

**Validación
de un
Programa de
Prevención
de la Violencia
en las
Relaciones
de Noviazgo
de jóvenes y
adolescentes**

111

***Validación de un
programa de
prevención de la
violencia en las
relaciones de
noviazgo de jóvenes
y adolescentes***

111



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO DE
IGUALDAD

SECRETARÍA
GENERAL
DE POLÍTICAS
DE IGUALDAD

INSTITUTO
DE LA MUJER

MADRID
2010

Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología,
Departamento de Psicología Biológica y de la Salud

Autores/as:

Investigadora principal: Marina Julia Muñoz Rivas

Pilar González Lozano
Liria Fernández González
Julia Sebastián Herranz
María Elena Peña Fernández
Odette Perol Levy

Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado
<http://publicacionesoficiales.boe.es>

© Instituto de la Mujer
(Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad)

Edita: Instituto de la Mujer
(Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad)
C/. Condesa de Venadito, 34
28027 Madrid
Correo electrónico: inmujer@inmujer.es

Depósito Legal: M-43381-2010
NIPO: 867-11-007-7
ISBN: 978-84-7799-948-5
Imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

Impreso en papel reciclado libre de cloro

Índice de contenidos



1. Introducción	7
1.1. Marco Teórico	8
1.2. Programas de Prevención de la Violencia en el Noviazgo	10
1.3. Críticas a los programas preventivos desarrollados	13
2. Diseño y contenidos del “Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo”	17
2.1. Programa de Prevención: Propuesta Pedagógica	18
2.2. Objetivos Generales	18
2.3. Características específicas del programa	19
2.4. Módulos, contenidos y sesiones	20
2.5. Orientaciones metodológicas	21
2.5.1. Manual: Utilización y Procedimiento	21
2.5.2. Evaluación	23
3. Procedimiento de Aplicación del Programa de Prevención	27
3.1. Proceso General de Planificación e Implantación	28
3.2. Procedimiento de Aplicación	29
3.2.1. Población diana	29
3.2.2. Selección de los centros escolares	29
3.3.3. Equipo de investigación	30

4. Evaluación de los resultados obtenidos tras la aplicación del Programa de Prevención .	33
4.1. Objetivos	34
4.2. Método	34
4.2.1. Participantes	34
4.2.2. Instrumento de evaluación	36
4.2.3. Variables de estudio	40
4.2.4. Análisis de datos	43
4.3. Resultados	44
4.3.1. Efecto sobre los conocimientos	45
4.3.2. Efecto sobre las actitudes	45
4.3.2.1. Efecto sobre las actitudes que justifican la agresión física	46
4.3.2.2. Efecto sobre las actitudes que justifican la agresión psicológica	47
4.3.3. Efecto sobre las conductas agresivas	48
4.3.3.1. Efecto sobre los comportamientos físicamente agresivos	48
4.3.3.2. Efecto sobre los comportamientos psicológicamente agresivos	49
4.3.3.3. Efecto sobre los comportamientos sexualmente agresivos	49
4.3.4. Efecto sobre los recursos utilizados	50
4.4. Discusión	55
5. Conclusiones	61
6. Referencias Bibliográficas	67

Introducción

.....

1

.....

1.1.
Marco Teórico

En los últimos tiempos, la violencia doméstica se ha configurado como uno de los problemas más importantes con que se enfrenta la sociedad de nuestros días, no sólo por la enorme magnitud del fenómeno, sino también por la gravedad de las consecuencias personales y sociales derivadas del mismo, hasta el grado de ser reconocido como un problema de salud pública.

Los cambios sociales de las últimas décadas respecto a la mujer, tanto en el ámbito privado (familia, pareja) como público (social, laboral), hacia una relación más igualitaria entre hombre y mujer, han hecho que el problema de la violencia de género haya salido a la luz, debido en parte a una mayor conciencia de la mujer respecto a sus derechos y a su papel en la pareja, en la familia y en la sociedad, y también a una mayor sensibilidad social respecto al problema.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 es el pilar fundamental sobre el que se sustentan diversas declaraciones, convenciones y acuerdos en contra de la violencia doméstica. Todo ello ha permitido establecer unas bases comunes, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, considerando que la violencia constituye una violación de los derechos humanos, y requiriendo cambios importantes a nivel legislativo, político, sanitario y, sobre todo, en la conciencia social de todas las personas implicadas.

Las Naciones Unidas y sus diversos organismos, como la Organización Mundial de la Salud, el Consejo de Europa, Amnistía Internacional y otras organizaciones no gubernamentales, han analizado y elaborado diversos informes generales sobre su extensión y sus repercusiones. Así, por ejemplo, tal y como señala la Organización Mundial de la Salud (1995), la violencia de género es una prioridad internacional. En este sentido, el Informe Mundial sobre la Violencia y Salud (2002), en el que se realiza una exposición de sus consecuencias, concluye que la violencia es una de las principales causas de muerte y lesiones en todo el mundo, a la vez que se formulan recomendaciones dirigidas a su prevención. También desde Naciones Unidas, a través de la Comisión de Derechos Humanos, se han elaborado informes que analizan la situación de todos los países o de diversas zonas específicas. El ofrecer este tipo de datos es fundamental para enmarcar la situación de cada país y

transmitir la necesidad de profundizar en los avances legislativos y sociales eficaces para su prevención.

A pesar de ello, la evidencia señala que, en la actualidad, la violencia doméstica es un fenómeno frecuente. Es ésta una situación realmente preocupante si tenemos en cuenta la instauración y consolidación de patrones estables a lo largo del ciclo vital y la aparición temprana de problemas relacionados con la calidad de vida, el ajuste social, el daño y la muerte que pueden llegar a afectar de forma determinante a la familia, a la comunidad y a la economía (American Psychological Association, 1999).

Desde una perspectiva intergeneracional, se ha observado que la violencia doméstica es semejante a la violencia en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes por el hecho de presentar características comunes: a) prolongación en el tiempo; b) consecuencias perjudiciales; c) reincidencia a lo largo del tiempo. En este sentido, se ha considerado la violencia en las relaciones de noviazgo como un puente de unión entre la observación de la violencia en las familias de origen y la violencia doméstica en la vida adulta (Bernard y Bernard, 1983; Guite, 2001; Makepeace, 1981).

Las relaciones de noviazgo se inician en la adolescencia y/o juventud, momento evolutivo de transición de la infancia a la madurez en el que se producen una gran cantidad de cambios afectivos, corporales y de valores, convirtiéndose en un período de especial vulnerabilidad y proclive al desarrollo de conductas desviadas. En este momento evolutivo, es preciso conocer y analizar la violencia en las relaciones de pareja para incrementar nuestro conocimiento sobre la instauración y consolidación de este patrón de conducta, que constituye un preámbulo de la violencia en las relaciones de pareja casadas, convirtiéndose en un problema serio para la salud pública. Por lo tanto, son pocas las parcelas de la vida que no se ven alteradas negativamente debido a la situación de maltrato creada.

La revisión de las investigaciones realizadas en los diversos países sobre la violencia en las relaciones de pareja, sostiene que la violencia entre las parejas de adolescentes y de jóvenes es significativa, e incluso de magnitud superior a la de las parejas adultas (Jackson, Cram y Seymour, 2000). Desde una perspectiva epidemiológica, Kanin (1957) consi-

deró, por primera vez, la existencia de conductas violentas en las relaciones de pareja de jóvenes. Como conclusión, en su estudio retrospectivo, encontró que un 30% de las mujeres habían sufrido agresiones sexuales a manos de sus parejas. No obstante, no fue hasta la década de los años ochenta cuando este fenómeno mostró su gravedad y su alarmante incremento. De esta forma, Makepeace (1981) fue el pionero en conducir una investigación sobre la naturaleza y prevalencia de la violencia en el noviazgo, obteniendo que, uno de cada cinco estudiantes universitarios había experimentado abusos físicos por parte de su pareja. Además, el 61% de la muestra revelaba conocer a alguien que había sufrido violencia.

Asimismo, los resultados de nuestro grupo investigador, muestran que la violencia de género en parejas de adolescentes y jóvenes aparece de manera emergente. Las estadísticas realizadas demuestran que la violencia de género es un hecho frecuente, elicitando o manteniendo consecuencias negativas en la calidad de vida de las mujeres. Por lo tanto, las actividades preventivas se colocan en un primer plano una vez que investigamos las fórmulas que deben conducirnos a la resolución de este problema, concretamente, un buen instrumento de ayuda para aproximarnos desde una perspectiva científica y humana al problema.

1.2. Programas de Prevención de la Violencia en el Noviazgo

El concepto genérico de prevención de la violencia hace referencia a toda medida o actuación que tiende a reducir o evitar la violencia y los problemas derivados de su actuación. A la hora de conceptualizar y organizar las intervenciones preventivas, es necesario distinguir tres niveles de actuación en función de la etapa en que se encuentra el fenómeno que se quiere evitar y la población a la que se dirige (Tabla 1): la prevención primaria (actuaciones implementadas antes de que se pueda identificar cualquier proceso prodromal), la prevención secundaria (intervenciones llevadas a cabo después de que se han identificado las presencias de marcadores de riesgo en la población) y la prevención terciaria (intervenciones dirigidas a detener la propagación y evaluación del problema y sus consecuencias).

Desde cualquier marco teórico, se ha defendido la necesidad de actuar desde la prevención primaria con el objetivo de actuar sobre la población infantil o adolescente, retrasando, o si es posible, evitando el inicio de la violencia cuando

esta todavía no se ha establecido. Desde esta perspectiva, el Informe para la UNESCO (Delors, 1996), concluye que la educación debe estructurarse en cuatro ejes de aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los conocimientos; *aprender a hacer*, para influir en el entorno; *aprender a vivir juntos*, para cooperar y participar en las relaciones sociales y *aprender a ser*, un aprendizaje fundamental. En este sentido, las acciones preventivas no pueden quedar al margen de estas finalidades, y si aunar sus esfuerzos en desarrollar positivamente las capacidades de los adolescentes y jóvenes (Kazdin, 1993).

TABLA 1.
NIVELES DE PREVENCIÓN Y SU CARACTERIZACIÓN (COSTA Y MORALES, 1997)

	PREVENCIÓN PRIMARIA	PREVENCIÓN SECUNDARIA	PREVENCIÓN TERCIARIA
POBLACIÓN DIANA	Población General	Población de Alto Riesgo	Víctimas
OBJETIVOS	Reducir Incidencias de nuevos casos	Reducir la duración y gravedad (que afecta a la prevalencia)	Reducir la gravedad y las secuelas
PROCEDIMIENTOS	1. Eliminación de factores de riesgo 2. Promoción de la salud y de la competencia de la población general	1. Detección precoz e intervención temprana 2. Potenciación de los factores de protección y reducción de los factores de riesgo en la población de alto riesgo	1. Tratamiento de las víctimas y de su entorno. 2. Rehabilitación y reducción de la gravedad de las secuelas producidas en las víctimas y en su entorno

La investigación en el área preventiva aplica el conocimiento científico relacionado con las causas de la violencia de género, al diseño de actuaciones preventivas centradas en dichos factores de riesgo (individuales, familiares y comunitarios) en los distintos grupos poblacionales. De este modo, el conjunto de estas aproximaciones preventivas se asientan sobre la base de una completa comprensión de los distintos factores de riesgo/protección detectados, y suponen la implantación de programas generales que integran intervenciones coordinadas entre las escuelas, las familias, los agentes sociales y sanitarios y las políticas gubernamentales (Fisher y Fisher, 1992).

Desde los años 90, se han desarrollado una serie de programas preventivos en el campo de la violencia de género que, aunque han conseguido distintos niveles de éxito, han supuesto el punto de partida para la elaboración de modelos

preventivos. En este contexto, las cuatro vías de actuación para prevenir eficazmente la violencia en las relaciones de noviazgo han sido: a) enfatizar e implantar la prevención primaria; b) avanzar en las investigaciones preventivas; c) trasladar las investigaciones a programas preventivos específicos; y d) llevarlos a cabo en la población seleccionada a tal efecto (Grafunder, Noonan, Cox y Wheaton, 2004).

Generalmente, los trabajos preventivos y/o de intervención se encaminan al tratamiento con víctimas detectadas en hospitales o centros de asistencia (Saltijeral, Ramos y Caballero, 1998). Sin embargo, en los últimos años, se han llevado a cabo diversas aproximaciones preventivas de la violencia en las relaciones de noviazgo en la población adolescente, focalizadas siempre en la elaboración y puesta en marcha de programas específicos que, basados en distintos postulados teóricos según las investigaciones de cada momento, puedan ofrecer resultados positivos.

La literatura científica en este ámbito muestra variaciones importantes en el desarrollo de las aproximaciones preventivas. Específicamente, en los aspectos metodológicos, los programas varían en su aplicación entre un solo un día (Jaffe, Sudermann, Reitzel y Killip, 1992), dos sesiones (Lavoie, Vezina, Piche y Boivin, 1995), cinco sesiones (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano, 1997; Macgowan, 1997), 10 sesiones (Foshee, Bauman, Arriaga, Helms, Kach y Linder, 1998) y 12 sesiones (Weisz y Black, 2001).

Las estrategias concretas de intervención preventiva tienen sus raíces teóricas en la teoría del aprendizaje social (Hammond y Yung, 1991) o las teorías del apego (Wekerle y Wolfe, 1998a, 1998b; Wolfe et al., 1996, 1997); y pueden ser aplicadas a distintas poblaciones de jóvenes africano-americanos (Macgowan, 1997; Weisz y Black, 2001) o americanos-europeos (Avery-Leaf et al., 1997; Foshee et al., 1998; Frazier, Valtinson y Candel, 1995; Jaffe et al., 1992; Lavoie et al., 1995).

La mayoría de los enfoques se han elaborado e implementado desde el área de la educación en institutos y universidades (Avery-Leaf et al., 1997; Frazier et al., 1995; Jaffee et al., 1992; Lavoie, et al., 1995), o en la educación primaria (Foshee, Linder, MacDougall y Bangdiwala, 2001; Krajewski, Rybarik, Dosch y Gimore, 1996; Macgowan, 1997;

Weisz y Black, 2001). Estos sistemas abiertos de aprendizaje, cuentan con un espacio físico y con los recursos materiales y humanos para hacer posible el desarrollo de actividades orientadas a la transformación social, mediante el diseño y el desarrollo de distintos programas como un aspecto del currículum profesional en la adolescencia y juventud.

Por ello, la escuela se convierte en un lugar propicio para desarrollar programas preventivos en la reducción de la violencia y la desigualdad de relaciones de género (O'Leary, 1997; Wolfe y Jaffe, 2003). Smith, Cascardi, Avery-Leaf y O'Leary (2001), indican que las acciones educativas no pueden quedar al margen de esta finalidad, y si aunar sus esfuerzos en desarrollar una acción compartida con una amplia variedad de habilidades generales.

En general, los resultados de los estudios de evaluación de estos programas han demostrado cambios en las actitudes concernientes a la violencia en el noviazgo (Avery-Leaf et al., 1997; Foshee et al., 1998; Jaffe et al., 1992; Lavoie et al., 1995; Wekerle y Wolfe, 1998a), mitos sociales (Jaffe et al., 1992; Lavoie et al., 1995; Wolfe et al., 1996) y en los comportamientos agresivos en las situaciones conflictivas (Jaffe et al., 1992), dando lugar no sólo al cambio comportamental de jóvenes sino también a la modificación de sus actitudes, creencias e intenciones.

Las revisiones sobre la evaluación de los programas señalan la presencia de distintos problemas de carácter metodológico que pueden ayudar a entender los diferentes resultados obtenidos en cuanto a la eficacia de los mismos. Estos hacen referencia a: a) diferentes métodos y unidades de análisis utilizados que dificultan la comparación de los datos obtenidos por los distintos estudios y obstaculizan la generalización de los mismos, ya que los datos no son homogéneos (distintas variables como la edad, la nacionalidad, el área de residencia, los tipos y la amplitud del tratamiento, así como la falta de seguimiento) (Close, 2005); (b) ausencia de explicaciones relativas al alumnado que abandona el programa y a las posibles diferencias entre estos y los que permanecen, lo que imposibilita la estimación de la validez interna de los estudios; y (c) diferencias metodológicas relacionadas con el uso de una muestra aleatoria, grupo de control y de tratamiento, evaluación pre y

1.3. Críticas a los Programas Preventivos desarrollados

post-tratamiento (Wekerle y Wolfe, 1999), que limita las posibilidades de hacer comparaciones significativas entre los estudios.

Desde una perspectiva práctica, se han propuesto una serie de problemas técnicos que podrían explicar las limitaciones de este tipo de programas preventivos. En primer lugar, el coste. La implementación de las intervenciones supone un alto coste económico. Por lo general, las escuelas tienen que contratar un paquete de intervención que incluya manuales del profesor, material para el alumnado, materiales audiovisuales, profesorado especializado en controlar y vigilar la implementación del material, no solamente un coste económico sino también un alto coste en términos de tiempo; y en segundo lugar, la población diana. Por lo general, todos los proyectos de prevención de la violencia en el noviazgo se dirigen a estudiantes, por lo que la mayor parte de la investigación en este campo se ha realizado con este tipo de población. Esto demuestra su adecuación sólo para este rango de jóvenes y no para una gran proporción de adolescentes de alto riesgo.

Por otra parte, son pocos los autores que han evaluado la efectividad de los programas preventivos a largo plazo. A pesar de que presentan resultados alentadores a corto plazo, los resultados a largo plazo son inconsistentes. Mientras que algunos estudios muestran problemas en el mantenimiento (Lavoie et al., 1995), otros mantienen resultados esperanzadores (Foshee et al., 1998; Weisz y Black, 2001). En este sentido, una de las cuestiones pendientes relacionadas con la eficacia de este tipo de intervenciones es el mantenimiento de los logros a largo plazo.

En todo caso, parece evidente que se necesitan investigaciones para: 1) identificar factores de riesgo, así como profundizar en aproximaciones centradas no sólo en modificar la influencia de estos, sino en potenciar y reforzar la presencia temprana de aquellos otros factores que protegen a los individuos que, bajo estas situaciones de riesgo, logran afrontar con éxito la situación y no llegan a la violencia; 2) examinar los potenciales costes y beneficios de los programas; y 3) fomentar que estos programas de prevención se organicen dentro de un marco de prevención integral, en combinación con la aplicación de otros programas relacio-

nados, por ejemplo, con el abuso de sustancias o la reducción del estrés.

En el diseño de las intervenciones, después de analizar una amplia serie de investigaciones, Dutton et al. (2003), concluyen con una serie de recomendaciones: respetar la privacidad y tener en cuenta la seguridad de los participantes, proporcionar recursos de apoyo, agradecer la participación e informar de los resultados, minimizar los efectos del estigma social que a veces comporta a las personas involucradas y tener en cuenta las características culturales y sociales de cada grupo social. Por otra parte, también proponen apoyo a las personas investigadoras de los posibles efectos emocionales de la investigación. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud, desarrolla un informe titulado Recomendaciones Éticas y de Seguridad para la Investigación sobre la Violencia Doméstica contra las Mujeres (García-Moreno, 2001), donde no solamente se intenta mejorar los aspectos metodológicos de las investigaciones, sino también se tienen en cuenta las recomendaciones éticas y de seguridad para la investigación. En este sentido, se proponen algunas recomendaciones como proteger la confidencialidad para garantizar la seguridad de las mujeres y la calidad de los datos, o que los investigadores garanticen que los resultados se interpretan adecuadamente y se usan para impulsar el desarrollo de políticas e intervenciones y generar mecanismos de apoyo.

Finalmente, cabe resaltar que, desde un punto de vista práctico, las relaciones de pareja se consideran una fuente de recursos positivos en la prevención de problemas psicológicos y de salud (Cáceres y Escudero, 1998). Por lo tanto, los programas preventivos son las propuestas más defendidas, planteándose la necesidad de que sean incorporados dentro de un marco de intervención amplio que abarque no sólo la formación del alumnado, sino la preparación de toda la comunidad para facilitar el cambio y, lo que es más importante, asegurar su mantenimiento a largo plazo. A pesar de los beneficios de estas aproximaciones y los avances en prevención, todavía no se conoce con certeza los resultados que estas intervenciones pueden tener no sólo en la población general sino también en la población en situaciones de alto riesgo, ya sea familiar, social o personal.

*Diseño y contenidos
del “Programa Escolar
de Prevención de
la Violencia en las
Relaciones
de Noviazgo”*

.....

2

.....

2.1.
Programa
de Prevención:
Propuesta
Pedagógica

La propuesta pedagógica que se presenta en el programa de prevención de la violencia se orienta a las personas en su globalidad.

El trabajo en equipo, la negociación, la capacidad de pensamiento crítico, la capacidad de expresar y defender puntos de vista distintos como fuente de enriquecimiento personal y grupal, y el diálogo como herramienta esencial en cualquier contexto y situación para expresar, comunicar, relacionar, etc. Estas cuestiones quedan reflejadas en las distintas dinámicas que concretan el proyecto escolar de violencia de género. Además, a lo largo de este programa, se ha pretendido impregnar una actitud de cooperación, igualdad y respeto. Sin embargo, prevenir actitudes en contra de la violencia no es tarea de un día, ni de una charla informativa, las actitudes se afianzan día a día. Desde esta perspectiva, se presenta un programa con una gran versatilidad en los contenidos y en las actividades que favorecen actitudes, habilidades y capacidades personales que ayuden a los adolescentes y jóvenes a madurar como personas, ya que es preciso construir los cimientos de personas autónomas, críticas y responsables.

Dentro de este proyecto, vemos el papel que pueden desarrollar los agentes educativos y, de modo más sintético, los centros educativos. Estos cuentan con un espacio físico y con los recursos materiales y humanos para hacer posible el desarrollo de actividades orientadas a la transformación social. Todo ello mediante el diseño y el desarrollo de distintos programas como un aspecto del currículum profesional en la adolescencia y juventud.

2.2.
Objetivos
Generales

Con este programa preventivo pretendemos desarrollar un programa “*en, para, y, con*” toda la población adolescente, centrado en la formación de personas responsables, autónomas y libres; entendiendo la prevención como la mejor forma de solución, y buscando una perspectiva compleja, integral, sistemática, contextualizada y global.

Los objetivos generales del programa son:

1. Prevenir la violencia en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes.
2. Analizar los beneficios que entraña la construcción de relaciones respetuosas e igualitarias.

3. Dotar de habilidades para evitar el inicio o el mantenimiento en el tiempo de una relación violenta.

Se enumeran a continuación las principales características definitorias del programa preventivo desarrollado:

1. Se trata de una propuesta globalizada, diseñada para facilitar la intervención sobre distintas variables que influyen en la violencia de noviazgo.
2. Es una intervención estable y continua en el tiempo.
3. Dirigida tanto a adolescentes “sin problemas” (*prevención primaria*), como a personas en situación de riesgo (*prevención secundaria*).
4. La propuesta de actuación preventiva se desglosa en la triple faceta: *conceptual, procedimental y actitudinal*, ya que es una de las opciones didácticas que ha logrado mayor penetración en el sistema educativo y se ha mostrado más eficaz.
5. A lo largo de este programa se ha pretendido impregnar una actitud de cooperación, igualdad y respeto. De hecho, la educación es el camino más eficaz para fomentar la libertad y el respeto a los derechos de todas las personas, así como para erradicar cualquier tipo de violencia como medida de dominancia o coacción.
6. Como programa preventivo consideramos de especial importancia la edad de la población diana objeto de intervención. Así, es un recurso útil para jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, que cursen estudios correspondientes a los diferentes programas educativos vigentes; aunque puede aplicarse fuera de la escuela, tanto con adolescentes sin ninguna problemática específica, como en adolescentes con dificultades o problemas de socialización.
7. Para facilitar la adaptación se opta por una metodología flexible y adaptable a las características del centro educativo, al alumnado, la metodología de trabajo, al tiempo disponible, etc. Se ofrecen diferentes actividades optativas, orientaciones sobre cómo adaptarlo, la posibilidad de modificar las actividades y de aplicar otras no consideradas en el programa. Compuesto por diferentes mó-

2.3. Características Específicas del Programa

dulos que han sido pensados para su aplicación conjunta. Además, estos módulos están interrelacionados entre sí, de forma que se retoman objetivos desde diferentes perspectivas complementándose.

8. Se trata de un programa que puede ser evaluado experimentalmente, en la medida en que existe una estructura, unos contenidos, unas actividades y un proceso que son identificables y cuantificables.

2.4. Módulos, contenidos y sesiones

Las sesiones propuestas se organizan en torno a cuatro módulos. El *Módulo I*, dedicado al conocimiento de la violencia de género en las relaciones de pareja; el *Módulo II*, al desarrollo de la violencia en los diferentes contextos culturales y sociales; el *Módulo III*, dirigido a proporcionar diferentes habilidades sociales; y el *Módulo IV*, afianzar recursos personales y sociales.

Dentro de cada módulo se incluyen varias sesiones sintonizadas con los contenidos del mismo. Estas comprenden un conjunto de actividades relacionadas con los objetivos generales y específicos que se proponen. En la Tabla 2 se exponen las sesiones específicas, ajustadas a los módulos generales, con sus respectivos objetivos.

TABLA 2.
RESUMEN DE LOS MÓDULOS, SESIONES Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA

MÓDULOS	SESIONES	OBJETIVOS
MÓDULO I FORMAR Y SENSIBILIZAR	Sesión 1. Conocer es fundamental para poder prevenir.	- Dar a conocer el fenómeno de la violencia en las relaciones de pareja, comprendiendo su naturaleza, causas y consecuencias. - Detectar las primeras manifestaciones de la violencia durante el noviazgo.
	Sesión 2. Factores de riesgo y protección en las relaciones de pareja.	- Plantear formas adecuadas de relacionarse, favoreciendo el respeto y la igualdad en las relaciones de género.
MÓDULO II MITOS Y EDUCACIÓN	Sesión 1. Identidad de género.	- Modificar los modelos y prejuicios sexistas basados en la inferioridad o superioridad de uno u otro sexo. - Desmitificar y eliminar los mitos sociales y culturales que respaldan y admiten la violencia.
	Sesión 2. La legitimidad de la violencia	- Observar el amor idealizado que nos llega a través de la literatura, la música y el cine.

TABLA 2. (Continuación)
RESUMEN DE LOS MÓDULOS, SESIONES Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA

MÓDULOS	SESIONES	OBJETIVOS
MÓDULO III IMPULSAR UN PROYECTO DE DESARROLLO HUMANO	Sesión 1. Mi valía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender qué es la autoestima relacionándola de forma correcta con la violencia y descubrir posibilidades reales de mejorarla. - Responder asertivamente a las críticas. - Aprender los diferentes estilos de comunicación en las relaciones interpersonales. - Pedir cambios de conducta de forma asertiva.
	Sesión 2. La comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilitar que cada uno se descubra como persona capaz de pensar, sentir y actuar de forma autónoma. - Aprender y tomar conciencia de nuestros derechos. - Identificar y reconocer las distintas emociones propias y las de los demás.
	Sesión 3. El mundo emocional: La Ira	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar conductas impulsivas así como sus consecuencias negativas. - Aprender a responder adecuadamente al estado emocional de la ira y vivir las situaciones de conflicto como una oportunidad de crecimiento personal y social.
MÓDULO IV ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ESPECÍFICAS	Sesión 1. Y tú ¿Qué puedes hacer?, ¿Quién me orienta?	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir estrategias de afrontamiento específicas frente a la violencia. - Analizar y comprender el alcance de los efectos negativos que la violencia produce en las personas implicadas. - Afianzar los recursos personales aportados por el programa e informar de nuevos recursos institucionales.

2.5.1. Manual: Utilización y Procedimiento

Tanto en la planificación de las sesiones como de sus contenidos es fundamental la elaboración de un material de apoyo especializado para el desarrollo del programa. De ahí, la necesidad de diseñar dos manuales: a) manual para el profesorado, y b) manual para el alumnado.

A) Manual para el profesorado

El manual para el profesorado es un instrumento pedagógico que, permitirá llegar a las metas fijadas en la intervención y formar a las personas que van a participar directa o indirectamente en el desarrollo del programa.

Cada una de las sesiones de las que consta el programa tiene una estructura similar que facilita su utilización y comprensión, dotando a la persona que aplica el programa de los conocimientos necesarios para su implantación.

Los apartados que constituyen las sesiones son los siguientes:

2.5. *Orientaciones Metodológicas*

- *Objetivos específicos:* Se presentan de forma esquemática y concisa las metas concretas que se pretenden conseguir con el trabajo de la sesión.
- *Procedimiento y contenidos:* En este apartado se explica brevemente y de forma general la metodología a seguir de cara al logro de los objetivos propuestos. Se especifican una serie de observaciones sobre la forma en la que debe desarrollarse la sesión de trabajo, así como la relación entre las actividades que se van a desarrollar, los contenidos y las actitudes que deben ser transmitidas a los adolescentes y los objetivos a alcanzar.
- *Conceptos clave:* Se definen o explican aquellos conceptos que se consideran fundamentales dentro de cada una de las sesiones del programa, o aquellos que puedan aclarar el sentido o proporcionar información relevante sobre algún contenido específico de la sesión.
- *Material:* Listado de los recursos y materiales didácticos que se facilitan o se necesitan para el adecuado desarrollo de la sesión. En este apartado se recoge tanto el material de apoyo para el alumnado, así como otro tipo de objetos (anuncios de publicidad, noticias de periódicos, etc.), materiales (tizas, papel continuo, etc.) o equipos o aparatos tecnológicos (video, retroproyector, etc.).
- *Actividades:* Se presenta una enumeración de las actividades que se llevarán a cabo dentro de la sesión.
- *Desarrollo de la sesión:* En este apartado se expone de forma detallada y minuciosa la forma en la que el profesorado dirige la sesión. Para cada una de las actividades propuestas, se indica cómo iniciarlas, motivarlas y desarrollarlas, qué instrucciones concretas se deben dar, qué ejemplos se pueden utilizar para facilitar la comprensión de los conceptos o tareas propuestas, qué soluciones pueden darse ante un problema o alguna duda planteada por las y los adolescentes, etc. Además, se indican las técnicas que deben utilizarse para fomentar la participación y el interés (lluvia de ideas, role playing, discusión guiada, pequeños grupos de discusión, juegos, estudio de casos, etc.). En algunas sesiones se propone una tarea para casa, de cara a la generalización de las habilidades o actitudes aprendidas en la sesión. Su revisión es de gran importancia para el mantenimiento y comprobación de los conoci-

mientos, habilidades y actitudes aprendidas. Al finalizar las sesiones también se incluyen algunos materiales como la reproducción de las hojas o fichas para el alumnado, las transparencias o cierta información de utilidad.

B) Manual para el alumnado

En el contexto de la prevención es insuficiente un trabajo esporádico y puntual que en muchos casos no tiene más función que la informativa. Al margen de esta línea, se necesitan posiciones participativas, comprometidas, diferenciadas, etc.; en las que el aprendizaje se convierta en un compromiso social y una responsabilidad reconocida.

Por lo tanto, el alumnado cuenta con las aportaciones y conocimientos de las sesiones que consta el programa de prevención, así como de las dinámicas y materiales didácticos y experienciales, todo ello organizado en el denominado manual del alumnado.

2.5.2. Evaluación

La evaluación es una de las tareas más importantes de la prevención, en este sentido, y teniendo en cuenta la consideración multivariante y multicausal de la violencia en las relaciones de noviazgo, la propuesta que presentamos incluye el proceso de evaluación en dos ámbitos. Por un lado, la evaluación de la propuesta preventiva en sí como constructo, y por otro, la eficacia del programa tanto en el alumnado como en el profesorado. Así, se puede trabajar en la evaluación del programa valorando tanto la conceptualización del planteamiento y su formulación, como el proceso de desarrollo del mismo a lo largo del tiempo planificado y una vez concluido el tiempo de aplicación.

La evaluación que proponemos se caracteriza por ser continua y proporcionar la información necesaria para: a) demostrar la efectividad del programa y, b) mejorar la efectividad del programa, de forma que se pueda cambiar lo que no funcione dependiendo de las necesidades del alumnado, el profesorado y la sociedad en general.

A) La evaluación como proceso continuo

La evaluación es un proceso continuo que se va a llevar a cabo antes de la intervención (evaluación “Pre”), durante la intervención, inmediatamente después de terminada la intervención (evaluación “Post”) y en determinados momentos después de su finalización (seguimiento).

- I. Evaluación “Pre”:** La evaluación “pre” tiene como objetivo establecer una línea base de conocimientos, actitudes y comportamientos con la que comparar la evaluación “post” y los seguimientos. Así, al finalizar el programa, nos permitirá conocer hasta qué punto este ha sido capaz de conseguir sus objetivos y qué cambios se han producido.
- II. Evaluación durante el proceso:** Lo fundamental de la evaluación durante el proceso es que la recogida de los datos pertinentes se realice durante la propia secuencia del proceso. Es decir, se consideran dos funciones concomitantes, se evalúa a la misma vez que se enseña. Es importante señalar los aportes de las metodologías tanto cuantitativas como cualitativas empleadas en el diagnóstico de la violencia de pareja, ya que nos va a permitir avanzar en el conocimiento de este problema, desde un punto de vista epidemiológico.
- III. Evaluación “Post”:** En la evaluación “post” se aplican de nuevo los instrumentos utilizados en la evaluación “pre”, con el fin de averiguar si el programa ha funcionado en la dirección prevista.
- IV. Seguimiento:** Es preciso realizar un seguimiento más allá de la duración del programa en sí, ya que se concede una especial importancia al mantenimiento a largo plazo de lo aprendido.

B) Evaluación del profesorado y del alumnado

Teniendo en cuenta la evaluación que propone la LOGSE (1990), la evaluación incluye a los agentes que aplican el programa, al alumnado y al material curricular, que en este caso es el propio programa.

Los resultados de la evaluación pueden permitir al alumnado, al profesorado, al centro educativo y al entorno social en general, participar en definir las necesidades y la dirección del programa para el continuo mejoramiento.

B.1) Evaluación del profesorado

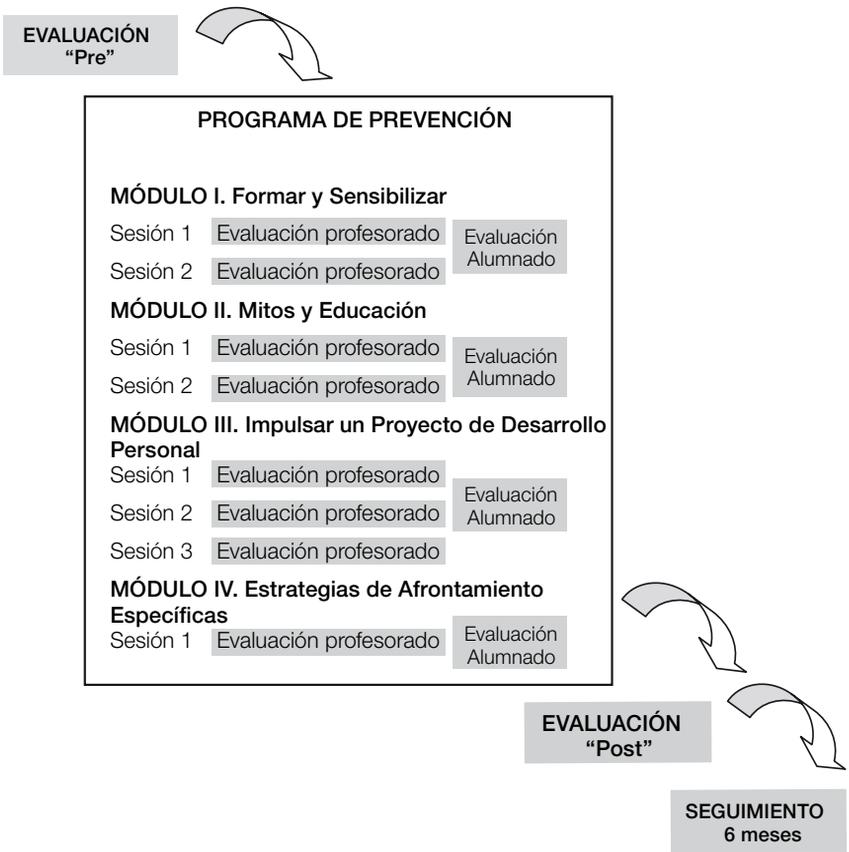
Desde esta perspectiva, la evaluación del profesorado pretende: a) proporcionar información útil para optimizar el programa; b) detectar dificultades; e c) introducir mejoras en próximas sesiones y aplicaciones.

B.2) Evaluación del alumnado

Para comprobar la validez de los recursos utilizados, los contenidos y actividades desarrolladas, nadie mejor que el propio alumnado para evaluarlo. En este sentido, el alumnado debe tomar conciencia de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

En términos generales, la evaluación del alumnado pretende proporcionar información útil para mejorar y adaptar el programa a las necesidades y preferencias de la población diana. En la Figura 2 se exponen resumidamente las evaluaciones a realizar en el programa preventivo.

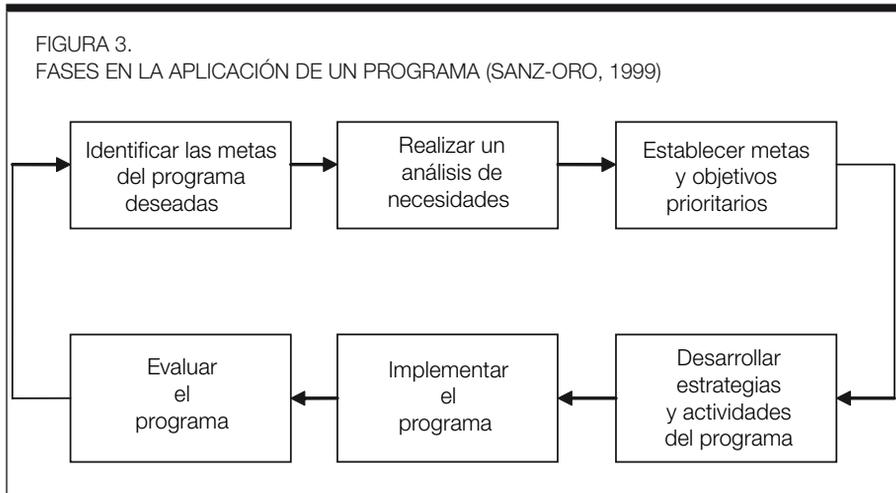
FIGURA 2.
RESUMEN DE LAS EVALUACIONES PREVISTAS EN EL PROGRAMA DE PREVENCIÓN



*Procedimientos
de Aplicación
del Programa de
Prevención*

3.1. Proceso general de Planificación e Implantación

En términos generales, no existe un modelo único de planificación e implantación de un programa de prevención; sin embargo, por la abundante bibliografía al respecto, podemos considerar representativas cuatro fases: 1) planificación; 2) diseño; 3) implementación; y 4) evaluación. Según se indica en la Figura 3, dichas fases siguen un desarrollo cíclico con todos los elementos implicados en el programa sobre la planificación que se ha establecido.



Es interesante mencionar el modelo de evaluación que proponen Stufflebeam et al. (1971), a la hora de diseñar y proporcionar información útil en la toma de decisiones de cualquier programa preventivo. Específicamente, este modelo expone que existen cuatro tipos de evaluación: contexto, entrada (input), proceso y producto. La evaluación de contexto se basa en proporcionar información para la planificación a la hora de determinar objetivos. La evaluación de entrada nos proporciona información para establecer decisiones de tipo estructural y de procedimiento, para así establecer el mejor diseño. La evaluación del proceso proporciona información para las decisiones de implementación, con el fin de aceptar o modificar el diseño que se ha llevado a cabo. Y por último, la evaluación del producto hace referencia a la toma de decisiones para aceptar, rectificar o abandonar el programa.

En la Tabla 3 aparecen relacionados los tipos de evaluación con los estadios de planificación del programa.

TABLA 3.
NIVELES DE PREVENCIÓN Y SU CARACTERIZACIÓN (COSTA Y MORALES, 1997)

MODELO DE EVALUACIÓN
Evaluación del Contexto
<ul style="list-style-type: none"> - Entender cuál es la actitud mantenida por el centro educativo (profesorado, alumnado, resto de profesionales). - Determinar las metas generales y los objetivos específicos que deseamos alcanzar. - Definir las necesidades no satisfechas y nuevas oportunidades para solventarlas.
Evaluación de Entrada
<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar un plan de acción a través de diversas estrategias de intervención. - Desarrollar un plan de implementación (tiempo, recursos humanos y materiales, obstáculos, etc.) para la participación y aceptación del programa.
Evaluación del Proceso
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las discrepancias entre el diseño inicial establecido y la implementación real efectuada en cuanto a los contenidos, objetivos, actividades realizadas, obstáculos, condiciones del entorno, participación del grupo, etc.
Evaluación del Producto
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar si los objetivos específicos que nos habíamos propuesto alcanzar en el programa han sido logrados o no.

3.2.1. Población diana

Jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 17 años que se encuentren cursando estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria en centros escolares de la Comunidad de Madrid.

3.2. *Procedimiento de Aplicación*

3.2.2. Selección de los centros escolares

El comienzo de este proceso de selección se llevó a cabo estableciendo una serie de criterios mínimos de inclusión/exclusión, que debían cumplir los centros de enseñanza participantes en el estudio, y de los que se extraería la muestra de sujetos considerados en la investigación. El objetivo fue delimitar la inclusión de todos los posibles candidatos en función de los objetivos perseguidos y de la posibilidad de acceso a los mismos, facilitando así el procedimiento y la implantación de los instrumentos de evaluación. En este primer paso, para ser considerados, todos los centros debían cumplir los siguientes requisitos:

1. Impartir los cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
2. Tener un número de alumnado no inferior a mil. Con ello, se eliminaban del posible espectro todos aquellos centros

cuya muestra no fuera representativa de la población de estudio, bien por no contar con todos los cursos, o bien por no tener el suficiente alumnado en cada una de las clases, lo que, de nuevo, afectaría a la representatividad de la muestra seleccionada.

3. Estar ubicados en distintas zonas de la Comunidad de Madrid. El objetivo era obtener una muestra en la que estuvieran representados, en la medida de lo posible, todos los niveles socioeconómicos y culturales.
4. Mostrar un interés inicial en el desarrollo de estudios relacionados con la problemática juvenil, específicamente con respecto a la violencia en las relaciones de pareja, en un primer contacto telefónico en el que se exponían las bases de la investigación.

Una vez realizado este primer paso, se dispuso de un total de 16 centros de enseñanza que cumplían los requisitos especificados y tenían características similares y, por tanto, eran posibles candidatos a participar en el estudio. Después de las oportunas entrevistas de presentación, se presentó el proyecto de investigación en su totalidad en cada uno de los centros a través de los departamentos de orientación, o directamente al profesorado.

Los centros escolares que colaboraron en la investigación y de los cuales se extrajo la muestra de sujetos estudiantes, fueron los siguientes: I.E.S. Arturo Soria, I.E.S. Cardenal Herrera Oria, I.E.S. Gómez Moreno, I.E.S. Isaac peral, I.E.S. Numancia, I.E.S. Palomares-Vallecas, I.E.S. Salvador Allende, I.E.S. Simancas, I.E.S. Valdebernardo, I.E.S. Arcipreste de Hita, I.E.S. Salvador Dalí, I.E.S. San Isidro, I.E.S. Iturralde, I.E.S. Alto del Jarama, I.E.S. Beatriz Galindo.

3.3.3. Equipo de investigación

Dentro del planteamiento previo al desarrollo del proyecto, se realizó la selección de las personas que colaborarían en la organización de las evaluaciones y del programa de prevención dentro de cada uno de los centros educativos, así como en la implementación del instrumento de evaluación en las aulas.

Para estos fines, se contó inicialmente con la participación voluntaria de diez psicólogos/as. Todos fueron entrevistados

de forma individual con el objetivo de escoger los más adecuados en función de los siguientes criterios:

- El interés inicial en la problemática juvenil con respecto a la violencia.
- La participación anterior en el desarrollo de estudios similares de carácter grupal.
- La práctica en el trato con adolescentes o el interés en centrarse en esta área de trabajo.
- Las habilidades de comunicación y manejo de grupos.
- La compatibilidad de horarios y disponibilidad con respecto al calendario escolar.

Una vez finalizada esta valoración, se contó con un total de cinco psicólogos/as colaboradores que pasaron a ser entrenados para lograr una capacitación homogénea de todas y cada una de las personas integrantes del equipo de campo.

Para su formación se dedicaron un total de cinco sesiones en las que, en primer lugar, se ofreció a los colaboradores todos los datos referentes a la fundamentación teórica y a los objetivos generales de investigación, con el fin de que conocieran los principios básicos sobre los que se asentaba el estudio y el marco en el que se había creado el instrumento de evaluación que iban a manejar. En segundo lugar, se les explicó detalladamente cada una de las partes del instrumento de evaluación y cada una de las escalas integrantes del cuestionario con el fin de que se familiarizaran con cada una de las partes de la encuesta y lo manejaran en su totalidad, resolviendo las dudas pertinentes. Se expusieron las normas que se debían seguir a la hora de la aplicación del instrumento en las aulas. Además, al tratarse de una prueba colectiva, recibieron la indicación de señalar todo aquel cuestionario del que dudaran que no hubiera sido cumplimentado con seriedad o pudiera estar contaminado.

De esta forma, todos ellos recibieron la misma preparación en lo referente al dominio del cuestionario empleado y a la forma en que se debía responder.

Todas las personas integrantes del equipo, además de haber sido entrenadas en la aplicación del instrumento de evalua-

ción, participaron en un curso de formación de 60 horas de duración. Eran asimismo conocedores de que su función sería la de aplicar el programa de prevención en los centros educativos, en colaboración con los investigadores del proyecto y el Departamento de Orientación de los centros.

Se diseñó y se llevó a cabo un programa de formación dirigido al profesorado y los/as monitores que aplicarían el programa de prevención. Los contenidos fundamentales de este programa de formación fueron: a) el acercamiento y revisión de distintos programas preventivos existentes aplicados en el medio escolar; b) comprender los supuestos teóricos y empíricos sobre los que se sustenta el programa de prevención; c) conocer detalladamente el programa, tanto sus contenidos como la forma de llevar a cabo cada una de las sesiones del mismo, dominando las actividades propuestas y la mejor manera de conseguir la colaboración y participación del profesorado y de los/as adolescentes; d) aprender las estrategias y contenidos del curso de formación del profesorado; e) conocer y manejar los dispositivos de control, seguimiento y coordinación de la implantación del programa en los centros escolares y, f) dominar los procedimientos de evaluación del programa, tanto del proceso como de los resultados del mismo tras su aplicación.

*Evaluación de los
resultados obtenidos
tras la aplicación
del Programa
de Prevención*

.....

.....

4.1. **Objetivos**

El objetivo general planteado para el presente estudio fue el de valorar la eficacia del programa de prevención escolar de la violencia de género tras su aplicación en una muestra de adolescentes de la Comunidad de Madrid. Este objetivo general se encuentra a su vez dividido en varios objetivos específicos relacionados con las diferentes variables indicadoras de la eficacia del programa.

Los objetivos específicos de este estudio, así como las hipótesis asociadas a dichos objetivos, fueron:

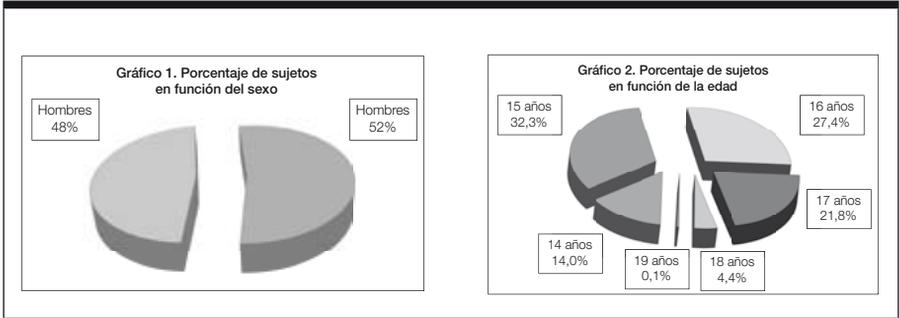
1. Valorar la eficacia del programa de prevención en cuanto a los conocimientos relacionados con la violencia de género. Partimos de la hipótesis de que el nivel de conocimientos relacionados con las características de esta problemática aumentarán tras la aplicación del programa de prevención.
2. Valorar la eficacia del programa de prevención en cuanto a las actitudes que justifican la violencia en la pareja. La hipótesis inicial es que el nivel de justificación de la violencia que tienen lugar en el contexto de las relaciones de pareja disminuirá tras la aplicación del programa de prevención.
3. Valorar la eficacia del programa de prevención en cuanto a los comportamientos agresivos. De manera similar, partimos de la hipótesis de que la frecuencia de conductas de agresión física, psicológica y/o sexual disminuirá tras la aplicación del programa de prevención.
4. Valorar la eficacia del programa de prevención en cuanto a los recursos de ayuda utilizados y respuestas específicas de afrontamiento. Partimos de la hipótesis de que, tras haber participado en el programa de prevención, los jóvenes manifestarán en mayor medida el uso de diferentes recursos formales e informales en caso de encontrarse en una situación de violencia en la pareja.

4.2. **Método**

4.2.1. Participantes

Los resultados que se van a describir en este apartado se obtuvieron de la muestra compuesta por los adolescentes escolarizados en los diferentes centros educativos que participaron en el estudio. Tras eliminar los cuestionarios que

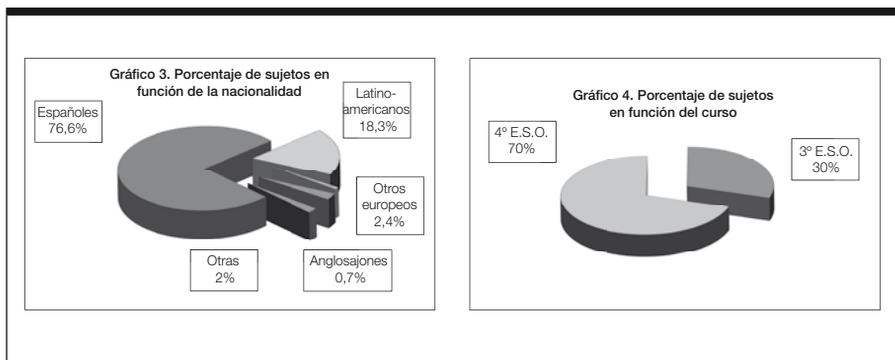
no habían sido respondidos correctamente o que carecían de alguno de los datos necesarios para su codificación, se contó con una muestra final de 1.397 adolescentes de ambos sexos (724 mujeres y 667 hombres), con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años ($M = 15,71$; $SD = 1,01$). Los Gráficos 4.1 y 4.2 muestran el porcentaje de sujetos en función del sexo y la edad.



Por lo que respecta a la nacionalidad, el 76,7% de la muestra estuvo compuesta por españoles. Del restante 33,3%, un 18,2% fueron de procedencia latinoamericana, un 2,4% de otros países europeos, un 0,7% anglosajones y el restante 2% de otras nacionalidades (véase Gráfico 3).

Todos los jóvenes que participaron en el estudio se encontraban escolarizados en alguno de los cursos de 3º o 4º de la E.S.O. (véase Gráfico 4) de alguno de los 18 Institutos de Educación Secundaria ubicados en distintas zonas de la Comunidad de Madrid.

Finalmente, es importante anotar que, como era de esperar, no todos los adolescentes que completaron el cuestionario de evaluación en la medida pre-tratamiento estuvieron disponibles para la evaluación en las medidas post-tratamiento y seguimiento. En concreto, de los 1.397 participantes que completaron la medida pre-tratamiento, 1.019 estuvieron disponibles en la evaluación post-tratamiento (72,94%) y 723 en la evaluación de seguimiento (51,75%). De esta manera, los resultados ofrecidos en el apartado correspondiente de resultados se refieren a los 723 participantes que completaron las tres medidas de evaluación.



4.2.2. Instrumento de evaluación

Atendiendo a los objetivos generales de la investigación, se seleccionaron un conjunto de escalas de evaluación que recogen información sobre las diferentes variables relevantes para la comprobación de las hipótesis planteadas.

La idea fundamental era seleccionar una batería de escalas, validadas y adaptadas para población adolescente y joven, que recogieran información sobre aquellas variables relacionadas con los objetivos del estudio y que tuvieran un peso específico en la literatura científica. Además, era necesario considerar su carácter transcultural, con el objetivo de facilitar el posible contraste de los resultados que se obtuviesen.

Así, la selección de cada una de las escalas que conforman el instrumento de evaluación estuvo principalmente condicionada por su prestigio internacional, su calidad psicométrica y los estudios realizados a nivel transcultural con dichos instrumentos (Harned, 2001; Smith et al., 2001; Kristen, 2002; Gulubane y Magaborone, 2003; O'Leary y Slep, 2003). Asimismo, fueron seleccionadas porque, como medidas de autoinforme, proporcionan la suficiente información, de forma sencilla y con bajo coste, para cumplir con los objetivos trazados en la presente investigación, tanto en relación con la evaluación de diferentes tipos de comportamientos violentos en población de jóvenes y adolescentes, como con los procesos cognitivos asociados.

Consideradas todas las observaciones señaladas, en primer lugar, se realizó una revisión de las escalas o cuestionarios

más relevantes empleados en el ámbito nacional e internacional para el análisis de la violencia en las relaciones de noviazgo de jóvenes y adolescentes. Una vez realizada la selección del instrumento de evaluación se procedió a su traducción llevada a cabo por profesionales cercanos a la población diana.

El resultado final fue un cuestionario que incluyó diferentes secciones y escalas. A continuación se exponen las características más relevantes de cada una de estas escalas incluidas en el instrumento general de evaluación:

SECCIÓN A. Información demográfica y relacional.

Compuesta por un conjunto de preguntas que recogen toda la información relevante en relación a: (1) Aspectos descriptivos de la muestra (edad, sexo, nacionalidad, centro educativo y orientación sexual); y (2) Aspectos relacionales (e.j. edad de la primera relación, número de parejas, duración de la relación actual, frecuencia de contacto y percepción del futuro de la actual relación).

SECCIÓN B. Escalas de Evaluación de la violencia.

Incluye tres escalas que evalúan los diferentes tipos de comportamientos violentos:

- **Escalade Tácticas de Conflicto Modificada** (Modified Conflict Tactics Scale, MCTS; Neidig, 1986), una versión modificada de la Escala de Tácticas de Conflicto (Conflict Tactics Scale, CTS; Straus, 1979), validada en población adolescente española por Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González (2007). Está formada por 18 ítems, con preguntas bidireccionales (víctima/agresor), y un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 a 5 (1=Nunca, 2=Rara vez, 3=Algunas veces, 4=A menudo y 5=Muy a menudo). Esta escala evalúa el modo en que los individuos resuelven sus conflictos en el contexto de una discusión con su pareja, midiendo específicamente agresión física y agresión verbal (p.ej. “¿Tú has insultado o maldecido a tu novio/a?”, “¿Tu novio/a te ha insultado o maldecido?”, “¿Tú has abofeteado a tu novio/a?”, “¿Tu novio/a te ha abofeteado?”)
- **Escala de Tácticas de Dominancia y Comportamiento Celoso** (Dominating and Jealous Tactics Scale; Kasian &

Painter, 1992). Esta escala está formada por 11 ítems, con preguntas bidireccionales (víctima/agresor), y un formato de respuesta tipo *Lickert* de 1 a 5 (1=Nunca, 2=Rara vez, 3=Algunas veces, 4=A menudo y 5=Muy a menudo). Está estructurada en dos subescalas que miden tácticas dominantes (p.ej., “He intentado que mi pareja no hable o vea a su familia”, “Mi novio/a intenta que yo no hable o vea a mi familia”) y comportamientos celosos (p.ej., “He estado celoso de mi pareja y he sospechado de sus amigos”, “Mi novio/a ha estado celoso/a y sospechaba de mis amigos/as”). Respecto a la fiabilidad, las subescalas de dominancia y comportamiento celoso presentaron un alfa de 0,72 y 0,76, respectivamente, en una muestra de estudiantes de instituto (Cano et al., 1998). Por su parte, los resultados obtenidos por el equipo investigador en una muestra de adolescentes españoles de instituto, revelaron para la subescala de comportamientos dominantes coeficientes de fiabilidad de $\alpha=.67$ y $\alpha=.70$, para las escalas de perpetración y victimización, respectivamente; y para la subescala de comportamiento celoso coeficientes de fiabilidad de $\alpha=.73$ y $\alpha=.77$, para las escalas de perpetración y victimización, respectivamente.

- **Escalade Evaluación de la Agresión Sexual**, formada por 5 ítems, con preguntas bidireccionales (víctima/agresor), y un formato de respuesta tipo *Lickert* de 1 (*nunca*) a 5 (*muy a menudo*). Esta escala fue elaborada por el equipo investigador para evaluar la presencia de comportamientos sexualmente agresivos, que pueden ir desde el uso de diferentes medidas de presión hasta el uso de la fuerza física, todos ellos con el objetivo de mantener relaciones sexuales no consensuadas (p.ej. “¿Tú has amenazado a tu novio/a con terminar la relación si no mantenía relaciones sexuales contigo?”, “¿Tu novio/a te ha amenazado con terminar la relación si no mantenías relaciones sexuales con él/ella?”). Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en la muestra de adolescentes españoles fueron de 0,75 y 0,66, para las escalas de perpetración y victimización, respectivamente.

SECCIÓN C. Escalas de evaluación de actitudes y conocimientos acerca de la violencia.

Compuesta por dos escalas que evalúan actitudes que justifican la violencia en la pareja:

- **Escala de Actitudes sobre la Agresión durante Situaciones de Noviazgo** (Attitudes About Aggression in Dating Situations, AADS; Smith, Cascardi, Avery-Leaf y O’Leary, 2001). Consta de 12 ítems con un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 (*totalmente de acuerdo*) a 6 (*totalmente en desacuerdo*), que permiten valorar el grado de acuerdo o discrepancia respecto al comportamiento físicamente agresivo en un contexto específico. Cinco de los ítems describen a un hombre agrediendo a su novia (p.ej., “Luis se entera de que Alicia ha estado saliendo con alguien más a sus espaldas. Él se enfada mucho y le da una bofetada”), otros cinco describen a una mujer agrediendo a su novio (p.ej. “Elena se enfada mucho con Carlos porque éste le ignora, entonces Elena le pega para que le preste atención”), y los dos restantes describen agresiones en contra del mismo género en el contexto de un conflicto de pareja (p.ej. “Miguel sorprende a Carmen coqueteando con Roberto. Miguel se enfada mucho y golpea a Roberto”). Esta escala presentó propiedades psicométricas satisfactorias en la muestra de adolescentes españoles, con coeficientes de fiabilidad para las diferentes subescalas que oscilaron entre $\alpha = 0,65$ y $\alpha = 0,81$.

- **Escala de Justificación de Tácticas Coercitivas y Agresiones Verbales** (Justification of Verbal/Coercive Tactics Scale, JVCT; Smith, Cascardi, Avery-Leaf y O’Leary, 2001). Constituida por 24 ítems (doce valoran actitudes justificativas para los hombres y doce para las mujeres), con un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 (*nunca*) a 5 (*muy a menudo*), que ofrecen información sobre las actitudes concernientes a la justificación de tres tipos diferentes de comportamientos psicológicamente agresivos: agresión verbal (p.ej. “Insultar o amenazar al novio/a”), comportamiento coercitivo o controlador (p.ej. “No dejar que tu novio/a vea o hable con su familia”) y comportamiento celoso (p.ej. “Estar celoso/a de sus amigos/as y sospechar de ellos”). Los coeficientes de fiabilidad obtenidos para las diferentes subescalas que componen este instrumento oscilaron entre $\alpha = 0,66$ y $\alpha = 0,80$.

Compuesta por una escala que evalúa conocimientos acerca de la violencia en la pareja:

- **Escala de conocimientos de la violencia en la pareja.**
Esta escala fue desarrollada por el equipo investigador

para evaluar el nivel de conocimientos de los jóvenes en relación a diferentes aspectos de la violencia que tiene lugar en las relaciones de pareja. Está formada por 17 ítems con un formato de respuesta tipo *Lickert* de 1 (*total de acuerdo*) a 4 (*total en desacuerdo*). Cada ítem implica una afirmación acerca de algún aspecto relacionado con la violencia en la pareja, debiendo los encuestados señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con dicha afirmación (p.ej. “Los celos son una forma de demostrarte que realmente tu novio/a te ama”, “El alcohol y las drogas provocan violencia”).

SECCIÓN D. Evaluación de recursos de ayuda.

Compuesta por una escala que evalúa el uso de recursos formales e informales relacionados con la problemática de la violencia en la pareja:

- **Evaluación de los recursos ante una situación de violencia física en la pareja.** Esta escala fue desarrollada por el equipo investigador para evaluar el uso que los adolescentes harían de diferentes recursos formales e informales ante una situación hipotética futura de violencia física en la pareja. Está formada por 6 ítems con un formato de respuesta tipo *Lickert* de 1 (*sí definitivamente*) a 5 (*no definitivamente*). Cada ítem evalúa el uso de un recurso diferente (romper, hablar con un amigo, hablar con alguien de la familia, hablar con algún profesor u orientador, llamar a la policía, llamar a un teléfono de ayuda). Así, los jóvenes deben responder que harían si su novio/a en algún momento en el futuro le agarrase, abofetease, patease, golpease, etc.

4.2.3. Variables de estudio

Se enumeran a continuación todas las variables que fueron analizadas con el objetivo de evaluar la eficacia del programa de prevención aplicado:

a) Variables relacionadas con la Agresión Física

- Agresión Física Leve:
 - Intentar sujetar físicamente
 - Lanzar un objeto

- Golpear, patear o morder
- Empujar o agarrar
- Abofetear
- Agresión Física Grave:
 - Intentar ahogar
 - Dar una paliza
 - Amenazar con un cuchillo o algún arma

b) Variables relacionadas con la Agresión Psicológica

- Agresión Verbal:
 - Insultar o maldecir
 - Molestarse al hablar de un tema y/o negarse a hacerlo
 - Marcharse molesto de la habitación/casa
 - Decir algo para fastidiar y/o picar
 - Amenazar con golpear o lanzar algún objeto
- Comportamiento Dominante o Controlador:
 - Intentar que no hable y/o vea a la familia
 - Poner en contra a la familia y amigos
 - Intentar que deje de hacer cosas para estar más tiempo juntos
 - Amenazar con irse con otro/a
 - Culpar de provocar la conducta violenta
 - Culpar de los problemas propios
 - Amenazar con dejar la relación
- Comportamiento Celoso:
 - Estar celoso y sospechar de los amigos/as
 - Estar celoso de otros chicos/as

- Comprobarlo que hace y exigir explicaciones de donde ha estado
- Acusar de salir con otro chico/a

c) Variables relacionadas con la Agresión Sexual

- Obligara mantener relaciones sexuales a pesar de que tu novio/a no quería
- Amenazarcon terminar la relación si no se mantienen relaciones sexuales
- Insistirverbalmente en tener relaciones sexuales a pesar de que tu novio/a no quería
- Utilizar alcohol u otras drogas para impedir la resistencia a mantener relaciones sexuales
- Amenazarcon utilizar la fuerza física si tu novio/a no aceptaba mantener relaciones sexuales
- Agarrar o sujetar para realizar prácticas sexuales no consentidas

d) Variables relacionadas con la Justificación de la Agresión Física

Se analizó la justificación de los siguientes comportamientos físicamente agresivos del hombre hacia la mujer y viceversa:

- Empujar
- Abofetear
- Golpear

e) Variables relacionadas con la Justificación de la Agresión Psicológica

Se analizó la justificación de los siguientes comportamientos psicológicamente agresivos del hombre hacia la mujer y viceversa:

- Agresión Verbal:
 - Insultar o amenazar
 - Molestarse al hablar de un tema

- Salir repentinamente de la habitación/casa
- Hacer o decir algo para fastidiar y/o picar
- Comportamiento Dominante o Controlador:
 - Intentar que no hable y/o vea a la familia
 - Poner en contra a la familia
 - Intentar que deje de hacer cosas para estar más tiempo juntos
 - Interferir en la relación con miembros de su familia
- Comportamiento Celoso:
 - Estar celoso de los amigos/as y sospechar de ellos
 - Estar celoso de otros chicos/as
 - Comprobarlo que hace y exigir explicaciones de donde ha estado
 - Acusar de salir con otro chico/a

f) Variables relacionadas con conocimientos acerca de la violencia en la pareja

g) Variables relacionadas con los recursos utilizados tras un episodio de Agresión Física:

- Romper con el novio/a
- Hablar con un amigo
- Hablar con algún familiar
- Hablar con un profesor u orientador
- Llamar a la policía
- Llamar a un teléfono de ayuda

4.2.4. Análisis de datos

Como se ha señalado, se contó con 1.397 adolescentes tras eliminar aquellos cuestionarios que no habían sido cumplimentados correctamente o que carecían de alguno de los

datos necesarios para su codificación. De estos, 723 completaron las tres medidas de evaluación (pre-tratamiento, post-tratamiento y seguimiento), de tal manera que los análisis se efectuaron con estos 723 participantes. Los datos perdidos fueron imputados con el método tendencia lineal en el punto.

Para el análisis de los datos, se llevaron a cabo varios ANOVAs de medidas repetidas con un factor intra-sujetos. Se trató, por tanto, de un diseño de un único factor (que podemos llamar efecto del tratamiento) con tres niveles (los tres momentos temporales de evaluación: pre-tratamiento, post-tratamiento y evaluación de seguimiento) y una variable dependiente (diferente para cada una de las variables estudiadas y que, por tanto, será descrita en cada uno de los apartados correspondientes). Esta técnica estadística permite contrastar la hipótesis de que las puntuaciones medias obtenidas en los diferentes momentos de evaluación son iguales. Si los resultados llevan a rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias, podremos afirmar que las medias obtenidas son diferentes y que el programa de prevención habrá tenido algún efecto significativo. Los análisis estadísticos se realizaron con la versión 15 del paquete estadístico SPSS para Windows.

4.3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la eficacia del programa de prevención. Ésta fue evaluada analizando las diferencias entre las evaluaciones post-tratamiento y seguimiento con respecto a la evaluación pre-tratamiento en el conjunto de variables estudiadas. Así, se presentan en primer lugar los resultados referidos a los cambios obtenidos tras la aplicación del programa de prevención en relación a los conocimientos que los adolescentes tienen acerca del fenómeno de la violencia en la pareja, específicamente de la violencia en las relaciones de noviazgo. En segundo lugar, se presentan los resultados respecto a la modificación de las actitudes que justifican el uso de la violencia en las relaciones de noviazgo. En tercer lugar, se describen los resultados referidos propiamente a los diferentes tipos de comportamientos agresivos (agresión física, psicológica y sexual). Finalmente y en cuarto lugar, se analizan los cambios referidos a los recursos, formales e informales, que los adolescentes reconocen que utilizarían si tuviera lugar algún episodio de agresión física con su pareja en el futuro.

4.3.1. Efecto sobre los conocimientos

En este primer apartado, se presentan los resultados referidos a la eficacia del programa de prevención a la hora de mejorar los conocimientos de los adolescentes respecto a la violencia que tiene lugar en las relaciones de pareja. El objetivo fue comparar las puntuaciones medias obtenidas en la evaluación pre-tratamiento, la evaluación post-tratamiento y la evaluación de seguimiento.

La variable estudiada, referida al nivel de conocimientos acerca de la violencia en la pareja, presenta puntuaciones que pueden oscilar entre 1 (nivel menor de conocimientos) y 4 (nivel mayor de conocimientos). La Tabla 4 presenta la puntuación media y desviación típica en cada uno de los momentos temporales de evaluación.

Los resultados del ANOVA mostraron, a través del estadístico Lambda de Willks, que el efecto del programa de prevención sobre el nivel de conocimientos acerca de la violencia en la pareja fue significativo ($F_{(2,721)} = 5,945; p < ,01$). Las comparaciones a posteriori evidenciaron que la puntuación media de la evaluación de seguimiento fue significativamente mayor que la de la evaluación pre-tratamiento (3,11 vs. 3,17; $p < ,01$); sin embargo, no se evidenciaron diferencias significativas entre la evaluación pre-tratamiento y la evaluación post-tratamiento (3,11s vs. 3,14; $p = ,323$), ni entre la evaluación post-tratamiento y la evaluación de seguimiento (3,14 vs. 3,17; $p = ,244$).

TABLA 4.
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LOS NIVELES DE AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	3,11	0,35
POST-TRATAMIENTO	723	3,14	0,36
SEGUIMIENTO	723	3,17	0,34

4.3.2. Efecto sobre las actitudes

En este apartado se presentan los resultados referidos a la eficacia del programa de prevención a la hora de disminuir

las actitudes que justifican la violencia. En primer lugar, se estudiará el efecto del programa en relación a las actitudes que justifican la agresión física y, en segundo lugar, se analizarán las actitudes que justifican la agresión psicológica.

4.3.2.1. Efecto sobre las actitudes que justifican la agresión física

Con el objetivo de comparar las puntuaciones medias obtenidas para las actitudes que justifican la agresión física en los tres momentos temporales de evaluación, se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas con el nivel de actitudes que justifican la agresión física como variable dependiente y la puntuación media en esta variable para cada uno de los tres momentos temporales de evaluación como factor intra-sujetos. La variable *justificación de la agresión física* evalúa la justificación de diferentes tipos de agresión física con puntuaciones que pueden oscilar entre 1 (nivel menor de justificación) y 6 (nivel mayor de justificación). La Tabla 5 presenta la puntuación media y desviación típica en cada uno de los momentos temporales de evaluación.

Los resultados del ANOVA mostraron, a través del estadístico Lambda de Willks, que el efecto del programa de prevención sobre el nivel de justificación de la agresión física fue significativo ($F_{(2,721)} = 3,270$; $p \leq ,000$). Las comparaciones a posteriori evidenciaron que la puntuación media de las evaluaciones post-tratamiento y de seguimiento fueron significativamente menores que la de la evaluación pre-tratamiento (3,24 vs. 2,97; $p \leq ,000$ en ambos casos). No se evidenciaron diferencias significativas entre la evaluación post-tratamiento y la evaluación de seguimiento (2,97 vs. 2,97; $p = 1,000$).

TABLA 5.
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LOS NIVELES DE JUSTIFICACIÓN DE LA AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	3,24	0,72
POST-TRATAMIENTO	723	2,97	0,77
SEGUIMIENTO	723	2,97	0,85

4.3.2.2. Efecto sobre las actitudes que justifican la agresión psicológica

Con el objetivo de comparar las puntuaciones medias obtenidas para las actitudes que justifican la agresión psicológica en los tres momentos temporales de evaluación, se llevó igualmente a cabo un ANOVA de medidas repetidas con el nivel de actitudes que justifican la agresión psicológica como variable dependiente y la puntuación media en esta variable para cada uno de los tres momentos temporales de evaluación como factor intra-sujetos.

La variable *justificación de la agresión psicológica* evalúa la justificación de diferentes tipos de agresión psicológica (agresión verbal, comportamiento dominante o controlador y comportamiento celoso) con puntuaciones que pueden oscilar entre 1 (nivel menor de justificación) y 5 (nivel mayor de justificación). La Tabla 6 presenta la puntuación media y desviación típica en cada uno de los momentos temporales de evaluación.

Los resultados del ANOVA mostraron, a través del estadístico Lambda de Willks, que el efecto del programa de prevención sobre el nivel de justificación de la agresión psicológica fue significativo ($F_{(2,721)} = 26,652; p \leq ,000$).

Las comparaciones a posteriori evidenciaron que la puntuación media de la evaluación post-tratamiento fue significativamente menor que la de la evaluación pre-tratamiento (1,36 vs. 1,26; $p \leq ,000$ en ambos casos); sin embargo, la puntuación media de la evaluación de seguimiento fue significativamente mayor que la de la evaluación post-tratamiento (1,41 vs. 1,26; $p \leq ,000$), pero no significativamente mayor que la de la evaluación pre-tratamiento (1,41 vs. 1,36; $p = ,078$).

TABLA 6.
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LOS NIVELES DE JUSTIFICACIÓN DE LA AGRESIÓN PSICOLÓGICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	1,36	0,40
POST-TRATAMIENTO	723	1,26	0,37
SEGUIMIENTO	723	1,41	0,40

4.3.3. Efecto sobre las conductas agresivas

En este apartado se presentan los resultados referidos a la eficacia del programa de prevención a la hora de disminuir los comportamientos agresivos. En primer lugar, se estudiará el efecto del programa en relación a los comportamientos físicamente agresivos; a continuación, se analizarán los comportamientos psicológicamente agresivos; y finalmente, se analizará el efecto del programa sobre los comportamientos sexualmente agresivos.

4.3.3.1. Efecto sobre los comportamientos físicamente agresivos

Se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas con el nivel de agresión física como variable dependiente y la puntuación media en esta variable para cada uno de los tres momentos temporales de evaluación como factor intra-sujetos. Esta variable evaluó la manifestación de diferentes tipos de comportamientos físicamente agresivos y sus puntuaciones pueden oscilar entre 1 (nunca) y 5 (muy a menudo). La Tabla 7 presenta la puntuación media y desviación típica en cada uno de los momentos temporales de evaluación.

Los resultados del ANOVA mostraron, a través del estadístico Lambda de Willks, que el efecto del programa de prevención en relación a la manifestación de comportamientos físicamente agresivos no fue significativo ($F_{(2,721)} = 1,955; p = ,142$). Sin embargo, cabe resaltar que aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, la puntuación media en las evaluaciones post-tratamiento y de seguimiento fue menor que la puntuación media en la evaluación anterior a la aplicación del programa de prevención.

TABLA 7.
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LOS NIVELES DE AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	1,10	0,19
POST-TRATAMIENTO	723	1,09	0,21
SEGUIMIENTO	723	1,08	0,18

4.3.3.2. Efecto sobre los comportamientos psicológicamente agresivos

Se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas con el nivel de agresión psicológica como variable dependiente y la puntuación media en esta variable para cada uno de los tres momentos temporales de evaluación como factor intra-sujetos. Esta variable evaluó la manifestación de diferentes tipos de comportamientos psicológicamente agresivos y sus puntuaciones pueden oscilar entre 1 (nunca) y 5 (muy a menudo). La Tabla 8 presenta la puntuación media y desviación típica en cada uno de los momentos temporales de evaluación.

Los resultados del ANOVA mostraron, a través del estadístico Lambda de Willks, que el efecto del programa de prevención en relación a la manifestación de comportamientos psicológicamente agresivos tampoco fue significativo ($F_{(2,721)} = 1,981; p = ,139$). De igual manera a los sucedido con la agresión física, la puntuación media en la evaluación post-tratamiento fue menor que en la evaluación pre-tratamiento. Como puede observarse, en la medida de seguimiento los valores volvieron al mismo nivel que en la evaluación pre-tratamiento.

TABLA 8.
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LOS NIVELES DE AGRESIÓN PSICOLÓGICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	1,57	0,37
POST-TRATAMIENTO	723	1,54	0,36
SEGUIMIENTO	723	1,57	0,38

4.3.3.3. Efecto sobre los comportamientos sexualmente agresivos

De la misma manera que para los comportamientos física y psicológicamente agresivos, se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas. En este caso la variable objeto de estudio (factor intra-sujetos) fue la variable *agresión sexual*, con puntuaciones que pueden oscilar entre 1 (nunca) y 5 (muy a menudo). La Tabla 9 presenta la puntuación media y des-

viación típica en cada uno de los momentos temporales de evaluación.

Los resultados del ANOVA mostraron, a través del estadístico Lambda de Wilks, que el efecto del programa de prevención en relación a la manifestación de comportamientos sexualmente agresivos fue significativo ($F_{(2,721)} = 7,078; p \leq ,01$). Las comparaciones a posteriori evidenciaron que la puntuación media de la evaluación post-tratamiento no fue significativamente diferente que la de la evaluación pre-tratamiento (1,04 vs. 1,04; $p = 1,000$); sin embargo, la puntuación media de la evaluación de seguimiento fue significativamente menor que la puntuación media de las evaluaciones post-tratamiento y pre-tratamiento (1,04 vs. 1,02; $p < 05$, en ambos casos).

TABLA 9.

MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LOS NIVELES DE AGRESIÓN SEXUAL

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	1,04	0,12
POST-TRATAMIENTO	723	1,04	0,14
SEGUIMIENTO	723	1,02	0,07

4.3.4. Efecto sobre los recursos utilizados

En este último apartado, se presentan los resultados referidos a los recursos que los adolescentes dicen que utilizarían en el caso hipotético de encontrarse en el futuro en una relación violenta. En concreto, se les preguntó que harían en el futuro si su novio/a en algún momento le agarrase, abofetease, patease, golpease, etc. Se evaluó tanto la utilización de recursos formales como informales. En concreto, se les preguntó si romperían con su novio/a, hablarían con algún amigo/a, hablarían con alguien de su familia, hablarían con algún profesor u orientador, llamarían a la policía y/o llamarían a algún teléfono de ayuda.

Cada uno de los recursos arriba planteados fue evaluado a través de un ítem con un formato de respuesta tipo *Lickert* de 1 (*no definitivamente*) a 5 (*sí definitivamente*). De esta manera, a mayor puntuación mayor intención manifestada de “usar” dicho recurso.

Con el objetivo de comparar las puntuaciones medias obtenidas en cuanto a la intención de “uso” de cada uno de los recursos en el los tres momentos temporales de evaluación, se llevaron a cabo varios ANOVAs de medidas repetidas con el nivel de “uso” de cada uno de los recursos como variable dependiente y la puntuación media en cada una de estas variables para cada uno de los tres momentos temporales de evaluación como factor intra-sujetos.

Romper con el novio/a

Por lo que respecta al primer recurso evaluado, que cuestiona a los adolescentes si romperían con su novio/a en caso de que éste/a les agrediese físicamente, los resultados del ANOVA, a través del estadístico Lambda de Willks, no revelaron diferencias significativas para las medias obtenidas en los tres momentos temporales de evaluación ($F_{(2,721)} = 1,732$; $p = ,178$). Sin embargo, tal y como puede observarse en la Tabla 10, la media en la evaluación post-tratamiento fue superior a la media en la evaluación pre-tratamiento. Esto nos estaría indicando que los adolescentes afirmaron en mayor medida, tras haber participado en el programa de prevención, que romperían con su novio/a si éste/a les agrediese físicamente. Finalmente, aunque en la evaluación de seguimiento, la media fue inferior a la evaluación post-tratamiento, siguió siendo superior que la obtenida en la evaluación anterior a la aplicación del programa de prevención.

TABLA 10.
 MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LA INTENCIÓN DECLARADA DE ROMPER CON LA PAREJA TRAS UN EPISODIO DE AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	4,35	0,85
POST-TRATAMIENTO	723	4,46	0,84
SEGUIMIENTO	723	4,36	0,88

Hablar con un amigo

En este caso, se preguntó a los adolescentes si hablarían con un amigo en caso de que su novio/a les agrediese físicamen-

te. Los resultados del ANOVA, a través del estadístico Lambda de Wilks, no revelaron diferencias significativas para las medias obtenidas en los tres momentos temporales de evaluación ($F_{(2,721)} = 0,507$; $p = ,602$). Como puede observarse en la Tabla 11, las medias en las evaluaciones post-tratamiento y de seguimiento fueron inferiores a la media en la evaluación pre-tratamiento.

TABLA 11.
 MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LA INTENCIÓN DECLARADA DE HABLAR CON UN AMIGO TRAS UN EPISODIO DE AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	3,85	1,11
POST-TRATAMIENTO	723	3,83	1,04
SEGUIMIENTO	723	3,79	1,13

Hablar con alguien de la familia

Por lo que respecta a este recurso, se preguntó a los adolescentes si hablarían con alguien de su familia en caso de que su novio/a les agrediese físicamente. Los resultados del ANOVA, a través del estadístico Lambda de Wilks, revelaron diferencias significativas para las medias obtenidas en los tres momentos temporales de evaluación ($F_{(2,721)} = 6,921$; $p < ,01$). Como puede observarse en la Tabla 12, la media en las evaluaciones post-tratamiento y de seguimiento fueron superiores a la media en la evaluación pre-tratamiento.

Las comparaciones a posteriori revelaron que la puntuación media de la evaluación post-tratamiento fue significativamente mayor que la de la evaluación pre-tratamiento (3,37 vs. 3,14; $p < ,01$). Esto nos estaría indicando que los adolescentes afirmaron en mayor medida, tras haber participado en el programa de prevención, que hablarían con alguien de su familia si su novio/a si éste/a les agrediese físicamente. Sin embargo, la media de la evaluación de seguimiento disminuyó significativamente con respecto a la de la evaluación post-tratamiento (3,15 vs. 3,37; $p < ,01$); aunque, en cualquier caso, siguió siendo inferior que la media de la evaluación previa a la aplicación del programa de prevención.

TABLA 12.
 MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LA INTENCIÓN DECLARADA DE HABLAR CON
 ALGUIEN DE LA FAMILIA TRAS UN EPISODIO DE AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	3,14	1,35
POST-TRATAMIENTO	723	3,37	1,32
SEGUIMIENTO	723	3,15	1,37

Hablar con algún profesor u orientador

En este caso, se preguntó a los adolescentes si hablarían con algún profesor u orientador en caso de que su novio/a les agrediese físicamente.

Los resultados del ANOVA, a través del estadístico Lambda de Willks, revelaron diferencias significativas para las medias obtenidas en los tres momentos temporales de evaluación ($F_{(2,721)} = 8,173; p \leq ,000$). Las comparaciones a posteriori revelaron que la puntuación media de la evaluación post-tratamiento no fue significativamente mayor que la de la evaluación pre-tratamiento (2,23 vs. 2,15; $p = ,497$); sin embargo, la puntuación media obtenida en la evaluación de seguimiento resultó significativamente menor que las puntuaciones obtenidas en las evaluaciones pre-tratamiento (2,00 vs. 2,15; $p < ,05$) y post-tratamiento (2,00 vs. 2,23; $p \leq ,000$). Las medias y desviaciones típicas para los tres momentos de evaluación pueden observarse en la Tabla 13.

TABLA 13.
 MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LA INTENCIÓN DECLARADA DE HABLAR ALGÚN
 PROFESOR U ORIENTADOR TRAS UN EPISODIO DE AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	2,15	1,08
POST-TRATAMIENTO	723	2,23	1,19
SEGUIMIENTO	723	2,00	1,08

Llamar a la policía

Por lo que respecta a este recurso, se preguntó a los adolescentes si llamarían a la policía en caso de que su novio/a les agrediese físicamente. Los resultados del ANOVA, a través del estadístico Lambda de Willks, revelaron diferencias significativas para las medias obtenidas en los tres momentos temporales de evaluación ($F_{(2,721)} = 3,749; p < ,05$). Como puede observarse en la Tabla 14, la media en las evaluaciones post-tratamiento y de seguimiento fueron inferiores a la media en la evaluación pre-tratamiento.

Las comparaciones a posteriori revelaron que la puntuación media de la evaluación post-tratamiento fue significativamente mayor que la de la evaluación pre-tratamiento (2,39 vs. 2,22; $p < ,05$).

La puntuación media en la evaluación de seguimiento no presentó diferencias estadísticamente significativas con las evaluaciones previas; sin embargo, la puntuación media de la evaluación de seguimiento se mantuvo superior a la de la evaluación previa a la aplicación del programa de prevención.

TABLA 14.
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LA INTENCIÓN DECLARADA DE LLAMAR A LA POLICÍA TRAS UN EPISODIO DE AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	2,22	1,22
POST-TRATAMIENTO	723	2,39	1,25
SEGUIMIENTO	723	2,32	1,27

Llamar a un teléfono de ayuda

Finalmente, se preguntó a los adolescentes si llamarían a un teléfono de ayuda en caso de que su novio/a les agrediese físicamente.

Los resultados del ANOVA, a través del estadístico Lambda de Willks, revelaron diferencias significativas para las medias obtenidas en los tres momentos temporales de evalua-

ción ($F_{(2,721)} = 9,682; p \leq ,000$). Las medias y desviaciones típicas para los tres momentos de evaluación pueden observarse en la Tabla 15.

Las comparaciones a posteriori revelaron que la puntuación media de la evaluación post-tratamiento fue significativamente mayor que la de la evaluación pre-tratamiento (2,58 vs. 2,35; $p < ,01$); sin embargo, la puntuación media obtenida en la evaluación de seguimiento resultó significativamente menor que la puntuación de la evaluación post-tratamiento (2,30 vs. 2,58; $p \leq ,000$)

TABLA 15.
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA PARA LA INTENCIÓN DECLARADA DE LLAMAR A UN TELÉFONO DE AYUDA TRAS UN EPISODIO DE AGRESIÓN FÍSICA

MOMENTO TEMPORAL DE EVALUACIÓN	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PRE-TRATAMIENTO	723	2,35	1,23
POST-TRATAMIENTO	723	2,58	1,31
SEGUIMIENTO	723	2,30	1,20

El “Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo”, desarrollado a partir de un estudio previo realizado por el equipo investigador acerca de la violencia en el noviazgo de jóvenes y adolescentes, se ha mostrado como una estrategia metodológicamente adecuada para abordar la problemática de la violencia de género en las relaciones de noviazgo.

Los resultados de los análisis estadísticos revelaron cambios en la dirección deseada para la mayoría de las variables. La Tabla 16 muestra un resumen de los resultados obtenidos en las diferentes áreas de intervención tras la aplicación del programa de prevención. Se recogen los resultados obtenidos en la evaluación post-tratamiento y en la evaluación de seguimiento en comparación con la evaluación pre-tratamiento. Por motivos de espacio, y para facilitar una visión sencilla y resumida de los resultados, no se recogieron en esta tabla las comparaciones entre la evaluación post-tratamiento y la evaluación de seguimiento. Sin embargo, todos los efectos y comparaciones posibles fueron descritos en el apartado correspondiente de resultados.

4.4. *Discusión*

TABLA 16.
RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE INTERVENCIÓN TRAS LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE PREVENCIÓN

ÁREA DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICA	EVALUACIÓN POST-TRATAMIENTO ^a	EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTOS ^b
Conocimientos	Aumentan (↑)	Aumentan (↑)
Actitudes		
Actitudes que justifican la agresión física	Disminuyen (↓)	Disminuyen (↓)
Actitudes que justifican la agresión psicológica	Disminuyen (↓)	Aumentan (↑)
Comportamientos		
Agresión física	Disminuye (↓)	Disminuye (↓)
Agresión psicológica	Disminuye (↓)	Se mantiene (=)
Agresión sexual	Se mantiene (=)	Disminuye (↓)
Recursos formales e informales		
Romper con el novio/a	Aumenta (↑)	Aumenta (↑)
Hablar con un amigo	Disminuye (↓)	Disminuye (↓)
Hablar con alguien de la familia	Aumenta (↑)	Aumenta (↑)
Hablar con algún profesor u orientador	Aumenta (↑)	Disminuye (↓)
Llamar a la policía	Aumenta (↑)	Aumenta (↑)
Llamar a algún teléfono de ayuda	Aumenta (↑)	Disminuye (↓)

^a Resultados referidos a la comparación de la evaluación post-tratamiento con la evaluación pre-tratamiento

^b Resultados referidos a la comparación de la evaluación de seguimiento con la evaluación pre-tratamiento

Tal y como puede observarse, los conocimientos relacionados con la violencia de género en el noviazgo (p.ej. conocer que los celos no son una forma de demostrar que tu novio/a te ama, o que el alcohol y las drogas provocan violencia) aumentaron tras la aplicación del programa de prevención. Además, esta mejoría se mantuvo con el tiempo, ya que la puntuación media obtenida en la evaluación de seguimiento fue significativamente mayor que la puntuación media obtenida en la evaluación previa a la aplicación del programa.

Una mejora significativa en el nivel de los conocimientos es uno de los objetivos de cualquier intervención preventiva, sin embargo, desde el área de la prevención se ha venido recalcando desde hace tiempo la importancia del cambio actitudinal como paso previo al cambio comportamental. Los resultados referidos al área de las actitudes revelaron que, las actitudes que justifican la agresión física (p.ej. justificar en determinados contextos, como por ejemplo una infidelidad real o supuesta, determinados comportamientos físicamente agresivos como dar una bofetada) disminuyeron tras la aplicación del programa de prevención. Además, estos cambios se mantuvieron también en el tiempo, ya que la puntuación media en la evaluación de seguimiento siguió siendo significativamente inferior a la puntuación media obtenida en la evaluación previa a la aplicación del programa de prevención.

Por su parte, las actitudes que justifican el uso de comportamientos psicológicamente agresivos (p. ej. creer que comportamientos como insultar o ridiculizar al novio/a puede estar justificado bajo determinadas circunstancias), disminuyeron significativamente tras la aplicación del programa de prevención. Sin embargo, la puntuación media obtenida para la evaluación de seguimiento fue superior a la obtenida en la evaluación previa a la aplicación del programa de prevención, aunque la diferencia entre ambas, tal y como puede recordarse de lo descrito en el apartado de resultados, no fue significativa.

Estos resultados podrían indicarnos que este tipo de actitudes parecen incrementarse con los años a lo largo de la adolescencia y, que si bien el programa de prevención logró frenar e incluso disminuir significativamente las actitudes que justifican la agresión psicológica, este cambio no logró mantenerse con el paso del tiempo. Lograr cambios que se mantengan en el tiempo es un objetivo fundamental de toda intervención preventiva, sin embargo, parece que podría ser necesario que, una vez finalizado el programa de prevención, se planifiquen algunas sesiones de refuerzo que faciliten que los cambios logrados se mantengan con el paso del tiempo.

Por lo que respecta al nivel comportamental, como puede observarse, los comportamientos físicamente agresivos, aunque no revelaron cambios estadísticamente significativos, disminuyeron tras la aplicación del programa de prevención, tanto

en la evaluación inmediatamente posterior a la aplicación del programa como en la evaluación de seguimiento. Por su parte, la agresión psicológica disminuyó tras la aplicación del programa, pero del mismo modo que sucedió con las actitudes que justifican este tipo de agresión, este cambio no se mantuvo en la evaluación de seguimiento, volviendo a los mismos niveles previos a la aplicación del programa. Finalmente, respecto a la agresión sexual, aunque no aparecieron cambios en la evaluación inmediatamente posterior a la aplicación del programa, la puntuación media de la evaluación de seguimiento fue inferior a la obtenida con anterioridad a la aplicación del programa.

El último área de intervención evaluada fue la referida a la intención de uso de diferentes recursos formales (p.ej. llamar a la policía o aun teléfono de ayuda) e informales (p.ej. romper con el novio/a o hablar con un amigo) de encontrarse en una situación de violencia en la pareja. Tras la aplicación del programa de prevención, los jóvenes afirmaron en mayor medida que utilizarían cinco de los seis recursos evaluados. Este cambio se mantuvo en la evaluación de seguimiento para tres de los cinco recursos.

Con todo lo visto hasta el momento y a modo de conclusión, cabe resaltar que, aunque no se lograron cambios significativos en todas las variables estudiadas, en general el programa de prevención escolar de la violencia en el noviazgo logró resultados sumamente satisfactorios, con cambios en todas las áreas de intervención estudiadas (conocimientos, actitudes, comportamientos y recursos utilizados ante este tipo de problemática).

Respecto a las limitaciones encontradas tanto en este estudio, como en los resultados de otros programas de prevención de la violencia en el noviazgo, podemos destacar principalmente dos cuestiones. En primer lugar, la ausencia de cambios estadísticamente significativos en algunos de los comportamientos estudiados. Estos resultados son similares a los encontrados por otros autores (Avery-Leaf y Cascardi, 2002), y pueden estar indicando, o bien, que el cambio comportamental se produce con posterioridad al cambio actitudinal y de manera más dilatada en el tiempo, o bien, que las intervenciones preventivas desarrolladas hasta la fecha no han sido capaces de lograr cambios significativos en el área de la conducta. Sin embargo, teniendo en cuenta la fuerte

relación que existe entre las actitudes y el comportamiento (Foo y Margolin, 1995; O'Keefe, 1997; Schwartz, O'Leary y Kendziora, 1997; Sears, Byers y Price, 2007), cabe esperar que los cambios logrados en las primeras conduzcan a cambios en los segundos con el paso del tiempo. Así, a la luz de los resultados, parece importante que entre las sesiones de evaluación se planeé un mayor número de evaluaciones de seguimiento. Esto nos permitiría dilucidar qué es lo que ocurre exactamente a nivel conductual con el paso del tiempo.

La otra limitación de los resultados se refiere al mantenimiento a largo plazo de algunos de los cambios logrados tras la aplicación del programa de prevención. Este problema también fue encontrado en otros programas de prevención que realizaron evaluaciones de seguimiento (Foshee et al., 2000). Algunos autores han manifestado la importancia de llevar a cabo un número determinado de sesiones de refuerzo una vez finalizado el programa de prevención (Avery-Leaf y Cascardi, 2002; Foshee et al., 2000), ya que esto ayudaría a mantener los beneficios logrados con la aplicación del programa de prevención.

En coherencia con esta línea de pensamiento, desde el punto de vista del equipo investigador, la prevención debe entenderse desde una perspectiva dinámica y longitudinal. De la misma manera que los niños y adolescentes desarrollan sus habilidades aritméticas, de lectura o de escritura a lo largo de todo el periodo educativo, el desarrollo de las habilidades personales y relacionales debiera entenderse igualmente como un continuo más que como una intervención puntual. Así, para lograr cambios consistentes en el tiempo, podría ser necesario llevar a cabo este tipo de intervenciones preventivas a lo largo de varios años escolares. Esto nos permitiría trabajar con los adolescentes de una manera más continuada y, además, focalizar las intervenciones en las variables de más riesgo para cada uno de los momentos evolutivos del desarrollo.

Finalmente, y a modo de conclusión, resaltar que los efectos logrados por este tipo de programas, diseñados a la luz de estrategias multidimensionales, son, a tenor de los resultados obtenidos, ciertamente alentadores. En consecuencia, este tipo de intervenciones parecen ser las más eficaces a la hora de evitar o frenar el inicio de la problemática de la violencia de género entre los más jóvenes. Asi-

mismo, los profesionales que se dedican a investigar en este campo sugieren que, la prevención de un comportamiento tan disfuncional como es la violencia de género por adolescentes y jóvenes, exige que los programas aborden varios dominios de actuación, incluyendo al individuo y a su familia, así como a la clase, el grupo de iguales y a los contextos comunitarios.

Conclusiones

.....

.....

El presente estudio de investigación tuvo como objetivo principal la evaluación empírica de un programa de prevención de la violencia de género en el noviazgo, tras su aplicación en una muestra de jóvenes y adolescentes. Los resultados obtenidos revelaron que el “Programa Escolar de Prevención de la Violencia en el Noviazgo” se mostró como una estrategia metodológicamente adecuada para abordar esta problemática que, en la mayoría de las ocasiones, se inicia con las primeras relaciones de pareja.

Estos resultados alentadores respecto a la eficacia de las intervenciones preventivas, han sido también encontrados por otras investigaciones en el área de la prevención de la violencia de género (Avery-Leaf et al., 1997; Foshee et al., 1998; Kaufman y Jasinski, 1995; Lavoie et al., 1995; Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman, Grasley y Reitzel-Jaffe, 2003). Por tanto, se constata que la prevención parece ser el mejor arma de intervención. Asimismo, puede concluirse que los programas de prevención son cruciales a la hora de evitar o detener la aparición de diferentes problemáticas que tienen su origen en la adolescencia, entre ellas la violencia en las relaciones de pareja (Foshee et al., 1996; Guite, 2001; Silverman, Raj, Mucci y Hathaway, 2001), ya que el periodo de las primeras relaciones se convierte en un momento privilegiado para la intervención (Bergman, 1992; González y Santana, 2001). Así, la Organización Mundial de la Salud (49 Asamblea Mundial de la Salud) insta a los Estados Miembros a evaluar y tomar medidas preventivas, declarando a la violencia como prioridad de salud pública.

Tomando en consideración los resultados del presente estudio, así como los obtenidos por otros autores, se enumeran a continuación a modo de conclusión los componentes y características de los programas de prevención de la violencia de género en el noviazgo que parecen haber logrado los mejores resultados y, que en consecuencia, deben ser tomados en consideración en el diseño de las futuras intervenciones preventivas en este ámbito:

- ✓ Diseñar intervenciones preventivas que se constituyan sobre una sólida fundamentación teórica, tomando en consideración los resultados de las investigaciones etiológicas (factores de riesgo/protección) y epidemiológicas (naturaleza, función y secuencia) acerca de la violencia de género en el noviazgo.

- ✓ Diseñar intervenciones preventivas que tengan como objetivo reducir al máximo la influencia de los factores de riesgo que, investigaciones empíricas previas, han encontrado relacionados con el inicio y/o mantenimiento de la violencia de género en el noviazgo.
- ✓ Asimismo, se deben diseñar este tipo de intervenciones prestando especial atención a la potenciación de los denominados factores protección. Las relaciones de pareja deben ser entendidas como una fuente de recursos positivos y saludables. Centrar la atención únicamente en sus peligros podría generar un clima de pesimismo en la adolescencia y juventud, aumentando la desconfianza y la insatisfacción que, a la larga, podrían ser perjudiciales para las relaciones de pareja.
- ✓ Desarrollar programas de prevención primaria dirigidos a la población general. Desde esta perspectiva se consigue, por una parte, que los beneficios de las intervenciones preventivas se extiendan a todos los adolescentes, y no sólo a aquellos considerados a priori dentro de los grupos de riesgo; y por otra parte, se evita el etiquetado de las personas que participan en los programas de prevención.
- ✓ Desarrollar programas de prevención dirigidos tanto a hombres como a mujeres. Debe evitarse el modelo hombres-agresores y mujeres-víctimas, ya que los hombres pueden generar resultados contradictorios si ellos identifican el programa como un ataque a los hombres y las mujeres son presentadas como las únicas víctimas (Avery-Leaf y Cascardi, 2002; Hilton et al., 1998; Jaffe et al., 1992; Wolfe, 2006).
- ✓ La aplicación de este tipo de programas preventivos debe llevarse a cabo por personas especializadas en esta área. Así, hay que resaltar la necesidad de formar a personas que sean capaces de abordar esta problemática desde diferentes ámbitos de actuación, entre ellos, el de la prevención.
- ✓ Favorecer marcos de aplicación amplios. Es importante que las actividades preventivas se extiendan más allá del contexto escolar, incluyendo campañas en los medios de comunicación, el trabajo con las familias, el establecimiento de políticas comunitarias, actividades de organizaciones de la comunidad, etc.

- ✓ Finalmente, resaltar la importancia del papel educativo que corresponde al conjunto de la sociedad en general, y en particular, de las instituciones educativas. La educación en valores y el desarrollo de habilidades personales y relacionales, deben ser entendidos como objetivos centrales de toda actividad educativa, enfocada a evitar la aparición de un gran número de problemáticas, tanto a nivel personal como social, que tienen su inicio en edades tempranas (consumo de sustancias, conductas delictivas, comportamientos violentos hacia los iguales o hacia la pareja, etc.).

Más allá de estas recomendaciones y de los beneficios logrados, es también importante, antes de terminar, tener en cuenta las limitaciones con las que la investigación y el trabajo en esta área de prevención se han encontrado hasta la fecha. A continuación, se señalan algunas de estas limitaciones, junto con líneas futuras de investigación que, como resultado del presente estudio, consideramos que pueden ser interesantes de cara a continuar investigando en esta área.

En primer lugar, los resultados obtenidos tanto en el presente estudio como en estudios llevados a cabo por otros autores, han revelado que, si bien la mayoría de los programas de prevención resultan exitosos a la hora de conseguir cambios a nivel cognitivo o actitudinal, estos no siempre se traducen en cambios a nivel conductual. Sin embargo, numerosas investigaciones han encontrado que las actitudes que justifican la violencia contra la pareja predicen las conductas agresivas (Cano, Avery-Leaf, Cascardi y O'Leary, 1998; O'Keefe, 1997; Riggs y O'Leary, 1996). Estos resultados podrían entonces sugerir que los cambios actitudinales se producen con anterioridad y que precederían a los cambios comportamentales, los cuales tendrían lugar con mayor dilación en el tiempo. De ser así, sería necesario un mayor número de evaluaciones de seguimiento. Éstas tendrían el objetivo de dilucidar si, finalmente, estos cambios se están logrando, aunque no se puedan detectar en las primeras evaluaciones tras la aplicación del programa de prevención. De lo contrario, sería necesario plantearse que aspectos, teóricos o metodológicos, deberían ser reconsiderados con el objetivo de mejorar los resultados obtenidos.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta que los resultados encontrados hasta el momento han revelado que

algunos de los beneficios logrados tras la aplicación del programa de prevención han disminuido con el paso del tiempo, tal y como revelan las evaluaciones de seguimiento realizadas. Así, algunos autores han planteado la importancia de llevar a cabo intervenciones de refuerzo o recuerdo algún tiempo después de la aplicación del programa de prevención (Avery-Leaf y Cascardi, 2002; Foshee et al., 2000). Desde esta perspectiva, tal y como se ha señalado previamente, el presente equipo de investigación, considera que la implantación de este tipo de programas de prevención debería llevarse a cabo a lo largo de varios años escolares y, no sólo como una intervención puntual. Esto permitiría trabajar con los jóvenes y adolescentes de una manera más continuada, focalizando las intervenciones en las variables de más riesgo para cada uno de los momentos evolutivos del desarrollo, y reforzando los cambios logrados en intervenciones anteriores.

En relación a este planteamiento de llevar a cabo intervenciones preventivas de carácter longitudinal, o cuando menos, a la necesidad de planificar sesiones de refuerzo tras la aplicación de un programa de prevención, sería importante que de manera paralela, se llevarán a cabo estudios empíricos con el objetivo de determinar hasta qué punto estas intervenciones estarían suponiendo una mejora significativa en los resultados logrados. Se trataría de lograr la mejor ratio costos/beneficios, es decir, conseguir los máximos beneficios posibles poniendo a disposición de los jóvenes todos los recursos que para ello fueran necesarios, pero evitando al mismo tiempo cualquier intervención que no estuviera suponiendo una mejora significativa en los logros conseguidos.

Finalmente, partiendo de la reflexión anterior acerca de la eficiencia de las intervenciones preventivas, y teniendo en cuenta que gran parte de los factores de riesgo y protección que se han encontrado relacionados con la violencia en el noviazgo son comunes a otras problemáticas características de la adolescencia y juventud (consumo de alcohol y drogas, trastornos del comportamiento alimentario, conductas sexuales de riesgo, “bullying” o acoso escolar, etc.), parece importante empezar a pensar en futuras líneas de investigación que desarrollen programas más amplios. Afortunadamente, en los últimos tiempos han comenzado a desarrollarse y apli-

carse un número importante de programas de prevención dirigidos a la población más joven; sin embargo, el tiempo del que disponen los centros educativos es limitado, y esto dificulta en ocasiones las posibilidades reales de aplicación. Asimismo, el tratar de restringir al máximo la duración de las intervenciones aplicadas, puede estar repercutiendo en la calidad de las mismas. En consecuencia, el camino a seguir en el futuro, no sería tanto el llevar a cabo múltiples y variadas charlas informativas acerca de los diferentes problemas a prevenir en la adolescencia, sino desarrollar y aplicar programas de prevención más amplios, que aborden conjuntamente estas diferentes problemáticas focalizándose en los tres pilares fundamentales de toda intervención preventiva: conocimientos, actitudes y habilidades.

*Referencias
Bibliográficas*

American Psychological Association (1999). Resolution on Male Violence Against Women. Disponible en <http://www.apa.org/pi/wpo/maleviol.html>.

Avery-Leaf, S. y Cascardi, M. (2002). Dating violence education: prevention and early intervention strategies. En P. Schewe (Eds.). *Preventing violence in relationships. Interventions across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.

Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K.D., Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health*, 21(1), 11-17.

Baumann, B.D. (2006). Alcohol use and dating violence: A high-school prevention model. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 66(7-B), 3938.

Bell, J. y Stanley, N. (2006). Learning about domestic violence: Young people's responses to a healthy relationships programme. *Sex Education*, 6(3), 237-250.

Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Social Work*, 37(1), 21-27.

Bernard, M. y Bernard, J. (1983). Violent intimacy: The family as a model for love relationships. *Family Relations*, 32, 283-286.

Cáceres, J. y Escudero, V. (1998). *Relación de pareja en jóvenes y embarazos no deseados*. Pirámide.

Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M. y O'Leary, K.D. (1998). Dating violence in two high school samples: Discriminating variables. *The Journal of Primary Prevention*, 18: 431-446.

Cascardi, M., Avery-Leaf, S. y O'Brien, M.K. (1998). *Dating violence among middle school students in an low income urban community*. Paper presented at the 727 grantee meeting. Center for Disease Control and Prevention, Atlanta, GA.

Close, S.M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.

Costa, M. y Morales, J.M. (1998). ¿Por qué hay niños que cuando jóvenes llegan a comportarse violentamente? Claves para comprender el desarrollo de la violencia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 163-179.

Delors, J. (1996). Learning: *The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

De la Fuente, Y.M^a. y Ríos, P. (2006). *Violencia Social: Mujeres y jóvenes*. Universidad de Jaén.

Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad (Programa para Educación Secundaria)*. Madrid.

Dutton, M., Holtzworth-Munroe, A., Jouriles, E., McDonald, R., Krisnan, S., McFarlane, J. y Sullivan, C. (2003). *Recruitment and Retention in Intimate Partner Violence Research*. (NCJ- 201943).

Fisher, J.D. y Fisher, W.A. (1992). Changing AIDS risk behavior. *Psychological Bulletin*, 111, 455-474.

Foo, L. y Margolin, G. (1995). A multivariate investigation of dating aggression. *Journal of Family Violence*, 10(4), 351-377.

Foshee, V., Bauman, K.E., Arriaga, X.B., Helms, R.W., Kach, G. y Linder, G.E. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent violence prevention program. *American Journal of Public Health*, 88(1), 45-50.

Foshee, V., Bauman, K.E., Greene, W., Koch, G.G., Linder, G. y MacDougall, J. (2000). The Safe Dates program: 1 year follow up results. *American Journal of Public Health*, 90(10), 1619-22.

Foshee, V., Linder, G.F., Bauman, K.E., Langwick, S., Arriaga, X.B., Heath, J., McMahon, P. y Bangdiwala, S. (1996). The safe dates project: Theoretical basis, evaluation design, and selected baseline findings. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(5, Suppl), 39-47.

Foshee, V., Linder, F., MacDougall, J. y Bangdiwala, S. (2001). Gender Differences in the Longitudinal Predictors of Adolescent Dating Violence. *Preventive Medicine*, 32(128), 128-141.

Frazier, P., Valtinson, G. y Candel, S. (1995). Evaluation of a coeducational interactive rape prevention program. *Journal of Counseling and Development*, 73, 153-158.

García-Moreno, C. (2001). *Dando prioridad a las mujeres, Recomendaciones éticas y de seguridad para la investigación sobre la violencia doméstica contra las mujeres*. Ginebra: Departamento Género y Salud de la Mujer, Grupo Salud Familiar y de la Comunidad. OMS.

González, R. y Santana, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.

Graffunder, C.M. Nooman, R.K., Cox, P. y Wheaton, J. (2004). Preventing violence against women: An update from the US Centers for Disease Control and Prevention. *Journal of Women Health*, 13(1), 5-14.

Guite, J.A. (2001). Adolescent battering relationships: A qualitative study of the female's experience. *Dissertation Abstracts International Section-B: The Sciences and Engineering*, 62(3-B), 1577.

Hammond, W.R. y Yung, B.R. (1991). Preventing violence in at-risk African-American youth. *Journal of Health Care for poor Underserved*, 2, 359-373.

Hilton, N.Z., Harris, G.T., Rice, M.E., Krans, T.S. y Lavigne, S.E. (1998). Antiviolence education in high schools. *Journal of Interpersonal Violence*, 13(6), 726-742.

Informe Mundial sobre la Violencia y Salud: resumen (2002). Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.: OPS.

Jackon, S.M., Cram, F. y Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, 23-36.

Jaffe, P. G., Sudermann, M., Reitzel, D. y Killip, S.M. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in intimate relationships. *Violence and Victims*, 7, 129-146.

Jaycox, L.H., McCaffrey, D., Eiseman, B. Aronoff, J. Shelley, G.A., Collins, R.L. y Marshall, G.N. (2006). Impact of a school-based dating violence prevention program among Latino

teens: Randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Adolescent Health, 39*(5), 694-704.

Kazdin, A.E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist, 48*, 127-141.

Kanin, E.J. (1957). Male aggression in dating-courting relations. *American Journal of Sociology, 63*, 197-204.

Kasian, M. y Painter, S.L. (1992). Frequency and severity of psychological abuse in a dating population. *Journal of Interpersonal Violence, 7*, 350-364.

Kaufman K. G. y Jasinski, J.L. (1995). *Prevention of dating violence: Evaluation of a multidimensional model*. Paper presented at the 4th International Family Violence Research Conference, Durham, NH.

Krajewski, S.S., Rybarik, M.F., Dosch, M.F. y Gilmore, G.D. (1996). Results of a curriculum intervention with seventh graders regarding violence in relationships. *Journal of Family Violence, 11*(2), 93-112.

Lavoie, F., Vezina, L., Piche, C. y Boivin, M. (1995). Evaluation of a prevention program for violence in teen dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence, 10*, 516-524.

Macgowan, M.J. (1997). An evaluation of a dating violence prevention program for middle school students. *Violence and Victims, 12*, 223-235.

Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations, 30*, 97-102.

Muñoz-Rivas, M.J., Andreu, J.M., Graña, J.L., O'Leary, K.D. y González, M.P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema, 40*, 298-304.

Neidig, P.M. (1986). *The Modified Conflict Tactics Scale*. Beaufort, SC: Behavioral Sciences Associates.

O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence, 12*(4), 546-568.

O'Leary, K.D., Avery-Leaf., Cascardi, M. y Cano, A. (1997). Efficacy of dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health, 21*, 11-17.

O'Leary, K.D., Woodin, E.M., Fritz, P.T. (en prensa). Can we prevent hitting? Recomendations for preventing intimate partner violence between young adults. En S. Stits y D. Tritts (Eds.), *Prevention of Family Violence* (Tentative title). Hayworth Press.

Organización Mundial de la Salud. O.M.S. (1995). *Violencia contra la mujer*. Beijing: Naciones Unidas.

Riggs, D.S. y O'Leary, K.D. (1996). Aggression between heterosexual dating partners: An examination of a causal model of courtship aggression. *Journal of Interpersonal Violence, 11*, 519-540.

Riggs, D., O'Leary, K. y Breslin, F. (1990). Multiple predictors os physical aggression in dating couples. *Journal of Interpersonal Violence, 5*, 61-73.

Ruiz, G. y Fawcett, G. (1999). *Rostros y máscaras de la violencia. Un taller sobre la amistad y noviazgo. Manual para instructores (as)*. IMIFAP, A.C. México: Editorial IDEAME.

Salazar, L.F. y Cook, S.L. (2006). Preliminary findings from an outcome evaluation o fan intimate partner violence prevention program for adjudicated, African American, adolescent males. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(4), 368-385.

Saltijeral, T., Ramos, L. y Caballero, A. (1998). Las mujeres que han sido víctimas de maltrato conyugal: tipos de violencia experimentada y algunos efectos en su salud mental. *Salud Mental, 2*, 10-18.

Schewe, P.A. (2000). *South Teens About Respect (STAR): An intervention to promote healthy relationships and prevent teen dating violence*. Paper presented at the National Sexual Violence Prevention Conference, Dallas, TX.

Schwartz, J.P., Griffin, L.D., Russell, M.M. y Frontaura-Duck, S. (2006). Prevention of Dating Violence on College Campuses:

An Innovative Program. *Journal of College Counseling*, 9, 90-96.

Schwartz, J.P., Magee, M.M., Griffin, L.D. y Dupuis, C.W. (2004). Effects of a group preventive intervention on risk and protective factors related to dating violence. *Group dynamics: Theory, Research and Practice*, 8(3), 221-231.

Schwartz, M., O'Leary, S. G. y Kendziora, K. T. (1997). Dating aggression among high school students. *Violence and Victims*, 12(4), 295-305.

Sears, H. A., Byers, E. S. y Price, E. L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Adolescence*, 30(3), 487-504.

Silverman, J. G., Raj, A., Mucci, L.A., Hathaway, J.E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Journal of the American Medical Association*, 286(5), 572-579.

Smith, A.M., Cascardi, M., Avery-Leaf, S. y O'Leary, K.D. (2001). Two new measures of attitudes about the acceptability of teen dating aggression. *Psychological Assessment*, 13(3), 306-318.

Straus, M.A. (1979). Measuring intrafamily conflict and aggression: The Conflict Tactics Scale (CTS). *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.

Weisz, A.N. y Black, B.M. (2001). Evaluating a sexual assault and dating violence prevention program for urban youths. *Social Work Research*, 25(2), 89-99.

Wekerle, C. y Wolfe, D.A. (1998a). Prevention of physical abuse and neglect: Windows of opportunity. En P.K. Trickell y C. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the family and the community* (pp. 339-370). New York: APA Books.

Wekerle, C. y Wolfe, D.A. (1998b). The contribution of a history of child maltreatment and adolescent insecure attachment style to adolescent dating violence. *Development and Psychopathology*, 10, 571-586.

Wekerle, C. y Wolfe, D.A. (1999). Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19(4), 435-456.

Wolfe, D.A. (2006). Preventing violence in relationships: Psychological science addressing complex social issues. *Canadian Psychology*, 47(1), 44-50.

Wolfe, D.A., Crooks, C., Chiodo, D., Hughes, R. y Jaffe, P. (2005). *Impact of a comprehensive schoolbased prevention program: Changes in adolescents' knowledge, attitudes and behaviour about violence, sexual behaviour and substance use*. Unpublished manuscript, available by contacting the author.

Wolfe, D.A. y Jaffe, P.G. (2003). Prevention of domestic violence and sexual assault. Violence Against Women January 2003. www.vaw.umn.edu

Wolfe, D.A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A. L., Grasley, C. y Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating Violence Prevention With At-Risk Youth: A Controlled Outcome Evaluation. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 71 (2), 279-291.

Stufflebeam, D.L. et al. (1971). Educational Evaluation and Decision Making. Itasta, 111., Peacock.



9 788477 199948 5



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO DE
IGUALDAD

SECRETARÍA
GENERAL
DE POLÍTICAS
DE IGUALDAD

INSTITUTO
DE LA MUJER