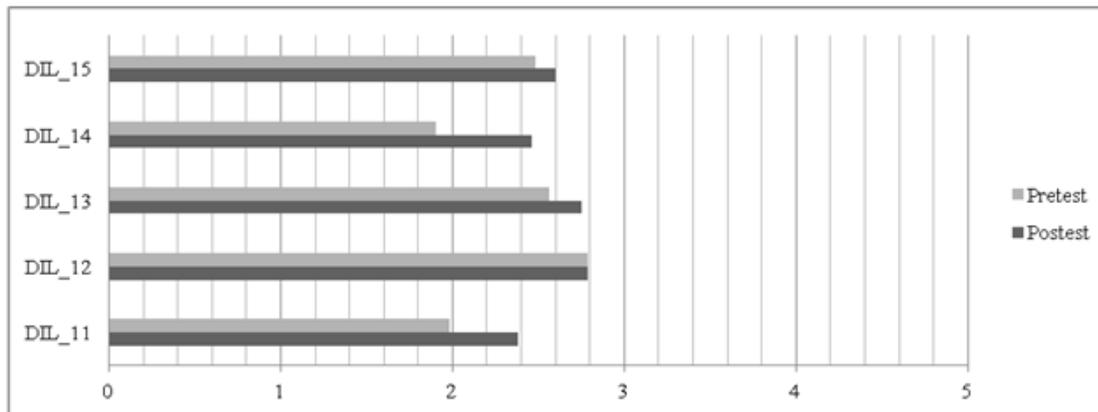
Fuente: Elaboración propia, 2016.

### Dilemas morales

El análisis de los dilemas morales fue realizado uno a uno, ya que a diferencia del cuestionario de conocimientos, cada uno de los dilemas era cualitativamente diferente. De esta manera se encontraron diferencias en los resultados obtenidos en cada uno de ellos. Por un lado, los dilemas de afrontamiento ante conflicto o dificultad (DIL\_11), de solución libre o abierta (DIL\_13) y el dilema de

decisión o reacción (DIL\_14) incrementaron sus puntuaciones significativamente del pretest al posttest siendo estas ( $t(47) = -3,156, p < 0.05$ ), ( $t(47) = -2.441, p < 0.05$ ), ( $t(47) = -4.595, p < .05$ ) respectivamente. Por otro lado el dilema sobre la asesoría ante conflicto o dificultad (DIL\_12), mantiene la misma puntuación en el pretest y en el posttest. Por último, el dilema de caso improbable (DIL\_15), aunque mejora su puntuación, esta no fue significativa.

Gráfica 5. Resultados del pretest-posttest Dilemas Morales



\*DIL\_11 (Dilema de afrontamiento ante conflicto o dificultad); DIL\_12 (Dilema asesoría ante conflicto o dificultad); DIL\_13 (Dilema de solución libre o abierta); DIL\_14 (Dilema de decisión o reacción); DIL\_15 (Dilema de caso improbable)

Fuente: Elaboración propia, 2016.

### Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares

Las medidas pretest-posttest tomadas para valorar la percepción que cada alumno/a tiene del resto de compañeros/as no demuestran ninguna

mejoría en ninguna de las tres dimensiones valoradas; aquí, las diferencias apenas se aprecian, e incluso, se puede ver una variabilidad importante con respecto a tal diferencia.

Tabla 3. Resultados del análisis Pretest Postest

	Pretest				Postest				Dif. Medias		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>t</i>	<i>GL</i>	<i>p</i>
DIM_1 Comp.	2.98	1.42	0	6	2.79	1.75	0	8	.783	47	.437
DIM_1 No comp.	2.17	2.92	0	11	2.35	2.97	0	12	-.815	47	.419
DIM_2 Fuerte	2.08	5.46	0	21	2.21	5.38	0	22	-.651	47	.518
DIM_2 Cobarde	2.17	4.15	0	21	2.17	3.32	0	16	.000	47	1.00
DIM_3 Maltrat	.71	2.11	0	10	.77	2.06	0	9	-1.00	47	.322
DIM_3 Víctima	.96	2.75	0	13	.77	1.94	0	10	.912	47	.366

Fuente: Elaboración propia, 2016.

## Cuaderno de actividades

A diferencia de los anteriores tres instrumentos, las actividades solamente se valoraron una vez realizadas por lo que no se puede realizar el postest. Las puntuaciones más bajas se obtuvieron en las sesiones 2-5-8 mientras que las más altas en las sesiones 1-6-7. Los resultados obtenidos en cada sesión fueron los siguientes:

Tabla 4. Puntuaciones obtenidas mediante el cuaderno de actividades

	Sesión	Puntuación
Sesión 1	El amor y el enamoramiento.	7.2
Sesión 2	Los mitos del amor.	5.8
Sesión 3	El autoconocimiento; la teoría de los círculos concéntricos.	6.5
Sesión 4	La intuición.	6.2
Sesión 5	El abuso psicológico	5.8
Sesión 6	El acoso	7.2
Sesión 7	El abuso físico y sexual.	7.4
Sesión 8	Los agresores dependientes	5.9
Sesión 9	Los agresores psicópatas.	6.5
Sesión 10	¿Cómo se sale de una relación violenta?	6.1

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Por último, se analizaron las correlaciones existentes entre el promedio de todas las actividades realizadas en el transcurso del Programa y cada una de las medidas postest. Este análisis trató de correlacionar el rendimiento e implicación de cada alumno/a con respecto al Programa, con los posteriores resultados obtenidos. En la tabla 5 se aprecia correlación significativa entre el promedio de las actividades realizadas y la medida de evaluación de conocimientos sobre la violencia de género ( $r = .504$ ;  $p < .000$ ). Así mismo, también encontramos correlación significativa con el dilema moral real ( $r = .304$ ;  $p < .036$ ) y el de solución ( $r = .354$ ;  $p < .14$ ).

Tabla 5. Correlaciones entre el promedio de actividades del Programa y las medidas postest de los/as alumnos/as

	<i>rs</i>	<i>p</i>
Conocimientos	.504**	.000
DIL_11	.232	.112
DIL_12	.304*	.036
DIL_13	.354*	.014
DIL_14	.258	.077
DIL_15	-.032	.829
DIM_1 Comp.	.161	.276
DIM_1 No comp.	-.151	.306
DIM_2 Fuerte	-.260	.074
DIM_2 Cobarde	0.61	.679
DIM_3 Maltrat	-0.86	.561
DIM_3 Víctima	0.32	.522

\*DIL\_11 (Dilema de afrontamiento ante conflicto o dificultad); DIL\_12 (Dilema asesoría ante conflicto o dificultad); DIL\_13 (Dilema de solución libre o abierta); DIL\_14 (Dilema de decisión o reacción); DIL\_15 (Dilema de caso improbable)

Fuente: Elaboración propia, 2016.

## Conclusiones

La aplicación del Programa “La máscara del amor” ha provocado un incremento en el conocimiento que los/as alumnos/as previamente tenían con respecto a la violencia de género. Las diferencias entre el pretest y el postest así lo han confirmado y nos permiten interpretar que el Programa es útil para el aumento en esta variable. Tanto los datos comparativos pretest-postest, como el análisis de varianza y las correlaciones así lo confirman. Esto sugiere que las sesiones de intervención con el programa mejoran el conocimiento cognitivo de los aspectos formales del programa. Otra cosa es el cambio de los componentes emocionales. El cambio de conducta necesita ir precedido de un cambio de actitudes, y éstas requieren mejorar el conocimiento. En este sentido la secuencia de aprendizaje se cumple. Sin embargo, un cambio de

actitudes no repercute automáticamente en un cambio de conductas. Así pues, el Programa genera conocimientos acerca de la violencia de género que pueden servir para prevenir, en cierto modo, este problema real, partiendo de la base de que el Programa da la información necesaria y suficiente para tener una base de conocimientos sólida que permita a los/as alumnos/as conocer más de cerca, los conceptos fundamentales, la definición, características e indicadores de la violencia de género (Hipótesis 1). De manera más específica se ha podido comprobar que la implicación y el rendimiento que se obtiene en las actividades del Programa por parte de los/as alumnos/as, también correlaciona significativamente con los conocimientos que los/as alumnos/as adquieren; por ello, podemos interpretar que el rendimiento y la implicación con que cada alumno/a desarrolla las actividades del Programa, provoca un mayor incremento en los conocimientos que los/as alumnos/as asimilan en relación con la violencia de género (Hipótesis 3).

El Programa ha modificado las elecciones que toman los/as alumnos/as cuando se enfrentan a dilemas de afrontamiento ante conflicto o dificultad, dilemas de solución libre o abierta y dilemas de decisión o reacción. No obstante, no ha generado tal modificación (o si lo ha hecho, no significativamente) cuando se enfrentan a dilemas morales hipotéticos o reales. De esta información podemos concluir que el Programa, no tiene el efecto esperado cuando los/as alumnos/as deben reflexionar y tomar decisiones de resolución de problemas que tengan relación con la violencia de género, pues las correlaciones encontradas no son suficientes para confirmar la hipótesis 2.

En base a los datos analizados, podemos afirmar que la Hipótesis 4 planteada no se cumple; la aplicación del Programa no actúa en la percepción que los/as alumnos/as tienen de sus compañeros/as. Tanto es así que, se puede comprobar que los datos recogidos en la fase de pretest con el Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Cerezo, 2000), son muy similares a los que se recogieron en la fase de postest, en todas las subescalas evaluadas (compañero, no-compañero, fuerte, cobarde, maltratador y víctima).

La percepción de los maltratadores se mantiene prácticamente igual en la fase pretest que en la de postest. En todos los casos, los alumnos que son percibidos como maltratadores por la mayoría de sus compañeros/as, son también percibidos, de la misma forma, como fuertes. Estos alumnos son los que peor promedio han tenido en las actividades llevadas a cabo en el programa, situándose sus

calificaciones, en todos los casos, entre los peores promedios de la clase. Así mismo, si nos centramos en analizar en estos casos los cambios generados por influencia del programa (pretest-postest) podemos ver que mientras que en el cuestionario de conocimientos sí que se aprecia un incremento de los ítems contestados correctamente, en la mayoría de los casos las conductas mostradas en los dilemas morales se modifican negativamente, mostrando una conducta más agresiva, negativa, violenta, etc... en los dilemas de la fase postest, que en la de pretest.

La percepción de las víctimas también se mantiene igual en la fase pretest que en la postest. Los/as alumnos/as percibidos/as como víctimas por la mayoría del grupo, coinciden con los que más son percibidos/as como cobardes en el mismo test. Si bien es cierto que en estos/as alumnos/as no se aprecia nada representativo con respecto al promedio de sus actividades (se sitúan dentro de la media de cada grupo), sí que es cierto que los resultados obtenidos en la fase postest, son significativamente superiores a los obtenidos en la fase pretest; así, estos/as alumnos/as incrementan sus aciertos en los ítems del cuestionario de conocimientos y a su vez, la conducta mostrada en los dilemas morales se vuelve más positiva, dialogante, prosocial, etc.

Como conclusión final, podríamos afirmar que el Programa "La máscara del amor", actúa tan sólo parcialmente en las variables que deben ser tenidas en cuenta a la hora de llevar a cabo una intervención para la prevención primaria en la violencia de género. Es cierto que el Programa actúa directamente en los conocimientos adquiridos por parte de los/as alumnos/as, pero débilmente influye en el enfrentamiento a dilemas morales por parte de los mismos. Además, el Programa no ha mostrado ningún signo de modificar la percepción que los/as alumnos/as tienen del resto de iguales, por lo que difícilmente actúa en los estereotipos y prejuicios que puedan ser formados en relación al tema que nos ocupa.

Esta experiencia nos muestra que el Programa "La máscara del amor", en su formato original y mediante la sistematicidad que se presenta en el manual de aplicación del Programa, poco motiva a los/as alumnos/as sobre los que pretende actuar. Su excesiva estructuración, unida a una dinámica repetitiva de presentación de material gráfico y realización de fichas, no despierta, en muchos casos, el interés que se requiere en los/as alumnos/as para que el Programa cumpla los objetivos de efectividad que pretende.

## Referencias

- Alapont, P. (2003). *El infierno de Marta*. Barcelona: Algar Editorial.
- Alberdi, I. (2005). *Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres*, en *Violencia: Tolerancia cero. Programa de prevención de la Obra Social "la Caixa"*. Barcelona: Obra Social. Fundación "la Caixa".
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle A.I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Revista de Servicios Sociales*, 47, pp. 121-134.
- Aroca, I. y Garrido, V. (2005). *La máscara del amor. Un programa de prevención de violencia en la pareja*. Valencia: C.S.V. y Universidad de Valencia.
- Aroca, C., Lorenzo, M., Miró, C. (2014). *La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. Anales de la psicología*, 30(1), pp. 157-170. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.149521>
- Bosch, E., Ferrer, V., Alzamora, A. y Navarro, C. (2005). Itinerarios hacia la libertad: la recuperación integral de las víctimas de la violencia de género. *Psicología y Salud*, 15(1), pp. 97-105.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-s. Test De Evaluacion De La Agresividadentre Escolares*. Bizkaia: Cruces-Barakaldo.
- Córdoba de la Llave, R. (1993). *Violencia sexual en la Andalucía del siglo XV, "Las mujeres en Andalucía"*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Close, S.M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18 (1), pp. 2-9.
- Cornelius, T.L., & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, pp. 364-375.
- Cowen, E. (1982). Prevención Primaria. En Vélaz de Medrano, *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación* (pp. 30-31). Málaga: Aljibe.
- De Miguel, A. (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 231-248.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Echeburúa, E. y Del Corral, P. (2006). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Fuertes AA, Fuertes A, Orgaz B. 2008. El CADRI en el estudio del comportamiento agresivo en las relaciones de pareja adolescentes. In: González-Piendaja, Núñez-Pérez]C (eds), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro* (pp. 1622-1630). Oviedo, Spain: Universidad de Oviedo.
- Fernández González (2013). Prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: aplicación y valoración de un programa para adolescentes (Tesis doctoral). UNAM. Madrid
- Fernández-Llebrez, F. y Camas, F. (2012): *Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010)*. Madrid: Estudios, Injuve.
- Fernández-Montalvo, J., López-Goñi, J.J. y Arteaga Olleta, A. (2011) . Tratamiento de agresores contra la pareja en programas de atención a drogodependientes: un reto de futuro. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol* 23(1), 5-9
- Ferrer, V.A., y Bosch, E. (2006). El papel del movimiento feminista en la consideración social de la violencia contra las mujeres: el caso de España. *Revista Labrys*, 10.
- Garaigordobil, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: a study with adolescents. *The Spanish journal of psychology*, 9(2), pp. 182-192
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), pp. 325-340
- Hickman, L.J., Jaycox, L.H., & Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: Prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma Violence Abuse*, 5(2), pp. 123-142
- Jackson, S.M., Cram, F., & Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, pp. 23-36.
- Levy, B. (1984). *Skills for violence free relationships: Curriculum for young people ages 13-18*. St. Paul: Minnesota Coalition for Battered Women
- Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en España (2004). En BOE num. 313, de 29/12/2004
- Martínez Gómez, J. A. y Rey Anaconda, C. A. (2014). Prevención de violencia en el noviazgo: una revisión de programas publicados entre 1990 y 2012. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), pp. 117-132.
- Pazos Gómez, M., Oliva Delgado, A. y Hernando Gómez, A. (2014): Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), pp. 148-159.
- Peixoto, J. M. y Rodríguez, Y. (2010). Violencia de género: un problema de conflicto social. La situación en España. *Conflicto Social*, 3 (4), pp. 110-127
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesius, A. M., et al.. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 11, pp. 151-166.