



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Prevención de la violencia de género mediante la educación y la socialización sobre las creencias sexistas, las relaciones interpersonales y las expectativas de género.

Prevention of gender-based violence through education and socialization and socialization on sexist beliefs, interpersonal relationships and gender expectations.

Autora

Alicia Dotor Delgado

Directora

Tatiana Íñiguez Berrozpe

Codirectora

Carmen Elboj Saso

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la Investigación

Año académico 2022/2023

*A veces hay que perder para ganar,
creces cuando te sabes levantar*

(Sharif, 2013)

AGRADECIMIENTOS

Primero de todo me gustaría agradecer a mi tutora Tatiana y a mi codirectora Carmen por el seguimiento y la ayuda recibida a durante la realización de este trabajo. En segundo, quería agradecer al apoyo de mi familia y de mis amistades a lo largo de este curso. Finalmente, quería hacer una dedicatoria especial a mi abuelo Fernando (1931-2022), por su cariño y amor, porque te echo de menos.

Resumen

La violencia de género y, dentro de esta, la violencia en la pareja siguen siendo un problema grave en nuestra sociedad debido a la permanencia de roles, patrones y normas que subordinan a la figura de la mujer frente al hombre, es decir, se aplica una socialización diferencial entre ambos. En los últimos años, las investigaciones en torno a este tipo de violencia se han centrado sobre los adolescentes y la juventud debido a su incidencia en esta etapa. Sin embargo, las causas de estas acciones hacia la pareja y su prevención dentro del ámbito educativo siguen siendo objeto de debate para los científicos. De esta manera, en la presente investigación, mediante comparación de medias, asociaciones y descriptivos se han tenido en cuenta distintos factores sociopersonales, actitudes, afirmaciones y relaciones con la violencia en pareja de jóvenes entre 15 y 29 años (n.=1201) a partir de la encuesta realizada por la FAD y el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud: Barómetro de Juventud y Género (2021). Los resultados muestran resultados significativos y positivos en la relación entre no ser agresor de violencia de género con las afirmaciones de políticas de igualdad, feminismo, violencia de género y relaciones de pareja. La socialización y las prácticas educativas juegan un papel muy relevante para prevenir la violencia de género y la violencia entre jóvenes a una edad temprana.

Palabras clave: violencia de género, violencia de pareja, adolescentes, educación.

Abstract

Gender violence and, within it, dating violence remain a serious problem in our society due to the permanence of roles, patterns and norms that subordinate the figure of women to men, that is, differential socialization is applied between both. In recent years, research on this type of violence has focused on adolescents and youth due to its incidence at this stage. However, the causes of these actions towards couples and their prevention within the educational field are still under discussion by scientists. In this way, in the present research, different socio-personal factors, attitudes, affirmations and relationships with violence in young couples between 15 and 29 years of age have been considered through comparison of means, associations and descriptive (n.=1201) from the survey conducted by the FAD and the Reina Sofía Centre on Adolescence and Youth: Barometer of Youth and Gender (2021). The results show significant and positive results in the relationship between not being an aggressor of gender violence with the affirmations of policy of equality, feminism, gender violence and relationships. Socialization and educational practices play a very important role in preventing gender-based violence and dating violence among young people at an early age.

Keywords: gender violence, dating violence, teenagers, education.

Índice

1. Introducción	12
2. Objetivos	16
2. Hipótesis	17
4. Marco Teórico	18
4.1. Proceso de socialización y construcción cultural de la identidad sexual y de género	18
4.2. Violencia de Género.....	21
4.2.1. <i>Conceptualización y antecedentes: normativa española</i>	21
4.2.2. <i>Tipos de Violencia de Género</i>	23
4.3. Adolescencia y Violencia de Género	24
4.3.1. <i>Creencias de los Adolescentes entorno a la Violencia de Género y la Igualdad</i>	27
4.3.2. <i>Ciclo de la Violencia de Género en la Pareja</i>	28
4.3.3. <i>Ciberviolencia de Género en la Adolescencia</i>	30
4.4. Enfoques y Modelos Educativos para la Prevención de la Violencia de Género	31
4.4.1. <i>Modelo Dialógico y Comunidades de Aprendizaje</i>	34
5. Metodología	38
5.1. <i>Técnicas de Investigación</i>	39
5.2. <i>Instrumento y Variables</i>	40
5.3. <i>Muestra</i>	40
5.3. <i>Análisis de Datos</i>	44
6. Resultados de la Investigación	45
6.1. <i>Análisis Descriptivo</i>	45
6.2. <i>Análisis de Comparación de Medias: ANOVA</i>	49
6.3. <i>Análisis Correlacional</i>	59
8. Propuesta	67
9. Conclusiones	69
10. Referencias	70
Referencias normativas	79

Índice de figuras

Figura 1. Evolución del nº de mujeres víctimas mortales por violencia de género en España .	13
Figura 2. Actividades sobre igualdad y prevención del sexismo según la titularidad	14
Figura 3. Actividades sobre la igualdad y prevención del sexismo según la titularidad	14
Figura 4. Proceso de la investigación.....	16
Figura 5. Cuadro clasificatorio de los tipos de violencia	23
Figura 6. Tipos de violencia de género	24
Figura 7. Fases del "Ciclo de la Violencia" en la pareja.....	29
Figura 8. Ranking d el abrecha de género según WEF (2022)	32
Figura 9. ODS 4. Educación de calidad	33
Figura 10. ODS 5. Igualdad de género.....	34
Figura 11. Cuadro resumen de los modelos educativos.....	35
Figura 12. Principales características de las Comunidades de Aprendizaje	37

Índice de tablas

Tabla 1. Variables utilizadas en la investigación	40
Tabla 2. Distribución de la muestra según el sexo	41
Tabla 3. Distribución de la muestra según la edad en grupos	41
Tabla 4. Distribución de la muestra según si tiene pareja	41
Tabla 5. Distribución de la muestra según la nacionalidad	42
Tabla 6. Distribución de la muestra según el nivel de estudios.....	42
Tabla 7. Distribución de la muestra según la clase social	43
Tabla 8. Distribución de la muestra según la vulnerabilidad	43
Tabla 9. Distribución de la muestra según la ideología.....	43
Tabla 10. Descriptivos: Afirmaciones sobre relaciones de pareja.....	46
Tabla 11. Descriptivos: Afirmaciones sobre violencia de género	47
Tabla 12. Descriptivos: Afirmaciones sobre feminismo	47
Tabla 13. Descriptivos: Afirmaciones sobre políticas de igualdad de género	48
Tabla 14. Descriptivos: Situaciones violencia ejercidas	49
Tabla 15. ANOVA entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 1. Violencia física y emocional	54
Tabla 16. ANOVA entre variables personales y variables de SVE: Grupo 2. Violencia psicológica y emocional	55
Tabla 17. ANOVA entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 2.1. Violencia psicológica y emocional	56
Tabla 18. ANOVA entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 3. Relacionadas con las tecnologías.....	57
Tabla 19. Anova entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 4. Respuestas adicionales	58
Tabla 20. Coeficiente de correlación y nivel de significatividad entre Afirmaciones sobre violencia de género y Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores	61
Tabla 21. Coeficiente de correlación y nivel de significatividad entre Afirmaciones y sobre relaciones de pareja y situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores	61
Tabla 22. Coeficiente de correlación y nivel de significatividad entre Afirmaciones sobre feminismo y situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores	62
Tabla 23. Coeficiente de correlación y nivel de significatividad entre Afirmaciones sobre políticas de igualdad y situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores	62

1. Introducción

El presente documento recoge el trabajo fin de máster (TFM) del *Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la Investigación*, realizado en la Facultad de Educación en la Universidad de Zaragoza (España) en el año académico 2022/2023. Este se enmarca dentro del Área de Sociología de la Educación desde el Departamento de Psicología y Sociología. El trabajo engloba las siguientes modalidades: *revisión bibliográfica e indagación empírica*.

El tema principal del trabajo es la prevención de la violencia de género en adolescentes y jóvenes, siendo un ámbito de actuación relevante desde la educación formal, no formal, familiar y comunitaria. Para ello se ha seleccionado los microdatos del Barómetro de Juventud y Género (Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD, 2021) para analizar los aspectos más relevantes sobre esta temática. Se ha de destacar que los análisis que se verán realizados en esta investigación van más allá de los análisis descriptivos aportados por el barómetro, para poder comprender mejor el fenómeno de la violencia en pareja de jóvenes y adolescentes y su relación con otras variables tanto sociopersonales como derivadas de la socialización. Es por ello que una de las principales aportaciones del trabajo es indagar sobre esta temática con análisis que tienen en cuenta más variables y relaciones entre ellas que el estudio publicado.

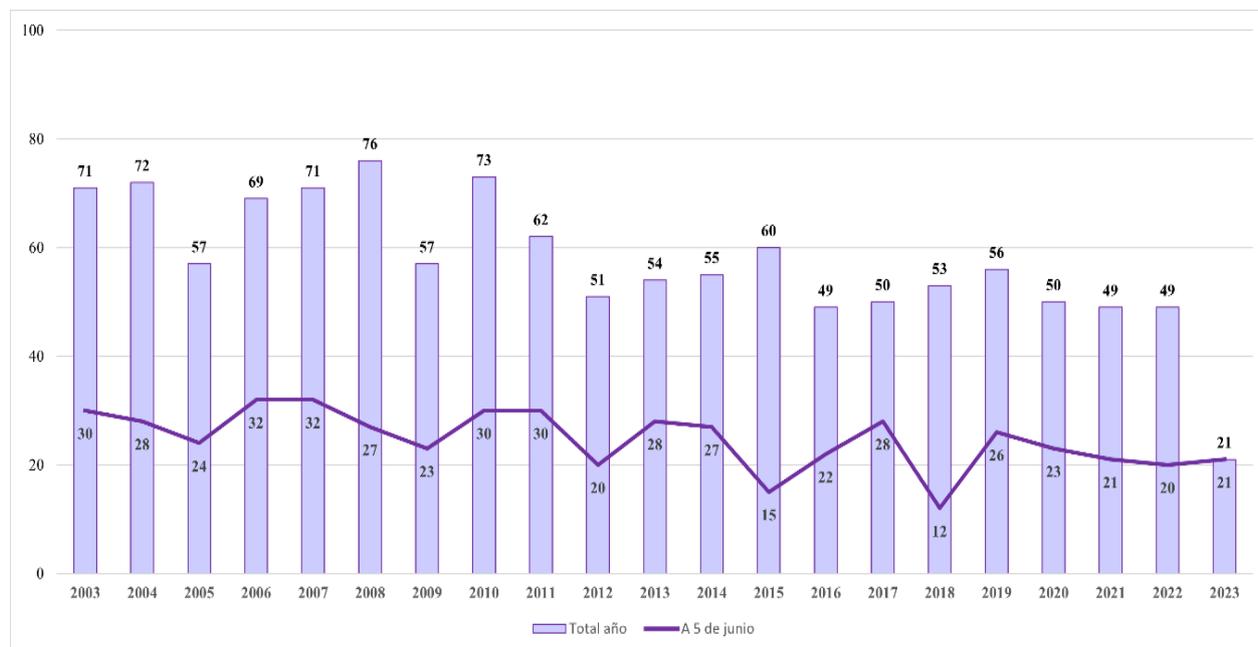
Históricamente, la violencia de género ha sido un problema ignorado por la sociedad (García-Moreno et ál., 2015) donde se considera a la mujer como un blanco sobre la que ejercer violencia. Esto se debe al sistema patriarcal que permanece en las distintas culturas y sociedades, donde diferentes agentes de socialización establecen roles, patrones y normas dependiendo de si un individuo es mujer u hombre, lo que contribuye a que existan unas relaciones rígidas entre ambos (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020): predominando la dominación masculina y la subordinación femenina. En este tipo de sociedad la mujer carece de importancia y de validez si es comparada con la figura masculina, por ejemplo, a las mujeres siempre se les ha asignado símbolos y espacios que no han sido seleccionados por propia voluntad, el poder siempre ha residido en el hombre (Cagigas Arriazu, 2000). Esta ideología sobre superioridad y dominación perpetúa de generación en generación y es educada a los niños y niñas desde una edad temprana a través de los distintos procesos de socialización. Actualmente, la violencia de género se puede evidenciar tal y como representa la “Figura 1”.

En la última década, la preocupación por la violencia de género entre los adolescentes y jóvenes ha aumentado en el campo científico a nivel mundial, atendiendo sobre todo a los factores causales. Así, la comunidad investigadora ha realizado diversidad de artículos

relacionados con las relaciones interpersonales, las creencias sexistas, la identidad afectivo sexual u otros aspectos relacionados con esta problemática (Elboj-Saso et ál., 2022). Además, son muchos los investigadores que están centrando sus estudios en las nuevas tecnologías y en las redes sociales debido a su gran expansión en la sociedad más joven.

Figura 1

Evolución del nº de mujeres víctimas mortales por violencia de género en España



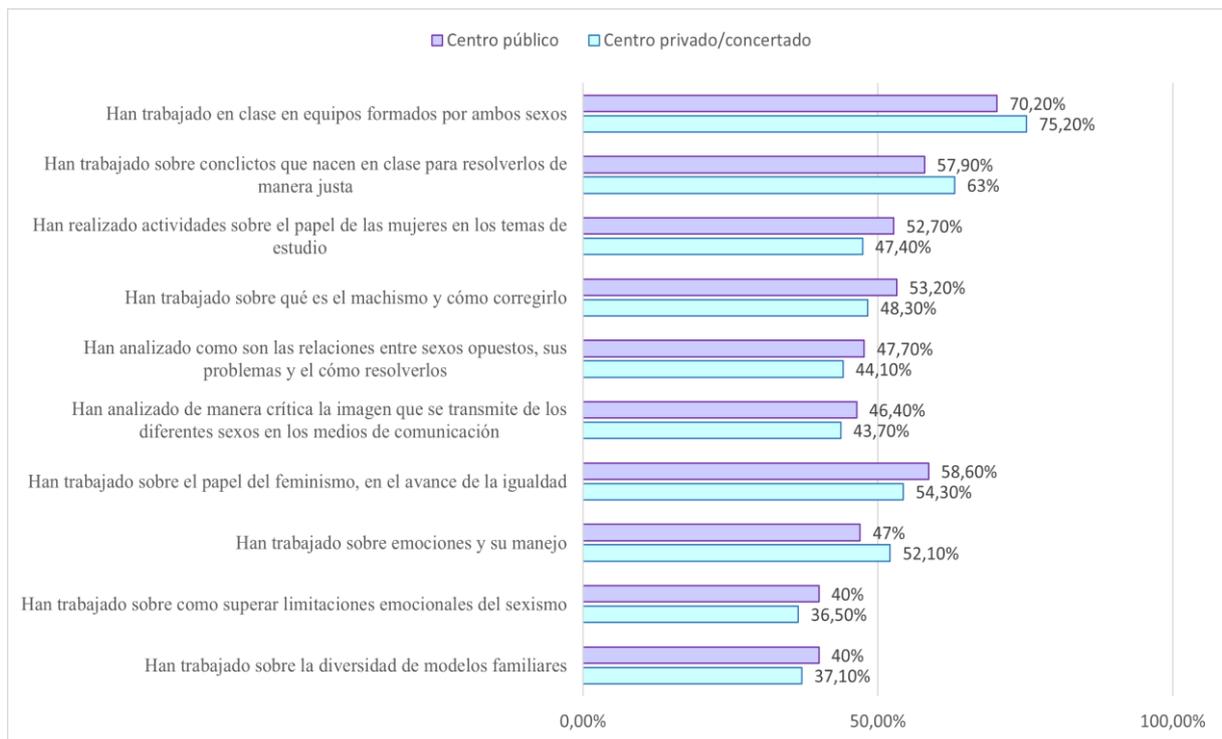
Nota. Esta figura representa el total de víctimas de violencia de género desde el año 2003 hasta la actualidad, con la actualización de los datos del 5 de junio de 2023.

Fuente: Estadística de Víctimas Mortales por Violencia de Género. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad (2023). Elaboración propia.

Otro aspecto a tener en cuenta en la presente investigación es la socialización en el ámbito educativo, la cual se verá mucho más explicada en el marco teórico del documento. Sin embargo para entrar un poco en materia, se puede observar que a través de un estudio de Díaz-Aguado et ál. (2021), con un tamaño muestral de 12.412 estudiantes adolescentes, han concluido que los centros de titulación pública, a diferencia de los centros concertados/privados, abordan más temáticas sobre el feminismo, el machismo y su prevención, el papel de la mujer, etc. Estos últimos centros destacan más en temas como aprendizaje cooperativo con grupos heterogéneos respecto al sexo, resolución de conflictos y en abordar temas emocionales en el aula (Figura 2). Además, este mismo estudio de Díaz-Aguado et ál. (2021) expone que las actividades realizadas sobre igualdad y prevención del sexismo son más frecuentes en la etapa de la ESO, seguida de Bachillerato y, finalmente, de Formación Profesional (Figura 3). Pese a algunas diferencias, se concluye que los esfuerzos por incluir estos temas en el currículo escolar, en ambos tipos de centros y en las diversas etapas educativas, ha sido un gran avance.

Figura 2

Actividades sobre igualdad y prevención del sexismo según la titularidad

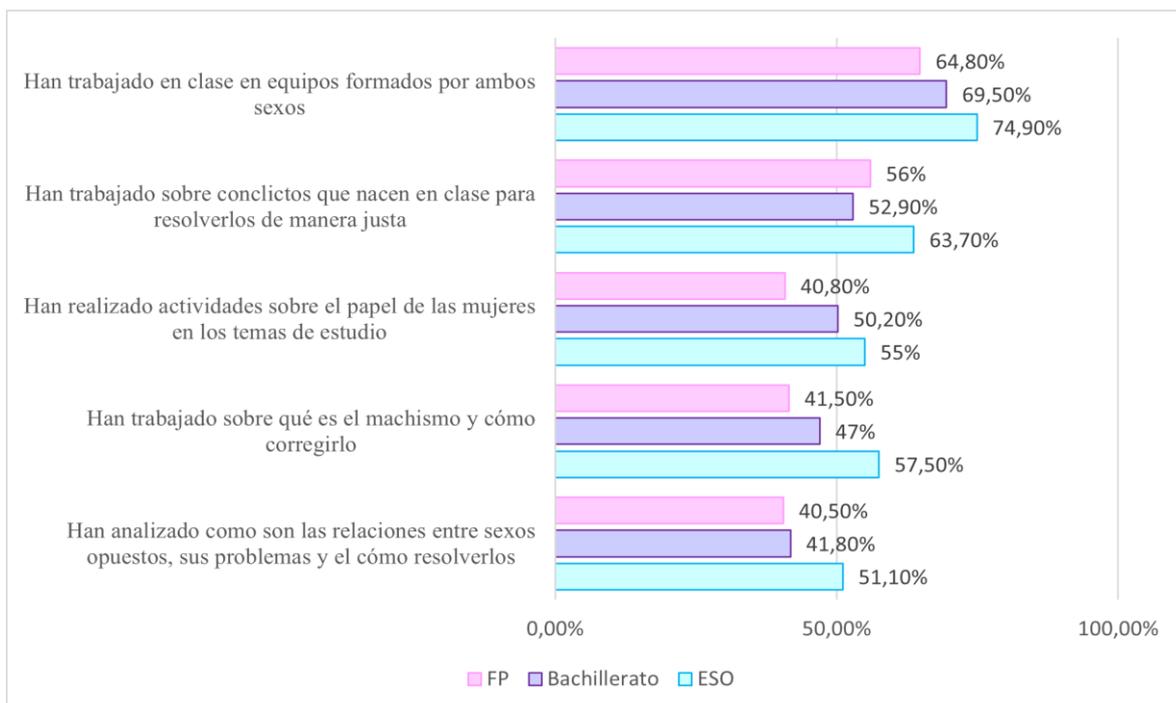


Nota. Esta figura representa los porcentajes de estudiantes de ESO, Bachillerato y FP en relación a sí se han realizado esas actividades una o más veces por semana.

Fuente: La situación de la violencia contra la mujeres en la adolescencia en España (2021). Elaboración propia.

Figura 3

Actividades sobre igualdad y prevención del sexismo según la titularidad



Nota. Esta figura representa los porcentajes de estudiantes de ESO, Bachillerato y FP en relación a sí se han realizado esas actividades una o más veces por semana.

Fuente: La situación de la violencia contra la mujeres en la adolescencia en España (2021). Elaboración propia.

Por último, esta investigación se estructura en nueve epígrafes explicados a continuación: la *introducción* indica de manera resumida la importancia del tema escogido y los contenidos que se tratan a lo largo del documento. En segundo lugar, se exponen los *objetivos*, tanto generales como específicos, que indican aquello que se quiere llegar a conocer y cumplir dentro del trabajo. En tercer lugar, se exponen las *hipótesis*, que tratarán de ser refrendadas mediante la indagación empírica. El siguiente apartado muestra la *metodología*, donde se describen las técnicas utilizadas, tanto la revisión teórica como la cuantitativa, las variables de interés y el instrumento seleccionado, la muestra y el análisis de los datos. Tras este, aparece el *marco teórico*: en primer lugar, se expone el proceso de socialización y de la construcción de la identidad sexual y de género. En segundo lugar, se exponen los aspectos más relevantes de la violencia de género como sus características, normativa, sexismo, etc. Tras eso se especifica un apartado en relación a la violencia de género y los adolescentes, donde se abordan aspectos como los mitos de amor, la ciberviolencia y las concepciones sobre cuestiones de igualdad y de violencia. Por último, se exponen enfoques y modelos educativos para la prevención de la violencia de género. En sexto lugar, se muestran los *resultados* de la investigación donde se describe el tratamiento de los microdatos del CRS y FAD (2021) mediante técnicas estadísticas univariantes y bivariantes. Después, se realiza la *discusión*, con la ayuda de la revisión teórica y los resultados obtenidos a través del análisis de datos. Tras esta se establece una *propuesta* para adolescentes basada en el aprendizaje dialógico de prevención de conflictos, para promover creencias positivas sobre el género, las relaciones de pareja, etc. En noveno lugar, se encuentran las *conclusiones*, donde se sintetizan las ideas más relevantes de toda la investigación. También, aparece la valoración personal, las limitaciones del trabajo y la prospectiva de la investigación. Por último, aparecen las *referencias* utilizadas, tanto bibliográficas como normativas que se han utilizado para fundamentar la investigación.

A modo resumen, la Figura 4 muestra el proceso de investigación que se han seguido para la elaboración de este TFM. Se ha tenido en cuenta el *método hipotético-deductivo* en el que se siguen una serie de fases que marcan el camino para conseguir aquello que se ha propuesto para la consecución de conocimiento fiable y válido (Quintanilla Cobián et ál., 2019).

Figura 4

Proceso de la investigación



Nota. Esta figura muestra las fases que se han seguido para la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

2. Objetivos

Para esta investigación se han elaborado diversos objetivos generales y específicos que se quieren alcanzar al finalizar la misma. Se enumeran a continuación:

O.G.1. Investigar acerca de la violencia de género como problemática en la sociedad actual en los adolescentes y jóvenes de España.

O.E.1.1. Realizar un análisis teórico a partir de la revisión documental sobre la violencia de género en España.

O.E.1.2. Conocer las causas y las consecuencias, las fases del ciclo de la violencia, las tipologías y la normativa esencial sobre la violencia de género para poder prevenirla en la sociedad y en el ámbito educativo.

O.E.1.3. Identificar las formas específicas de violencia de género que afectan a los adolescentes y jóvenes en la actualidad, como la ciberviolencia.

O.G.2. Realizar un análisis empírico a través del paradigma metodológico cuantitativo para conocer el estado de la cuestión actual sobre la violencia de género en adolescentes mediante datos estadísticos de fuentes secundarias fiables.

O.E.2.1. Analizar actitudes y percepciones sobre violencia de género, feminismo, relaciones de pareja, igualdad en una muestra representativa de adolescentes y de jóvenes en España.

O.E.2.2. Identificar los factores de riesgo asociados a la violencia en pareja de adolescentes y jóvenes a través de la relación de variables sociopersonales y variables relacionadas con creencias y actitudes derivadas de la socialización relevantes para la investigación.

O.G.3. Proporcionar recomendaciones de enfoques o modelos educativos para la prevención de la violencia de género, a partir de los resultados de la investigación.

2. Hipótesis

Una vez vistos los objetivos, tanto generales como específicos, y tras haber realizado una revisión teórica sobre el tema principal de la investigación, se abordan las hipótesis de estudio.

La idea subyacente a las hipótesis que se enuncian a continuación, con la finalidad de poder dar respuesta a las mismas, es que la violencia en pareja de adolescentes y jóvenes, dentro de la violencia de género, está relacionada con factores en los que puede trabajarse desde el ámbito educativo. Ello se debe a que se basan en creencias, asunciones y actitudes ante la igualdad y las relaciones de pareja que son asumidas desde la socialización y, por tanto, desde las interacciones que se mantienen desde la niñez hasta la etapa adulta y que, por tanto, pueden cambiarse.

Hipótesis 1.- La percepción de las relaciones de pareja basadas en aspectos transformadores y no excluyentes está relacionada con un menor riesgo de ser agresor/a de violencia en pareja.

Hipótesis 2.- La identificación de la violencia de género como negativa está relacionada con un menor riesgo de ser agresor/a de violencia en pareja.

Hipótesis 3.- La percepción positiva sobre el feminismo está relacionada con un menor riesgo de ser agresor/a de violencia en pareja.

Hipótesis 4.- La identificación de las políticas de igualdad como algo positivo está relacionada con un menor riesgo de ser agresor/a de violencia en pareja.

Hipótesis 5.- Aunque existen relaciones significativas entre las variables sociopersonales (sexo, pareja, edad en grupos, nacionalidad, nivel de estudios, clase social, vulnerabilidad,

ideología) y la percepción de las formas de violencia ejercidas, la relación es menos relevante que con las creencias asumidas sobre igualdad y relaciones.

4. Marco Teórico

El marco teórico expone la conceptualización básica para comprender el eje temático escogido para la investigación. En primer lugar, se realiza un acercamiento sobre el proceso de socialización y la construcción del género. En segundo lugar, se aborda la violencia de género a través de la conceptualización, normativa, tipologías, así como a través de la identidad de género y sexual y el sexismo. El siguiente epígrafe aborda la misma temática que el anterior, pero centrada en los adolescentes y en los jóvenes. Por último, se exponen enfoques o modelos educativos para la prevención de la violencia de género.

4.1. Proceso de socialización y construcción cultural de la identidad sexual y de género

La socialización se puede definir como el proceso por el cual los individuos interiorizan y aprenden las normas, las creencias, las actitudes, los valores, las habilidades y las nociones de la cultura en la que estos están inmersos (Simkin y Becerra, 2013, citados en Buelga Iglesias y Calvo González, 2022). Todas estas adquisiciones intervienen en el desarrollo y en la identidad de la persona, desde que nace hasta que muere, es decir, el proceso de socialización se extiende a todas las etapas vitales. Cabe destacar que tiene gran relevancia en la infancia y en la adolescencia al producirse mayor cantidad de momentos críticos en el desarrollo evolutivo (Lahire, 2007).

Según de la Torre Sierra (2021) las culturas y las sociedades evolucionan y se transforman produciéndose estructuras complejas, formándose distintas socializaciones múltiples y complejas que producen expectativas a sus habitantes sobre cómo deberían ser o cómo deberían comportarse. Tal y como expone el socio-constructivismo, la realidad es construida por acciones internas y externas: las personas están sujetas a una cultura específica y una simbología aunque el individuo parta de unas decisiones propias (Gergen, 2020). Se ha de tener en cuenta que dependiendo del modelo al que haya estado sujeta la persona, su crecimiento personal o su conformación de la identidad puede verse perjudicada. De esta manera, se tiene en cuenta que las personas están influenciadas por distintos agentes: la familia, la escuela, los iguales o los *mass media* (medios de comunicación); todos ellos tienen un impacto fundamental en la construcción de la personalidad y de la identidad de la persona.

En este marco teórico se hace una clara mención a la construcción de género a través de las distintas etapas de la socialización y agentes que intervienen en ella: socialización *primaria*,

socialización secundaria y socialización terciaria.

La *socialización primaria* es aquella que va desde que el individuo tiene su primer contacto con el entorno (desde que nace) hasta su inserción total en la sociedad y en una cultura específica, según clarifican Berger y Luckmann (1967), citados en Alarcón Montiel et ál. (2019). Es la socialización más importante porque en ella se adquieren los primeros comportamientos sociales, así como las primeras construcciones sobre la identidad y la personalidad. Según Lebrusan (2019), la vivienda es un espacio de reproducción de aprendizajes, seguridad y de reproducción familiar. La familia es un agente indispensable en esta socialización y debe tener en cuenta qué conceptos, qué ideas y qué comportamientos enseñan a los nuevos individuos, ya que pueden tener gran repercusión en su desarrollo. Son diversos los estudios los que presentan que dependiendo del estilo parental [negligente, indulgente, autoritativo, autoritario] que muestre el progenitor, el infante va a comportarse y a relacionarse de una manera determinada: por ejemplo, los niños que han sido criados en un ambiente inadecuado y con un estilo parental autoritario tienen más probabilidades de establecer relaciones tóxicas con su futura pareja (Momeñe et ál., 2021; Amor et ál., 2022; Momeñe et ál., 2022). Asimismo, los tipos de apego [seguro, ansioso-ambivalente, evitativo, desorganizado] que el niño establece con sus familiares, tiene influencia en cómo va a desarrollar sus habilidades sociales con los demás: por ejemplo, los individuos con un apego ambivalente desarrollan más problemas a la hora de establecer relaciones (Valle y Moral, 2018).

Por otro lado, se ha de destacar que existen varias teorías acerca de la estrategias y habilidades que se utilizan para el cuidado de los niños, entre ellas destaca la de Baumrind (1966), citada en Higareda Sánchez et ál. (2015), que después fue reelaborada (estableciendo dos dimensiones: exigencia y responsividad) por Maccoby y Martin (1983) dando como resultado cuatro estilos parentales (*negligente, indulgente o permisivo, autoritario y autoritativo o democrático*). Según Calvete et ál. (2007) es más probable que los hijos con un ambiente familiar inadecuado y con un estilo parental autoritario promueva las relaciones tóxicas de pareja o incluso se tolere y se consienta violencia de género. El *estilo autoritario* hace referencia a los padres exigentes que ejercen gran nivel de control sobre sus hijos e hijas; también se considera que son poco atentos y que se muestran indiferentes hacia las necesidades de sus hijos. Este tipo de conducta crea barreras para el diálogo y forja la conducta de los hijos a partir de reglas imperativas y castigos inflexibles (Girard y Velasco, 2006, citados en Fuentes Vilugrón et ál., 2022). Los jóvenes que se desarrollan bajo este estilo autoritario tienden a presentar un autoconcepto familiar limitado y gran resentimiento hacia sus progenitores. Por último, se ha de

destacar que los niños pueden padecer signos de ansiedad e incluso un rendimiento académico bajo debido a este tipo de estilo educativo. Además, de estos efectos negativos se pueden presentar conductas agresivas y falta de autoestima en los niños (Musitu y García, 2001).

La *socialización secundaria* según Balo y Trobat (2018) es el asentamiento de la socialización primaria y la introducción del individuo en otros submundos; la persona busca la emancipación del contexto familiar y el establecimiento de relaciones con otros agentes secundarios: instituciones, grupos de iguales, los medios de comunicación, etc. A través de esta socialización el individuo descubre que la familia no es el único lugar dónde aprender y mantener relaciones afectivas, sino que otros contextos también pueden ofrecerle esto, como por ejemplo, la escuela. Según Sánchez Torrejón y Barea Villalba (2019) los docentes son un agente clave para desarrollar una buena cultura de género en el aula: un espacio libre de desigualdades y de estereotipos sexistas. Sin embargo, la mayoría de centros educativos y escuelas siguen transmitiendo un papel prioritario para el hombre (androcéntrico), perpetuando la desigualdad entre la mujer y el hombre. Esto se ve reflejado a través de la socialización de dibujos animados, películas, canciones, juguetes, vestimentas, etc. favoreciendo la transmisión de roles desigualitarios y de comportamientos violentos: una feminidad basada en la sumisión y dependencia y una masculinidad basada en conductas agresivas y de violencia (Sánchez Torrejón, 2021).

Esto se debe a las instituciones que estructuran las distintas sociedades o culturas: el poder, la Iglesia y el Estado (Mancera Acosta, 2012), es decir, a la influencia sistemática. En dicho sistema se establece lo que está o no permitido, lo que está bien o lo que no, entre otros aspectos; formándose un conjunto de prejuicios y de estereotipos que influyen en el comportamiento y pensamiento de sus habitantes. En occidente, las sociedades utilizan desde hace décadas instituciones y normas sociales para enmarcar a las personas dentro de ideales, comportamientos y actitudes específicos, distinguiendo lo masculino de lo femenino. Esto provoca presión social, conflictos y consecuencias que afectan directamente en sus habitantes en diferentes aspectos como, por ejemplo: cómo expresar su sexualidad, qué tipos de sexualidad es válida, cuáles son los cuerpos aceptados y cuáles no, cuáles son los roles que deben desarrollar las mujeres y cuáles los hombres, etc. (Platero Méndez, 2014).

De esta manera, se establece que la identidad con lo masculino y femenino son construcciones culturales nacidas desde la colectividad, de las tradiciones culturales estigmatizantes y de la visión moral-religiosa. Según Lagarde (1994) todo está basado en lo que un individuo es y lo que no es, por lo que la construcción del género no es ajena a este sistema

de clasificación. Desde el socio-constructivismo la naturaleza biológica no determina las preferencias de género, tal y como dicen, lo que corresponde con aspectos biológicos y corporales culmina con lo social y lo mental (Blanco et ál., 2018). Los individuos se exponen a un proceso de “elección” para establecer si son hombre o mujer donde interfieren las características propias de una cultura.

Por otro lado, la tecnología, los medios de comunicación, las redes sociales, el cine, etc. son considerados agentes de reproducción de roles tradicionalmente patriarcales. Actualmente, estas figuras están evolucionando con la finalidad de combatir este constructo social. Por ejemplo, en el caso de las RRSS se ha desarrollado un nuevo fenómeno denominado *influencers feministas* donde algunas mujeres reivindican la igualdad de género en redes, sobre todo en Instagram. Esto se hace a través de ilustraciones y fotografías donde utilizan la sátira para denunciar las desigualdades y el sexismo (Martín García y Martínez Solana, 2019). En el ámbito cinematográfico también ha habido avances en este aspecto, visibilizando a las mujeres que siempre han estado subordinadas por los hombres: hay mayor presencia de directoras, papeles realizados por la mujer que no están objetualizados o sometidas por la mirada del hombre, etc., de modo que la mujer queda como una figura representada y con una posición feminista en muchos de los papeles (Quílez y Arauna, 2020).

Por último, la *socialización terciaria* o *resocialización* o *transculturación* es factible para los individuos que han transgredido las normas o presentan conductas conflictivas, suponiendo una transición de los valores adquiridos en otras socializaciones y otros agentes (Yubero, 2005).

4.2. Violencia de Género

Como se ha visto anteriormente, el proceso de socialización promueve la formación de un sistema simbólico que mantiene las relaciones de dominio y de poder, subyaciendo a la manifestación de la violencia de género. En este epígrafe, se atiende a la conceptualización básica para la comprensión de la investigación, haciendo hincapié en la violencia de género, sexismo, igualdad de género e identidad de género y sexual.

4.2.1. Conceptualización y antecedentes: normativa española

A lo largo del siglo XX hubo diferentes oleadas feministas debido a la existencia de un gran descontento político-social en diferentes países, siendo destacada la segunda ola de feminismo (1960-1979), donde se luchó por los derechos de la mujer y las desigualdades legales como. Por otro lado, también otro aspecto estrechamente ligado con la mujer es: el Movimiento Contracultural, donde se promovía el amor libre y la reestructuración de algunos sistemas tradicionales relacionados con la economía y con la familia (Fitzimons et ál., 2021). Gracias a

estos hechos históricos y gracias a la aparición del Feminismo fue posible dar visibilidad a esta problemática social en diferentes ámbitos, tal y como se puede observar en la legislación:

En el año 2004, en España, se aprobó en el Congreso la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LO 1/2004), en la que se determinan diferentes medidas ante la violencia contra las mujeres en la pareja, donde priman la detección, la intervención y la actuación, entre otras medidas. Por primera vez a nivel nacional se evidencio a través de una ley la desigualdad estructural entre las mujeres y los hombres, además de utilizar el término *violencia de género* únicamente para la asociación de la violencia ejercida contra las mujeres en la pareja. Además, esta misma ley hace referencia al ámbito educativo en el Artículo 4 (LO 1/2004), el cual se describe como un contexto idóneo para la intervención, concienciación y sensibilización de la violencia de género.

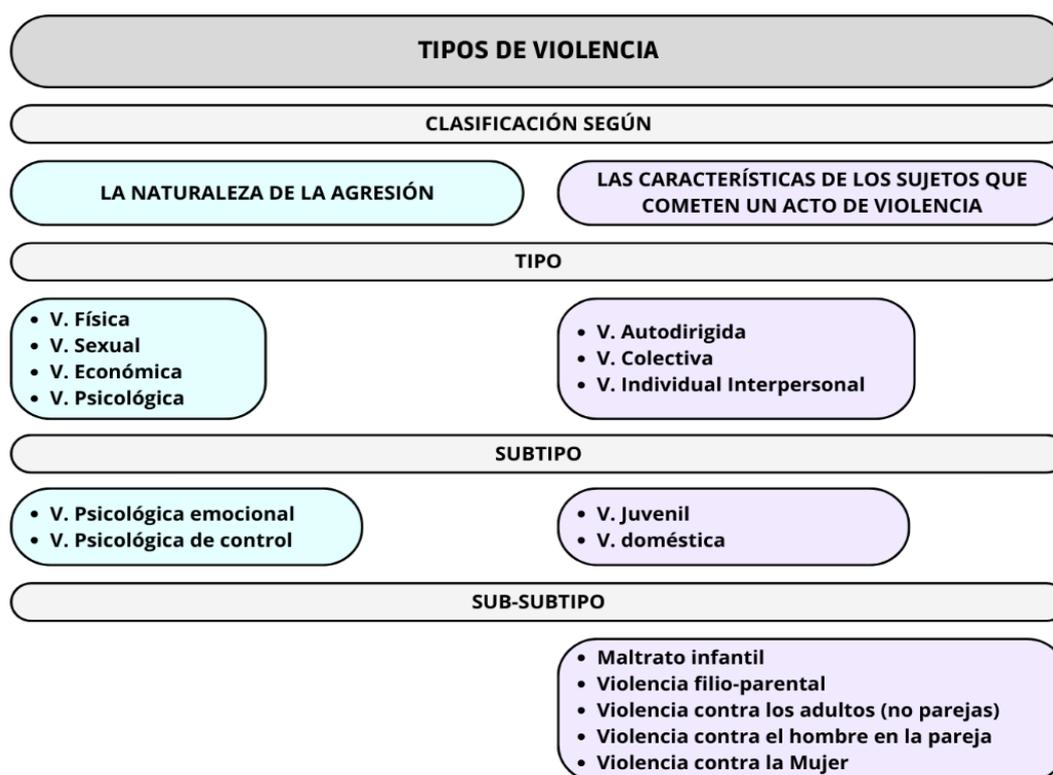
Conforme han avanzado los años se han integrado, tanto a nivel nacional (España) como a nivel autonómico (Aragón) diferentes leyes para proteger a las mujeres, a las víctimas de violencia de género y para promover la igualdad en la sociedad, etc., con la única finalidad de garantizar justicia, apoyo y sensibilización sobre este tema. A pesar de los diferentes avances sociopolíticos, en pleno siglo XXI, son diversos los partidos políticos de extrema derecha que consideran que la violencia de género no existe, poniendo en riesgo los derechos de las mujeres a nivel nacional y retomando las sociedades patriarcales de las que se hablaba anteriormente. Por ejemplo, el partido político de VOX expone en sus medidas políticas lo siguiente: “Derogación inmediata de la Ley Integral de Violencia de Género, que consagra la asimetría penal y la desigualdad entre hombres y mujeres y atenta contra los pilares básicos del Estado de derecho.” (VOX, 2023) y la “Eliminación de toda legislación de género que establezca diferencias laborales entre españoles atendiendo a su sexo, raza u orientación sexual, tales como cuotas, preferencia en la contratación o prevalencia en caso de empate en una oposición.” (VOX, 2023). Este tipo de partidos políticos que siguen una ideología que invisibiliza esta dura realidad, provoca que en un futuro puedan perpetuar desigualdades históricas: roles tradicionales, división sexual del trabajo, desprestigiando el feminismo, etc. (Fernández Suárez, 2021). De esta manera, es fundamental reconocer que la violencia de género es una realidad y que es necesario que a nivel estatal se tomen medidas para prevenirla y abordarla.

Como se venía diciendo, la violencia es un comportamiento muy frecuente en nuestra sociedad y está presente en todas las culturas del mundo, esta se puede clasificar en distintas tipologías siguiendo dos criterios: *atendiendo a la naturaleza de la agresión y según las características de los sujetos que cometen un acto de violencia*. En cuanto al primer criterio, se

puede clasificar la violencia en: violencia física, violencia sexual, violencia económica y violencia psicológica (sub-subtipos: emocional o de control). En cuanto al segundo criterio, se puede clasificar en: violencia autodirigida, violencia colectiva (sub-subtipos: social, política o económica colectiva) y violencia individual interpersonal (sub-subtipos: comunitaria o doméstica) (INJUVE, 2019). En este trabajo se centra la atención en la violencia de género o contra la mujer (Figura 5).

Figura 5

Cuadro clasificatorio de los tipos de violencia



Nota. Adaptado de INJUVE (2019).

Fuente: INJUVE (2019). Elaboración propia.

4.2.2. Tipos de Violencia de Género

Según la INJUVE (2019), el término de violencia contra la mujer engloba las distintas expresiones para definir la violencia hacia las mujeres, pero la violencia de género se distingue porque se hace alusión a la relación de la mujer con el agresor, es decir, esta debe haber sido o tiene que ser su pareja. El preludio de este tipo de violencia se encuentra en las relaciones sentimentales tóxicas, las cuales tienen graves consecuencias para las víctimas recibiendo diferentes tipos de violencia: *violencia física* (lesiones, consecuencias en la sexualidad y fatales), *violencia psicológica* (sentimiento de culpabilidad, disminución del autoestima, incomunicación y aislamiento, suicidio, dependencia emocional con el agresor, interiorización del machismo y

diversos tipos de trastornos como el depresivo o de ansiedad, etc.) o *violencia laboral* (dificultad para acceder en el mercado laboral o para conservar el trabajo, baja productividad y pérdida de capital humano) (INJUVE, 2019). Otros autores añaden otros tipos de violencia: *violencia sexual* (atentado contra la libertad de la mujer en el ámbito sexual), *violencia económica* (privación de recursos de bienestar personal) y *violencia social* (en forma de agresiones y acoso sexual, aborto, esclavitud, matrimonios obligados, mutilación genital). Como conclusión de estas consecuencias se puede observar que este tipo de violencia puede acarrear graves problemas en diferentes ámbitos de la víctima. Además, la violencia de género puede ser un factor de riesgo en la aparición de otros tipos de violencia como la *institucional* o *vicaria*, la cual hace referencia a la violencia ejercida hacia los hijos e hijas de la mujer con el único fin de dañarla, siendo considerados estos como víctimas secundarias (Porter y López-Angulo, 2022).

Figura 6

Tipos de violencia de género



Fuente: INJUVE (2019) y Porter y López-Angulo (2022). Elaboración propia.

Dado que dentro de la violencia de género, es la violencia en el seno de una pareja la que se produce de forma más habitual, nos vamos a centrar en esta categoría, en la cual, también se enmarcará nuestro posterior análisis empírico.

4.3. Adolescencia y Violencia de Género

Como se venía diciendo, en las últimas décadas, la violencia de género se ha reconocido

como un problema grave de salud pública, presentándose con fuerza en la población joven de 16 a 24 años (71,2%) y de 25 a 34 años (68,3%) (Borràs Cuevas et ál., 2023; Cormos et ál., 2023). Asimismo, se ha añadido como un problema más en los Derechos Humanos y se ha escogido como uno de los ODS de la Agenda 2030 a alcanzar (Blázquez Agudo, 2017).

La violencia en el noviazgo adolescentes (*dating violence*, en su acepción anglosajona) tiene graves consecuencias en la salud de las víctimas y es un predictor de violencia en el seno de la pareja en la edad adulta, por lo que es considerado como un problema grave en la sociedad. Sin embargo, todavía sigue siendo un tema que necesita mucha más investigación en la comunidad científica, lo que dificulta la sensibilización sobre el tema y la elaboración de políticas para su prevención y trato. Aun así en diversos lugares del mundo se han implementado programas y políticas para abordarlo, sobre todo en los entornos educativos debido a que es uno de los principales escenarios de socialización del individuo y de la construcción de la identidad. Este tipo de violencia nace de varios núcleos según exponen algunos autores como (Taquette y Monteiro, 2019): vulnerabilidad, circularidad de la violencia de género y problemas de salud.

Este primer núcleo hace referencia a que la discriminación, la opresión de clase, el racismo, la pobreza y el heterosexismo son factores de vulnerabilidad que se asocian con este tipo de violencia, evidenciando que las niñas no blancas son las que pueden sufrir más el *dating violence* (Alleyne-Green et al., 2016; Reidy et al., 2016). Otro de los factores relacionados con la violencia en el noviazgo tiene que ver con la desigualdad de género, sustentada por la cultura patriarcal, los roles sociales que desempeñan los diferentes sexos y las relaciones de dominación masculina. En segundo lugar, respecto a la circularidad, se expone que el *dating violence* está relacionada con otros tipos de violencias: comunitaria, intrafamiliar e interpersonal; y, por lo tanto, con otros agentes de socialización como la familia, los amigos y los adolescentes, así como en contextos digitales (redes sociales) (Temple et al., 2016). Por último, la violencia de género dentro de la pareja adolescente puede causar trastornos psiquiátricos graves como depresión, ansiedad y hostilidad. Además, otras consecuencias relevantes son el abuso de las drogas, conductas de riesgo sexuales, baja autoestima y bajo rendimiento académico (McNaughton Reyes et al., 2014; Whisman et al., 2014).

A través de varios estudios se ha evidenciado que la tasa de *dating violence* es alta entre los más jóvenes y adolescentes, situándose con un 70% de casos (Temple et al., 2016). Por otro lado, se ha llegado a la conclusión que son diversos los factores que pueden ayudar a que este tipo de violencia aparezca como, por ejemplo, la calidad del barrio y la pobreza, afectando al estado emocional de las personas; una mala relación familiar donde los tutores legales no estén

presentes o incluso cuando no se tienen redes de pares en los que apoyarse (Copp et al., 2015; Reyes et al., 2015). Todos estos factores favorecen la perpetuación de la violencia de pareja en los más jóvenes.

Si nos centramos en los datos más recientes que nos expone el CRS y la FAD (2021), observamos que existe un porcentaje de jóvenes hombres que utilizan justificaciones sobre la violencia, como el consumo o las rupturas de relaciones de pareja, así como problemas dentro de esta que tienden a invisibilizar la violencia de género. Asimismo, consideran que esta no es una problemática real o relevante en la sociedad e incluso consideran que es un invento ideológico. Finalmente, en cuanto a las situaciones ejercidas, el 53,9% de las mujeres y el 50,8% de los hombres declara que no ha ejercido ningún tipo de violencia. Por otro lado, respecto a la igualdad, las mujeres consideran que existe mayor desigualdad de género que los hombres en diferentes ámbitos, de hecho 1 de cada 10 hombres considera que estas desigualdades no existen. Sin embargo algo que se puede destacar de las cifras ofrecidas por el CRS y la FAD (2021), es que respecto a las políticas de igualdad entre sexos existe consenso en las respuestas tanto de los hombres como de las mujeres: discriminación salarial, puestos laborales, permisos de maternidad y paternidad, etc.

Por último, desde un estudio de Barreiro (2019) podemos asegurar que el feminismo está implantándose en diversos contextos, cobrando protagonismo en la política, en el ámbito laboral y en los centros educativos. El porcentaje de mujeres que se consideran feministas ha aumentado de 46,1% a 67,1% y el de los hombres ha pasado de 23,6% a 32,8%. Otros datos relevantes que aporta el barómetro son que aproximadamente el 60% de las mujeres y el 40% de los hombres considera que el feminismo es un movimiento que favorece la superación de barreras tradicionales, aunque un 28% de las mujeres considera que no se ocupa de problemas reales, el 26,4% opinan que no es necesario y que el 14% considera que perjudica a los hombres. De esta manera, podemos concluir que el feminismo está cobrando importancia en España, lo cual puede deberse a la nueva mentalidad de las nuevas generaciones e, incluso, se puede relacionar con otros movimientos que promueven valores relacionados con la igualdad como, el LGBTIQ+.

Algunos de los factores de riesgo para la permanencia de la violencia de género en las parejas, así como en las etapas más tempranas, se debe a las creencias sobre los hombres y las mujeres y el uso de la violencia respecto a estas. También, se puede considerar un predictor de violencia de género, el sexismo y las expectativas de los roles de género. Estos aspectos se ven recogidos en el siguiente apartado de manera más desarrollada.

4.3.1. Creencias de los Adolescentes entorno a la Violencia de Género y la Igualdad

En nuestra sociedad se mantiene el modelo de amor romántico, el cual está asociado a las creencias que idealizan las relaciones de pareja, donde se sobrevalora el sacrificio y el sufrimiento por el sentimiento de amor hacia la otra persona. Estas creencias falsas sobre el amor perduran en nuestra sociedad y no son construidas de manera igual entre hombres y mujeres, sino todo lo contrario, existen desigualdades en las conductas, concepciones y roles en cuanto al amor entre sexos según expone Resurrección y Córdoba (2020). Además, la aceptación de conductas violentas en las relaciones entre los individuos debido a esta construcción social del amor, favorece la subsistencia de violencia en las relaciones de pareja, tal y como han confirmado diferentes autores y autoras (Borrajo et al., 2015; Hernández Domínguez et al., 2022).

Según Moreno y Sastre (2010), citados en Caro García y Monreal Gimeno (2017), existen diversas creencias sobre amor verdadero o amor romántico como: *el amor lo puede todo, enamorarse no depende de la elección de la persona, el amor lo justifica todo, el amor es suficiente* (si hay amor, no se necesita nada más), el amor es *incondicional, exclusivo y excluyente, dura para siempre, es felicidad total*, entre otros. Por otro lado, también se destacan distintos estilos de amor según John Lee (1973): *amor pasional, amor lúdico, amor amistoso, amor pragmático, amor obsesivo y amor altruista*. A través del estudio cualitativo de Caro García y Monreal Gimeno (2017), donde tenían como objetivos conocer los distintos estilos de amor que asumen los diferentes sexos e investigar acerca de la aceptación de las creencias de amor verdadero, hallaron que las chicas mostraban amor pasional o romántico que suele estar caracterizado por la intensidad de sentimientos y por la pasión; destacando también el amor altruista, caracterizado por el autosacrificio y el altruismo. Sin embargo, los chicos mostraban mayor amor lúdico, donde priman las interacciones causales, sin tanta implicación en lo emocional y poco intensas. Asimismo, en este sexo destacaba el amor pragmático, lo que quiere decir que basan la búsqueda de la pareja de manera racional.

A través de otros estudios basados en adolescentes se ha observado que los hombres construyen sus relaciones teniendo en cuenta el amor romántico heteropatriarcal, mientras que las mujeres se centran en la ideación, la entrega y en la renuncia hacia sí mismas (Moreno et ál., 2007, citados en, Resurrección y Córdoba, 2020). De esta manera, a partir del amor romántico se construyen unos mitos con la única meta de imponer un modelo de relación de amor en la sociedad, provocando en muchos contextos que se promueva la violencia de género y el sexismo. Algunos de los mitos más relevantes según Bisquert-Bover et ál. (2019): *el mito de la media naranja* que se basa en elegir a una única pareja como predestinación; *el mito de pasión eterna*

hace referencia al amor romántico que debe durar a lo largo de toda la relación; muy relacionada a esta está *el mito del matrimonio* el cual dicta que el amor romántico debe conllevar al matrimonio; *el mito de los celos* basado en que estos son una muestra de amor verdadero y *el mito de la exclusividad* expone que no se puede estar enamorado de más de una persona.

Es muy importante que se preste atención a estos aspectos en la adolescencia, ya que esta etapa se corresponde según Erikson (1968) a la construcción de modelos mentales y de la identidad del individuo. Los mitos del amor romántico repercute de manera negativa en los adolescentes provocando desestabilidad emocional y dificultades en la formación de una autoestima positiva. Además, como bien se decía anteriormente, puede desencadenar relaciones sin igualdad y en la dominación-sumisión o, incluso, pueden llegar a suceder situaciones de violencia de género estando acompañadas de violencia psicológica, física y/o sexual (Bisquert-Bover et ál., 2019).

Finalmente, como se ha dicho anteriormente, el sexismo también es un factor que predice la violencia de género debido a que socialmente se ha asentado la creencia sobre que las hombres y las mujeres son diferentes, por lo que deben desempeñar distintas normas y roles en la sociedad (Hellmer et al., 2018), donde la mujer queda subordinada al hombre, perpetuando la desigualdad. Algunos autores como León y Aizpurúa (2020), citados en Rivas-Rivero et al. (2022), entienden que estas creencias y expectativas se deben a factores socioculturales como la religión y la ideología conservadora, ya que pretenden preservar los roles y tradiciones sociales donde las mujeres destacan por la idea de que deben estar protegidas por el hombre y por ser delicadas.

4.3.2. Ciclo de la Violencia de Género en la Pareja

Lenore E. Walker es una activista feminista, educadora, escritora y psicóloga norteamericana que a través de su obra *The Battle Woman* (1979) expone el denominado “Ciclo de la Violencia” o “Cycle of abuse”. Este muestra el ciclo de violencia que sufren las mujeres víctimas respecto a su maltratador. Son muchos los autores y autoras que han afirmado la existencia de este ciclo en varias fases (Diputación de Barcelona, 2001, citado en, Fernández Cuadrado y Roig Merino, 2013; San Segundo y Codina-Canet (2019):

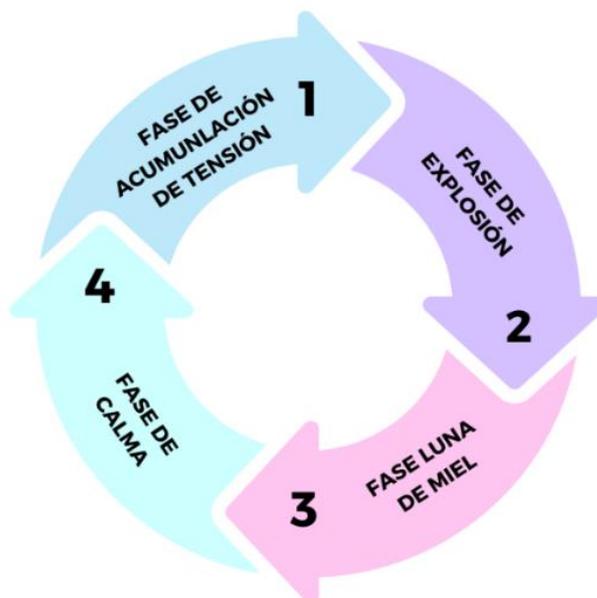
- a) **Fase de acumulación de tensión:** en esta primera etapa el agresor va creando tensión en la pareja en forma de sarcasmos, largos silencios, insinuaciones, menosprecios, etc. El agresor en esta fase comienza a ejercer maltrato psicológico y se pueden producir diferentes agresiones físicas. La mujer víctima intenta complacer a su agresor para que la tensión no aumente, además de intentar minimizar el conflicto y justificar las acciones del agresor, tiende a culpabilizarse.

- b) Fase de explosión:** en esta fase el agresor realiza agresiones físicas, psicológicas y/o sexuales sobre su víctima. Asimismo, otras personas pueden verse influenciadas por las acciones del agresor como, por ejemplo, los hijos o hijas.
- c) Fase de arrepentimiento o luna de miel:** en esta última etapa el agresor se muestra arrepentido sobre lo que ha ocurrido en la pareja e intenta compensar las conductas que ha llevado a cabo a través de las otras fases. El agresor realiza manipulación emocional, intentado justificar lo que ha ocurrido hasta el momento y provocando a la víctima ver únicamente el lado positivo de la relación.
- d) Fase de calma:** esta fase puede darse si la víctima ha vivido el ciclo en su totalidad. En esta fase no existe discusión en la pareja.

Una vez finalizada la penúltima y última fase, puede llegar a comenzar un nuevo ciclo de violencia, donde se incrementa la intensidad en las diferentes fases, donde estas últimas son más graves y en periodos cortos de tiempo. Este proceso provoca que la mujer sea más vulnerable ante la situación, habiendo tanto deterioro físico como mental de la víctima y pudiendo llegar a haber riesgos graves o incluso la muerte. La manipulación por parte del agresor se intensifica y la víctima tiene dificultades para salir del ciclo debido a la escalada de violencia (Piñuel, 2015).

Figura 7

Fases del "Ciclo de la Violencia" en la pareja



Fuente: Fernández Cuadrado y Roig Merino (2013). Elaboración propia.

4.3.3. Ciberviolencia de Género en la Adolescencia

A lo largo de los últimos años, se ha llegado a la conclusión de que existen gran cantidad de delitos *online* relacionados con los jóvenes, siendo el grupo de mujeres el más vulnerable al recibir violencia por parte de sus parejas o exparejas masculinas a través de la red. Esto es denominado *ciberviolencia de género* o *violencia de género ejercida a través de Internet*. Este campo no ha sido investigado en profundidad por el momento, pero las acciones de estos sucesos son evidentes y la violencia de género a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (en adelante, “TIC”) contra las niñas, adolescentes y mujeres, como en la comunidad LGBTIQ+ y otras personas que no cumplen con la sociedad heteronormativas, están cada vez más presentes en nuestro día a día (ONU Mujeres, 2021). La terminología no se ha regulado ni a nivel mundial, ni a escala europea ni nacional, de hecho en nuestro país (España), solo una comunidad autonómica, Andalucía, ha considerado este tipo de violencia en su legislación: Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género (LO 13/2007).

La violencia de género a través de las TIC constituye también una problemática a nivel mundial que requiere de prevención, concienciación y herramientas para vencerla. Según el Federación de Mujeres Progresistas (2020) la desigualdad entre hombres y mujeres persiste debido a la valoración social a la que se somete la figura y los comportamientos de la mujer. Los estereotipos con valor sexista se siguen plasmando a través de la ciberviolencia de género esto se evidencia en datos que aporta la ONU Mujeres (2015), citado en Federación de Mujeres Progresistas (2020): 1 de cada 10 mujeres ha sido víctima de violencia a través de Internet; un 73% de las mujeres ha experimentado ciberviolencia, siendo un 18% casos graves; un 98,9% de las mujeres han presenciado o se han visto sometidas por lo menos a un tipo de violencia *online* y, por último 9/10 mujeres han sido víctima de violencia digital de género y no han denunciado.

Existen diversas maneras, contextos y herramientas digitales por las que se puede ejecutar violencia de género *online*, todas ellas van cambiando y evolucionando al igual que lo hace la tecnología. Se ha de tener en cuenta que puede darse el caso que varias formas de violencia coexistan de manera simultánea, tanto en la forma *online* como de manera no digital acompañada de la digitalizada. A continuación, se describen algunos de los comportamientos más destacados:

- 1) *Ciberhostigamiento* o *ciberacecho*. Este es considerado como un conjunto de acciones de abuso dentro de un marco digital que provoca a la víctima miedo, sentido de alarma o angustia al recibir amenazas, ofensas, abusos verbales, hostigamiento, humillaciones, acecho, ataques, entre otros, de su agresor. Este tipo de violencia

puede hacerse tanto por alguien conocido como alguien no conocido y, además, el agresor puede extender sus acciones a familiares, etc. (Almagro et ál., 2021).

- 2) *Ciberacoso*. Este es muy parecido al anterior, pero se diferencia de este al conformarse con un único acto de violencia, además de poder producirse por diferentes agresores coordinados y de manera esporádica. El ciberacoso más común es aquel que aborda un lenguaje ofensivo y sexual y estereotipos de género negativos dirigidos hacia las niñas y las mujeres (De Diego Baciero et ál., 2020).
- 3) *Sexting y sextorsión*. El primero consiste en intercambiar imágenes de contenido pornográfico y/o erótico entre una pareja a través de medios tecnológicos. Este acto se convierte en un delito una vez una de estas personas que participa en el intercambio las publica sin el consentimiento de la víctima. Sin embargo, el segundo hace hincapié en que una persona obliga a otra a realizar el acto descrito anteriormente (Martín Ortega, 2021).
- 4) *Pornovenganza*. Esta acción la realiza una pareja o expareja tras la finalización de una relación. Consiste en divulgar información o exponer fotografías o vídeos de forma pública sin consentimiento de la víctima (De Diego Baciero et ál., 2020).
- 5) *Doxeo* (neologismo de “docs” o documentos). Este consiste en publicar y acceder a información de manera no autorizada con la finalidad de dañar a la víctima. Algunas de las formas de realizar este acto incluye publicar el domicilio o su ubicación real, lugar de trabajo, datos bancarios o económicos, dar datos de su entorno familiar o personal, humillación, violencia, amenazas, etc. Este tipo de violencia facilita la aparición de otras como la violencia física (De Diego Baciero et ál., 2020).

4.4. Enfoques y Modelos Educativos para la Prevención de la Violencia de Género

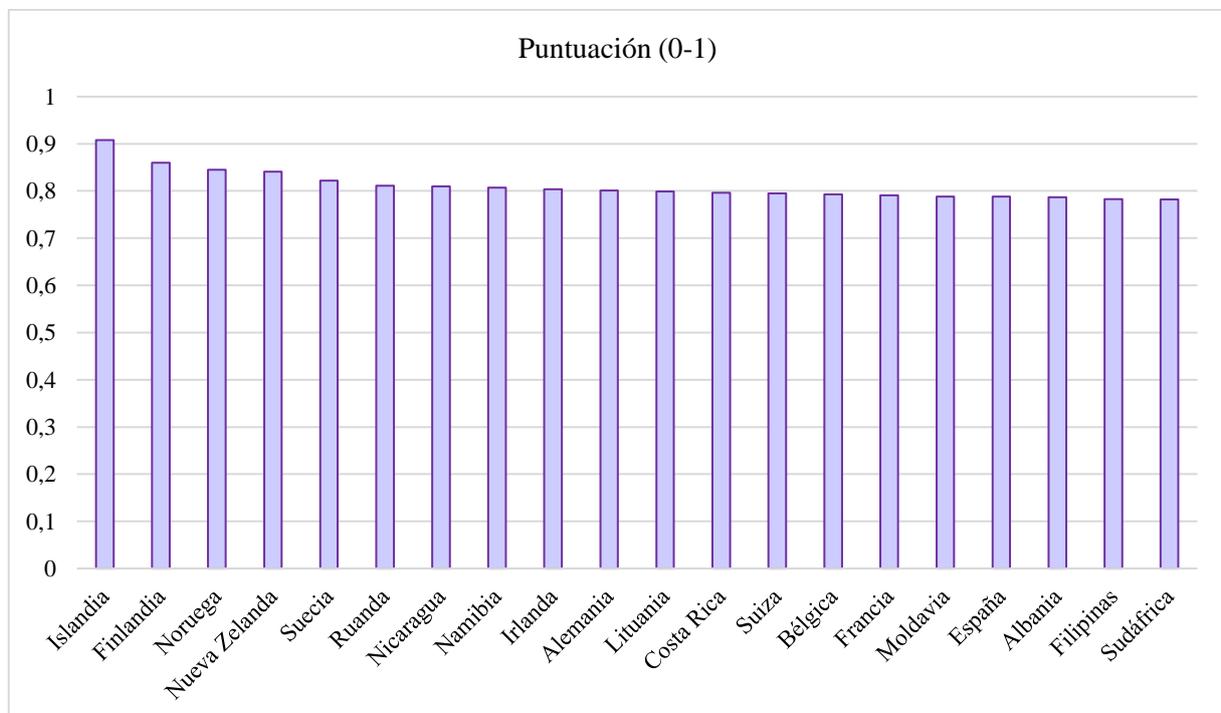
Se ha profundizado en la idea sobre que los centros educativos son instituciones donde se reproducen gran cantidad de estereotipos relacionados con el género. Por esta razón son muchos los casos de escuelas y de centros educativos que han decidido transformar sus conductas y espacios con la finalidad de que sus estudiantes puedan crecer, aprender y desarrollarse en un ámbito libre de estereotipos. Un claro ejemplo enmarcado en el contexto europeo es *Egalia School*. Se trata de una escuela infantil sueca que educa a niños y niñas de 1 a 6 años a través de un enfoque pedagógico de “género neutro”, lo cual no quiere decir que sea una pedagogía sin género sino que, más bien, es una pedagogía “sin estereotipos de género”. La escuela está financiada por el Estado y se formó en 2010 con la necesidad de resolver problemáticas adscritas

a la desigualdad de género entre hombres y mujeres del distrito de Södermalm, en Estocolmo (Shutts et ál., 2017).

La igualdad de género es el eje central de su educación aunque mantiene la normativa y las políticas habituales de cualquier otra escuela preescolar sueca. Se ha de destacar que Suecia se sitúa dentro de los cinco países con mayor igualdad de género del mundo junto con Islandia, Finlandia, Noruega y Nueva Zelanda según el Índice Global de Brecha de Género (acepción en inglés: Global Gender Gap Index) elaborado por el World Economic Forum (2022). El país tiene un índice de 0,822 (0= desigualdad total; 1= igualdad total) medido en base a la participación económica, empoderamiento político, salud y supervivencia y logro educativo. Por otro lado, este índice estima que se alcanzará la paridad en 136 años a nivel mundial y, específicamente, en Norte América costará entre 59 y 62 años, en Europa 60 años, en América Latina y el Caribe en 67 años, en Asia Central 152 años, en África Subsahariana 98 años, en Oriente Medio y África Norte 115 años y en el Sur de Asia 197 años. Por otro lado, si comparamos esta situación con la de España, observamos que nuestro país se posiciona en el n° 17 del ranking con una brecha de género del 78.8% World Economic Forum (2022) (Figura 8).

Figura 8

Ranking de la brecha de género según WEF (2022)



Nota. Adaptación del Ranking de la brecha de género del World Economic Forum (2022).

Fuente: World Economic Forum (2022). Elaboración propia.

Tal y como se ha dicho anteriormente la violencia de género ha empezado a tener cabida para su prevención debido a los DDHH y los ODS. La educación es un derecho básico para cualquier persona, ya que favorece la adquisición de conocimientos y habilidades para la vida adulta. Por ello, durante las últimas décadas se han realizado grandes avances para que el acceso y proceso de educación pueda estar al alcance de cualquier niño. A través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030, en especial el *Objetivo 4: Educación de Calidad*, se pone en manifiesto la necesidad de permitir la educación para cualquier persona, garantizar la inclusión, la igualdad y la atención hacia los más vulnerables; y a promover la sostenibilidad, entre otros (Naciones Unidas, 2018). Sin embargo, sigue existiendo un gran número de niños y niñas que no están escolarizados. Según la UNESCO (2015a), 57 millones de niños siguen sin escolarizar. Sobre todo este porcentaje recae en las dificultades que tienen las mujeres y las niñas para acceder a la educación, debido a la no existencia de paridad entre los géneros. Niñas en todo el mundo de África Subsahariana, Asia Occidental y Oceanía tienen dificultades para matricularse en la enseñanza básica y avanzada traduciéndose en falta de capacitación y de oportunidades para entrar en el mercado laboral.

Figura 9

ODS 4. Educación de calidad



Fuente: Internet.

Por otro lado, el *ODS 5: Igualdad de Género* tiene como finalidad lograr la igualdad de género y empoderar a las niñas y mujeres de todo el mundo. Esto último es fundamental para promover el desarrollo y progreso social, así como el crecimiento económico de los países. Según la UNESCO (2015b), el 35% de las mujeres ha sufrido violencia sexual y/o física a manos de su pareja o de otras personas y cerca de 133 millones de niñas y mujeres ha sufrido ablación o mutilación genital en países africanos y de Oriente Medio. Las desigualdades hacia la mujer comienzan desde el mismo nacimiento, persistiendo a lo largo de toda su vida e incrementando en la etapa de la adolescencia.

Figura 10

ODS 5. Igualdad de género



Fuente: Internet.

4.4.1. Modelo Dialógico y Comunidades de Aprendizaje

Se ha de tener en cuenta que la formación que se realiza a través de los centros educativos no solo está al alcance de los docentes y de los estudiantes, sino que incluye a otro agente educativo muy relevante: la familia. Las formaciones dedicadas para las familias están basadas en los intereses propios de estas para llevar a cabo actuaciones exitosas que proporcionen solución a diversas problemáticas. Según Valls et ál. (2008), citado en Malagón Moreno y González López (2018), las formaciones que más triunfan entre los padres y madres son las tertulias literarias dialógicas que se desarrollan a través de la literatura clásica universal. Los participantes ponen en común a través del debate aquello que han reflexionado de manera crítica al leer la obra (Valls et al, 2008, citado en Malagón Moreno y González López, 2018).

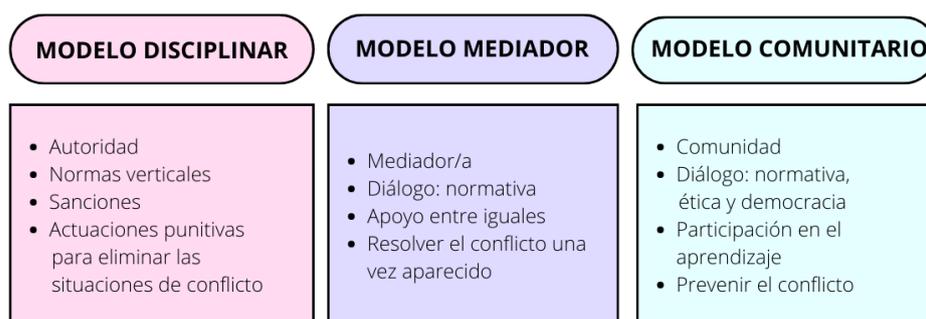
A través *INCLUD-ED* (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación del año 2006 al 2011), un Proyecto Integrado de Investigación que indaga sobre las estrategias que contribuyen al éxito escolar y la convivencia social, se demostró que había beneficios en el rendimiento de los estudiantes gracias a la interacción que realizaban con el resto de la comunidad educativa, especialmente con las familias. Así, mediante distintas formas de participación que se manifiestan en los centros educativos se ha podido observar que los resultados de los estudiantes eran mejores cuando los propios familiares se implicaban en las formaciones, concluyendo que estos resultados no dependían del nivel educativo o académico que tenían los familiares (Flecha et ál., 2009).

Se ha podido comprobar a través de documentación científica, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, la importancia de tratar y prevenir la violencia de género y el sexismo a una edad temprana a través de diferentes metodologías y propuestas a llevar a cabo en los centros educativos (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). A continuación, se explican algunos de ellos: desde el comienzo de siglo, se ha hecho hincapié en las Comunidades de Aprendizaje definidas según Elboj et ál. (2000) como un proyecto escolar que tiene como finalidad superar problemas de índole social que afectan directamente al ámbito educativo y a sus agentes: ayudan a resolver temas como el fracaso educativo, la igualdad entre los estudiantes

y la convivencia, etc. Además, el cual tiene como modelo educativo el aprendizaje dialógico (Elboj Saso et ál., 2009). Desde la sociedad industrial hasta nuestros días han existido diversos modelos (Figura 11) para hacer frente a la conflictividad de los centros escolares (CREA, 2018): 1) *Modelo disciplinar*; 2) *Modelo mediador* y 3) *Modelo dialógico*, surgido a raíz del segundo modelo que involucra a toda la comunidad educativa.

Figura 11

Cuadro resumen de los modelos educativos



Nota. Adaptación de CREA (2018).

Fuente: CREA (2018). Elaboración propia.

Según Flecha y García (2006), citado en CREA (2018), este modelo utiliza el diálogo como herramienta y permite indagar en el origen de los problemas, así como averiguar las causas que los provocan antes de que estos se desarrollen. Es decir, se considera un modelo de prevención. El modelo dialógico se centra en promover un clima colaborativo entre toda la comunidad, todas las personas participan elaborando un plan y unas normas con la finalidad de que haya funcionamiento de centro y para resolver los conflictos que surjan, entre otros aspectos (CREA, 2018). Se deja de lado la figura autoritaria que se veía en el modelo disciplinar y la figura profesional del modelo mediador, en este caso prima la comunidad: estudiantes, familia y el conjunto de docentes. En conclusión, se buscan las relaciones de igualdad donde todo aquel que participa tiene voz para expresar aquello que cree oportuno, a través de un diálogo para encontrar soluciones de manera conjunta (Pérez, 2022). Se ha de tener en cuenta que el modelo dialógico no sustituye a los anteriores, sino que los complementa, ya que no se pueden erradicar los problemas de manera aislada.

A través de diferentes autores y autoras describen los siete principios del aprendizaje dialógico (Elboj y Ruiz Eugenio, 2010; Arbelaez Muñoz, 2014; Aubert et ál., 2009; Pérez, 2022):

- 1) El *diálogo igualitario* se basa en centrar la atención en los argumentos dados por los participantes sin tener en cuenta la cultura o papel social que desarrolla este.
- 2) La *inteligencia cultural* hace referencia al cómo se usan las habilidades

comunicativas para abordar situaciones complejas donde una única persona no sería capaz de resolver por sí misma. Así, cada persona puede aportar ideas de cómo resolvería esos problemas a los demás participantes.

3) La *transformación* que involucra el posible cambio de las personas por medio de interacciones.

4) La *dimensión instrumental* hace hincapié en que los estudiantes aprendan a través del diálogo, creando expectativas que sean positivas y realizando una selección dialogada de aquello que se quiere abordar el aprendizaje y el cómo debe hacerse entre los agentes educativos: familia-profesorado-alumnado.

5) La *creación de sentido*: para poder orientar la existencia de una persona, es necesario que haya un desarrollo de la autonomía, además de que haya un uso de la responsabilidad y compromiso con uno mismo, facilitando esa capacidad de transformación que implica el aprendizaje dialógico.

6) El espacio *solidario*, que se crea al compartir con los demás participantes, combatiendo así con la dualidad de la sociedad, ya que se desarrolla una democratización de los contextos tanto escolares como sociales.

7) La *igualdad de diferencias*, esto hace referencia a la necesidad que existe de eliminar las etiquetas impuestas por la sociedad para que todas las personas puedan acceder a una educación igualitaria.

Esta concepción dialógica del aprendizaje favorece los aprendizajes instrumentales, sobre todo en los espacios y contextos más desfavorecidos; es un aprendizaje que se puede aplicar en todas las edades, desde los más pequeños hasta la etapa adulta; desde el ámbito educativo se plantean cambios a nivel global y organizativo, utiliza diversas técnicas y habilidades comunicativas, permite la participación activa, crítica y reflexiva de la comunidad; su uso fomenta que se extrapole lo aprendido del aula a la sociedad, potencia diferentes valores como la cooperación y la solidaridad. Por otro lado, también ayuda a plantear soluciones en relación a la discriminación y prevención de conflictos.

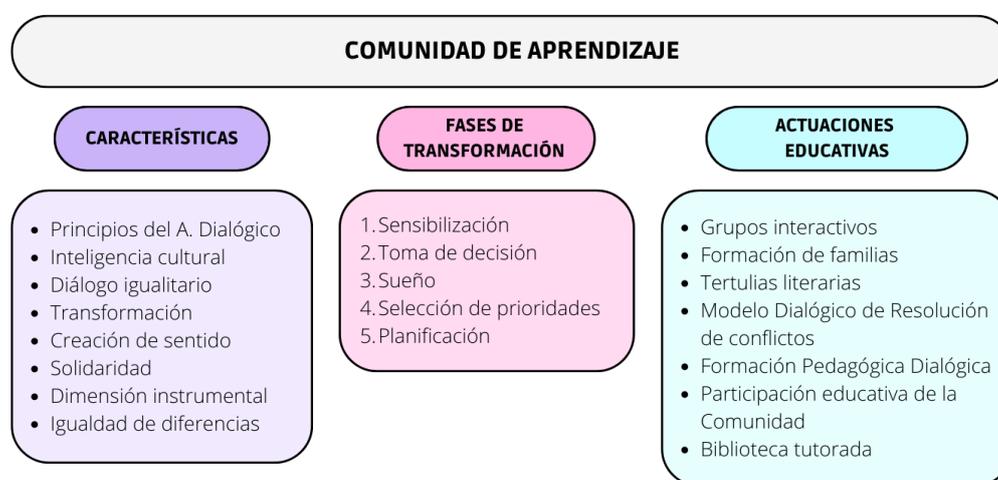
Un ejemplo claro donde se ve la participación de toda la comunidad educativa es a través de las Comunidades de Aprendizaje. Las personas colaboran en un espacio cotidiano donde el objetivo principal es la prevención de conflictos para establecer una buena convivencia. el concepto de Comunidad de Aprendizaje se originó gracias al Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) en los años 90 (Mello, 2011) y tiene su base

en teorías sociales y educativas basadas en el aprendizaje dialógico. Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto escolar que tiene como finalidad superar problemas de índole social que afectan directamente al ámbito educativo y a sus agentes: ayudan a resolver temas como el fracaso educativo, la igualdad entre los estudiantes y la convivencia, entre otros ejemplos (Elboj et ál., 2000). A través de este se busca la colaboración de toda la comunidad: estudiantes, docentes y familias, de modo que se crea un espacio para participar en actividades o en la gestión del propio centro educativo, involucrándose en un proceso integral y continuo (Soler, 2004).

Son numerosos los beneficios que se encuentran al seguir el aprendizaje dialógico y las Comunidades de Aprendizaje, ya que se colabora con todos los agentes de la comunidad educativa (Escuder et ál., 2022), se basa en la inclusión total de culturas, ideologías, etc., incluso es muy beneficioso para aquellos que cuenten con necesidades educativas especiales (Molina, 2015) o que pertenecen a minorías culturales o tienen un contexto socioeconómico pobre (Flecha y Soler, 2013; Valero et ál., 2018; Girbés-Peco et ál., 2015; Solís et ál., 2017). De esta manera, a través de los diferentes artículos citados se ha visto la necesidad por parte de los autores y autoras de la inclusión de la prevención de violencia de género o temas relacionados con la construcción de género en el ámbito de la formación para padres y madres, si retomamos a Galet Macedo y Alzás García (2015) indican que se debería tratar de manera transversal en las Escuelas para padres y madres los siguientes temas: coeducación e igualdad, construcción del género y educación sexual. Estas autoras realizan una propuesta en su artículo “Trascendencia del rol de género en la educación familiar” y la enfocan en un trabajo transversal que incluya a la familia como organizadora, distribuidora y planificadora de los valores que se transmiten en el hogar.

Figura 12

Principales características de las Comunidades de Aprendizaje



Nota. Adaptado de Ayerdi (2019). Fuente: Ayerdi (2019). Elaboración propia.

Otras propuestas relacionadas con el diálogo y encuentro con toda la comunidad educativa es la importancia de formación sobre ello en los docentes para gestionar y guiar diálogos de transformación para la educación no sexista. (Ripoll, 2022) propone una serie de actividades para aproximar al conjunto de docentes en este modelo educativo: transcripciones, ensayos, talleres de simulación para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, videotecas para la reflexión crítica (contenido audiovisual), etc. Por otro lado, en los últimos años se están haciendo énfasis en cómo se utiliza el lenguaje en las aulas. Por ejemplo, en el castellano siempre se ha utilizado el masculino genérico, dejando de lado el papel femenino y siendo integrado en este. Actualmente, se está haciendo un esfuerzo en que exista una igualdad empleando el femenino genérico o conjuntamente las dos designaciones. Asimismo, se están utilizando morfemas de género emergentes (-x y -e) por cuestión de inclusión tal y como explica (Cabello Pino, 2022).

Por último, se destaca un estudio de Martínez Sierra et ál. (2022), donde se da a conocer la tendencia de investigación y publicación de artículos de carácter empírico sobre la educación no sexista desde los años 70 hasta el 2020. Este concluye que existe una progresión de publicaciones a lo largo del año, destacando diversos puntos álgidos como la franja entre 1990-1999 y la de 2010-2020, siendo superior la primera con un 34% frente a la segunda franja que es de 28.1%. Lo que nos informa que en los últimos años y décadas se ha tomado en consideración esta problemática, sobre todo en torno al nivel educativo de Secundaria.

A modo de resumen, se considera necesario abordar esta problemática social desde distintos ámbitos y estructuras sociales para que las informaciones derivadas de la investigación ayuden a mitigar e incluso a erradicar este tipo de violencia tan arraigada en nuestra sociedad. El desarrollo de diversas propuestas para poder superar estas desigualdades sociales en torno al género, como la socialización preventiva a través del aprendizaje dialógico, contribuyen a la transformación sociocultural del contexto educativo y de su propio entorno.

5. Metodología

Este epígrafe expone la metodología utilizada para la investigación, se ha basado en una perspectiva social debido a que la investigación se centra el interés de fenómenos de índole social, donde la conducta de los individuos es influida por el contexto social en el que viven, incluyendo las relaciones interpersonales, las normas y los valores de carácter institucional. Además, se centra en la transformación social. Este enfoque permite la comprensión de roles sociales, de la organización social, de la construcción de identidades, estereotipos en la sociedad y cómo pueden llegar a transformarse en violencia de género.

De esta manera, en los siguientes subapartados se describen las técnicas utilizadas, el instrumento seleccionado teniendo en cuenta la perspectiva social (cuestionario) y las variables dependientes e independientes, la muestra seleccionada y el análisis de los datos.

5.1. Técnicas de Investigación

La metodología se define como un proceso organizado que implica la búsqueda sistemática de información. Esta permite alcanzar y adquirir nuevos conocimientos que son importantes para el descubrimiento de hechos o para la solución de diversas cuestiones (Villanueva, 2022). De esta manera, este trabajo presenta dos tipos de enfoques que nacen de dos paradigmas de investigación científica: cualitativo y cuantitativo. Tal y como explica Villanueva (2022), la complejidad de la realidad no podría ser expresada a través de un único paradigma. Por lo tanto, se han escogido tanto la *revisión documental* como la *metodología cuantitativa* para que la temática se vea complementada y enriquecida.

En primer lugar, para la revisión documental se han consultado diferentes bases de datos relevantes con el objetivo de otorgar fiabilidad y de explorar, tanto práctica como teóricamente, los argumentos de la temática que aborda este trabajo. Seguidamente, se citan algunas de las bases utilizadas: *Dialnet*, *Scopus*, *SciELO*, *Web Of Science (WOS)*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, así como, fuentes bibliográficas físicas a través de *Alcorze*, un servicio ofrecido por la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza. En la misma línea, se ha visto imprescindible consultar documentación procedente de la página web oficial del Gobierno de Aragón como, por ejemplo, el *Departamento de Presidencia y Relaciones Institucionales: Instituto Aragonés de la Mujer (IAM)* y el *Departamento de Educación, Cultura y Deporte*. Por último, se ha hecho una indagación exhaustiva sobre las diferentes políticas y normativas relevantes para la contextualización de esta investigación.

En segundo lugar, se han seleccionado datos procedentes de fuentes secundarias de un cuestionario para la parte de la *metodología cuantitativa*. La ruta cuantitativa tiene como objetivo demostrar la incidencia de una acción o de un fenómeno a través de una secuencia organizada de procesos (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Esta emplea técnicas de carácter estadístico e instrumentos de manipulación de variables (experimental, cuasiexperimental, no experimental, correlación, observacional o de campo) o de medición. Así, para este trabajo se ha escogido una metodología cuantitativa con manipulación de variables de campo, es decir, a través del testimonio de personas involucradas en el hecho que se estudia, se recopila información de manera directa (Villanueva, 2022).

5.2. Instrumento y Variables

Como se ha dicho anteriormente, se han utilizado datos secundarios (proporcionados por otros investigadores) para esta investigación. En específico, se han empleado los microdatos del *Barómetro de Juventud y Género: Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja* publicados el CRS y FAD (2021). Este barómetro es una herramienta bianual que recoge las distintas percepciones de jóvenes y adolescentes entre 15 y 29 años sobre las desigualdades de género entre hombres y mujeres. En este caso se ha escogido la tercera oleada del barómetro, es decir, existen otros dos barómetros de 2017 y 2019.

Específicamente, para esta investigación se han escogido las variables independientes y dependientes que se muestran en la “Tabla 1” con la finalidad de obtener resultados significativos entre las diferentes variables.

Tabla 1

Variables utilizadas en la investigación

Variables sociopersonales	Sexo
	Pareja
	Edad en grupos
	Nacionalidad
	Nivel de estudios
	Clase social
	Vulnerabilidad
	Ideología
Variables dependientes	Situaciones de violencia ejercida (SVE)
	Situaciones de violencia ejercida: Ninguna de las anteriores (NAVIG)
	Afirmaciones sobre relaciones de pareja
	Afirmaciones sobre violencia de género
	Afirmaciones sobre feminismo
	Afirmaciones sobre políticas de igualdad

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

5.3. Muestra

La muestra que se ha seleccionado para el análisis cuantitativo es aquella que venía descrita en el *Barómetro de Juventud y Género: Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja* (2021), es decir, una muestra final de n.=1201 personas, entre los 15 y los 29 años de edad. De esta manera, esta muestra permite ser representativa para la población de la investigación, presentado un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error para los datos globales del +2,8%.

Respecto al sexo de la muestra, el 51,6% son mujeres y el 48,4% son hombres. Ambos grupos de sexo se distribuyen en los siguientes grupos de edad: de 15 a 19 años (31,5%), de 20 a 24 años (31,5%) y de 25 a 29 años (37,1%). Así, la media de sexo se sitúa en 1,48 (DT=0,49) y la media de edad en grupos se sitúa en 2,06 (DT=0,83). Los porcentajes descritos en este párrafo se reflejan en la “Tabla 2” y “Tabla 3”. Respecto a si los participantes tiene pareja, el 54,5% tienen pareja en la actualidad, el 26,6% han tenido pareja anteriormente, pero ahora no están en una relación; un 16,6% nunca han tenido una relación estable y 2,3% no contestan. La media de esta variable sociopersonales se sitúa en 1,78 (D=1,34). Estos datos se ven representado en la “Tabla 4”.

Tabla 2*Distribución de la muestra según el sexo*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Mujeres	530	51,6
	Hombres	497	48,4
	Total	1027	100,0
Perdidos	Sistema	3	
Total		1030	

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

Tabla 3*Distribución de la muestra según la edad en grupos*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	15 a 19 años	324	31,5
	20 a 24 años	324	31,5
	25 a 29 años	382	37,1
	Total	1030	100,0

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

Tabla 4*Distribución de la muestra según si tiene pareja*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Sí, tengo pareja en la actualidad	561	54,5
	He tenido pareja en el pasado, pero no actualmente	274	26,6
	Nunca he tenido pareja estable	171	16,6
	NS/NC	24	2,3
	Total	1030	100,0

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

Toda la muestra reside en el territorio nacional español pero no todos los individuos han nacido en el país. Esto se ve representado en la “Tabla 5” donde 87,1% son españoles de nacimiento, un 6,2% han adquirido la nacionalidad más tarde y un 6,7% son de otra nacionalidad diferente a la española. La representación de la nacionalidad a través de la media es de 1,20 (DT=0,54).

Tabla 5

Distribución de la muestra según la nacionalidad

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Española de nacimiento	896	87,1
	Española adquirida	64	6,2
	Otra nacionalidad	69	6,7
	Total	1029	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		1030	

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

En cuanto al nivel de estudios o nivel académico, el 28,9% ha realizado hasta estudios secundarios obligatorios, el 37,3% han realizado estudios secundarios postobligatorios y, por último, el 33,8% ha realizado estudios superiores. Esto se representa en la “Tabla 6”. Además, la media según el nivel de estudios es de 2,05 (DT=0,79).

Tabla 6

Distribución de la muestra según el nivel de estudios

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Hasta secundarios obligatorios	292	28,9
	Secundarios postobligatorios	377	37,3
	Superiores	341	33,8
	Total	1010	100,0
Perdidos	Sistema	20	
Total		1030	

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

La “Tabla 7” indica la distribución según la clase social de la muestra, la cual expone que un 19,7% corresponde a una clase social alta y media alta; el 55,7% corresponde a la clase social media y, por último, un 24,6% corresponde con la clase social media baja y baja. Esto corresponde a una media de 2,04 (DT=0,66).

Tabla 7*Distribución de la muestra según la clase social*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Alta y Media Alta	199	19,7
	Media	562	55,7
	Media Baja y Baja	248	24,6
	Total	1009	100,0
Perdidos	Sistema	21	
Total		1030	

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

Por otro lado, según la “Tabla 8” la vulnerabilidad de la muestra viene representada de la siguiente manera: el 43,4% corresponde a ningún tipo de vulnerabilidad, el 31,5% corresponde con una vulnerabilidad leve y el 25,1% con una vulnerabilidad severa. Además, la media según el nivel de estudios es de 1,82 (DT=0,81). Por último, la siguiente “Tabla 9” expone la distribución de la muestra respecto a la ideología: el 29,8% corresponde con ideología de izquierda, el 48,9% con la ideología de centro y, por último, un 21,3% de ideología de derecha. La media se ve representada a través de 1,92 (DT=0,71).

Tabla 8*Distribución de la muestra según la vulnerabilidad*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Ninguna	447	43,4
	Leve	324	31,5
	Severa	259	25,1
	Total	1030	100,0

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

Tabla 9*Distribución de la muestra según la ideología*

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Izquierda	278	29,8
	Centro	456	48,9
	Derecha	199	21,3
	Total	933	100,0
Perdidos	Sistema	97	
Total		1030	100,0

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

5.3. Análisis de Datos

Para gestionar la información de carácter estadístico que se ha obtenido a través del barómetro, se ha utilizado el programa de análisis estadístico *SPSS* (acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences*) V.26 que proporciona relaciones entre las distintas variables, realiza predicciones e identifica tendencias (Souto, 2022).

En primer lugar se ha realizado un *análisis descriptivo*, que es una técnica estadística que nos permite conocer de manera resumida los datos y su distribución, conociendo las características básicas a través de la media y de la desviación típica, por ejemplo. De esta manera, se ha realizado el análisis descriptivo de las variables sociopersonales y de las otras variables dependientes resumidas en el apartado anterior.

En segundo lugar, existen diversas pruebas estadísticas que permiten al investigador comparar las medias de una variable entre dos (t de Student) o más grupos de participantes (ANOVA). En este caso, se ha escogido la segunda porque permite comprar y determinar de manera sistemática y organizada, si existen diferencias significativas entre varios grupos. Asimismo, ANOVA permite probar de manera sencilla las hipótesis propuestas sobre las diferencias entre los grupos. A la hora de realizar esta prueba paramétrica, se ha tenido en cuenta que la muestra es una población normal, los grupos que se comparan y los grupos en sí mismos son aleatorios e independientes.

Por último, se ha realizado el análisis de medidas de asociación: *Correlación (r) Pearson*, que mide la relación entre dos variables y su intensidad (-1) y (+1) (Fiallos, 2021). En el caso de que esta relación sea positiva, se estaría hablando de una relación directa: el incremento de una de las variables se asocia con el incremento de la otra variable. En el caso de que sea una relación negativa, se estaría hablando de una relación inversa o no directa: el incremento de una de las variables se asocia con la disminución de la otra variable. Se ha escogido este análisis porque es muy útil para la evaluación de las asociaciones entre varias variables, validar datos y detectar valores no típicos.

Además, a lo largo de los distintos análisis se ha tenido en cuenta la significación estadística a través del valor de *p* (probabilidad) de las variables analizadas. Por convenio el valor de probabilidad es menor del 5% (0,05), es decir, el criterio de confianza es del 95%.

6. Resultados de la Investigación

En este epígrafe se muestran los resultados obtenidos a través del análisis de datos en el programa estadístico SPSS. Para la presente investigación se ha decidido hacer tanto un análisis descriptivo de las variables de interés como un análisis analítico de los datos. Esos tipos de análisis permiten al investigador hallar relaciones significativas, comparar datos con otros estudios relevantes, así como utilizar la metodología social y comunicativa con el objetivo de prevenir la violencia de género.

6.1. Análisis Descriptivo

Se ha realizado el análisis descriptivo de las variables que se utilizan a lo largo de la investigación. Este análisis es una técnica estadística que nos permite conocer de manera resumida los datos y su distribución, conociendo las características básicas a través de la media y de la desviación típica, por ejemplo.

Las *variables sociopersonales* se han analizado a través del análisis descriptivo (frecuencias) en el epígrafe correspondiente de participantes o muestra. De esta manera, la información relacionada con estas se omite en este apartado. Así, nos centramos en las variables dependientes que se utilizan para los análisis posteriores sobre comparación de medias (ANOVA) y asociaciones a través del coeficiente de Pearson. Las variables son las siguientes: *Afirmaciones de feminismo, Afirmaciones de violencia de género, Afirmaciones de relaciones de pareja, Políticas de igualdad de género, Situaciones violencia ejercidas.*

A continuación, se muestran las medias y las desviaciones típicas de cada afirmación de las variables que se han enumerado en el párrafo anterior. En cada afirmación, los participantes escogieron entre valores del 0=“Nada de acuerdo” hasta 10=“Totalmente de acuerdo”. La media muestra el promedio de las respuestas y la desviación la variabilidad de estas respuestas. Los valores más altos corresponden con mayor concordancia y los más bajos lo contrario.

En primer lugar, respecto a los descriptivos de la variable de *Afirmaciones sobre la relación de pareja* (Tabla 10) se ha hallado que la afirmación con más media tiene que ver con la importancia de la existencia de espacio personal e individual dentro de la pareja 7,40(2,82), lo que quiere decir que la mayor parte de las respuestas de los participantes ha tendido hacia la respuesta de 10=“Totalmente de acuerdo”. Mientras que las demás afirmaciones dentro de esta variable han tendido hacia 0=“Nada de acuerdo”, en algunas de las afirmaciones es positivo que la concordancia entre las personas sea cercana al 0, debido a que tienen que ver con conductas positivas dentro de la pareja. Sin embargo, todavía se pueden ver algunas acciones no tan

positivas en las respuestas como, por ejemplo: el hecho de tener pareja quita libertad, esto se sitúa con una media de 4,28(3,00); otro afirmación es que el chico debe proteger a la chica con una media de 4,80(3,40); la siguiente tiene que ver con la idea de que tener pareja implica una entrega absoluta con una media de 4,69(3,23) o las parejas abiertas nunca saldrán bien con una media de 4,51(3,34).

Tabla 10

Descriptivos: Afirmaciones sobre relaciones de pareja

	Media (DT)
Si tienes novio/a las amistades no son tan importantes	2,33(2,88)
En una pareja, resulta imprescindible que cada cual tenga un espacio propio e individual; no hay que compartir todo	7,40(2,82)
Tener pareja siempre te va a quitar algo de libertad	4,28(3,00)
Es normal mirar el móvil de tu pareja si piensas que te está engañando	2,85(3,11)
Para evitar conflictos es mejor ponerse la ropa que a tu pareja le agrada	2,28(3,07)
Para sentirse realizada una mujer necesita el amor de una pareja	2,71(3,28)
Para sentirse realizado un hombre necesita el amor de una pareja	2,68(3,22)
Una chica debe esforzarse en hacer lo que le gusta a su pareja	3,64(3,08)
Un chico debe esforzarse en hacer lo que le gusta a su pareja	3,72(3,10)
En una relación sentimental es normal que existan celos, ya que son una prueba de amor	3,72(3,10)
Un chico debe proteger a su chica	4,80(3,40)
Las parejas abiertas nunca saldrán bien	4,51(3,34)
Cuando empiezas una relación de pareja debes pensar que es para toda la vida	3,98(3,25)
Tener pareja implica una entrega absoluta a la otra persona	4,69(3,23)

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

En segundo lugar, respecto a los descriptivos de la variable de *Afirmaciones sobre la violencia de género* (Tabla 11) se ha hallado que la mayoría de las afirmaciones tiende hacia una idea sobre que la violencia de género es algo relevante en la sociedad y que no debe ser algo habitual en una pareja. Por ejemplo, en relación a la afirmación sobre que la violencia de género es un problema social muy grave la media se sitúa en 7,45(3,12), lo que quiere decir que la mayor parte de las respuestas de los participantes ha tendido hacia la respuesta de 10=“Totalmente de acuerdo”. Mientras que las demás afirmaciones se presentan con medias alrededor de los dos o tres puntos.

Tabla 11*Descriptivos: Afirmaciones sobre violencia de género*

	Media (DT)
Es algo habitual en el seno de una pareja	2,55(3,08)
Si es de poca intensidad, no es un problema para la relación de pareja	2,24(2,98)
Aunque está mal, siempre ha existido. Es inevitable	3,25(3,28)
No es un problema social muy grave	2,55(3,12)
No existe, es un invento ideológico	2,39(3,19)
Es un problema social muy grave	7,45(3,12)

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

Por otro lado, respecto a los descriptivos de la variable de *Afirmaciones sobre feminismo* (Tabla 12) se ha hallado que la mayoría de las afirmaciones tiende hacia una idea positiva en relación a este movimiento. La mayoría de las medias de respuestas de cada una de las afirmaciones se encuentra por encima de los cinco puntos, por lo que se deduce que la mayoría de los participantes consideran que el feminismo es una herramienta relevante para conseguir una sociedad igualitaria [6,57(3,12)] y justa [6,21(3,25)], además de que no implica únicamente a las mujeres, sino que los hombres también pueden apoyar este movimiento [6,77(3,15)].

Tabla 12*Descriptivos: Afirmaciones sobre feminismo*

	Media (DT)
El feminismo es necesario para conseguir la igualdad real entre hombres y mujeres	5,93(3,40)
El feminismo no busca perjudicar a los hombres	6,73(3,31)
El feminismo busca superar las barrera tradicionales de las mujeres para acceder a la igualdad	6,57(3,12)
El feminismo tiene un impacto real, solo se utiliza como herramienta política	6,10(3,21)
El feminismo es fundamental para conseguir una sociedad justa	6,21(3,25)
El feminismo se preocupa de los problemas reales de las mujeres	6,10(3,27)
El feminismo debe implicar tanto a las mujeres como a los hombres	6,77(3,15)
El feminismo es necesario aunque exista igualdad entre hombre y mujeres	6,67(3,34)
El feminismo busca perjudicar a los hombres	3,26(3,31)
El feminismo no tiene un impacto real, solo se utiliza como herramienta política	3,89(3,21)
El feminismo no se preocupa de los problemas reales de las mujeres	3,89(3,27)
El feminismo no es necesario porque ya existe la igualdad entre hombres y mujeres	3,33(3,34)

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

En cuarto lugar, respecto a los descriptivos de la variable de *Afirmaciones sobre políticas de igualdad de género* (Tabla 13) se ha hallado que la mayoría de las afirmaciones tiende hacia una idea positiva hacia la igualdad dentro de las políticas laborales. Sobresalen aquellas que tiene que ver con sancionar a las empresas que pagan más a los hombres que a las mujeres con una media de 7,43(2,81), otra de las afirmación expone que los puestos de trabajo deben basarse en los méritos y no en el género con una media de 7,22(2,87) y, por último, la equiparación del permiso de maternidad y paternidad con una media de 7,03(2,92).

Tabla 13

Descriptivos: Afirmaciones sobre políticas de igualdad de género

	Media (DT)
Hay que garantizar la contratación de más mujeres que hombres en profesiones en las que hay pocas mujeres	5,05 (3,09)
Hay que garantizar por ley la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los altos cargos públicos y en las listas electorales de los partidos	5,97(3,13)
Hay que promover por ley la presencia de mujeres en los puestos de dirección de empresas	5,85(3,06)
Hay que promover que los puestos laborales los ocupen las personas que lo merezcan en base exclusivamente a sus méritos, sin que existan cuotas por género de ningún tipo	7,22(2,87)
Hay que sancionar a empresas que pagan menos a mujeres que a hombres por realizar el mismo trabajo	7,43(2,81)
El permiso de paternidad debería estar equiparado al permiso de maternidad	7,03(2,92)
Ninguna norma debería favorecer a las mujeres como fórmula para alcanzar la igualdad	5,60(3,29)

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

En quinto lugar, respecto a los descriptivos de la variable de *Situaciones de violencia ejercidas* (Tabla 14) se ha hallado que las respuestas de los participantes ha tendido hacia 0=“Nada de acuerdo”. Sin embargo, sobresale y se diferencia una de las afirmaciones sobre las demás denominada: *Ninguna de las anteriores* con un 0,53(0,49) de media. Esta hace referencia a que las personas que han seleccionado esta respuesta no consideran que hayan ejercido ningún tipo de violencia mencionada, por lo que supuestamente no se consideran agresores. Tras el análisis correlacional de esta variable con las siguientes: *Políticas igualdad de género*, *Afirmaciones de violencia de género*, *Afirmaciones de feminismo* y *Afirmaciones de relaciones de pareja*; se ha confirmado que existe relación entre las variables y que dentro de los participantes que han contestado *Ninguna de las anteriores* se observa una perspectiva adecuada y saludable sobre las relaciones de pareja, donde prima la equidad e igualdad entre géneros, comunicación y autonomía en la pareja. Además de considerar al feminismo y a las políticas de

igualdad como una herramientas útiles para la sociedad.

Tabla 14

Descriptivos: Situaciones violencia ejercidas

	Media (DT)
Pegar	0,04(0,19)
Obligarme a hacer cosas que no se quería, con amenazas	0,03(0,16)
Enviarme mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando	0,04(0,18)
Difundir mensajes, insultos o imágenes sin permiso	0,02(0,14)
Decirme que si le deja le hará daño	0,04(0,20)
Insistir en tener una relación sexual cuando yo no quería	0,03(0,15)
Grabar en móvil o en un vídeo, o hacerle fotos sin que yo lo supiera	0,03(0,16)
Decirme con quién puedo o no puedo hablar, o a dónde puedo o no puedo ir	0,05(0,21)
Tratar de que no vea a mis amigas/os	0,04(0,20)
Controlar todo lo que hago	0,06(0,23)
Decirme que no valgo nada	0,05(0,21)
Insultarme y humillarme	0,07(0,25)
Hacerme sentir miedo	0,05(0,21)
Romper alguna cosa mía	0,06(0,23)
Revisarme el móvil	0,17(0,38)
Controlar dónde estoy permanentemente	0,07(0,24)
Ninguna de las anteriores	0,53(0,49)
NS/NC	0,06(0,24)

Nota. n.=1201.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración Propia.

6.2. Análisis de Comparación de Medias: ANOVA

Con la finalidad de establecer relaciones estadísticamente significativas entre las (8) *variables sociopersonales* (variables independientes) y las variables relacionadas con las (18) *situaciones de violencia ejercidas* (SVE) (variables dependientes) se ha utilizado la comparación de medias: ANOVA. Se ha escogido dicha técnica estadística porque en todas las variables independientes había dos o más grupos, por lo que era la más adecuada a la hora de comparar y observar si existen diferencias significativas entre las medias de los distintos grupos.

En primer lugar, a través de la variable *sexo* (*hombre; mujer*) y SVE se han observado relaciones bastante significativas ($p < ,05$) con las variables SVE8: "Controlar todo lo que hago" y SVE11: "Hacerme sentir miedo" (Tabla 17). Por otro lado, se han encontrado relaciones bastantes significativas ($p < ,01$) en relación a SV13: Enviarme mensajes por Internet o teléfono

móvil, asustando, ofendiendo o amenazando (Tabla 18), cobrando importancia la media de los hombres con $[,05(,21)**]$ frente a la de las mujeres $[,02(,15)**]$. Finalmente, se han encontrado diferencias muy significativas ($p < ,001$) en relación a las variables SVE5: "Insistir en tener una relación sexual cuando yo no quería" donde se observa que los hombres tienen mayor media $[,04(,20)***]$ que las mujeres $[,01(,09)***]$; SV16: "Revisarme el móvil" (Tabla 18) donde se observa que las mujeres parece que ejercen más esta acción con una media $[,25(,43)***]$ que los hombres $[,10(,29)***]$ y SV18: "NS/NC" (Tabla 19). Estos resultados muestran que el sexo puede desempeñar un papel importante en la percepción de las formas de violencia ejercida.

En segundo lugar, a través de la variable *pareja (tiene pareja actual; ha tenido pareja, pero no actualmente; nunca ha tenido pareja estable; NS/NC)* y SVE se han observado relaciones bastante significativas ($p < ,01$) en la variable SV18: "NS/NC" (Tabla 19), lo que sugiere que la situación de tener pareja o haber tenido pareja anteriormente puede estar asociada a la falta de respuesta o sobre el conocimiento de algunas situaciones de violencia. Por otro lado, se ha observado una relación muy significativa ($p < ,001$) en la variable SV16: "Revisarme el móvil" (Tabla 18) donde se observa que las parejas que tienen pareja en la actualidad tienden a realizar más esta acción con una media de $[,22(,41)***]$, frente a las personas que actualmente no tienen pareja pero han tenido $[,18(,38)***]$ y las que nunca han tenido $[,06(,24)***]$; y en la variable SV17: "Ninguna de las anteriores" (Tabla 19). En primer lugar, la primera cuestión sugiere que tener o haber tenido pareja influye en cómo se utilizan las tecnologías y la segunda sugiere que puede existir asociaciones entre tener o no tener pareja con la percepción de las formas de violencia ejercida sobre otra persona.

En tercer lugar, a través de la variable *edad en grupos (15-19 años; 20-24 años; 25-29 años)* y SVE se han observado unas diferencias significativas ($p < ,05$) en relación a la variable SV17: "Ninguna de las anteriores" (Tabla 19), lo que sugiere que las personas en este grupo pueden reportar diferentes experiencias de violencia en comparación con los otros grupos de edad. También se ha observado una diferencia bastante significativa ($p < ,01$) en relación a la variable SV2: "Romper alguna cosa mía", donde el grupo de mayor edad marca la media más alta $[,09(,28)**]$, por lo que se deduce que ha ejercido más esta acción frente a los otros grupos. Esto sugiere que la edad puede desempeñar un papel relevante en la experiencia de la violencia física donde se rompan pertenencias. Finalmente, respecto a la edad en grupos observamos una diferencia muy significativa ($p < ,001$) en relación a la variable SV16: "Revisarme el móvil" (Tabla 18), lo que indica que la edad puede influir en cómo se utilizan las tecnologías sobre la privacidad de la pareja. A través de la media de los grupos podemos observar que el grupo de

edad de 25 a 29 años realiza más esta acción [23,(42)***], frente a el grupo de 20 a 24 años con una media de [18,(38)***] y de los 15 a los 19 años con una media de [10,(30)***].

En cuarto lugar, a través de la variable *nacionalidad (española de nacimiento; española adquirida; otra nacionalidad)* y *SVE* se han observado diferencias significativas ($p < ,05$) en relación a las variables SVE6: "Decirme con quién puedo o no puedo hablar, o a dónde puedo o no puedo ir" y SVE7: "Tratar de que no vea a mis amigas/os" (Tabla 16) , lo cual indica que la nacionalidad es una variable sociopersonales que puede influir en la violencia a través de la restricción comunicativa y social. También, se han encontrado diferencias bastante significativas ($p < ,01$) en relación a las variables SV2: "Romper alguna cosa mía" y SV14: "Difundir mensajes, insultos o imágenes sin permiso" (Tabla 18), lo que indica que la nacionalidad desempeña un papel relevante en la violencia física y violencia digital. De hecho, se observa que las personas que han marcado la respuesta de otra nacionalidad ejercen más esta acción con una media de [07,(26)**], frente a los españoles de nacimiento [02,(13)**] y a la nacionalidad española adquirida [02,(12)**]. Por último, diferencias muy significativas ($p < ,001$) en relación a las variables SVE8: "Controlar todo lo que hago" (Tabla 17) y SV17: "Ninguna de las anteriores" (Tabla 19). Lo que sugiere que la variable nacionalidad puede estar asociada con la percepción de la violencia y el control en la pareja, además de no presentar ninguna forma de violencia mencionada en el barómetro. Si observamos, en esta última variable los españoles de nacimiento indican que no han ejercido ninguna situación de violencia con una media de [54,(49)***], seguido de la nacionalidad española [53,(50)***] y otra nacionalidad [32,(32)***].

En quinto lugar, a través de la variable *nivel de estudios (hasta secundarios obligatorios; secundarios postobligatorios; superiores)* y *SVE* se han observado diferencias significativas ($p < ,05$) en relación a las variables SV1: "Pegar"; SV2: "Romper alguna cosa mía"; SVG4: Decirme que si le deja le hará daño (Tabla 16) y en relación a SVG10: Insultarme y humillarme (Tabla 17) lo que nos indica que el nivel de estudios puede influir en la violencia física relacionada con el maltrato físico y el daño de materiales. También se han obtenido diferencias bastante significativas ($p < ,01$) en relación a las variables SVE8: "Controlar todo lo que hago", SVE11: "Hacerme sentir miedo", SVE12: "Controlar dónde estoy permanentemente" (Tabla 17) y SV18: "NS/NC". Lo que sugiere que el nivel de estudios puede desempeñar un papel relevante en la violencia relacionada con la violencia psicológica y emocional a través del control o el miedo. Finalmente, también se observó una diferencia muy significativa ($p < ,001$) en relación a la variable SV17: "Ninguna de las anteriores". Las personas con estudios secundarios postobligatorios han contestado más en esta variable con una media de [60,(49)***], frente a

los que tienen estudios superiores [,55,(49)***] y los que tienen hasta estudios secundarios obligatorios [,43,(49)***].

En sexto lugar, a través de la variable *clase social (alta y media alta; media; media baja y baja)* y *SVE* se han observado varias diferencias significativas ($p < ,05$) en relación a la variable SV16: "Revisarme el móvil" (Tabla 18) y en relación a la variable SV17: "Ninguna de las anteriores" (Tabla 19). Esto indica que la clase social puede influir en el uso de las tecnologías en la pareja. Finalmente, se ha encontrado una diferencia bastante significativa ($p < ,01$) en relación a la variable SVE11: "Hacerme sentir miedo" (Tabla 17). Esto indica que la clase social puede desempeñar un papel relevante en violencia ejercida a través del miedo. La tabla muestra que las personas clase social alta y media alta ejercen más esta acción con una media de [,09,(28)**] frente a los de clase media [,04,(19)**] y los de clase media baja y baja [,02,(15)**].

En séptimo lugar, a través de la variable *vulnerabilidad (ninguna; leve; severa)* y *SVE* se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$) en relación a las variables SV2: "Romper alguna cosa mía", SVE8: "Controlar todo lo que hago", SVE10: "Insultarme y humillarme", SVE11: "Hacerme sentir miedo" (Tabla 17) y SV13: "Enviarme mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando" (Tabla 18). Lo que nos sugiere que la vulnerabilidad está relacionada con la violencia física, psicológica y emocional a través de daño a materiales, insultos, miedo, así como violencia digital a través de acoso. También se han encontrado diferencias bastante significativas ($p < ,01$) en relación a la variable SVE12: "Controlar dónde estoy permanentemente" (Tabla 17), SV15: Grabar en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que yo lo supiera (Tabla 18) y SV18: "NS/NC" (Tabla 19), lo que nos sugiere la relación con las violencias mencionadas anteriormente. Finalmente, se ha encontrado una diferencia muy significativa ($p < ,001$) en relación a la variable SV17: "Ninguna de las anteriores". En la tabla se puede observar que las personas con ninguna vulnerabilidad han seleccionado más esta respuesta con una media de [,65,(47)***] frente a los que tienen una vulnerabilidad leve [,44,(49)***] y severa [,43,(49)***].

Por último, a través de la variable *ideología (izquierda; centro; derecha)* y *SVE* se han observado varias diferencias significativas ($p < ,05$) en relación a la variable SVE7: "Tratar de que no vea a mis amigas/os" (Tabla 16) y V16: "Revisarme el móvil" (Tabla 18), lo que nos indica que la ideología puede influir en el ejercicio de la violencia tanto digital como a la hora de restringir la vida social de la víctima. También, se ha observado una diferencia bastante significativa ($p < ,01$) en relación a la variable SVE3: "Obligarme a hacer cosas que no se quería, con amenazas" (Tabla 16), lo que nos sugiere que existe relación entre la ideología y la coerción

y las amenazas. El grupo más destacado en este son aquel perteneciente a las ideología de derecha con la mayor media [06(,23)**] frente a la de centro [03(,16)**] y la de izquierda [01(,08)**]. Finalmente, una diferencia muy significativa ($p < ,001$) en relación a la variable SV17: "Ninguna de las anteriores" (Tabla 19). Donde se observa que las personas de ideología de izquierda han seleccionado más esta respuesta con una media de [59(,49)***] frente a la ideología de centro [53(,49)***] y la ideología de derecha [43(,49)***].

Tabla 15

ANOVA entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 1. Violencia física y material

Sexo	SVE1	SVE2
Mujer	,04,(20)	,05,(21)
Hombre	,04,(19)	,07,(26)
Pareja	SVE1	SVE2
Tiene pareja actual	,48,(50)	,05,(22)
Ha tenido pareja, pero no actualmente	,52,(50)	,05,(21)
Nunca ha tenido pareja estable	,68,(46)	,10,(30)
NS/NC	,50,(51)	,21,(41)
Edad en grupos	SVE1	SVE2
15-19 años	,04,(21)	,03,(18)**
20-24 años	,03,(16)	,05,(22)**
25-29 años	,05,(21)	,09,(28)**
Nacionalidad	SVE1	SVE2
Española de nacimiento	,04,(19)	,05,(22)**
Española adquirida	,03,(17)	,05,(21)**
Otra nacionalidad	,09,(28)	,14,(35)**
Nivel de estudios	SVE1	SVE2
Hasta secundarios obligatorios	,07,(24)*	,09,(28)*
Secundarios postobligatorios	,03,(16)*	,04,(19)*
Superiores	,04,(18)*	,05,(22)*
Clase social	SVE1	SVE2
Alta y Media Alta	,06,(22)	,09,(28)
Media	,03,(18)	,06,(23)
Media Baja y Baja	,05,(21)	,05,(21)
Vulnerabilidad	SVE1	SVE2
Ninguna	,02,(15)	,04,(19)*
Leve	,05,(21)	,08,(27)*
Severa	,06,(23)	,07,(25)*
Ideología	SVE1	SVE2
Izquierda	,02,(14)	,04,(20)
Centro	,04,(19)	,07,(24)
Derecha	,07,(24)	,08,(27)

Nota. SV1: Pegar. SV2: Romper alguna cosa mía. *p<,05;**p<,01

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

Tabla 16

ANOVA entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 2. Violencia psicológica y emocional

Sexo	SVE3	SVE4	SVE5	SVE6	SVE7
Mujer	,02,(14)	,03,(18)	,01,(09)***	,05,(22)	,04,(18)
Hombre	,03,(17)	,05,(22)	,04,(20)***	,04,(20)	,05,(22)
Pareja	SVE3	SVE4	SVE5	SVE6	SVE7
Tiene pareja actual	,03,(16)	,05,(22)	,02,(15)	,05,(22)	,04,(20)
Ha tenido pareja, pero no actualmente	,03,(15)	,04,(20)	,04,(18)	,06,(23)	,06,(23)
Nunca ha tenido pareja estable	,03,(16)	,02,(13)	,01,(10)	,02,(15)	,02,(15)
NS/NC	,00,(00)	,00,(00)	,04,(20)	,00,(00)	,00,(00)
Edad en grupos	SVE3	SVE4	SVE5	SVE6	SVE7
15-19 años	,03,(17)	,04,(20)	,02,(15)	,03,(18)	,03,(18)
20-24 años	,02,(15)	,04,(19)	,03,(16)	,05,(21)	,03,(17)
25-29 años	,03,(16)	,05,(21)	,02,(15)	,06,(23)	,06,(24)
Nacionalidad	SVE3	SVE4	SVE5	SVE6	SVE7
Española de nacimiento	,02,(15)	,04,(20)	,02,(14)	,04,(20)*	,04,(19)*
Española adquirida	,05,(21)	,03,(17)	,02,(12)	,05,(21)*	,03,(17)*
Otra nacionalidad	,06,(23)	,07,(26)	,06,(23)	,12,(32)*	,10,(30)*
Nivel de estudios	SVE3	SVE4	SVE5	SVE6	SVE7
Hasta secundarios obligatorios	,04,(20)	,07,(25)*	,04,(19)	,04,(20)	,06,(23)
Secundarios postobligatorios	,02,(13)	,04,(19)*	,01,(11)	,04,(20)	,03,(16)
Superiores	,02,(14)	,03,(16)*	,03,(16)	,06,(23)	,04,(20)
Clase social	SVE3	SVE4	SVE5	SVE6	SVE7
Alta y Media Alta	,05,(20)	,05,(20)	,03,(17)	,06,(22)	,05,(20)
Media	,02,(13)	,04,(18)	,02,(14)	,04,(19)	,05,(21)
Media Baja y Baja	,03,(16)	,06,(23)	,03,(16)	,06,(23)	,04,(18)
Vulnerabilidad	SVE3	SVE4	SVE5	SVE6	SVE7
Ninguna	,02,(14)	,03,(18)	,02,(12)	,04,(18)	,03,(17)
Leve	,03,(17)	,05,(21)	,04,(19)	,06,(23)	,05,(22)
Severa	,03,(18)	,05,(22)	,02,(15)	,05,(22)	,05,(22)
Ideología	SVE3	SVE4	SVE5	SVE6	SVE7
Izquierda	,01,(08)**	,04,(19)	,03,(15)	,05,(21)	,03,(17)*
Centro	,03,(16)**	,04,(19)	,02,(13)	,05,(21)	,04,(19)*
Derecha	,06,(23)**	,06,(23)	,04,(18)	,05,(20)	,08,(26)*

Nota. SVE3: Obligarle a hacer cosas que no se quería, con amenazas. SVE4: Decirme que si le deja le hará daño. SVE5: Insistir en tener una relación sexual cuando yo no quería. SVE6: Decirme con quién puedo o no puedo hablar, o a dónde puedo o no puedo ir. SVE7: Tratar de que no vea a mis amigos/os. *p<,05; **p<,01

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

Tabla 17

ANOVA entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 2.1. Violencia psicológica y emocional

Sexo	SVE8	SVE9	SVE10	SVE11	SVE12
Mujer	,08,(26)*	,06,(23)	,08,(26)	,04,(18)*	,07,(25)
Hombre	,04,(20)*	,04,(19)	,06,(24)	,06,(24)*	,06,(23)
Pareja	SVE8	SVE9	SVE10	SVE11	SVE12
Tiene pareja actual	,06,(23)	,06,(23)	,08,(27)	,05,(22)	,07,(26)
Ha tenido pareja, pero no actualmente	,07,(24)	,04,(20)	,08,(26)	,05,(22)	,07,(26)
Nunca ha tenido pareja estable	,06,(23)	,02,(13)	,04,(18)	,02,(15)	,04,(18)
NS/NC	,04,(20)	,08,(28)	,00,(00)	,13,(33)	,04,(20)
Edad en grupos	SVE8	SVE9	SVE10	SVE11	SVE12
15-19 años	,07,(25)	,03,(18)	,05,(21)	,05,(22)	,06,(24)
20-24 años	,05,(21)	,07,(25)	,08,(27)	,03,(17)	,05,(21)
25-29 años	,06,(23)	,05,(21)	,08,(26)	,06,(24)	,08,(27)
Nacionalidad	SVE8	SVE9	SVE10	SVE11	SVE12
Española de nacimiento	,05,(21)***	,05,(21)	,07,(25)	,05,(20)	,07,(25)
Española adquirida	,09,(29)***	,06,(24)	,03,(17)	,05,(21)	,02,(12)
Otra nacionalidad	,16,(36)***	,07,(26)	,13,(33)	,10,(30)	,10,(30)
Nivel de estudios	SVE8	SVE9	SVE10	SVE11	SVE12
Hasta secundarios obligatorios	,10,(30)**	,06,(24)	,11,(30)*	,08,(27)**	,11,(30)**
Secundarios postobligatorios	,05,(21)**	,05,(22)	,05,(21)*	,03,(17)**	,05,(20)**
Superiores	,04,(19)**	,04,(19)	,06,(24)*	,04,(20)**	,06,(23)**
Clase social	SVE8	SVE9	SVE10	SVE11	SVE12
Alta y Media Alta	,09,(28)	,06,(23)	,01,(29)	,09,(28)**	,06,(23)
Media	,06,(24)	,04,(20)	,06,(23)	,04,(19)**	,06,(23)
Media Baja y Baja	,04,(19)	,04,(20)	,08,(26)	,02,(15)**	,09,(28)
Vulnerabilidad	SVE8	SVE9	SVE10	SVE11	SVE12
Ninguna	,04,(18)*	,04,(18)	,04,(20)*	,03,(17)*	,04,(19)**
Leve	,08,(26)*	,07,(25)	,09,(28)*	,06,(22)*	,09,(28)**
Severa	,08,(27)*	,05,(21)	,09,(29)*	,07,(26)*	,09,(28)**
Ideología	SVE8	SVE9	SVE10	SVE11	SVE12
Izquierda	,06,(23)	,03,(17)	,05,(22)	,04,(18)	,07,(25)
Centro	,06,(24)	,05,(21)	,08,(26)	,05,(22)	,05,(22)
Derecha	,06,(23)	,07,(25)	,08,(27)	,07,(25)	,09,(28)

Nota. SVE8: Controlar todo lo que hago. SVE9: Decirme que no valgo nada. SVE10: Insultarme y humillarme. SVE11: Hacerme sentir miedo. SVE12: Controlar dónde estoy permanentemente. *p<,05;**p<,01

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

Tabla 18

ANOVA entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 3. Relacionadas con las tecnologías

Sexo	SVE13	SVE14	SVE15	SVE16
Mujer	,02,(15)**	,02,(12)	,02,(14)	,25,(43)***
Hombre	,05,(21)**	,03,(16)	,03,(17)	,10,(29)***
Pareja	SVE13	SVE14	SVE15	SVE16
Tiene pareja actual	,04,(19)	,03,(17)	,02,(15)	,22,(41)***
Ha tenido pareja, pero no actualmente	,04,(19)	,01,(12)	,04,(18)	,18,(38)***
Nunca ha tenido pareja estable	,02,(15)	,01,(07)	,03,(16)	,06,(24)***
NS/NC	,00,(00)	,00,(00)	,00,(00)	,00,(00)***
Edad en grupos	SVE13	SVE14	SVE15	SVE16
15-19 años	,03,(18)	,01,(11)	,02,(12)	,10,(30)***
20-24 años	,05,(21)	,03,(17)	,03,(16)	,18,(38)***
25-29 años	,03,(16)	,02,(14)	,04,(18)	,23,(42)***
Nacionalidad	SVE13	SVE14	SVE15	SVE16
Española de nacimiento	,04,(18)	,02,(13)**	,02,(15)	,17,(37)
Española adquirida	,00,(00)	,02,(12)**	,02,(12)	,20,(40)
Otra nacionalidad	,06,(23)	,07,(26)**	,07,(26)	,23,(42)
Nivel de estudios	SVE13	SVE14	SVE15	SVE16
Hasta secundarios obligatorios	,05,(22)	,01,(13)	,04,(20)	,19,(39)
Secundarios postobligatorios	,02,(14)	,02,(13)	,02,(14)	,15,(35)
Superiores	,04,(19)	,03,(16)	,02,(14)	,20,(39)
Clase social	SVE13	SVE14	SVE15	SVE16
Alta y Media Alta	,06,(22)	,04,(18)	,03,(17)	,11,(31)*
Media	,03,(18)	,01,(11)	,03,(16)	,19,(38)*
Media Baja y Baja	,03,(16)	,03,(16)	,02,(14)	,21,(40)*
Vulnerabilidad	SVE13	SVE14	SVE15	SVE16
Ninguna	,02,(13)*	,01,(11)	,01,(10)**	,16,(37)
Leve	,06,(23)*	,02,(15)	,03,(17)**	,21,(40)
Severa	,04,(19)*	,03,(18)	,05,(21)**	,15,(36)
Ideología	SVE13	SVE14	SVE15	SVE16
Izquierda	,04,(18)	,01,(11)	,02,(14)	,14,(35)*
Centro	,03,(17)	,02,(15)	,03,(16)	,20,(40)*
Derecha	,06,(23)	,03,(15)	,05,(20)	,13,(33)*

Nota. SV13: Enviarme mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando. SV14: Difundir mensajes, insultos o imágenes sin permiso. SV15: Grabar en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que yo lo supiera. SV16: Revisarme el móvil. *p<,05; **p<,01; ***p<,001

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

Tabla 19

ANOVA entre variables sociopersonales y variables de SVE: Grupo 4. Respuestas adicionales

Sexo	SVE17	SVE18
Mujer	,55(,49)	,04(,20)*
Hombre	,51(,50)	,08(,27)*
Pareja	SVE17	SVE18
Tiene pareja actual	,48(,50)***	,05(,22)**
Ha tenido pareja, pero no actualmente	,52(,50)***	,05(,21)**
Nunca ha tenido pareja estable	,68(,46)***	,10(,30)**
NS/NC	,50(,51)***	,21(,41)**
Edad en grupos	SVE17	SVE18
15-19 años	,56(,49)*	,09(,28)*
20-24 años	,56(,49)*	,06(,24)*
25-29 años	,47(,50)*	,04(,18)*
Nacionalidad	SVE17	SVE18
Española de nacimiento	,54(,49)***	,06(,23)
Española adquirida	,53(,50)***	,05(,21)
Otra nacionalidad	,32(,32)***	,10(,30)
Nivel de estudios	SVE17	SVE18
Hasta secundarios obligatorios	,43(,49)***	,09(,28)**
Secundarios postobligatorios	,60(,49)***	,06(,24)**
Superiores	,55(,49)***	,03(,17)**
Clase social	SVE17	SVE18
Alta y Media Alta	,45(,49)*	,06(,23)
Media	,56(,49)*	,06(,24)
Media Baja y Baja	,53(,50)*	,05(,21)
Vulnerabilidad	SVE17	SVE18
Ninguna	,65(,47)***	,05(,22)**
Leve	,44(,49)***	,05(,21)**
Severa	,43(,49)***	,10(,30)**
Ideología	SVE17	SVE18
Izquierda	,59(,49)***	,05(,21)
Centro	,53(,49)***	,05(,21)
Derecha	,43(,49)***	,07(,25)

Nota. SV17: Ninguna de las anteriores. SV18: NS/NC. *p<,05;**p<,01; ***p<,001

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

6.3. Análisis Correlacional

Con la finalidad de establecer relaciones estadísticamente significativas entre la variable *Situación de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores* y otras variables: *Afirmaciones sobre políticas de igualdad de género*, *Afirmaciones sobre violencia de género*, *Afirmaciones sobre feminismo* y *Afirmaciones sobre relaciones de pareja*. Se ha utilizado la prueba de correlación de Pearson que calcula un coeficiente de correlación (r) delimitado entre valores del (-1) a (1).

En primer lugar, los resultados obtenidos a través de la correlación de *Afirmaciones de violencia de género* (6) y las respuestas de los participantes sobre *Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores* (“Tabla 20”) sugieren que en cinco de las afirmaciones existe una correlación negativa débil con un nivel de significatividad muy alto $p < ,001$. Y, en una de las afirmaciones existe una correlación positiva débil con un nivel de significatividad muy alto $p < ,001$. Las personas que han contestado *Ninguna de las anteriores* y, que por lo tanto, se consideran no agresoras de violencia de género, consideran que la violencia de género es un problema muy grave de la sociedad actual. Por otro lado, no están de acuerdo con que sea una acción habitual dentro de una pareja (-,232***) y que aunque exista violencia de género de poca intensidad (-,244***), esta sigue siendo un problema. Tampoco están de acuerdo con que la violencia de género no sea un problema social grave (-,160***), sea inevitable y que sea un invento ideológico (-,261***).

En segundo lugar, los resultados obtenidos a través de la correlación de *Afirmaciones de relaciones de pareja* (14) y las respuestas de los participantes sobre *Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores* (“Tabla 21”) sugieren que en trece de las afirmaciones existe una correlación negativa débil, dentro de estas podemos diferenciar dos niveles de significación: diez afirmaciones tienen un nivel de significatividad muy alto $p < ,001$ y tres tienen un nivel de significatividad bastante alto $p < ,01$. Y, en una de las afirmaciones existe una correlación positiva débil con un nivel de significatividad muy alto $p < ,001$. Las personas que han contestado *Ninguna de las anteriores* y, que por lo tanto, se consideran no agresoras de violencia de género, consideran que dentro de una relación de pareja es imprescindible que exista tiempo individual y propio, sin necesidad de que se realicen todas las cosas con la pareja (,212***). Por otro lado, a través de las correlaciones negativas podemos deducir que están de acuerdo con que si tienes novio las amistades son importantes (-,189***), que la pareja no te va a quitar libertad, que no es normal mirar el móvil si crees que no está siendo fiel, que no hay que vestirse pensando en lo que le agrada o no a la pareja (-,238***), que ni los hombres ni las mujeres necesitan amor de una pareja para sentirse realizados, que ni los chicos ni las chicas

deben esforzarse para hacer que les guste a sus parejas. También, consideran que los celos no son una prueba de amor y no son normales en una relación de pareja (-,232***), que el chico debe proteger a la chica, que las parejas abiertas pueden salir bien, que cuando se empieza a salir con una persona no se tiene por qué pensar que es para toda la vida (-,078**) y que la pareja no supone una entrega total (-,090**).

En tercer lugar, los resultados obtenidos a través de la correlación de *Afirmaciones sobre feminismo* (12) y las respuestas de los participantes sobre *Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores* (“Tabla 22”) sugieren que en cuatro de las afirmaciones existe una correlación negativa débil con un nivel de significatividad muy alto $p < ,001$. En las otras ocho afirmaciones existe una correlación positiva débil, dentro de estas podemos diferenciar dos niveles de significación: siete afirmaciones tienen un nivel de significatividad muy alto $p < ,001$ y una tienen un nivel de significatividad bastante alto $p < ,01$. Las personas que han contestado *Ninguna de las anteriores* y, que por lo tanto, se consideran no agresoras de violencia de género, se identifican con que el feminismo: es necesario para la sociedad justa, no busca perjudicar al hombre, es una herramienta útil para superar la sociedad heteropatriarcal (,117***), incluso es utilizada en política (,114***). Opinan que el feminismo tiene un impacto real debido a que se preocupa por la figura de la mujer. Además, consideran que no solo es un movimiento de mujeres, sino que también incluye la figura del hombre (,105***). Por otro lado, estas personas no están de acuerdo con la afirmación de que el feminismo: es un movimiento que perjudica a los hombres (-,126***), que no tiene un impacto real en la sociedad, que no se utiliza como herramienta política, que se preocupe por las mujeres y, por último, están en desacuerdo sobre la afirmación que expresa que el feminismo no es necesario porque ya existe igualdad (-,209***).

Por último, los resultados obtenidos a través de la correlación de *Políticas de violencia de género* (7) y las respuestas de los participantes sobre *Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores* (“Tabla 23”) sugieren que en las siete afirmaciones existe una correlación positiva débil y solo tres de ellas tienen una significatividad muy alta $p < ,001$. Las personas que han contestado *Ninguna de las anteriores* y que se consideran no agresoras de violencia de género se identifican con que están más de acuerdo con la promoción de la ocupación de puestos laborales a través de los méritos (,188***), sin tener en cuenta el género; también, se identifican con sancionar a las empresas que no tienen como base la igualdad salarial entre hombres y mujeres (,168***) y, por último, que están de acuerdo con la equiparación del permiso de maternidad y de paternidad (,132***).

Tabla 20

Coefficiente de correlación y nivel de significatividad entre Afirmaciones sobre violencia de género y Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores

Afirmaciones sobre violencia de género	NAVG
Es algo habitual en el seno de una pareja	-,232***
Si es de poca intensidad, no es un problema para la relación de pareja	-,244***
Aunque está mal, siempre ha existido. Es inevitable	-,201***
No es un problema social muy grave	-,160***
No existe, es un invento ideológico	-,261***
Es un problema social muy grave	,160***

Nota. *** $p < ,001$.

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

Tabla 21

Coefficiente de correlación y nivel de significatividad entre Afirmaciones sobre relaciones de pareja y Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores

Afirmaciones sobre relaciones de pareja	NAVG
Si tienes novio/a las amistades no son tan importantes	-,189***
En una pareja, resulta imprescindible que cada cual tenga un espacio propio e individual; no hay que compartir todo	,212***
Tener pareja siempre te va a quitar algo de libertad	-,129***
Es normal mirar el móvil de tu pareja si piensas que te está engañando	-,265***
Para evitar conflictos es mejor ponerse la ropa que a tu pareja le agrada	-,238***
Para sentirse realizada una mujer necesita el amor de una pareja	-,251***
Para sentirse realizado un hombre necesita el amor de una pareja	-,245***
Una chica debe esforzarse en hacer lo que le gusta a su pareja	-,186***
Un chico debe esforzarse en hacer lo que le gusta a su pareja	-,201***
En una relación sentimental es normal que existan celos, ya que son una prueba de amor	-,232***
Un chico debe proteger a su chica	-,161***
Las parejas abiertas nunca saldrán bien	-,095**
Cuando empiezas una relación de pareja debes pensar que es para toda la vida	-,078**
Tener pareja implica una entrega absoluta a la otra persona	-,090**

Nota. ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

Tabla 22

Coefficiente de correlación y nivel de significatividad entre Afirmaciones sobre feminismo y Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores

Afirmaciones sobre feminismo	NAVG
El feminismo es necesario para conseguir la igualdad real entre hombres y mujeres	,151***
El feminismo no busca perjudicar a los hombres	,126***
El feminismo busca superar las barrera tradicionales de las mujeres para acceder a la igualdad	,117***
El feminismo tiene un impacto real, solo se utiliza como herramienta política	,114***
El feminismo es fundamental para conseguir una sociedad justa	,080**
El feminismo se preocupa de los problemas reales de las mujeres	,165***
El feminismo debe implicar tanto a las mujeres como a los hombres	,105***
El feminismo es necesario aunque exista igualdad entre hombre y mujeres	,209***
El feminismo busca perjudicar a los hombres	-,126***
El feminismo no tiene un impacto real, solo se utiliza como herramienta política	-,114***
El feminismo no se preocupa de los problemas reales de las mujeres	-,165***
El feminismo no es necesario porque ya existe la igualdad entre hombres y mujeres	-,209***

Nota. **p<,01; ***p<,001

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

Tabla 23

Coefficiente de correlación y nivel de significatividad entre Afirmaciones sobre políticas de igualdad y Situaciones de violencia ejercidas: Ninguna de las anteriores

Afirmaciones sobre políticas de igualdad	NAVG
Hay que garantizar la contratación de más mujeres que hombres en profesiones en las que hay pocas mujeres	,041
Hay que garantizar por ley la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los altos cargos públicos y en las listas electorales de los partidos	,061
Hay que promover por ley la presencia de mujeres en los puestos de dirección de empresas	,036
Hay que promover que los puestos laborales los ocupen las personas que lo merezcan en base exclusivamente a sus méritos, sin que existan cuotas por género de ningún tipo	,188***
Hay que sancionar a empresas que pagan menos a mujeres que a hombres por realizar el mismo trabajo	,168***
El permiso de paternidad debería estar equiparado al permiso de maternidad	,132***
Ninguna norma debería favorecer a las mujeres como fórmula para alcanzar la igualdad	,062

Nota. ***p<,001

Fuente: CRS y FAD (2021). Elaboración propia.

7. Discusión

Tras la obtención de los resultados de los descriptivos, de la comparación de medias y de las distintas asociaciones, se procede a comparar estos con revisión teórica de interés a nivel nacional e internacional. Además, se contrastan las hipótesis de investigación propuestas y, por último, se concluyen los datos más relevantes para este estudio.

Esta investigación ha conseguido cumplir con los objetivos, tanto generales como específicos desde un principio, lo que ha facilitado exponer la gran relevancia que tiene la violencia de género en nuestra sociedad. De esta manera, se ha permitido realizar un análisis descriptivo sobre las variables sociopersonales y otras variables independientes sobre la temática principal de la investigación, también se ha permitido realizar un análisis de comparación de medias y un análisis correlacional, permitiendo conocer las relaciones más relevantes entre las distintas variables. Se destaca de nuevo, tal y como se ha hecho en la introducción del documento que los análisis realizados en esta investigación van más allá de los análisis descriptivos aportados por el Barómetro de Juventud y Género (2021), por lo que se considera un estudio innovador y real que expone la situación actual del pensamiento y *modus operandi* de los más jóvenes de nuestro país. Por otro lado, también se han contrastado las hipótesis propuestas.

En primer lugar, tras el *análisis descriptivo* de las variables *Políticas igualdad de género*, *Afirmaciones de violencia de género*, *Afirmaciones de feminismo*, *Afirmaciones de relaciones de pareja* y *Situaciones de violencia ejercidas*. Se ha centrado un nuevo análisis a partir de una de las afirmaciones de la última variable mencionada. Es decir, de la variable de *Situaciones de violencia ejercidas* se ha hallado que las respuestas de los participantes ha tendido hacia 0=“Nada de acuerdo”. Sin embargo, sobresale y se diferencia una de las afirmaciones sobre las demás denominada: *Ninguna de las anteriores* respecto a su media. Esta hace referencia a que las personas que han seleccionado esta respuesta no consideran que hayan ejercido ningún tipo de violencia mencionada, por lo que supuestamente no se consideran agresores.

Por lo tanto, tras este se decidió realizar un *análisis correlacional* de esta afirmación con las variables referidas a las creencias sobre feminismo, políticas de igualdad de género, relaciones de violencia de género y relaciones de pareja. Con las que se ha podido llegar a confirmar que existe una relación positiva con el hecho de no ser agresor dentro de una relación de pareja. Es decir, si revisamos las hipótesis establecidas al principio de la investigación podemos observar que las cuatro primeras hipótesis quedan refrendadas tras estos análisis porque se observa una perspectiva adecuada y saludable sobre las relaciones de pareja (Hipótesis 1),

donde prima la equidad e igualdad entre géneros, comunicación y autonomía en la pareja. También, los análisis muestran que los participantes están de acuerdo con que la violencia de género es una lacra social muy grave que se ha de prevenir y abordar, que no es un invento ideológico y que no es algo que se tenga que normalizar en las relaciones de pareja (Hipótesis 2). Además de considerar el feminismo (Hipótesis 3) y las políticas de igualdad como herramientas útiles para conseguir una sociedad más justa e igualitaria (Hipótesis 4). El feminismo cada vez está tomando más relevancia en nuestra sociedad, recordamos que las mujeres han pasado de un 46,1% a 67,1% y los hombres ha pasado de 23,6% a 32,8% respecto a su identificación con este movimiento (CRS y FAD, 2021). Así como, que el 60% de las mujeres y el 40% de los hombres considera que el feminismo favorece la superación de barreras tradicionales y patriarcales. Por otro lado, respecto a las políticas de igualdad, son diversos los países que han puesto en marcha diferentes normativas y políticas en distintos contextos para poder prevenir el *dating violence* en los adolescentes y jóvenes, además de procurar la justicia, la inclusión y participación igualitaria y la ruptura de estereotipos y roles de género heteropatriarcales (Fernández Suárez, 2021; Taquette y Monteiro, 2019). De esta manera, los adolescentes y jóvenes pueden desarrollarse de manera adecuada en sus diferentes dimensiones.

Este hallazgo es relevante porque desde el ámbito educativo se pueden abordar las conductas y creencias machistas, estilos de amor, mitos del amor verdadero, etc. para la prevención de la violencia de género a una edad temprana. Esto lo evidencian otro tipo de estudios como el de Caro García y Monreal Gimeno (2017) en el cual se expone que a través de una formación en referencia al género encuentran cambios respecto a los discursos de sus participantes adolescentes, cuestionando los estilos de amor o mitos que habían nombrado anteriormente. Sin embargo, en este estudio exponen que los hombres conservan un discurso más igualitario respecto a sus anteriores respuestas. Las formaciones son herramientas eficaces que favorecen la deconstrucción de las creencias que tienen los individuos, por esta razón es necesario que los centros educativos aporten formaciones acerca de esta temática para que pueda darse el cambio a una sociedad mucho más igualitaria y menos violenta. Por otro lado, son diversos los autores que aseguran que el modelo coeducativo favorece la igualdad entre sus miembros, terminando con una jerarquización en las relaciones entre sexos y garantizando libertad a los individuos (Ballarín Domingo, 2018; Ferreiro Diaz, 2018; Gallardo López y Gallardo Vázquez, 2019). Asimismo, estos autores establecen que la coeducación no es una responsabilidad de un solo agente, sino que más bien debe ser compartida por las instituciones, la escuela y la familia, en otras palabras, debe abarcar diferentes socializaciones.

Asimismo, se hace hincapié en el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos la cual nace de las Comunidades de Aprendizaje, la cual pretende involucrar a toda la comunidad educativa, al igual que la coeducación. Este modelo utiliza el diálogo como herramienta y permite determinar las causas y génesis de los conflictos antes de aparezcan con éxito. En este caso el modelo dialógico ayudaría en la prevención de la violencia de género y conductas machistas en el entorno educativo, así como identificar los modelos violentos que pueden estar presentes en la sociedad (Elboj et ál., 2000; CREA, 2018).

En segundo lugar, tras el análisis de *comparación de medias* se ha hallado que los factores sociopersonales están relacionados con la perpetuación de la violencia de género en las relaciones de pareja, lo cual la segunda hipótesis queda refrendada al haber hallado relaciones significativas entre las variables sociopersonales (sexo, pareja, edad en grupos, nacionalidad, nivel de estudios, clase social, vulnerabilidad, ideología) y la variable sobre la percepción de las situaciones de violencia ejercida en el seno de la pareja. Sin embargo, se han encontrado relaciones más significativas en los análisis correlacionales por lo que la Hipótesis 5 no queda del todo refrenada, pero sí es cierto que los hallazgos sobre los factores sociopersonales son muy útiles al relacionar las afirmaciones sobre los participantes. Esto se ve reflejada a continuación:

Respecto a la violencia física y material observamos que los hombres y el grupo de 25-29 años son más propensos a realizar violencia relacionada con los materiales frente al otro sexo y a los otros grupos de edad. Por otro lado, se destaca que las personas con otra nacionalidad son más propensas a realizar este tipo de acciones frente a aquellas personas que son españolas de nacimiento o han adquirido la nacionalidad más tarde. Por último, las personas con vulnerabilidad leve y severa son más propensas a ejercer violencia material frente a las personas que no tienen ningún tipo de vulnerabilidad. Estos datos quedan evidenciados por otros estudios o investigaciones de interés como la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer realizada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019) donde se expone que la violencia física se relaciona con un nivel de formación primario, con personas nacidas en el extranjero y por parte del hombre.

En segundo lugar, respecto a la violencia psicológica y emocional se destaca que los hombres ejercen mucho más este tipo de violencia que las mujeres, por ejemplo, si observamos los datos obtenidos, la insistencia de tener relaciones sexuales cuando la otra persona no quiere y hacer sentir miedo, la media de los hombres es mayor que las del sexo opuesto. Estos datos quedan evidenciados por otros como los que aporta la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019) donde las mujeres españolas afirma haber sufrido violencia sexual

por parte de sus pareja actual o anteriores: un 6,7% ha mantenido relaciones sexuales cuando no quería, un 5,4% han sufrido tocamientos de tipo sexual cuando ellas no querían y un 5,2% han tenido miedo de comunicarles a sus parejas que no querían tener relaciones sexuales.

Sin embargo, se ha de destacar que las mujeres son más propensas a controlar lo que hace la pareja, según el propio barómetro que expone la FAD y CRS (2019), en el caso de los hombres un 21,8% de los hombres ha sufrido la revisión de su móvil. Según la variable de nacionalidad se han observado diferencias entre los grupos, donde las personas con una nacionalidad diferente a la española muestran más este tipo de violencia en lo que respecta al control de la pareja y a la vida social que puede tener su pareja. Respecto al nivel de estudios se ha observado que las personas con hasta estudios secundarios obligatorios muestra más este tipo de violencia emocional y física sobre su pareja, seguidos de los estudios secundarios postobligatorios y superiores. Lo cual se corresponde con la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019) donde el 19,8 de los agresores tienen estudios primarios o inferiores y el 7,1% estudios universitarios. En relación a la clase social, las personas pertenecientes a las clases altas y medio-altas muestran una media superior a los demás tipos de clases, lo que significa que esta clase social ejerce este tipo de situaciones violentas. Por último, en referencia a la vulnerabilidad se observa que las personas con una vulnerabilidad leve y severa presentan más este tipo de violencia frente a las personas que no tienen ningún tipo de vulnerabilidad. Y, según la ideología podemos observar que los de una ideología más conservadora, los de ideología derecha obtienen mayor puntuación de media en las respuestas sobre las ideologías de centro y de izquierda.

En tercer lugar, la violencia a través de las tecnologías se ha hallado que las mujeres son más propensas a revisar el móvil de sus pareja, mientras que los hombres son más propensos a utilizar el móvil para asustar, ofender o amenazar. Esta conducta de mirar el móvil a las parejas también es ejercida con más frecuencia por las personas que tienen pareja en la actualidad, seguida de las personas que han tenido pareja, pero actualmente no tienen; y por el grupo de edad de 25 a 29 años de edad, seguido del de 20 a 24 años y finalizando con el de 15 a 19 años. Asimismo, se puede observar que las personas que pertenecen a una clase social media baja y baja también llevan a cabo este tipo de conducta, la igual que las personas con ideología de centro, seguida de las de izquierdas y las de derechas. Por otro lado, se han hallado resultados significativos en referencia a la nacionalidad donde las personas con otro tipo de nacionalidad diferente a la española es más propensa que difunda información sin permiso de la pareja. Por último, las personas con una vulnerabilidad severa muestran más conductas de grabar o hacer fotos sin que lo sepa la pareja.

Por último, en referencia a las variables pertenecientes al grupo de respuestas adicionales, se ha de tener en cuenta la afirmación *Ninguna de las anteriores*. Donde se ha observado que la media de mujeres es mayor que la de los hombres. Respecto a la variable de pareja, la mayor media corresponde con la afirmación sobre que nunca ha tenido pareja estable y respecto a la edad en grupo observamos que la media de los grupos de 15 a 19 años y 20 a 24 años es mayor que la de 25 a 29 años. En referencia la variable de nacionalidad se observa que las personas con nacionalidad española de nacimiento y adquirida tienen más media que los que tienen otra nacionalidad. Por otro lado, las personas con ningún tipo de vulnerabilidad, de ideología de izquierdas y de clase social media han obtenido las mayores medias dentro de sus variables. Finalmente, respecto al nivel de estudios, la mayor tasa de respuestas de para aquellas personas con estudios secundarios posobligatorios.

De manera general, respecto a la variable de ideología que está presente en los distintos tipos de violencias (física, emocional, psicológica) se relacionan con aquella que es conservadora, de derechas o en algunos de los casos de centro. Eso se relaciona con los partidos políticos conservadores que siguen perpetuando desigualdades entre sexos, invisibilizando la dura realidad de la violencia de género y manteniendo conductas, roles y estereotipos heteropatriarcales en la sociedad (Fernández Suárez, 2021). En relación a esta variable, el nivel social y la violencia de género está estrechamente ligados. La violencia psicológica y emocional está relacionada con las alta y medio alta lo que se relaciona con lo dicho anteriormente, ya que esta clase suele estar ligada a la conservación de estilos patriarcales. Por otro lado, respecto a la variable de vulnerabilidad, también bastante presente en las diversas tipologías, podemos afirmar que aunque la violencia de género en la pareja está presente en todo tipo de situaciones, clases y condiciones, no afecta a todas por igual. Sino que, como afirman Damonti y Amigot Leache (2020), las mujeres o colectivos en exclusión social tienen más probabilidades de que exista este tipo de violencia: esto se debe a los modelos de masculinidad en los que se presenta agresividad o control sobre la mujer, a la ausencia de apoyo social o familiar, dificultades en diferentes áreas o, en algunos contextos, se debe al consumo de alcohol o drogas.

8. Propuesta

A través del marco teórico de este trabajo se ha podido conocer algunos de los modelos o enfoques más relevantes para abordar la violencia de género, así como la violencia de género dentro de la pareja entre adolescentes y jóvenes. De esta manera para la siguiente propuesta se ha escogido el aprendizaje dialógico de prevención y resolución de conflictos como base, el cual nace de las Comunidades de Aprendizaje. Este modelo permite la inclusión educativa y social

de todos sus miembros, es decir, de toda la comunidad educativa, lo cual nos permite corroborar que es una buena metodología para prevenir problemas sociales relacionados con el género (Aubert et al., 2004; Flecha y García, 2007; Elboj, 2002).

De esta manera, para poner en marcha una propuesta sobre la socialización preventiva de la violencia de género a través del aprendizaje dialógico, es necesario que se lleven a cabo unos pasos: en primer lugar, es necesario que la comunidad educativa se forme y se sensibilice entorno a la propuesta y los instrumentos que se van a exponer en esta. Es necesario que estos agentes socializadores (docentes, familiares, estudiantes, etc.) tengan muy en cuenta las últimas teorías o investigaciones acerca de la prevención de la violencia de género para que puedan realizar buenas prácticas en sus aulas. Una vez pasada esta fase, es necesario que se planteen unos objetivos para cumplir a lo largo de la propuesta como, por ejemplo, mejorar las interrelaciones y las interacciones entre los estudiantes adolescentes, fomentar el diálogo entre los distintos agentes socializadores o entre la comunidad, etc. con la finalidad de que aquello que se trabaje en el aula pueda ser extrapolado a otros ámbitos. Estos objetivos se enmarcarían dentro de una planificación realizado por el profesorado del centro educativo donde además aparecerían descritas las diversas sesiones y actividades a llevar a cabo, es decir, esta propuesta incluiría: el currículo actual de Educación Secundaria, objetivos, materiales, infraestructuras, agentes, temporalización, metodología, evaluación u otros factores de interés. Finalmente, se implementaría una evaluación sobre la propuesta con la finalidad de poder mejorarla para otros momentos posteriores.

A continuación, se enumeran algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo en este tipo de propuestas: debates sobre estilos de amor o creencias sobre el amor verdadero, analizar los modelos de atracción que aparecen reflejados en los *mass media*, en las nuevas tecnologías o en el ocio que consumen los adolescentes y jóvenes, incluyendo libros, cine, etc. Otros ejemplos de actividades que se pueden llevar a cabo son la creación de relatos donde existan creencias sobre la violencia de género, de las parejas o del feminismo y los estudiantes tengan que debatirlos o transformarlos a través de la redacción. Conocer figuras relevantes entorno a la temática de la propuesta, por ejemplo, presentar y debatir acerca de movimientos feministas o parecidos; realizar talleres afectivo-sexuales, entre otros. (Flecha y Soler, 2013; Solís et ál., 2017; CREA, 2018; Ferrada y Flecha, 2008) La finalidad es que se genere un diálogo sobre los modelos culturales, roles, estereotipos sobre el género y sobre las conductas y creencias que perpetúan la violencia de género para realizar una socialización preventiva de violencia de género y en el *dating violence*.

Como conclusión, llevar a cabo una propuesta a través del aprendizaje dialógico conlleva el éxito de la transformación de las relaciones personales de los miembros de las comunidades educativas. Favoreciendo la prevención de conflictos y de la violencia mediante la participación de agentes socializadores relevantes, como la familia o la escuela, promoviendo un mensaje positivo y adecuado sobre igualdad, relaciones sanas y feministas, con la única motivación de erradicar esta lacra social (Melgar et al, 2018; Flecha y García, 2007).

9. Conclusiones

Las principales conclusiones que se pueden extraer de la investigación llevada a cabo a través de los datos del Barómetro de Juventud y Género publicados por la FAD y por el CRS (2021), corroboran que es posible orientar diversidad de estrategias y modelos educativos para la prevención de la violencia de género en la pareja entre los/las adolescentes y la juventud. Es necesario tener en cuenta que la realidad de cada individuo es distinta, por lo que la gran variedad de enfoques para prevenir esta lacra social permite adaptarse a las necesidades y características de cada grupo social. La educación es clave para prevenir la violencia de género, tal y como se ha podido observar a la revisión teórica de la investigación, ya que desde esta es posible proporcionar herramientas, habilidades y conocimientos relevantes sobre la igualdad de género, las relaciones entre adolescentes y jóvenes, así como abordar la resolución de conflictos de manera pacífica. Estos puntos clave deberían extenderse a todas las titulaciones, desde el nacimiento hasta los cursos más avanzados, y debería estar presente en los distintos tipos de centros educativos, tanto públicos como concertados/privados. Por otro lado, la socialización realizada en la escuela no es la única relevante en la prevención de la violencia de género, sino que la familia y otros agentes sociales o medios realizan un papel esencial en la concienciación y sensibilización sobre la violencia de género y la igualdad.

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo, la realización de esta investigación se ha visto limitada en algunos momentos por mi desconocimiento inicial sobre parte de la materia de estudio y las técnicas de análisis adecuadas a su interpretación, suponiendo tanto un desafío personal como académico. La violencia de género es un tema complejo y multidimensional por lo que es necesario tener en cuenta gran cantidad de información teórica para poder comprender en profundidad la génesis de esta. Es por ello que la investigación puede verse algo limitada por no incluir también técnicas cualitativas que ayuden a una mayor comprensión sobre la temática en cuestión y que tenga en cuenta otras variables no recogidas en el presente estudio. No obstante, la limitación de extensión y de tiempo del presente TFM han llevado a centrar el trabajo en el análisis antedicho.

Las futuras líneas de investigación que se podrían llevar a cabo son diversas: partiendo de la idea de que es necesario que se aborde la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo y se traten temas relacionados con la igualdad y la mujer, considero que se podrían llevar a cabo investigaciones sobre otro tipo de herramientas o modelos educativos para corroborar su validez y fiabilidad en este campo. Por otro lado, como exponía anteriormente, considero que esta investigación podría estar muy bien complementada con el enfoque cualitativo: por ejemplo, a través de entrevistas se pueden recolectar gran cantidad de datos e informaciones relevantes para la fundamentación en este campo. Las personas que se entrevistan son capaces de reflexionar y verbalizar experiencias, opiniones y cuestiones de manera natural que a través de otras metodologías más rígidas (en cuanto a respuestas) no se pueden obtener. Por último, se podrían realizar análisis más complejos como, por ejemplo, a través de un modelo de regresión jerárquica lineal en varias fases, donde se tengan en cuenta otras variables relevantes.

Finalmente, en relación a la experiencia personal en la presente investigación, podría decir que en este periodo de trabajo he aprendido más que en mis últimos veinte años, incluso me ha permitido tener otra visión sobre la sociedad de hoy en día y en mi forma de ser. También, me ha hecho recapacitar sobre mi figura como docente: es necesario que todos los docentes de todas las titulaciones incluyan la revisión teórica sobre igualdad y la violencia de género con la finalidad de realizar prácticas inclusivas y para prevenir la violencia de género, es necesaria la investigación en el ámbito educativo. Asimismo, considero que para abordar este tipo de investigaciones se ha de tener responsabilidad y sensibilidad a la hora de exponer la información, ya que es crucial justificarla a través de fuentes fiables y válidas.

10. Referencias

- Alarcón Montiel, E., Piña Osorio, J. M., García Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2019). Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico. *Perfiles Educativos*, 41(165), 62–80. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58742>
- Alleyne-Green, B., Grinnell-Davis, C., Clark, T. T., Quinn, C. R., y Cryer-Coupet, Q. R. (2016). Father Involvement, Dating Violence, and Sexual Risk Behaviors Among a National Sample of Adolescent Females. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(5), 810–830. <https://doi.org/10.1177/0886260514556762>
- Almagro, L., Weintraub, A., August Treppel, A., y Mora Mora, A. (2021). *La violencia de género en línea contra las mujeres y niñas- Guía de conceptos básicos*.

- Arbelaez Muñoz, D. (2014). Propuesta de observación de las interacciones en la escuela a través de los Principios de Aprendizaje Dialógico. *Comunidades de Aprendizaje*.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía del siglo XXI. Barcelona: Graó
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Ayerdi, M. B. (2019). *AC/CA en una Comunidad de Aprendizaje*. Cambio y Mejora Educativos. <https://cambioymejoraeducativa.home.blog/2019/03/17/ac-ca-en-una-comunidad-de-aprendizaje/>
- Ballarín Domingo, P. (2018). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7–31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Balo, R. C., y Trobat, B. M. (2018). El ocio mediático y la cibercultura. Una perspectiva entre la Sociología de la educación y de la cultura. En *actas del X Congreso vasco de sociología y ciencia política*.
- Barreiro, B. (2019). El 82% de la ciudadanía cree que hay desigualdad entre mujeres y hombres en todos los derechos. *Contexto y Acción*.
- Bisquert-Bover, M., Giménez-García, C., Gil-Juliá, B., Martínez-Gómez, N., y Gil-Llario, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 507–518.
- Blanco, A., de la Corte, L., y Sabucedo, J. M. (2018). Para una Psicología social crítica no construccionista: reflexiones a partir del realismo crítico de Ignacio Martín-Baró. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1–25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.psc>
- Blázquez Agudo, E. M. (2017). La igualdad de género como objetivo de desarrollo sostenible. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 2(1), 4. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3544>
- Bonilla-Algovia, E., y Rivas-Rivero, E. (2020). Violencia contra las mujeres y las niñas en España. *Territorios de Precarización, Feminismos y Políticas de Cuidado*, 103.
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., y Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *Psicothema*, 27(4).
- Borràs Cuevas, B., Andreu Mondon, J., Monroy-Parada, D. X., y Romaguera Lliso, A. (2023). Detección de violencia de género en mujeres jóvenes que acuden a un centro de atención primaria. *Atención Primaria*, 55(1), 102524. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2022.102524>

- Buelga Iglesias, M., y Calvo González, S. (2022). Socialización y consumos mediáticos en un aula de Educación Primaria (Asturias, España). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1–14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4017>
- Cabello Pino, M. (2022). Los morfemas de género emergentes (-x y -e) y su tratamiento en la prensa española. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 89, 57–70. <https://doi.org/10.5209/clac.79501>
- Cagigas Arriazu, A. D. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, 307–318.
- Calvete, E., Estévez, A., y Corral, S. (2007). Trastorno por estrés postraumático y su relación con esquemas cognitivos disfuncionales en mujeres maltratadas. *Psicothema*, 19(3), 446–451.
- Caro García, C., y Monreal Gimeno, M. C. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 47–56.
- Copp, J. E., Kuhl, D. C., Giordano, P. C., Longmore, M. A., y Manning, W. D. (2015). Intimate partner violence in neighborhood context: The roles of structural disadvantage, subjective disorder, and emotional distress. *Social Science Research*, 53, 59–72. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.05.001>
- Cormos, L. S., Godoy-Fernández, C., Pina, D., Puente-López, E., García-Jiménez, J. J., Marín-Talón, M. C., y Ruiz Hernández, J. A. (2023). Violencia de género: perspectiva de condenados y de psicólogos/as de instituciones penitenciarias. Análisis cualitativo con grupos focales. *Anales de Psicología*, 39(1), 153–166.
- CREA (2018). Módulo 10: Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. Formación en Comunidades de Aprendizaje.
- Damonti, P., y Amigot Leache, P. (2020). Las situaciones de exclusión social como factor de vulnerabilidad a la violencia de género en la pareja: Desigualdades estructurales y relaciones de poder de género. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 48, 205. <https://doi.org/10.5944/empiria.48.2020.28076>
- De Diego Baciero, A., Franco, M. G., y Zugasti Hervás, I. (2020). *¿Cómo clasificar las diferentes violencias machistas online?*
- de la Torre Sierra, A. M. (2021). *A investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital* (C. P. Ribeiro, E. Baptista, J. A. M. Afonso, y J. Rocha, Eds.). FLUP-CITCEM. <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-43-5/inv>

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., Martín Babarro, J., y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer*. Gobierno de España.
- Elboj, C., Valls, R. y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica Educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 17, 129-141.
- Elboj, C., y Ruiz Eugenio, L. (2010). Trabajo social y prevención de la violencia de género. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 1(2), 220–233. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v1i2.912>
- Elboj Saso, C., Flecha Sanmamed, A., y Íñiguez Berrozpe, 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 principios metodológicos de las Comunidades de Aprendizaje. *Contextos Educativos*, 12, 95–114.
- Elboj-Saso, C., Íñiguez-Berrozpe, T., y Valero-Errazu, D. (2022). Relations With the Educational Community and Transformative Beliefs Against Gender-Based Violence as Preventive Factors of Sexual Violence in Secondary Education. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1–2), 578–601. <https://doi.org/10.1177/0886260520913642>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton.
- Escuder, C. S., Mínguez, R. T., y Cerezuela, G. P. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação y Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/es.241333>
- Federación de Mujeres Progresistas (2020). *Guía informativa sobre ciberviolencias y delitos de odio por razón de género*. Gobierno de Aragón.
- Fernández Cuadrado, A., y Roig Merino, B. (2013). *Guía de recomendaciones para la detección de violencia machista en hombres*.
- Fernández Suárez, B. (2021). Gender and Immigration in VOX. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, 51, 241–268. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.009>
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008) El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 41-61.
- Ferreiro Diaz, L. (2018). (Co)educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 134–165. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>

- Fiallos, G. (2021). La Correlación de Pearson y el proceso de regresión por el Método de Mínimos Cuadrados. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2491–2509. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.466
- Fitzimons, R., Gatteschi, A., Kumar Rull, G., Payn, J., y Thomas Webster. (2021). *Historia del movimiento LGBTQI+*. BLUME.
- Flecha, R. y García, C. (2007). “Prevención de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje”. Idea la Mancha. *Revista de Educación*, 4, 72-76.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 183–196.
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Fuentes Vilugrón, G. A., Lagos Hernández, R., González Arriagada, M., y Castro Melo, R. (2022). Influencia de los estilos de crianza en el desarrollo emocional y aprendizaje de los adolescentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(2), 17–33.
- Galet Macedo, C., y Alzás García, T. (2015). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 33(2), 97-114.
- Gallardo López, J. A., y Gallardo Vázquez, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26.
- García-Moreno, C., Zimmerman, C., Morris-Gehring, A., Heise, L., Amin, A., Abrahams, N., Montoya, O., Bhate-Deosthali, P., Kilonzo, N., y Watts, C. (2015). Addressing violence against women: a call to action. *The Lancet*, 385(9978), 1685–1695. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61830-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61830-4)
- Gergen, K. J. (2020). *Constructionist theory and the blossoming of practice. The SAGE handbook of social constructionist practice*.
- Hellmer, K., Stenson, J. T., y Jylhä, K. M. (2018). What’s (not) underpinning ambivalent sexism? Revisiting the roles of ideology, religiosity, personality, demographics, and men’s facial hair in explaining hostile and benevolent sexism. *Personality and Individual Differences*, 122, 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.001>
- Hernández Domínguez, Y. A., Castro Ríos, A. de L., y Barrios González, E. E. (2022). Creencias del amor romántico en adolescentes: una intervención desde la investigación-acción. *Sinéctica*, 55.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las*

rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

- Higareda Sánchez, J., del Castillo Arreola, A., y Romero Palencia, A. (2015). Estilos parentales de crianza: una revisión teórica. *Educación y Salud Boletín Científico de Ciencias de La Salud Del ICSa*, 3(6). <https://doi.org/10.29057/icsa.v3i6.803>
- Lagarde, M. (1994). Identidad y subjetividad femenina. In *Identidades de género: feminidad y masculinidad. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad Centroamericana (UCA)* (Vol. 3). Facultad de Humanidades y Comunicación. <http://repositorio.uca.edu.ni/4408/1/Identidades%20de%20g%C3%A9nero%20feminidad%20y%20masculinidad.pdf>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21–37.
- Lebrusan, I. (2019). Más allá de la familia: Una reflexión teórica sobre la definición del habitante de la vivienda. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 3, 60–76.
- Lee, J. A. (1973). *The colors of love: an exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- Malagón Moreno, J. D., y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(4), 111–132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Mancera Acosta, J. C. (2012). Prejuicios, diversidad sexual y religión. *Criterios*, 5(1), 55–76. <https://doi.org/10.21500/20115733.1972>
- Martín García, M. T., y Martínez Solana, M. Y. (2019). Mujeres ilustradoras en Instagram: Las influencers digitales más comprometidas con la igualdad de género en las redes sociales. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, 6(2), 59–68. <https://doi.org/10.37467/gka-revvisual.v6.1889>
- Martín Ortega, R. (2021). Capítulo 20. Violencia de género en la era digital: El delito de Sexting. In *Feminismo digital. Violencia contra las mujeres y brecha sexista en Internet* (1a edición).
- Martínez Sierra, J., Yáñez Urbina, C., Calquín Donoso, C., y Araya Fernández, N. (2022). Mapeo sistemático de la investigación empírica en educación no-sexista entre 1970 y 2020. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47929>
- McNaughton Reyes, H. L., Foshee, V. A., Bauer, D. J., y Ennett, S. T. (2014). Proximal and time-varying effects of cigarette, alcohol, marijuana and other hard drug use on adolescent dating aggression. *Journal of Adolescence*, 37(3), 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.002>

- Melgar, P., Pulido-Rodríguez, M. Ángel, y Valverde Jiménez, B. (1). Modelo dialógico de prevención de conflictos. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 32-37. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.006>
- Mello, R.R. (2011). Comunidades de Aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 3-18.
- Minayo, M. C. D. S., Assis, S. G. D., y Njaine, K. (2011). *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros*. Editora Fiocruz.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *La igualdad en la LOMLOE* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9KDicsFGWWE>
- Molina, S. (2015). The inclusion of students with special educational needs in Learning Communities. *Intangible Capital*, 11(3). <https://doi.org/10.3926/ic.642>
- Momeñe, J., Estévez, A., Pérez-García, A. M., Olave, L., y Iruarrizaga, I. (2021). Estilos de afrontamiento, esquemas disfuncionales y síntomas psicopatológicos relacionados con la dependencia emocional hacia la pareja agresora. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 29(1), 29–50. <https://doi.org/10.51668/bp.8321102s>
- Musitu, G. y García, J. F. (2001). *Escala de Socialización parental en la Adolescencia* (ESPA 29). Madrid. TEA Ediciones.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3).
- Naciones Unidas. (2020). Protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. <https://undocs.org/es/A/75/258>
- ONU Mujeres. (2021). Iniciativa Spotlight, Informe ciberviolencia y ciberacoso contra las mujeres y niñas en el marco de la Convención Belém Do Pará. In *Iniciativa Spotlight*.
- Pérez, Y. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116–140.
- Piñuel, I. (2015). *Amor Zero: Cómo sobrevivir a los amores psicopáticos* (1a edición). Recuperado de <https://biblioteca.uenicmlk.edu.ni/public/pdf/Amor%20Zero%20-%20I%C3%B1aki%20Pi%C3%B1uel.pdf>.
- Platero Méndez, R. L. (2014). *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Porter, B., y López-Angulo, Y. (2022). Violencia vicaria en el contexto de la violencia de género: un estudio descriptivo en Iberoamérica. *CienciAmérica*, 11(1), 11.

<https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.381>

- Quílez, L., y Arauna, N. (2020). Prácticas feministas en el cine documental español contemporáneo. Reflexiones a partir del análisis de *La casa de mi padre* (Francina Verdés, 2014) y *Mater Amatísima* (María Ruido, 2018). *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 105–119. <https://doi.org/10.5209/aris.67516>
- Quintanilla Cobián, L., García Gallego, C., Fontes de Gracia, S., y Sarriá Sánchez, E. (2019). *Fundamentos de investigación en Psicología* (Editorial UNED, Ed.). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Reidy, D. E., Kearns, M. C., Houry, D., Valle, L. A., Holland, K. M., y Marshall, K. J. (2016). Dating Violence and Injury Among Youth Exposed to Violence. *Pediatrics*, 137(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2627>
- Resurrección, E., y Córdoba, A. I. (2020). Amor romántico y violencia de género [Romantic love and gender violence]. *Trabajo Social Hoy*, 89(Primer Cuatrimestre), 65–82. <https://doi.org/10.12960/TSH.2020.0005>
- Reyes, H. L. M., Foshee, V. A., Tharp, A. T., Ennett, S. T., y Bauer, D. J. (2015). Substance Use and Physical Dating Violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(3), 467–475. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.05.018>
- Ripoll, M. G. V. (2022). *Acompañamiento Docente Para Desarrollar Capacidades de Conducción de Diálogos Transformadores Que Favorezcan Una Educación No Sexista en Chile*. Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rivas-Rivero, E., Checa-Romero, M., y Viuda-Serrano, A. (2022). Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 363–389.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., Sanmartín, A., (2021). Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. doi: 10.5281/zenodo.5205628
- San Segundo, R., y Codina-Canet, A. (2019). Enunciación de la violencia de género y marco educativo para su prevención. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8(1), 26. <https://doi.org/10.17583/generos.2019.4000>
- Sánchez Torrejón, B. (2021). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de Encuentro*, 22(2), 127–147.
- Sánchez Torrejón, B., y Barea Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de educación primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34,

76. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>

Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., y Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.014>

Soler, M. (2004). Educación Dialógica: las escuelas de España hoy. *An Online Journal for Teacher Research*, 7(1).

Souto, I. (2022). *Todo lo que necesitas saber sobre SPSS antes de utilizarlo*. USCMARKETINGDIGITAL. <https://www.uscmarketingdigital.com/todo-sobre-spss/>.

Taquette, S. R., y Monteiro, D. L. M. (2019). Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. *Journal of Injury and Violence Research*, 11(2). <https://doi.org/10.5249/jivr.v11i2.1061>

Temple, J. R., Choi, H. J., Elmquist, J., Hecht, M., Miller-Day, M., Stuart, G. L., Brem, M., y Wolford-Clevenger, C. (2016). Psychological Abuse, Mental Health, and Acceptance of Dating Violence Among Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 59(2), 197–202. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.03.034>

UNESCO. (2015a). *Educación de calidad: ¿Por qué es importante?* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.Pdf.

UNESCO. (2015b). *Igualdad de género: ¿Por qué es importante?* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/5_Spanish_Why_it_Matters.Pdf.

Valero, D., Redondo-Sama, G., y Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787–802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>

Valle, L., y Moral, M. de la V. (2018). Dependencia emocional y estilo de apego adulto en las relaciones de noviazgo en jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 9(1), 27. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2018.01.013>

Villanueva, F. J. (2022). *Metodología de la investigación*. Klik Soluciones educativas para Bachillerato.

VOX (2023) Medidas de VOX. *Agenda España*. https://xn--agendaespaa-beb.es/wp-content/uploads/2021/10/AgendaEspana_VOX.pdf

Walker, L. E. (1979). *The Battered Woman*. Harper y Row Publishers.

- Whisman, M. A., Johnson, D. P., Li, A., y Robustelli, B. L. (2014). Intimate relationship involvement, intimate relationship quality, and psychiatric disorders in adolescents. *Journal of Family Psychology*, 28(6), 908–914. <https://doi.org/10.1037/fam0000026>
- World Economic Forum. (2022). *Global Gender Gap Report. Insight Report*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf.
- Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. In *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819–844).

Referencias normativas

- Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, Ley n.º 1/2004 (2004, 29 de diciembre) (España). Boletín Oficial del Estado, (313). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley 13/2007, de 26 de diciembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, Ley n.º 13/2007 (2007, 13 de febrero) (España). Boletín Oficial del Estado, (38). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-2493>