

Diseño, implementación y evaluación de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios

María Beatriz Vizcarra Larrañaga

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN (MIDE)**

**Diseño, implementación y evaluación de un programa
de prevención de la violencia en el noviazgo
en jóvenes universitarios**

DOCTORANDA: María Beatriz Vizcarra Larrañaga

DIRECCIÓN DE LA TESIS:

Jaume del Campo Sorribas

Trinidad Donoso Vázquez

Barcelona, mayo de 2011



INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1: CONCEPTUALIZACION DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO	3
1.1 Reconocimiento de la violencia hacia la mujer como problema social	4
1.2 Distinciones conceptuales	16
1.3 Algunas controversias en la conceptualización de la violencia íntima	26
1.4 Modelo de aproximación: la violencia en el noviazgo	29
CAPITULO 2: MODELOS EXPLICATIVOS Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO	36
2.1 Perspectivas Psicológicas	37
2.2 Perspectivas Sociológicas	40
<i>2.2.1 Teoría del control social e intercambio</i>	42
<i>2.2.1 Perspectiva feminista</i>	43
2.3 Modelo Ecosistémico	46
<i>2.3.1 Factores individuales o de historia personal</i>	48
<i>2.3.2 Factores del microsistema</i>	50
<i>2.3.3 Factores del exosistema</i>	52
<i>2.3.4 Factores del macrosistema</i>	53
2.4 Modelos explicativos y factores de riesgo de la violencia en el noviazgo	55
2.5 Consecuencias de la violencia hacia la mujer en la pareja	63
<i>2.5.1 Consecuencias físicas</i>	63
<i>2.5.2 Consecuencias psicológicas</i>	65
<i>2.5.3 Consecuencias de la violencia en el noviazgo</i>	72
CAPITULO 3: ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA EN CIFRAS: PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO	76
3.1 Algunas dificultades en la medición del fenómeno	77
3.2 Estudios cuantitativos	78
<i>3.2.1 Violencia física y emocional</i>	79
<i>3.2.2 Violencia sexual</i>	89

3.3 Diferencias de género en los estudios de prevalencia de la violencia en el noviazgo	93
3.4 Limitaciones de los estudios cuantitativos	96
3.5 Estudios cualitativos	98
3.6 Estudios en poblaciones especiales	103
CAPITULO 4: ABORDAJE DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO	107
4.1 Estrategias de intervención en violencia íntima	108
4.2 Estrategias de intervención en la violencia en el noviazgo	114
<i>4.2.1 Evaluación de la intervención legal en la violencia en el noviazgo</i>	117
4.3 Programas de prevención de la violencia en el noviazgo	119
<i>4.3.1 Programas de prevención en España y América Latina</i>	120
<i>4.3.2 Programas de prevención en Estados Unidos y Canadá</i>	124
<i>4.3.3 Evaluación de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo</i>	141
4.4 Sugerencias en el diseño de programas de prevención	143
CAPITULO 5: CONTEXTO DE LA INVESTIGACION	149
5.1 Violencia hacia la mujer en la sociedad chilena	150
5.2 Marco legal de la violencia contra la mujer en Chile	156
5.3 Contexto específico de la investigación	160
<i>5.3.1 Región de la Araucanía</i>	160
<i>5.3.2 La Universidad de La Frontera</i>	162
<i>5.3.3 Política de Formación General</i>	175
<i>5.3.4 Formación General como eje transversal al currículo</i>	179
CAPITULO 6: FUNDAMENTACION METODOLOGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACION	184
6.1 Contextualización y viabilidad del problema de investigación	185
6.2 Objetivo General Fase I Profundizar en el concepto de violencia en el noviazgo	186
<i>6.2.1 Objetivos específicos</i>	186

6.3 Objetivo General Fase II Implementar programa de intervención.....	187
6.4 Objetivo General Fase III Evaluar la aplicación del programa	187
6.4.1 <i>Objetivos específicos</i>	187
6.5 Diseño General de la Investigación: Investigación Evaluativa.....	188
6.6 Fases del Diseño	191
6.7 Fase I Análisis de necesidades	193
6.7.1 <i>Técnicas de Recogida de Información.....</i>	195
6.7.1.1 <i>Cuestionario</i>	195
6.7.1.2 <i>Escala de actitudes.....</i>	197
6.7.1.3 <i>Grupos de discusión</i>	199
6.7.1.4 <i>Entrevista</i>	202
6.7.2 <i>Participantes.....</i>	205
6.8 Fase II Elaboración del programa	209
6.9 Fase III Implementación y evaluación procesal.....	211
6.7.1 <i>Técnicas de recogida de información.....</i>	212
6.7.2 <i>Participantes.....</i>	215

CAPITULO 7: PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS Y RESULTADO DEL ANALISIS DE NECESIDADES

ANALISIS DE NECESIDADES	217
7.1 Diseño de análisis de necesidades	218
7.1.1 <i>Desarrollo del Cuestionario</i>	218
7.1.2 <i>Desarrollo de la escala de actitudes</i>	221
7.1.3 <i>Pauta de grupo de discusión</i>	223
7.1.4 <i>Pauta de Entrevista</i>	224
7.2 Proceso de recogida de información	225
7.2.1 <i>Aplicación del cuestionario</i>	225
7.2.2 <i>Desarrollo de grupos de discusión.....</i>	226
7.2.3 <i>Desarrollo de entrevistas focalizadas</i>	229
7.3 Resultados evaluación de necesidades	231
7.3.1 <i>Resultados evaluación cuantitativa</i>	231
7.3.1.1 <i>Características demográficas de la muestra.....</i>	232
7.3.1.2 <i>Prevalencia de victimización</i>	235
7.3.1.3 <i>Factores asociados a la violencia.....</i>	237
7.3.1.4 <i>Impacto de la violencia</i>	238

7.3.1.5 Creencias y actitudes acerca de la violencia	240
7.4 Resultados grupo focal	244
7.4.1 Percepción respecto del concepto de la violencia.....	244
7.4.2 Percepción respecto de la magnitud y manifestaciones de la violencia	245
7.4.3 Percepción respecto de las dinámicas de la violencia	247
7.4.4 Percepción respecto de los factores asociados a la violencia	248
7.4.5 Percepción respecto de las consecuencias de la violencia	252
7.4.6 Percepción respecto de la intervención en violencia	253
7.5 Resultados entrevista focalizada	253
7.5.1 Contexto en que surge la relación de pareja	253
7.5.2 Surgimiento y evolución de la violencia	255
7.5.3 Factores mantenedores de la violencia	268
7.5.4 Reacciones del entorno	259
7.5.5 Término de la relación	260
7.5.6 Impacto de la violencia	261
7.5.7 Evaluación actual de la situación y sugerencias para prevenir	262
7.6 Análisis y Conclusiones	263

CAPITULO 8: DISEÑO DEL PROGRAMA CONSTRUYENDO UNA RELACION DE PAREJA SALUDABLE

8.1 Presentación del programa	273
8.2 Fundamentación teórica del programa	274
8.3 Principios pedagógicos del programa	277
8.4 Objetivos	283
8.4.1 Objetivos generales	283
8.4.2 Objetivos específicos	283
8.5 Estructura del programa	284
8.5.1 Estructura de las sesiones: Módulo, Sesión, Propósito, Objetivos y Actividades	286
8.6 Condiciones de implementación	291
8.7 Evaluación del diseño del programa	293

CAPITULO 9: APLICACIÓN DEL PROGRAMA Y EVALUACION PROCESAL Y DE RESULTADOS

297

9.1 Desarrollo del proceso de aplicación del programa	298
9.2 Valoración de la implementación del programa por parte del equipo de trabajo	300
9.3 Valoración del programa de parte de los estudiantes	311
<i>9.3.1 Valoración de los contenidos</i>	<i>311</i>
<i>9.3.2 Valoración de la metodología</i>	<i>315</i>
<i>9.3.3 Valoración de los materiales pedagógicos</i>	<i>319</i>
<i>9.3.4 Autoevaluación de los estudiantes</i>	<i>320</i>
9.4 Valoración del programa por medio del grupo focal	322
9.5 Evaluación de resultados de aprendizaje	328
9.6 Evaluación de seguimiento	330
9.7 Análisis y conclusiones	335
CAPITULO 10: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	339
10.1 Síntesis y conclusiones	340
10.2 Limitaciones	346
10.3 Prospectiva	348
REFERENCIAS	350
ANEXO 1: CUESTIONARIO DE PESQUIZA
ANEXO 2: ESCALA DE ACTITUDES
ANEXO 3: PAUTA DE GRUPO FOCAL
ANEXO 4: PAUTA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL
ANEXO 5: INVITACIÓN GRUPO FOCAL
ANEXO 6: REGISTRO DE NOTAS DE CAMPO
ANEXO 7: CONSENTIMIENTO INFORMADO GRUPO DE ESTUDIO
ANEXO 8: PAUTA DE EVALUACION DE LA SESION
ANEXO 9: PAUTA DE EVALUACION FINAL
ANEXO 10: PAUTA DE GRUPO FOCAL
ANEXO 11: CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS.....
ANEXO 12: ESCALA DE ACTITUDES EVALUACION PRE Y POST PROGRAMA
ANEXO 13: CONSENTIMIENTO INFORMADO GRUPO DE COMPARACION.....
ANEXO 14: PAUTA DE ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO.....

ANEXO 15: MANUAL DEL MONITOR.....

ANEXO 16: PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE.....

ANEXO 17: OFERTA DE FORMACION GENERAL ELECTIVA

INTRODUCCION

El objetivo de la presente tesis es contribuir a la prevención de la violencia en pareja a partir de la intervención con jóvenes. La elección del tema no es azarosa. La violencia contra las personas es un tema que me ha interpelado profesional y personalmente desde hace muchos años. Inicié mi vida profesional en el Chile de la dictadura, donde los derechos básicos de las personas eran vulnerados por el Estado de manera masiva y sistemática. Como terapeuta del sistema de salud pública durante 5 años me correspondió atender personas con diversos problemas de salud mental, en muchas de las cuales se repetían historias de violencia y abandono a lo largo de sus vidas, que se veían exacerbados por el hecho de vivir en una sociedad fragmentada y excluyente. A mediados de los ochenta y durante 5 años trabajé en programas de reparación orientados a otorgar atención legal, psicológica y social a víctimas de la violencia política y sus familiares. Fui testigo directo de las consecuencias sobre los consultantes y sus familias de las experiencias de detención, tortura y exilio.

La democratización del país implicó para mí un compromiso profesional, ético y político, logrando, como parte del movimiento ciudadano, la recuperación de la democracia en el año 1990.

El gobierno de transición tuvo grandes desafíos: recomponer el tejido social, recuperar las confianzas y lograr la reconciliación entre los chilenos. Junto a estas grandes tareas aparecieron otras legítimas demandas que habían sido postergadas por las urgencias políticas, como eran el abordaje de la violencia contra la mujer y el maltrato infantil.

Como respuesta a la demanda de organismos del Estado, a comienzos de la década de los noventa, un equipo de académicas y académicos del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera comenzamos a desarrollar investigación en violencia familiar y a capacitar y supervisar equipos profesionales que desarrollaban programas de intervención en la región de la Araucanía.

En los años siguientes, junto a investigadores de Brasil, Filipinas, Egipto, India y Estados Unidos participé en un estudio multicéntrico de prevalencia de violencia conyugal y maltrato infantil. Los resultados mostraron coincidencias y diferencias. Si bien los datos reflejaban cómo la violencia familiar atraviesa las fronteras geográficas, a la vez era evidente que su expresión es moldeada por las condicionantes políticas, sociales y culturales de cada región.

El desgaste emocional que significó trabajar en un tema como la violencia familiar, nos llevó como equipo, a comienzos del nuevo siglo, a reorientar los esfuerzos desde la intervención a la prevención, para lo cual fue necesario desarrollar estudios que permitieran conocer la presencia y dinámica de la violencia en jóvenes.

Estas experiencias condujeron de manera natural a la selección del tema de esta tesis “Desarrollo de un programa de Prevención de la violencia de género en jóvenes universitarios”. Mi objetivo al desarrollar esta investigación es generar conocimiento en una de las formas de violencia que ha sido menos estudiada en nuestro medio local y contribuir a que los jóvenes desarrollen relaciones de pareja, más sanas y armoniosas, que permitan construir una sociedad basada en la equidad y el respeto mutuo.

**CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACION DE LA VIOLENCIA EN EL
NOVIAZGO**

1.1 Reconocimiento de la violencia hacia la mujer como problema social

El fenómeno de la violencia hacia la mujer en la pareja se ha constituido en las tres últimas décadas en un problema social reconocido tanto en los países desarrollados como en desarrollo, acaparando la atención de legisladores, políticos y agentes de salud. La creciente preocupación por la violencia se relaciona, por una parte, con la magnitud del fenómeno, que de acuerdo a estudios de prevalencia afectaría a una de cada cuatro parejas, y con las graves consecuencias físicas y psicológicas a quienes la viven (Hagemann-White, 2001; Medina- Ariza y Barberet, 2003; Vives, Álvarez-Dardet y Caballero, 2003).

La violencia hacia la mujer en la pareja, sin embargo, no es un fenómeno nuevo, ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, avalado por la legislación, normas y costumbres sociales. Sin embargo sólo en la segunda mitad del siglo XX es reconocido como “problema social”. De acuerdo a Blumer, (1971) los problemas sociales no existen objetivamente, son determinados grupos sociales quienes proponen una definición de la situación en términos de “problema”, contribuyendo así a la existencia de éste. La redefinición de una condición social en problema, según este autor, está determinado por un proceso de definición colectiva, a través de 5 etapas: emergencia, legitimación, movilización de acción en torno al problema, formación de un plan oficial de acción y, finalmente, transformación del plan oficial de acción en implementación, con lo cual queda legitimado y recibe atención suficiente para convertirlo en política social.

Kitsuse y Spector (1973), cuestionan las etapas de Blumer señalando que éstas son frecuentemente simultáneas y constituyen relaciones complejas que no permiten reconocer la existencia de secuencias. Así, las “soluciones” a los “problemas” son muchas veces anteriores a ellos y el descubrimiento del problema resulta de la búsqueda de justificaciones para una decisión ya tomada, antes que ser el fruto de una “primera etapa” en el proceso de elaboración del problema. Estos autores sugieren considerar las “etapas” de Blumer como “aspectos” o “momentos” del proceso de construcción de los problemas públicos y proponen un modelo de 4 etapas:

La etapa uno comprende los intentos colectivos de remediar una condición que algunos perciben y juzgan ofensiva e indeseable. Las actividades iniciales de los problemas sociales consisten en intentos de transformar los problemas privados en públicos, avivar la controversia, publicitar sus afirmaciones.

La segunda etapa comienza con el reconocimiento de esas quejas por las agencias gubernamentales y otras instituciones influyentes. Puede proceder una investigación oficial, propuesta de reforma y la creación de una institución para responder a las peticiones y demandas. Para continuar más allá de la etapa dos, un problema social debe involucrar una institución que maneje las quejas y reclamos relacionados con la condición en cuestión.

La etapa tres se caracteriza por el resurgimiento de las peticiones y demandas de parte de los grupos originales o grupos insatisfechos con la respuesta oficial y sus procedimientos.

La etapa cuatro está marcada por el rechazo de los demandantes con la respuesta de la institución y el desarrollo de instituciones alternativas.

Numerosos autores siguiendo a Blumer concuerdan que los problemas públicos existen en función de las representaciones que la sociedad se hace de ellos (Kitsuse *et al.*; Gusfield, 1989). Estas representaciones no son el simple reflejo de los “hechos objetivos”, sino que se elaboran en los diferentes escenarios públicos en los que operan selecciones entre numerosos “problemas potenciales que afectan a la sociedad o a determinados grupos en su seno”. El carácter competitivo de las interacciones a través de las cuales se producen las selecciones se debe a la capacidad limitada para procesar simultáneamente diversos problemas. Así, las definiciones que presentan el problema de manera dramática, aquellas que señalan su novedad y aquellas que ponen en escena valores y creencias socialmente generalizados tienen más probabilidades de imponerse que las otras.

Las primeras referencias a la violencia en el interior de la familia surgen como preocupación por la condición de la infancia en los países occidentales a fines del siglo XIX, donde, producto de la industrialización, la urbanización y la migración se agudizan los problemas sociales de las familias más pobres. Sectores progresistas desvelan la explotación de niños en el ámbito laboral, proponiendo reformas legales que les otorguen mayor protección. Contribuye a la toma de conciencia sobre los problemas de la infancia y la mujer la influencia del movimiento feminista que propone reformas en el ámbito social como el acceso igualitario a la educación, la reducción de jornadas laborales y mejoras en las condiciones salariales (Corsi, 1999).

A comienzos de la década de los 70 en los países industrializados el movimiento feminista cobra creciente fuerza, a raíz del renovado interés por los derechos de la mujer.

Particularmente en Estados Unidos, las organizaciones de mujeres se desarrollan en la medida que comprueban que los otros movimientos progresistas como el movimiento de los derechos civiles y de izquierda no incorporan sus necesidades. Estos grupos se constituyen en fundaciones independientes y organizaciones no gubernamentales, las cuales asumen el tema de la violencia contra las mujeres. Su interés por romper el silencio que rodeaba esta problemática se traduce en la generación de material descriptivo y testimonial; en la fundación de centros para brindar atención legal y emocional a las víctimas; en la realización de campañas de sensibilización a la sociedad sobre la gravedad del fenómeno y en la creación de redes regionales e internacionales para presionar a los Estados y organismos mundiales a que adopten legislaciones sancionadoras y políticas preventivas, extendiéndose estas iniciativas a diversas regiones del planeta.

En el inicio de los años 80 existían grupos de mujeres luchando contra la violencia familiar en prácticamente todos los países del mundo, observándose algunas diferencias regionales en cuanto a la génesis de estos movimientos. En algunos países en desarrollo el problema de la violencia familiar surge en el contexto de movimientos femeninos, incluidos dentro de movimientos democratizadores nacionales contra regímenes autoritarios, como en Chile, Argentina y Filipinas. En otros, este tema surge dentro de proyectos internacionales de desarrollo o de luchas comunitarias urbanas, como en India (Heisse 1997).

Por otra parte, eventos como la epidemia de SIDA y las violaciones masivas de mujeres durante la guerra en Bosnia contribuyeron a reforzar estos movimientos, en la medida en que pusieron de manifiesto la falta de poder de las mujeres en muchas partes del mundo para controlar las condiciones del ejercicio de la sexualidad y la evidencia de la

brutalidad ejercida contra las mujeres en escenarios de conflicto. Estos eventos han incentivado a los investigadores a plantear estudios acerca de la vida sexual de la mujer en los diversos contextos y la importancia de considerar la violencia y la coerción relacionada con este ejercicio (Heisse, 1997).

El movimiento contra la violencia hacia la mujer logra legitimidad al incorporarse a la agenda de los organismos internacionales, identificándose como un abuso contra los derechos humanos y la salud. Un evento clave fue la conferencia de las Naciones Unidas en Teherán sobre derechos humanos en 1968. En esa instancia se reprobó 29 resoluciones vinculantes y un programa para el avance de las mujeres en el contexto del proceso de desarrollo de los países. Se reconoció la importancia del derecho de la mujer al más alto nivel de salud física y mental durante toda su vida.

La Conferencia reafirmó, sobre la base de la igualdad entre hombres y mujeres, el derecho de la mujer a tener acceso a una atención de salud adecuada y a la más amplia gama de servicios de planificación familiar, así como a la igualdad de acceso a la educación a todos los niveles. Posteriormente diversas conferencias internacionales realizadas en México, Copenhague, Nairobi y Beijing, entre los años 1975 a 1995, han supuesto un importante avance en la definición de los derechos humanos desde la perspectiva de género. La amplitud de los temas abordados en la Conferencia de México la transformaron en la Primera Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer, y 1975 como el Año Internacional de la Mujer en el marco de la Década de Naciones Unidas sobre Igualdad, Desarrollo y Paz (Folgueras, 2006).

Otro hito fundamental en esta trayectoria lo representa la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), adoptada por las Naciones Unidas en 1979. Este documento redactado por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la ONU y adoptado por la Asamblea General de la ONU en 1979, contiene treinta artículos que cubren desde el derecho al voto, propiedad de tierra y responsabilidad compartida del cuidado de los hijos hasta el acceso a la educación para las niñas y salud materna.

En Viena, en 1993, la Conferencia Internacional de Derechos Humanos marcó un hito al reconocer los derechos humanos de las mujeres como parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales. Esto significó un avance sustantivo en el reconocimiento de la discriminación y la violencia contra las mujeres por su condición de género como violaciones a los derechos humanos, cuya erradicación debe ser asumida como una tarea sustantiva de los Estados, aún cuando una parte importante de estos actos sean ejercidos por particulares. La Asamblea General de diciembre del mismo año aprobó la Declaración sobre Eliminación de la Violencia contra la mujer y encargó a la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer la preparación de un proyecto de Protocolo Facultativo a la Convención para posibilitar la creación de un mecanismo para la presentación y tramitación de denuncias sobre violaciones a la Convención (Folgueras 2006). Asimismo, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas nombró en 1994 una relatora especial para investigar la violencia contra las mujeres por un período de tres años y recomendar medidas nacionales e internacionales sobre el estado de la cuestión a nivel mundial.

En América Latina la Asamblea de Delegadas de la Comisión Interamericana de Mujeres de la OEA, en 1986, aprobó un importante plan de acción (Resolución 103/86) orientado hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres, incorporando además de temas como legislación, trabajo, educación, salud, la eliminación de la violencia contra la mujer.

En 1990, la 25^a Asamblea de Delegadas de la Comisión Interamericana de Mujeres de la OEA aprobó las recomendaciones de la Consulta Interamericana sobre Mujer y Violencia, que instaban a los gobiernos a “Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer” (Convención de Belém do Pará), adoptando medidas en el plano legislativo, educativo, comunicativo y de salud. Tres años más tarde, en diciembre de 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer y en 1999 declaró el 25 de noviembre como Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres.

En el ámbito de la salud, la Organización Mundial de la Salud (OMS) fue el primer organismo internacional que se hizo eco de esta preocupación y asignó a la Unidad de Salud de la Mujer, creada en 1980, la tarea de recabar información sobre la incidencia del problema de la violencia y su impacto en la salud de las mujeres. Posteriormente la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en 1992, realizó en Managua el primer Seminario subregional sobre violencia contra la Mujer en el que se definió el tema de la violencia contra la mujer como un problema de salud pública. Completando este reconocimiento de la violencia como un problema sanitario relevante, en 1996 la 49.a Asamblea Mundial de la Salud adoptó la Resolución 25, mediante la cual se reconocía la violencia del compañero íntimo (Intimate Partner Violence) como uno de los problemas de

salud pública más importantes por su creciente incidencia y mortalidad. En esta resolución se hizo hincapié en las consecuencias de la violencia en la salud individual, familiar, de la comunidad y de los países, así como en su impacto sobre los servicios sanitarios. De hecho, la creciente emergencia de la VCI en las agendas periodísticas y políticas pone de manifiesto que se trata de un problema social y de salud pública de gran importancia (Álvarez-Dardet, *et al.*, 2003).

Esta apretada síntesis ilustra cómo la violencia hacia la mujer ha ido superando etapas hasta ser reconocida como un problema de interés público. Sin embargo este reconocimiento es aún insuficiente en muchos lugares. Esta dificultad se relaciona con dos fenómenos: la invisibilización y la naturalización (Corsi, 1999).

a) La visibilización de un fenómeno depende de una serie de factores que determinan su percepción social: se requiere de herramientas conceptuales que permitan identificarlo y separarlo como objeto de estudio, partiendo con contar con una definición consensuada. Facilita el reconocimiento del fenómeno, por otra parte, la congruencia entre el objeto y el marco de antecedentes teóricos existentes. La violencia en las relaciones familiares desafía las concepciones que tenemos respecto a la visión de ésta como un espacio caracterizado por la seguridad, el afecto y la contención. Esta visión idealizada de la familia impidió por muchos años la posibilidad de acceder a la otra cara de la familia, como un espacio en el que se puede experimentar el miedo y la inseguridad y en que las desigualdades de poder entre sus miembros permiten el abuso sistemático.

b) La noción de naturalización, a su vez, alude al proceso mediante el cual algo que es histórico y dinámico resulta percibido, presentado y pensado como algo fijo e

inmutable. Por lo tanto, desnaturalizar implica desvelar el artificio que convierte lo dinámico e indeterminado en algo fijo y cristalizado (Pacecca, 2008). En el caso de las mujeres, por ejemplo, señala esta autora, están naturalizados –son obvios, no ameritan ni precisan discusión ni justificación- los criterios a través de los cuales resultaron colocadas y fijadas durante siglos fuera de una serie de interlocuciones sociales relativas a la propiedad y a las decisiones familiares. Conquistar derechos civiles y políticos implicó disputar y desnaturalizar las clasificaciones en que se asentaba la exclusión de las mujeres. La disputa volvió visibles esos procesos invisibilizados y naturalizados que instauraron y mantuvieron un ordenamiento excluyente.

La naturalización de la violencia se fundamenta en las construcciones culturales de significados que estructuran el modo de percibir la realidad. La violencia se naturaliza cuando sigue la lógica del poder. Cuando el abuso de poder es explícita o implícitamente aceptado por las normas o las costumbres, la violencia se normaliza y permanece oculta, a menos que el daño adquiera proporciones difícil de esconder. El uso de la fuerza como legitimación del poder transforma las múltiples formas de violencia en naturales y sólo se considera abuso cuando rompe una pauta cultural (García Fuster, 2002).

María Cristina Ravazzola (1997) analiza los procesos de invisibilización y naturalización a partir del concepto de doble ciego. La autora plantea que la violencia social tiende a no repetirse cuando se logra registrar el malestar que genera, entendido como disonancia afectiva. El registro consciente del malestar, que debería aparecer frente a las prácticas violentas, es lo que permite que las personas involucradas “reaccionen” y desarrollen alguna acción diferente que posibilite interrumpir la violencia. El abuso en las relaciones familiares se repite porque sus actores “no ven” su malestar y “no ven que no

ven”, definición del fenómeno del doble ciego. Este “no ver que no ven” descansa en las concepciones sociales de los roles de género, entre otras, que justifican y hacen posibles las prácticas violentas en el entorno de las relaciones entre hombres y mujeres.

La naturalización de la violencia hacia las mujeres en la pareja ha dado origen a una serie de mitos y creencias que se enraízan en estructuras sociales particulares como la división del trabajo, las políticas institucionales y la discriminación hacia la mujer. Los estereotipos de género, transmitidos y perpetuados por la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, sientan las bases para el desequilibrio de poder que se plantea en la constitución de sociedades privadas, tales como las que están representadas por el noviazgo, el matrimonio o la convivencia.

Investigaciones llevadas a cabo en los últimos años demuestran que, a pesar de los esfuerzos realizados por numerosas organizaciones, tendientes a difundir y promover ideas progresistas acerca de la igualdad entre los géneros, cierto núcleo de premisas, constitutivas de un sistema de creencias más amplio, sigue siendo sostenido por amplios sectores de la población. Aún cuando se modifiquen las leyes, los comportamientos tienden a seguir siendo regulados por esta normativa cultural que legitima el uso de la fuerza como “método correctivo” y como instrumento de poder dentro de las relaciones privadas (Corsi, 1992).

Distintos autores han señalado el valor de los mitos culturales acerca de la violencia hacia la mujer como elementos perpetuadores del problema. Precisamente una de las características definitorias del mito es su resistencia al cambio; la fuerza del mito reside en que es invulnerable a las pruebas racionales que lo desmienten. En el caso de la violencia en la pareja, los mitos cumplen tres funciones principales:

a) Culpabilizan a la mujer, como por ejemplo los mitos acerca de la provocación, el masoquismo.

b) Naturalizan la violencia, ej. “el matrimonio es así”, "los celos son el condimento del amor".

c) Impiden a la víctima salir de la situación, Mitos acerca de la familia, el amor, la abnegación, la maternidad apuntan a ello. Algunos de los mitos más comunes se ilustran a continuación:

Cuadro 1 Mitos acerca de la violencia hacia la mujer (Corsi 1992).

Mitos	Evidencia
"Si la mujer quisiera detener la agresión se defendería o dejaría al hombre que la maltrata, si no lo hace es porque es masoquista".	Existen razones sociales, culturales, religiosas y económicas que mantienen a las mujeres dentro de la relación; el miedo es otra de estas razones. También influyen las actitudes sociales, tales como la creencia de que el éxito del matrimonio es responsabilidad de la mujer o que no deben separarse por el bien de los hijos.
"La violencia íntima es provocada por el alcohol y las drogas".	La realidad es que el alcohol y las drogas son factores de riesgo, ya que reducen los umbrales de inhibición. La combinación de modos violentos para la resolución de conflictos con adicciones o alcoholismo suele aumentar el grado de violencia y su frecuencia, pero muchos golpeadores no ingieren drogas ni abusan del alcohol y no todos los drogadictos o alcohólicos son violentos.
"La violencia íntima sólo concierne a la pareja".	La realidad es que la violencia conyugal es un problema que involucra a toda la sociedad. La violencia es ilegal y transgrede un derecho humano.

<p>“La violencia íntima es un problema de parejas sin educación”.</p>	<p>La realidad es que la violencia íntima se produce en todas las clases sociales, sin distinción de factores educacionales, raciales, económicos o religiosos. Las mujeres maltratadas de menores recursos económicos son más visibles debido a que buscan ayuda en las entidades estatales y figuran en las estadísticas. Las mujeres con mayores recursos buscan apoyo en el ámbito privado.</p>
<p>“Los episodios de violencia íntima corresponden a una pérdida momentánea de control”.</p>	<p>La realidad es que el incidente de maltrato rara vez es un hecho aislado; un acto de violencia no es la pérdida del control sino el ejercicio del poder de un miembro de la familia sobre otro. Los abusadores generalmente son sólo violentos al interior de la familia, ejercen el abuso a puerta cerrada y se cercioran de que otras personas no se enteren.</p>
<p>“No puede existir la violación en un matrimonio”.</p>	<p>La realidad es que cuando una mujer es obligada a tener relaciones sexuales en contra de su voluntad, es víctima de una violación. El matrimonio no otorga el derecho, a ninguno de los cónyuges, de imponer sus preferencias sexuales o a forzar estas relaciones. Buena parte de las mujeres maltratadas son forzadas al acto sexual durante o después del episodio de violencia o éste se produce justamente al ser obligadas a realizar prácticas sexuales indeseadas.</p>
<p>“El embarazo detiene los episodios de violencia”.</p>	<p>La realidad es que por diversas razones hay un aumento de la violencia durante el embarazo. En muchas ocasiones el primer episodio de violencia física se produce en ese período.</p>
<p>“Los hombres que agreden a sus parejas tienen un trastorno psiquiátrico”</p>	<p>Algunos trastornos psiquiátricos conllevan no tener contacto con la realidad, no percibir la realidad, no darse cuenta de lo que se hace y éste no es el caso de los agresores. Especialistas afirman que sólo un 5% de los hombres que maltratan a sus parejas presentan graves trastornos psicopatológicos.</p>
<p>“La agresividad es una conducta instintiva que no puede controlarse”.</p>	<p>Los detractores de estas ideas han señalado que la herencia sólo suministra la potencialidad, pero que la acción está determinada por la experiencia cotidiana. La agresividad</p>

	humana está modelada esencialmente por el entorno en el cual se desarrolla cada persona; la violencia entre los humanos es un comportamiento que puede ser elegido o evitado (Mullender, 1996).
--	---

1.2 Distinciones conceptuales

Existen numerosos términos en la literatura científica para referirse a la violencia contra la mujer, términos que aparentemente se superponen: mujeres agredidas, violencia doméstica, violencia conyugal, violencia de género, violencia del compañero íntimo, violencia íntima, violencia en el noviazgo, los cuales presentan diferentes manifestaciones, lo que plantea dudas con relación a la pertinencia de su aplicación. Esta falta de claridad conceptual ha dificultado el diálogo entre los investigadores y la comprensión de los resultados empíricos. Agrega complejidad por otra parte el hecho que muchos de los términos usados para referirse a la violencia hacia la mujer hayan surgido en el mundo anglosajón, generando dudas respecto a la equivalencia y pertinencia de las expresiones en castellano.

Agresividad

La agresividad, de acuerdo a Lolás (1991), sería un constructo teórico compuesto por tres dimensiones a) una dimensión conductual en el sentido de conducta manifiesta, b) una dimensión fisiológica, en el sentido de concomitantes viscerales y autonómicas que forman parte de estados afectivos y c) una dimensión subjetiva o vivencial que califica la experiencia del sujeto. La agresión por su parte sería la conducta a través de la cual se pone en juego la agresividad, considerada ésta como la capacidad humana “para oponer resistencia” a las influencias del medio.

La agresión puede adoptar múltiples formas: motora, verbal, gestual, y deben estar presentes dos condiciones para que pueda ser considerada como tal: dirección, es decir puede dirigirse hacia sí mismo (auto agresión) o hacia otro, e intencionalidad, es decir debe existir de parte del agresor la intención de causar daño.

Respecto de la naturaleza de la agresividad existen dos posiciones contrapuestas: Las posturas instintivistas basadas en los estudios de animales, cuyas conclusiones se extrapolan a los seres humanos. Ellas sostienen que las personas nacemos con un componente de agresividad innata que se manifiesta de distintos modos dándole a la cultura un rol “de controlador” de esos instintos. Los ambientalistas, por otro lado, desmienten la existencia de este instinto. Así por ejemplo Montagu (1990) señala que la “herencia sólo suministra la potencialidad, el resultado específico está determinado por décadas de experiencias cotidianas”. Este autor distingue entre la agresividad animal, vinculada a configuraciones instintivas específicas tales como la defensa del territorio o la auto- conservación, y la agresividad humana, moldeada esencialmente por el entorno en el cual se desarrolla la persona. Lo que en los animales es una conducta fija ante determinados estímulos ambientales, en el ser humano es una potencialidad que puede adoptar diversas formas de acuerdo a las circunstancias específicas de cada hombre o mujer. Así frente a un mismo estímulo las personas se comportan de distinta manera e incluso la persona puede reaccionar con agresividad en un contexto y no en otro.

Para tratar de explicar esta diferencia la psicología ha recurrido a distintos marcos explicativos. El psicoanálisis propone el concepto de pulsión, en lugar de instinto, señalando que la pulsión busca su objeto, pero no está ligada a un objeto fijo, por lo tanto cada búsqueda pulsional dependerá de las características del sujeto.

El enfoque cognitivo, por su parte, refiere que el ser humano no reacciona a los estímulos sino a la interpretación que hace de ellos. De esta manera, para entender la conducta agresiva no basta que un observador externo presencie una situación, requiere saber qué significado le atribuye la persona a la situación. La conducta agresiva, por tanto, no estaría determinada por “impulsos instintivos ni pulsiones agresivas”, sino por los significados que el sujeto le otorga a las situaciones, en un proceso permanente de construcción de su realidad. De esta manera una persona agresiva es aquella que tiende a percibir las actitudes y conductas de otros como hostiles y amenazadoras y reacciona con conductas de ataque. Dado que estos significados no son fijos ni permanentes, es posible modificar las conductas a través de la modificación de los significados (Corsi, 1999).

Agresividad y Violencia como fenómenos sociales

Respecto de la naturaleza de la violencia existen dos posiciones: algunos autores utilizan indistintamente los términos agresión y violencia (Hersen y Van Hasselt, 2000), otros sin embargo consideran la agresión como una forma de conducta adaptativa, propia del reino animal, regida por reglas, mientras que la violencia sería una forma “maligna” de agresión, propia del hombre, sin ningún tipo de reglas que la regulen. (Gómez-Jarabo, 1999).

La violencia, cuyo origen etimológico refiere al concepto de “fuerza”, implica el ejercicio del poder mediante el uso de la fuerza, supone el deseo de doblegar la voluntad del otro, de anularlo en su calidad de “otro”. A través de la violencia se busca eliminar los obstáculos que se oponen al ejercicio del poder. Para que exista violencia debe darse un desequilibrio de poder, el cual puede ser permanente o momentáneo. La conducta violenta es sinónimo de abuso de poder, por lo cual una relación caracterizada por el ejercicio de la

violencia se denomina relación de abuso. Este desequilibrio, señala Corsi (1999), no es necesariamente visible para un observador externo. Con frecuencia es producto de significados construidos en el marco de una relación interpersonal. De este modo basta que uno de los miembros de la díada crea en el poder y la fuerza del otro para que se produzca el desequilibrio, aun cuando esa fuerza y poder no tenga “existencia real”.

Paradojalmente, a diferencia de la conducta agresiva, la conducta violenta no pretende causar daño, su objetivo final es el sometimiento del otro y su anulación como sujeto. Cuando se amenaza a otro lo que se pretende no es causarle daño, aún cuando la amenaza pueda producir daño, sino lograr que el otro haga algo que no haría por su propia voluntad. Los padres maltratadores rara vez declaran su intención explícita de hacer daño a su hijo. La conducta violenta generalmente es justificada como una práctica disciplinaria cuyo objetivo es “enseñar”, entendido como obedecer, someter.

La agresión y la violencia tienen en común que son fenómenos sociales, interactivos, pero difieren en cuanto a los niveles en que se definen. La agresión se define desde lo psicológico individual, a partir de una intencionalidad de daño hacia el otro que combina aspectos cognoscitivos, atribuciones y significados que los sujetos asignan a la conducta de otros, y afectivos, es decir emociones que se asocian a esos significados, mientras que la violencia se define desde lo cultural, a partir del desequilibrio de poder.

Violencia doméstica

El Consejo de Europa (2002) describe este tipo de violencia como “la violencia física, sexual o psicológica, en este último caso, si se produce de manera reiterada, ejercida sobre la (el) cónyuge o la persona que esté o haya estado ligada al agresor por una relación de afectividad o sobre aquellos miembros de la familia que forman parte del mismo núcleo

de convivencia. En muchos casos, sobre todo en el de la violencia familiar, ejercida sobre la mujer, ésta tiene lugar porque el agresor está en una posición de dominio sobre ella. Es importante destacar algunos elementos de esta definición:

- 1.- El concepto implica el ejercicio de la violencia en los planos físico, sexual y psicológico.
- 2.- Puede ser ejercido por el/la cónyuge, pareja de hecho, ex pareja o cualquier otra persona con la que la víctima haya tenido una relación sentimental (novio/a) o por cualquier otro miembro de la unidad familiar.
- 3.- El abusador está en una situación de dominio permanente, en el caso de la violencia ejercida contra la mujer.

A la violencia hacia la mujer ejercida en el espacio doméstico se le denomina violencia conyugal debido a que ocurre al interior de la pareja (cónyuges al haber matrimonio). La violencia conyugal actualmente, sin embargo, se extiende a aquella violencia que se da entre quienes sostienen o han sostenido un vínculo afectivo relativamente estable, incluyendo relaciones de noviazgo, con o sin convivencia o los vínculos con ex parejas, ya que el espacio doméstico no se circunscribe a la casa u hogar, sino que está delimitado por las interacciones en contextos privados. Este tipo de violencia se enmarca en un contexto de desequilibrio de poder e implica un conjunto de acciones, conductas y actitudes que se mantienen como estilo relacional y de interacción imperante en la pareja donde una de las partes, por acción u omisión, ocasiona daño físico y/o psicológico a la otra.

La violencia conyugal fue reconocida originalmente en sus aspectos más evidentes, la violencia física, por lo que la terminología usada en sus inicios para referirse a las víctimas, “síndrome de la mujer golpeada”, da cuenta de esa percepción (Walker, 1979).

Posteriormente estos términos se sustituyeron por violencia conyugal y violencia del compañero íntimo, que incluyen no sólo abuso físico, sino también psicológico y sexual, lo que da cuenta del reconocimiento progresivo de formas más sutiles de violencia. Así hoy día se reconoce una variedad de formas, dentro de las cuales se pueden distinguir principalmente las siguientes:

a) Violencia o abuso físico: este tipo de violencia es la más evidente de todas; implica el sometimiento corporal de la víctima, ya sea porque es amenazada con algún objeto o por la fuerza empleada por el agresor; el daño producido queda marcado en el cuerpo de la víctima, aunque es posible producir lesiones que no siempre se manifiestan corporalmente o que sólo son identificables tras un periodo más o menos prolongado de sometimiento a ella. Puede consistir en un incidente o en una situación repetida en los cuales se utiliza la fuerza para producir o intentar producir daño físico, a través de sacudir, empujar, abofetear, tirar el pelo, morder, dar puntapiés y palizas, dar puñetes, golpear con objetos, acuchillar o disparar con armas de fuego. El abuso físico también incluye impedir el acceso a recursos para mantener la salud, como alimento, medicamentos, atención de salud etc.

b) Violencia o abuso emocional: incluye una amplia variedad de conductas como degradar, menospreciar, intimidar, humillar, aterrorizar, aislar, rechazar y ausencia de respuesta emocional (Rodríguez- Carballeira, 2005). Estas acciones sirven para disminuir el sentimiento de valía personal del sujeto y puede evidenciarse en críticas constantes, burlas, uso de sobrenombre, instalar o intentar instalar miedo a través de la intimidación, amenazas de daño a la víctima u a otro cercano, amenazas de secuestro, acoso, destrucción de mascotas o pertenencias, son ejemplos de maltrato psicológico. La violencia psicológica con frecuencia coexiste con la violencia física, por lo tanto las amenazas, intimidaciones y

gritos adquieren un valor de daño potenciado, ya que generan la evocación del abuso físico y el miedo a su repetición.

c) Violencia o abuso Sexual: se refiere al contacto sexual indeseado (no consentido, forzado o en contra de una persona considerada incapacitada de consentir) e incluye conductas como las caricias íntimas, violación en el matrimonio, prostitución forzada, sodomía, exhibicionismo. También se incluye el descalificar la sexualidad de la persona, a través de actitudes despectivas, críticas y acusaciones infundadas de infidelidad. En este tipo de violencia suele estar incluido el comportamiento de control, tendiente a aislar a la mujer de su familia y amigos, vigilar sus movimientos y controlar sus actividades.

d) Violencia o abuso Financiero: que consiste en hacer o intentar hacer a una persona financieramente dependiente, manteniendo control sobre sus ingresos; restringiéndole el dinero o el acceso a él; imposibilitándole la realización de actividades; prohibiéndole desarrollar un empleo, o acosándola en su lugar de trabajo; exigiéndole justificación del dinero gastado o usando inapropiadamente su recursos financieros.

En resumen, ejercer violencia implica dañar y transgredir el derecho de la otra persona con la finalidad de someterla y controlarla, obligarla a realizar una conducta sin su consentimiento. Varios autores concuerdan en que la finalidad última del acto violento es eliminar los obstáculos para el ejercicio del poder. El uso de la fuerza para la resolución de los conflictos interpersonales sólo es posible en una relación de abuso, donde es suficiente que uno de los dos en la pareja crea en el poder y la fuerza del otro para que se produzca el desequilibrio, aún cuando desde la perspectiva de un observador no exista tal poder. Tal desequilibrio de poder es producto de una construcción de significados que sólo resulta comprensible desde los códigos interpersonales de los implicados (Corsi, 1994; Torres Falcon, 2001).

Violencia de género

Algunos autores utilizan indistintamente los términos violencia conyugal o violencia de género para referirse a la violencia contra las mujeres. La violencia de género se define como “Todo acto de violencia basado en el género que resulte, o tenga probabilidad de resultar, en daño físico, sexual o psicológico o sufrimiento de la mujer, e inclusive la amenaza de cometer esos actos, la coerción y la privación arbitraria de la libertad, sea que ocurran en la vida pública o en la vida privada” (ONU, 1994). Se incluyen dentro de estos actos, además del maltrato físico psicológico y sexual, otras formas de discriminación como el acoso sexual, la utilización del cuerpo femenino como objeto de consumo, la prostitución forzada, etc.

La violencia basada en género, si bien comparte algunas manifestaciones con la violencia conyugal, difiere de ésta en tres aspectos:

a) El contexto en el que se expresa. La violencia conyugal esencialmente es ejercida en el espacio doméstico, en el marco de una relación afectiva. La violencia de género abarca tanto el espacio privado como público.

b) La dirección de la violencia. En la violencia conyugal, si bien, se asume que existe una mayor frecuencia de violencia desde el hombre a la mujer, incluye también la violencia de la mujer hacia el hombre y/o violencia cruzada. Desde la perspectiva de la violencia de género focalizarse en la violencia de la mujer al hombre supone disminuir la gravedad de la situación que afecta a las mujeres.

c) La explicación acerca del origen. La violencia conyugal se explicaría en función de la interacción de variables, personales, familiares y culturales, dentro de las cuales estarían entre otras las creencias sexistas y estereotipos. La violencia basada en el género

asume que la inmensa mayoría de las situaciones de agresión y las de mayor gravedad afectan a las mujeres, porque se basan en la desigualdad entre los derechos de las mujeres y los hombres (SERNAM, 1997).

La violencia de género se fundamentaría en un sistema de creencias sexista y hegemónico que tiende a acentuar las diferencias entre hombres y mujeres apoyada en los estereotipos de género. Este tipo de violencia sería una forma de perpetuar el sistema de jerarquías impuesto por la cultura patriarcal, el cual se expresa en una asimetría de poder basado en la superioridad masculina, que se trasmite de generación en generación a través de los mecanismos tradicionales de socialización.

Entendemos como estereotipos de género todo el repertorio de actitudes consideradas apropiadas para hombres y mujeres, así como las características psicológicas que se atribuyen a uno u otro (William y Best, 1990). “La familia constituye el espacio primario para la socialización de sus miembros, siendo en primera instancia el lugar donde se lleva a cabo la transmisión de los sistemas de normas y valores que rigen a los individuos y a la sociedad como un todo. Desde muy temprano, la familia va estimulando el sistema de diferenciación de valores y normas entre ambos sexos, asentando así tanto la identidad como el rol de género. Las reglas sociales van moldeando de manera clara las expectativas relacionadas con los roles que las personas deben asumir” (Herrera, 2000). El contexto familiar refuerza la diferenciación genérica, dando actividades diferentes a niños y a niñas; a las niñas se les destinan aquellas relacionadas con el hogar, servir, atender a otros; mientras que a los niños se les reservan actividades de competencia que les permiten adquirir un mayor control sobre el medio externo. De esta forma se van delimitando las normas de comportamiento y dejando claras las expectativas sociales hacia cada sexo. La

familia, por tanto, es el principal eslabón del proceso de adquisición del rol de género, proceso que es reforzado a través de la escuela, grupos de pares y medios de comunicación.

A través del proceso de socialización los varones serían reforzados para expresar cierto tipo de emociones y comportamientos. Así los niños aprenderían a expresar la rabia e inhibir la pena, restringiéndoles el contacto con el mundo de los afectos; en el plano conductual se les incentivaría a ser activos, autónomos, a usar la agresividad y la fuerza como forma de resolver los conflictos, estimulando en ellos el uso de la violencia para dominar a otros y para ejercer el poder. A las niñas, por el contrario, se les refuerza la inhibición de sus impulsos agresivos y se les estimularían las conductas de pasividad, obediencia, ternura y aceptación de las normas. La forma de expresar los sentimientos para los hombres y las mujeres se refuerza continuamente, de manera que se llega a tomar como normal la actitud que encierra contenidos discriminantes para ambos (Herrera, 2000). La rigidización y dicotomía en la expresión de las emociones facilita en los varones asumir el rol de agresor y para las mujeres el de víctima.

Violencia del compañero íntimo

En los últimos años se ha comenzado a utilizar esta expresión para referirse al uso de la violencia física o la amenaza de uso, la violencia psicológica y sexual de parte de la pareja actual o anterior, esposos o novios, incluyendo parejas heterosexuales o del mismo sexo (Fanslow, McMahon, Saltzman, y Shelley, 1999).

El concepto de VCI surge como una derivación del concepto de violencia conyugal y se ha utilizado crecientemente para referirse a la violencia entre parejas jóvenes, ya que los conceptos de violencia conyugal, violencia doméstica o violencia intrafamiliar, si bien pueden incluir las mismas manifestaciones, parecen ser menos pertinentes para referirse a

parejas que no cohabitan ni están unidos por vínculos legales. El término VCI refleja un desplazamiento del interés original de los investigadores sobre la violencia en adultos a la violencia en jóvenes adultos y adolescentes.

1.3 Algunas controversias en la conceptualización de la violencia íntima

Jouriles, McDonald, Norwood y Ezell (2001) señalan que no existe consenso respecto de la definición de violencia íntima y sus componentes y ésta sería una discusión no sólo semántica, ya que representa diferencias respecto de aspectos importantes del problema tanto teóricos, como empíricos e ideológicos.

a) Una primera controversia ha sido la inclusividad vs la restricción en las definiciones, es decir, si el término violencia íntima debería incluir todos los actos de violencia o solamente los patrones de violencia actual más severos. Quienes abogan a favor de la restricción sugieren que los investigadores deberían focalizarse en los patrones que son claramente dañinos y sobre los cuales existe consenso que no deberían ser tolerados. Al restringir la definición de esta manera se asegura que los problemas serios no están siendo desestimados como resultado de la inclusión de actos menores y más aceptados, y se evitaría desvalorizar la importancia de los hallazgos.

Por otra parte, los detractores de esta postura sugieren que focalizarse sólo en la violencia física que ocasiona daño observable implica una concepción estrecha, ya que no incluye algunas conductas características de las familias que pueden ser tan riesgosas como la violencia física, entre ellas, negligencia y abuso verbal y psicológico. Estas diferencias son muy relevantes en la medida que pueden afectar las cifras, los significados y las implicaciones respecto de la violencia conyugal. La tendencia actual es incluir dentro de la

definición las distintas formas de abuso (Heise, 1998). Otro argumento en este sentido es que la violencia física es parte de un conjunto de conductas que definen la violencia y separarlas es dejar de lado aspectos que contribuyen al impacto abusivo (Jouriles et al. 2001).

b) Una segunda controversia se refiere a la incorporación en la definición de violencia íntima, las inequidades de género y las relaciones de poder dentro de las relaciones familiares. El abordaje inicial de este tipo de violencia conyugal puso un gran énfasis sobre la violencia del hombre a la mujer, diferenciándola de la violencia de la mujer al hombre. Esto implica asumir que la violencia hombre- mujer difiere de la violencia mujer- hombre, aún cuando los actos específicos sean los mismos, debido a las diferencias sociales respecto de poder en las relaciones íntergenero (American Psychological Association, 1996; Heise 1998). Gelles, Steinmetz y Straus (1980) se han aproximado a la violencia familiar sin considerar la variable género. Sus críticos, muchas de ellos feministas, critican esta postura que no cuestiona el sexismo y el vivir en una sociedad patriarcal. También argumentan que la violencia de hombres y mujeres en la pareja no es equivalente debido a las variaciones en los factores contextuales. Los hombres están más predispuestos a ejercer violencia contra las mujeres, siendo ésta más grave, más repetitiva y dañina (Dobash, Dobash, Wilson, y Daly, 1992; Kimmel, 2002; Figueredo, Koss, Smith y White, 2000).

Algunos autores argumentan que, si no se asumen la simetría o equivalencia de las conductas, se puede llegar a una caracterización inapropiada que puede dañar a ambos géneros. Este enfoque se afirma en la idea que los actos violentos deberían medirse junto con las circunstancias en que ocurren. Los datos empíricos actuales no avalan el supuesto

que toda la violencia entre las parejas se da en el contexto de la desigualdad de poder (Johnson, 2006). Datos recientes basados en muestras amplias con sujetos de ambos géneros sugieren que mucha de la violencia entre las parejas tanto del hombre a la mujer como de la mujer al hombre es similar en frecuencia, gravedad e iniciación y puede explicarse mejor desde una perspectiva relacional que desde la imposición de uno sobre el otro (Castro y Riquer, 2003). Otros estudios, sin embargo, aportan evidencia de que los patrones de violencia severa son ejercidos primariamente de hombres a mujeres, lo que lleva a preguntarse hasta qué punto los datos de las encuestas son sensibles a este tipo de violencia (Hines y Malley-Morrison, 2000).

Kimmel (2002), en una amplia revisión sobre el tema, concluye que es posible y políticamente necesario reconocer que algunas mujeres usan la violencia como una táctica en los conflictos familiares, mientras que los hombres tienden a usar la violencia de manera más instrumental y éstos dos tipos de agresión se deben visualizar en el marco de la desigualdad de género. Este autor se refiere a los hallazgos de Gelles en los años 1975 que reportaba un número significativo de mujeres que golpeaban a sus esposos, señalando que esos datos omiten dos hechos relevantes:

- los hombres tiendan a ser en promedio más grandes y fuertes por lo que un golpe dado por un varón produce más dolor y daño que uno dado por una mujer y
- alrededor de 75 % de la violencia ejercida por la mujer es en defensa propia.

Como una forma de contextualizar sus hallazgos y el uso posterior que se ha hecho de los datos para minimizar el problema de la violencia contra las mujeres, Gelles (citado en Kimmel, 2002) ha declarado “es categóricamente falso concluir que existe el mismo número de hombres golpeados que de mujeres golpeadas”. Si se incluyen golpizas y

homicidios de ex parejas, homicidios de parejas y ataques sexuales, concluye Kimmel, la tasa de violencia ejercida por hombres y mujeres es de 4 a 1.

Un tercer aspecto controversial en relación con la definición de la violencia íntima es hasta qué punto la conducta violenta o socialmente sancionada en las relaciones familiares debería ser considerada problemática (Hines y Malley-Morrison, 2000). Si algunos actos de violencia son frecuentes en parejas de novios, de esposos u otras relaciones íntimas y si hombres y mujeres lo utilizan sin un claro patrón de iniciación o gravedad, deberían considerarse al formular una definición de violencia familiar o debería la definición limitarse a la violencia inusual, duradera o que cause daños serios de tal manera que se pueda considerar una amenaza seria a la salud (Magdol et al. 1997). Este aspecto es particularmente relevante en relación con la violencia ejercida por los jóvenes, en donde el límite entre lo que se considera violencia y juego es particularmente difuso. Wekerle y Wolfe (1999) postulan que la violencia en las parejas emerge alrededor de los 15 años. Empujarse, golpearse y amenazarse verbalmente pueden ser considerados expresiones de amor e interés y los jóvenes pueden interpretar esas conductas como un signo de mayor compromiso emocional. Algunos estudios han mostrado que entre 25% y 35% de los jóvenes involucrados en conductas violentas comparten esa percepción. (Roscoe y Callahan, 1983; Roscoe y Kelsey, 1986).

1.4 Modelo de aproximación, la violencia en el noviazgo

En la presente tesis se trabajará con el concepto de Violencia en el Noviazgo o “Dating violence” como se le conoce en la literatura anglosajona. Wekerle et al. (1999) la define como “cualquier intento por controlar o dominar a la otra persona, física, sexual o

psicológicamente, causándole algún nivel de daño” (p. 436). Estos tipos de violencia puedan darse simultáneamente o por separado.

En el plano físico las conductas más frecuentes en los jóvenes son: lanzar objetos, empujar o zamarrear, siendo infrecuentes las conductas más graves como golpizas o uso de armas (Bookwala, Frieze, Smith, y Ryan, 1992). En el plano psicológico las formas más frecuentes de agresión son: actitudes hostiles, como insultar, negarse a hablar o maldecir a la pareja, decirle algo que la moleste e intentos de dominarla, incluyendo conductas de celos y control (Muñoz-Rivas, Graña, Leary y González, 2007a).

En el plano sexual la agresión se expresa en contactos sexuales en contra de la voluntad, impedir el uso de anticoncepción y forzar a realizar prácticas sexuales indeseadas (Canada Minister Of Health, 1996).

En general la violencia en el noviazgo no incluye el abuso financiero, considerando que la mayoría de las relaciones de los jóvenes no implica relación de dependencia económica.

La violencia en el noviazgo ha sido mucho menos estudiada que la violencia conyugal. Sólo en la última década se han llevado a cabo estudios en este grupo etéreo, los que han mostrado una incidencia más elevada que en las parejas adultas, aún cuando sus consecuencias son generalmente menos graves (Aguirre y García, 1996; González y Santana 2001b; González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008). La escasez de estudios sobre la violencia en el noviazgo se relaciona con la dificultad de los jóvenes de reconocer la violencia como tal. Muchos adolescentes y jóvenes consideran que la violencia en la pareja

es un fenómeno que afecta a parejas adultas, por lo que les cuesta reconocer que son víctimas de maltrato, atribuyendo las conductas violentas de la pareja, como empujones, gritos o burlas, a arrebatos pasajeros (SERNAM, 2004).

Otro factor que contribuye a la invisibilización de la violencia en el noviazgo es la concepción del amor romántico, que conlleva una excesiva idealización de la relación de pareja. Así la creencia que el amor todo lo puede, lleva a los jóvenes a tratar de superar todos los obstáculos incluidas las agresiones y mantenerse en relaciones potencialmente destructivas (González- Ortega *et al*, 2008). La visión de la pareja basada en el amor romántico contribuye a crear una relación asfixiante en la medida que el sentimiento amoroso es usado como justificación del control ejercido sobre la pareja (González y Santana, 2001a).

En el cuadro 2 se ilustran algunas ideas disfuncionales sobre el amor que facilitan la instalación de la violencia en las relaciones de los jóvenes.

Cuadro 2. Ideas Disfuncionales sobre el amor y la pareja en jóvenes (Comisión Para la Investigación de malos Tratos a Mujeres, CMTAM, 2005)

-
- Solo puedo ser feliz y contar con cariños en mi vida si tengo pareja.
- Una persona puede quererme y al mismo tiempo hacerme sufrir o tratarme mal.
- Los celos de mi pareja son una señal de que me quiere y que le importo mucho.
Si ella/el tiene atractivo sexual y o reconocimiento social, voy a ser feliz con él/ella.
- Si le quiero puedo pasar por alto ciertas conductas controladoras, como enfados injustificados o comportamientos vejatorios (gritos, humillaciones).

- Cuando vivamos juntos dejaré de ser celoso y le ayudaré a controlar la bebida.
- Algún día cambiará, porque en el fondo es una buena persona.
- La fuerza del amor lo puede todo. A pesar de todo lo quiero y me quiere.

Similitudes entre la violencia conyugal o íntima y violencia en el noviazgo

La violencia en jóvenes al igual que la violencia en adultos, se manifiesta en actos de violencia física, psicológica y sexual. Por otra parte las investigaciones que han examinado los factores asociados a la violencia en el noviazgo han encontrado similitudes con la violencia adulta en cuanto al uso de alcohol y el déficit en habilidades de comunicación, altos niveles de conflicto, violencia entre los padres, área de residencia, nivel socioeconómico y presencia de celos, lo que sugiere un continuo entre estos dos tipos de agresión (Carlson, 1987; Follingstad, Brennan, Hause, Polek y Rutledge, 1991; Fremow y Lewis, 2001; Hines y Straus, 2007; Lloyd, 1991; Makepeace, 1981; O'Leary, et al., 2007 y Roscoe y Callahan, 1983).

Carlson (1987) ha señalado, entre los aspectos comunes, la cantidad de tiempo que las personas pasan juntas en una amplia variedad de actividades; el compartir información personal que los lleva a desarrollar vulnerabilidad emocional, y el supuesto derecho a influenciar a la pareja.

A pesar de las similitudes existen algunas diferencias importantes: la relación marital se caracteriza por un gran compromiso familiar y económico lo que contribuye a una inversión y un compromiso mayor en la relación. Por ejemplo, las parejas casadas están ligadas económicamente, pueden tener niños y es más probable que tengan vínculo con la

familia de origen de la pareja (Carlson, 1987). La relación de noviazgo no implica vínculo legal, por lo que es posible, relaciones alternativas (Burke, Stets y Pirog-Good, 1988). Otra diferencia entre la violencia conyugal y la violencia en el noviazgo es que esta última tiende a ser bidireccional. De acuerdo a Grey y Foshee (1997) 66% de los jóvenes que experimentan violencia son a la vez víctimas y agresores, 14% son sólo víctimas y 20% sólo agresores. Si bien, a diferencia de las mujeres adultas, en las jóvenes no están presentes las condiciones que hacen difícil la ruptura de la relación violenta, como la dependencia económica del agresor, la existencia de lazos institucionales, la presencia de los hijos, las presiones familiares o sociales, o el discurso social de unidad de la familia; la permanencia de las jóvenes puede explicarse por la inmadurez emocional, la intensidad del sentimiento emocional así como por las creencias estereotipadas sobre roles y modelos sexistas (Díaz-Aguado 2004; Hernando 2007).

Como señala Levy (1991, citado en Smith y Donnelly, 2001) “el sexismo inherente en las normas hace a las adolescentes particularmente vulnerables a las relaciones violentas. “Las adolescentes pueden interpretar las conductas violentas o controladoras como indicadores de amor y masculinidad, más que como respuestas inapropiadas”. Algunas señales de alarma que sugieren que se está instalando una relación de violencia se describen en el cuadro a continuación:

Cuadro 3. Señales de alarma de una relación de violencia en adolescentes
(Alapont y Garrido, 2003)

Señales de alarma del agresor	Señales de alarma en la víctima
<ul style="list-style-type: none"> - Intenta reiteradamente controlar la conducta de la pareja. - Se muestra posesivo con la pareja. - Es extremadamente celoso. - Aísla a la pareja de familiares y amigos. - Muestra conductas humillantes o actos de crueldad hacia la víctima. - Recurre a las amenazas o a la intimidación como método de control. - Presiona a su pareja para mantener relaciones sexuales. - Culpa a la víctima de los problemas de pareja. - Minimiza la gravedad de las conductas de abuso. -Tiene cambios de humor imprevisibles o accesos de ira intensos, sobre todo cuando le ponen límites. -Tiene un estilo de comportamiento violento en general. -Justifica la violencia como una forma de resolver conflictos. - Se muestra agresivo verbalmente. -Responsabiliza a otras personas de sus problemas o dificultades. -Manifiesta creencias o actitudes sobre la subordinación de la mujer al hombre. -Cuenta con una historia de violencia con parejas 	<ul style="list-style-type: none"> -Tiene cambios en el estado de ánimo que antes no tenía. -Muestra actualmente baja autoestima. -Se siente rara, con problemas de sueño, nerviosismo, dolores de cabeza .etc. -Se muestra confusa e indecisa respecto de la relación de pareja. -Experimenta sentimientos de soledad. -Se aísla de familiares y amigos o carece de apoyo social. -Miente u oculta a sus padres o amigos conductas abusivas de su pareja. -Muestra señales físicas de lesiones, marcas, cicatrices, moretones o rasguños. -Le cuesta concentrarse en el estudio o trabajo. -Tiene conciencia de peligrosidad (temor sobre nuevos episodios de violencia). -Ha sufrido violencia en relaciones de pareja anteriores. -Tiene un consumo abusivo de

<p>anteriores.</p> <p>-Tiene un consumo abusivo de alcohol y drogas.</p>	<p>alcohol y drogas.</p>
--	--------------------------

A modo de resumen

En el presente capítulo se revisa el contexto social y político que permitió el reconocimiento de la violencia hacia la mujer como problema social. Asimismo se analiza la evolución del concepto, así como sus diversas manifestaciones. A lo largo del trabajo se utilizará preferentemente el concepto de violencia en el noviazgo, el cual se considera más pertinente, dado que el estudio empírico tiene como objetivo el diseño, implementación y evaluación de un programa para prevenir la violencia en jóvenes universitarios. En los próximos capítulos se revisarán los modelos explicativos de la violencia en el noviazgo y sus consecuencias, las cifras que ilustran la magnitud del problema y las formas de abordaje.

**CAPÍTULO 2: MODELOS EXPLICATIVOS Y CONSECUENCIAS DE LA
VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO**

Debido a lo reciente de la conceptualización de la violencia en el noviazgo pocos investigadores han desarrollado modelos integradores para explicar este tipo de violencia y la mayoría de ellos no tienen suficiente respaldo empírico (Follingstad et al., 1999; Riggs y O'Leary, 1989; Shorey, Cornelius y Bell, 2008). Existen sin embargo numerosas aproximaciones respecto del origen de la violencia conyugal, las cuales pueden contribuir a explicar la etiología de la violencia en este grupo etáreo.

Las teorías más aceptadas han provenido desde la psicología y la sociología. Si bien existe un cuerpo teórico relevante y hallazgos empíricos desde la criminología, en general estas explicaciones han sido ignoradas por los teóricos e investigadores de la violencia conyugal en la medida que consideran que este tipo de violencia tiene características particulares que difieren de la violencia criminal (Bersani y Chen, 1988).

2.1 Perspectivas Psicológicas

Las primeras explicaciones respecto de la violencia conyugal tuvieron su acento en características individuales del agresor, asumiendo como causa de la violencia, cuadros psicopatológicos como psicopatía, alcoholismo u otros trastornos mentales. Este modelo conocido como Modelo Psiquiátrico consideraba la violencia como el síntoma de una patología subyacente, la cual podía tener origen en anomalías de origen biológico o en la historia personal (Grosman, 1992). Para los seguidores de este enfoque, la violencia representa cierto tipo de comportamiento anormal, tratable desde la psiquiatría, que buscaría controlar la agresividad o disminuir los episodios violentos. En el intento de indagar en las causas intrasíquicas de la violencia se desarrollaron numerosos estudios para identificar características de personalidad de los agresores. Los resultados indican que

muchos hombres agresores suelen presentar carencias psicológicas significativas, como sesgos cognitivos (pensamientos distorsionados sobre los roles sexuales y la inferioridad de la mujer y sobre la justificación de la violencia), dificultades de comunicación y de resolución de problemas, irritabilidad y dificultad en el control de impulsos (Echeburúa y Fernández-Montalvo, 1997). Otros estudios señalan déficit como baja autoestima e incapacidad de expresar sentimientos, en general se trataría de hombres pasivos, indecisos e inadaptados sexualmente, lo que los lleva a conductas violentas (Torres Falcón, 2001). Sin embargo, tal y como ya apuntaron Tolman y Bennett (1990 citado en Bosch y Ferrer, 2005), la heterogeneidad de los maltratadores y la variabilidad de las características que presentan sugieren que entre la población de maltratadores no habría significativamente más enfermos mentales que entre la población general y que no es posible considerar que la causa del maltrato sea, por sí misma, la presencia de un trastorno mental, aunque en algunos casos concretos y aislados puedan darse ambas circunstancias.

El modelo psiquiátrico ha sido ampliamente criticado puesto que sólo considera las variables intrínsecas del agresor, es decir, que habría una razón individual para el ejercicio de la violencia, sin considerar aspectos sociales, culturales, que favorecen y legitimaban la aparición y mantención de la violencia. Este enfoque se corresponde con el mito de la agresividad innata de los varones. Sin embargo autores como Clare (2002) argumentan que existe suficiente evidencia de que la violencia contra la mujer se aprende y se permite socialmente. Por otra parte, en la medida que la violencia es el resultado de una alteración psiquiátrica, se exime o se atenúa la responsabilidad al hombre agresor (Dallos y Mc Laughlin, 1994).

Siguiendo en la perspectiva psicológica, y como una forma de trascender las variables puramente individuales, las teorías sistémicas han incorporado en la dinámica de la violencia, las variables de la pareja y el tipo de relación. Desde este enfoque Perrone y Nannini (1997) distinguen dos tipos de violencia, *la violencia agresión y la violencia castigo*. La primera no es un fenómeno individual, sino la manifestación de un fenómeno interaccional. Cualquier individuo puede llegar a ser violento, ya que los estados de violencia y no-violencia serían manifestaciones de un equilibrio inestable en un mismo individuo. Un individuo no es violento en sí, sino que su acto violento aparece en una secuencia interaccional, que es en realidad una secuencia comunicacional. El análisis de estas secuencias y sus recurrencias exige dejar de lado la lógica de causalidad lineal y descubrir en ellas su carácter circular. El acto violento no es la expresión de un desorden del sistema, sino que obedece más bien a un orden prioritario, una especie de acuerdo o contrato implícito, construido en ese juego interrelacional. La violencia responde entonces no tanto a una voluntad de pelearse sino a la necesidad de mantener el equilibrio momentáneamente perturbado en todo el sistema.

Según estos autores las palabras “victimario” y “víctima” crean “una situación cerrada e inmóvil”, al amputar toda posibilidad de cambio. Por eso prefieren usar los términos “acto violento” y “participantes de la violencia”. “Ninguna ‘víctima’ saldrá de su condición si no logra entrever de qué manera participa en ella y, por consiguiente, en su modificación” y “ningún ‘verdugo’ podrá salirse de su papel, si no llega a visualizar que tiene la libertad de hacerlo”.

2.2 Perspectivas Sociológicas

Dadas las limitaciones del tipo de explicaciones precedentes, las cuales no consideran el tema del poder y la desigualdad al interior de las relaciones familiares, gradualmente han sido reemplazadas por perspectivas más amplias que consideran variables sociológicas (Kornblit, 1994). Numerosos enfoques sociológicos se han utilizado para explicar la violencia en la pareja. Entre ellos se puede mencionar: la Teoría de los Recursos, la Teoría del Control y el Intercambio Social, la Perspectiva del Interaccionismo Simbólico, la Tesis de la Subcultura de la Violencia, la Teoría del Conflicto y la Perspectiva Patriarcal (Bersani y Chen, 1988). Dada la variedad de modelos, se mencionaran sólo aquellos que tienen mayor poder explicativo aplicado a la violencia intrafamiliar.

Uno de los conceptos centrales en la teoría sociológica ha sido el poder. Los fundadores de la sociología consideraban que las clases sociales eran el resultado de la distribución diferencial del poder que determina cuanto recibe cada uno de los escasos recursos existentes, por ejemplo la riqueza y los privilegios. Dentro de la familia el poder de un miembro sobre otro implica la capacidad de influenciar su conducta y quien aporte más recursos tendrá más poder sobre la pareja. Blood y Wolfe (1960) sostienen que en la sociedad norteamericana los hombres ejercen poder por su mayor contribución de recursos, basado en sus habilidades y logros. Goode (1971) prefiere usar la expresión fuerza en lugar de poder y considera que al interior de la familia ésta se expresa en leyes, como los derechos parentales y obligaciones, y es apoyada externamente por las estructuras sociales. La fuerza es importante para estabilizar la estructura familiar, la cual es legitimada a través de la socialización. Así las personas son socializadas para entender que la fuerza es real y

también correcta y deseable. Este autor propone que “mientras más recursos tiene un individuo y por lo tanto más fuerza dispone, menos debe recurrir a ella.” Dado que las clases más bajas tienen menores recursos, entendidos como acceso a trabajo, servicios, éxito, prestigio, conocimiento y autoridad política, experimentan más frustración y estarían más inclinados a recurrir a la violencia. Así la estructura normativa puede influenciar el grado en que un esposo usa la violencia como último recurso para inducir a la pareja a realizar determinada conducta, en ausencia de otros recursos como dinero o prestigio (Goode, 1971).

Rodman (1972), por otra parte, sugiere que este patrón se daría en aquellas sociedades cuyas normas sobre el uso del poder son débiles o ambiguas. Dado que en muchas culturas se están produciendo procesos de cambio de roles en las parejas, los hombres usarían la violencia para mantener su superioridad sobre la mujer, que tradicionalmente ha tenido un rol subordinado. Así las expectativas y demandas de las mujeres por mayor igualdad pueden aumentar la posibilidad de violencia hacia ellas. Esto podría explicarse, además, a través de la teoría de la inconsistencia, que es otra manera de relacionar el poder y la violencia. De acuerdo con esta teoría las personas que tienen alto rango en un nivel de jerarquía (educación), pero bajo rango en otra (trabajo) viven un dilema, dado que la valoración de sí mismos es mejor que la evaluación externa, lo que se traduce en insatisfacción y estrés, que los pueden conducir a conductas antisociales para terminar con tal inconsistencia. Dentro de la familia, un hombre puede recurrir a la violencia cuando se siente amenazado en su estatus por una pareja que tiene mayor educación, logros o éxito financiero. Este aspecto ha sido empíricamente demostrado por Gelles (1974), quien encontró que aquellos hombres que no podían cumplir su rol de proveedor por desempleo o cuyas esposas tenían mejor educación y empleo tendían a usar

más la violencia. En este contexto la violencia se ejerce como una forma de detentar y sostener el poder. La base fundamental de esta teoría es que el poder tiene su expresión en la desigualdad existente en la relación hombre-mujer.

2.2.1 Teoría del control social e intercambio

Esta teoría, propuesta por Blau (1964) y Homans (citados en Bersani et al., 1988) y adaptada por Gelles (1985) para explicar la violencia familiar, se fundamenta en el supuesto de que la conducta de las personas está determinada por el logro de refuerzos o la evitación de castigo. Así, mientras más reforzada sea una conducta es más probable su ocurrencia y la persona esperará que la magnitud de la recompensa sea proporcional a los costos que ésta supone. La teoría del control social, por otra parte, asume que la comisión de crímenes es parte de la naturaleza humana, por lo que la mayoría de las personas lo hará si los controles sociales son débiles. Los controles pueden ser internos, buena autoestima, fuerza del yo, autocontrol, dirección a metas, o externos como, soporte familiar y grupal, normas, cohesión, expectativas. Gelles considera que, si un individuo le entrega un refuerzo a otro, esperará de éste reciprocidad y la interacción continuará en la medida que la recompensa sea equitativa; de lo contrario se interrumpirá. Sin embargo, dado que la relación al interior de las familias es más difícil de interrumpir, sus miembros desarrollarán resentimientos que pueden resultar en violencia. Los miembros de la familia recurrirán a la violencia si el costo de ésta es menor que los beneficios, es decir, “las personas abusan a otros miembros de la familia porque pueden”. Según este autor, la inequidad, la privacidad y la imagen del “hombre real” son tres características de las familias que reducen la intervención de controles externos y aumentan los refuerzos para usar la violencia. La desigualdad debilita los controles sociales y reduce el costo de mostrarse violentos para

aquellos que tienen ventajas sexuales o generacionales. Dado que generalmente los esposos son más grandes físicamente, tienen mayor estatus y mejores ingresos, pueden usar la violencia sin temor a las consecuencias. La condición de privacidad de la familia hace que los vecinos y agentes sociales se inhiban de denunciar estos hechos y el sistema judicial se resiste a intervenir para evitar las consecuencias de la separación familiar. Por último, ser agresivo con la pareja no necesariamente implica una pérdida de estatus, dado que en algunas subculturas el uso de la violencia es una prueba de virilidad.

2.2.2 Perspectiva feminista

Las teorías feministas, partiendo de un enfoque sociocultural, han intentado dar respuesta al fenómeno de la violencia hacia la mujer, explicándola a partir de la organización patriarcal de la sociedad donde la violencia sería un fenómeno estructural, funcional para mantener el orden establecido. Desde esta perspectiva la violencia se ubica en el contexto político del poder y el control que ejerce el hombre en la sociedad, en la cual la hegemonía cultural y política de los hombres se apoya sobre el control social de las mujeres, lo que se trasmite de generación en generación a través de los mecanismos tradicionales de socialización.

En términos generales el patriarcado puede definirse como “un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes, como grupo social y de forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también de forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia”

Ateniéndose a esta caracterización, es posible concluir que todas las sociedades humanas conocidas, del pasado y del presente, son patriarcales (Lerner, 1990). Sin embargo, afirma Puleo (2005), es evidente que no todas las sociedades se ajustan a la definición de *patriarcado* de la misma manera ni con la misma intensidad. Esta autora distingue entre:

patriarcados de coerción y **patriarcados de consentimiento**. Aunque se trata de un intento de clasificación y, como tal, es siempre esquemático y simplificador, puede ayudarnos a pensar las preguntas iniciales. Los que he llamado “patriarcados de coerción” mantienen unas normas muy rígidas en cuanto a los papeles de mujeres y hombres. Desobedecerlas puede acarrear incluso la muerte. Este tipo de patriarcado puede ilustrarse de manera paradigmática con el orden de los muhaidines en Afganistán, que recluyó a las mujeres en el ámbito doméstico y castigó duramente a quien no se limitara estrictamente a los roles de su sexo. El segundo tipo, en cambio, responde a las formas que el patriarcado adquiere en las sociedades desarrolladas. Como Michel Foucault señaló con respecto al dispositivo de sexualidad y al poder en su conjunto, con la modernidad, la coerción deja su lugar central a la incitación. Así, no nos encarcelarán ni matarán por no cumplir las exigencias del rol sexual que nos corresponda. Pero será el propio sujeto quien busque ansiosamente cumplir el mandato, en este caso a través de las imágenes de la feminidad normativa contemporánea (juventud obligatoria, estrictos cánones de belleza, *superwoman* que no se agota con la doble jornada laboral, etc.). La asunción como propio del deseo circulante en los **medios** tiene un papel fundamental en esta nueva configuración histórica del sistema de género-sexo.

Las relaciones de reproducción en el sistema patriarcal generan un sistema de clases sexual que existe paralelamente al sistema de clases económico basado en las relaciones de producción. Las mujeres, por tanto, constituirían una clase social y económica, siendo los

padres–maridos quienes controlan el cuerpo femenino y se apropian del trabajo productivo y reproductivo de aquellas (Falcon, 1992). Por su parte, Delphy (1998) afirma la existencia de una “relación de producción entre marido y mujer en la familia nuclear moderna, consistente en la relación de una persona o jefe, cuya producción se integra al circuito mercantil, con otra que le está subordinada, porque su producción, que no se integra a ese circuito, es convertida en algo invisible”. En virtud del matrimonio y del trabajo doméstico gratuito, las mujeres comparten una posición común de clase social de género.

En este esquema no hay una ruptura entre estructura de poder y empleo de la violencia; ésta se emplea toda vez que sea necesario mantener el control de la situación en tanto el poder se vea cuestionado. La violencia por motivos de género se perpetra gracias a normas y tradiciones sociales y culturales que refuerzan las estructuras de poder dominadas por el hombre. Desde esta perspectiva, afirman Castro et al. (2003) que en toda sociedad existen las condiciones para que cualquier mujer esté en riesgo de ser violada, toda esposa pueda ser golpeada y toda empleada y estudiante hostigada sexualmente por un superior. Al tiempo, concluyen estos autores, que todo varón está en riesgo de convertirse en un violador, un golpeador o un hostigador.

En relación con los jóvenes, por otra parte, Lloyd (1991) propone que la violencia en el noviazgo es el resultado de una combinación de valores patriarcales y romanticismo, que lleva a los hombres a controlar y a las mujeres a tener un rol pasivo. Estudios empíricos desarrollados por Linton y Muehlenhard (1987) encontraron que indicadores operacionales de poder como iniciativa, pago, transporte y edad predicen la agresión sexual en las citas.

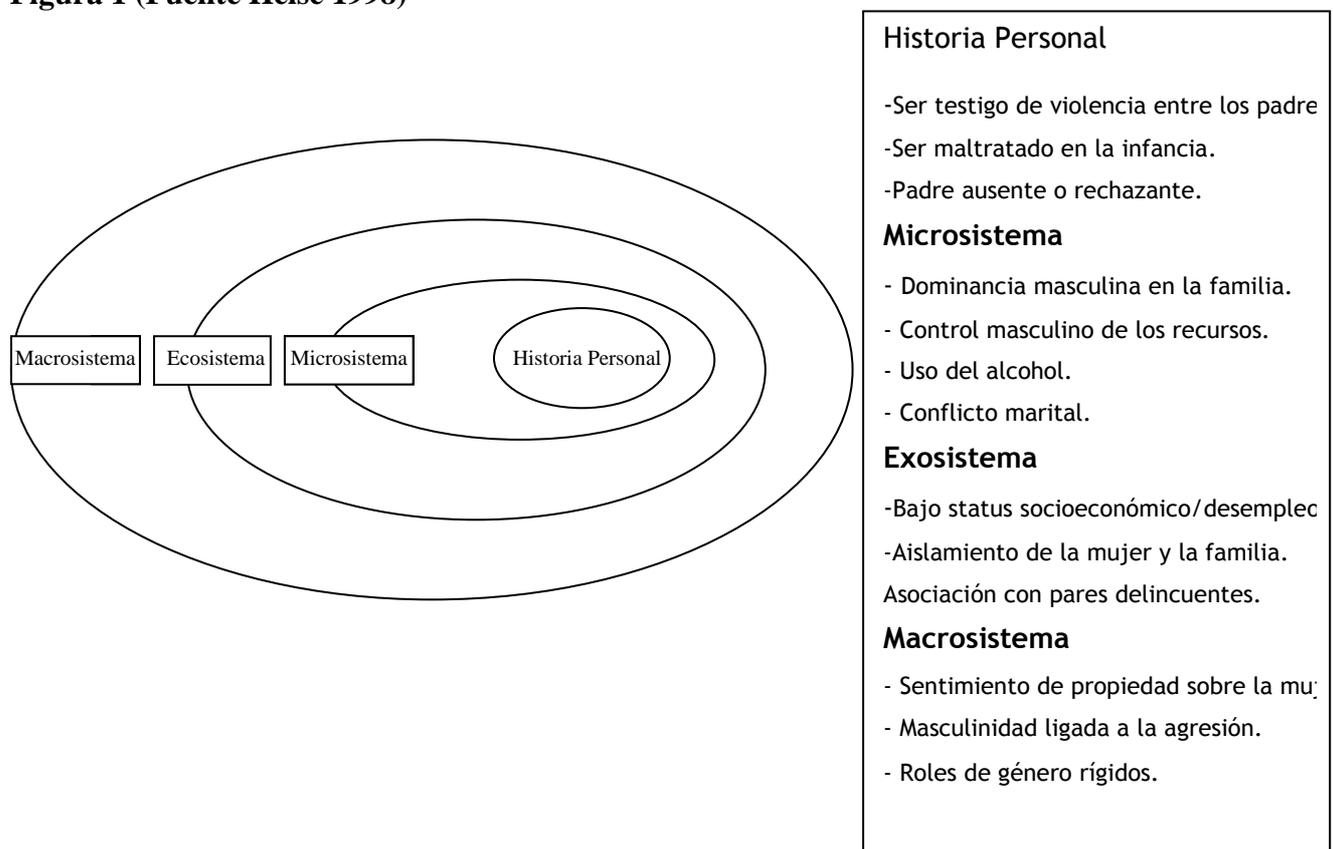
El gran aporte de la perspectiva feminista es incorporar las desigualdades de poder entre los géneros en la génesis de la violencia y la principal crítica está en que pretende explicar la violencia en base a un solo factor, el patriarcado, rechazando la consideración de otros factores. Frente a esta crítica, las investigadoras feministas señalan que las explicaciones individuales, como trastornos de personalidad o abuso de alcohol, no explican el porqué las mujeres son persistentemente el objetivo de la violencia y rechazan los estudios que buscan caracterizar a las mujeres maltratadas, porque argumentan que éstos tienden a poner la responsabilidad del maltrato en la mujer. Pero, por otra parte, la dominancia masculina y la jerarquía de género tampoco explican por qué sólo algunos hombres agreden a las mujeres a pesar de que todos están expuestos a los mensajes culturales sobre la supremacía masculina (Heise, 1998).

2.3 Modelo Ecosistémico

De acuerdo a Heise (1998) desde las disciplinas académicas tradicionales y de los operadores de terreno ha habido una tendencia a desarrollar teorías unifactoriales más que explicaciones o teorías multifactoriales. Como resultado de estos sesgos, se ha tendido a enfatizar las explicaciones centradas en el individuo, en el sistema social o en la ideología patriarcal. Con el fin de trascender las explicaciones centradas en el individuo o en el sistema social, Heise (1998) propone el modelo ecológico, el cual considera la violencia hacia la mujer como un fenómeno multifacético, al cual contribuyen factores, personales, situacionales y socioculturales. Este modelo fue desarrollado originalmente por Brofenbrenner (1979) para explicar el desarrollo humano, posteriormente otros autores lo adoptaron para explicar el maltrato infantil y la violencia adulta (Belsky, 1980; Edleson y Tolman, 1992).

El modelo ecológico consiste en cuatro niveles de análisis, los cuales se representan como círculos concéntricos, que se incluyen uno dentro de otro, (Figura 1). El círculo interior representa los factores relacionados con la *historia personal* que influyen la conducta y las relaciones con otros. El siguiente círculo, el *microsistema*, representa el contexto inmediato en el cual sucede la agresión, frecuentemente la familia o las relaciones íntimas. El tercer nivel o *exosistema*, incluye las instituciones y estructuras sociales, tanto formales como informales que incluyen el microsistema, el mundo del trabajo, el vecindario y las redes sociales. Por último el *macrosistema* representa las creencias y actitudes que permean la cultura en su conjunto. Algunos autores incluyen un nivel adicional el *mesosistema* (Edleson et al., 1992), el cual representa la interacción entre varios aspectos del ambiente social de la persona. El mesosistema incluye los vínculos entre la familia nuclear, la familia extensa, la red de pares, así como los vínculos con las instituciones sociales como la policía, los tribunales y los servicios sociales.

Figura 1 (Fuente Heise 1998)



El modelo ecológico ayuda a integrar hallazgos surgidos de diferentes disciplinas. Los factores que Heise (1998) incluye en cada uno de los niveles están respaldados por evidencia empírica significativa, basada en estudios científicos desde la antropología, la psicología y la sociología, realizados tanto en Norteamérica como en el resto del mundo, así como estudios transculturales. Sin embargo la autora advierte que no deben interpretarse estos factores como definitivos, ya que se basa en una muestra de investigaciones limitada y por otra parte, sugiere que la inclusión de algunos factores en un determinado nivel se puede prestar para debate, por ejemplo, si la asociación con pares delincuentes debería incluirse en el microsistema o en el exosistema, sin embargo, lo más importante es el juego dinámico entre los factores que operan en distintos niveles.

2.3.1 Factores individuales o de la historia personal

La mayoría de los factores ontogénicos, se refieren a las experiencias del desarrollo o de personalidad del individuo que moldean la forma de responder a los estresores del micro y exosistema. La información de la que se dispone en este aspecto, está basada en estudios de casos y controles que han buscado identificar los factores de riesgo que diferencian entre sujetos agresores y no agresores. Los estudios sistemáticamente han confirmado dos factores que predicen la ocurrencia de la violencia: ser testigo de violencia entre los padres y haber sido maltratado en la infancia. Un tercer factor, tener un padre ausente o rechazante, aparece con evidencia menos contundente que los anteriores.

Ser testigo de violencia entre los padres, durante la infancia

En una revisión de Hotaling y Sugarnan (1986), el 94% de los estudios mostró una relación significativa entre ejercer violencia contra la pareja y haber sido testigo de

violencia hacia la madre. Esto implica que la violencia en las relaciones adultas es en parte una respuesta aprendida de los niños varones que crecen en un hogar violento. Esta asociación ha sido encontrada sistemáticamente en estudios realizados en Nicaragua, (Ellsberg, Herrera, Liljestrand, Peña, y Winkvist, 1996), Camboya, (Zimmerman y Nelson, 1996) Chile (Larrain, 1993) y Canadá, (Johnson, 1995).

Haber sido maltratado durante la infancia

Hotaling y Sugarman, (1986), encontraron que 69% de los estudios mostró correlación entre experiencias de maltrato en la infancia y violencia hacia la pareja. Estudios poblacionales en Estados Unidos (Gelles *et al.*, 1980; Kalmuss, 1984) confirman esta asociación. Por otra parte, estudios longitudinales, señalan la victimización sexual como un factor de riesgo de agresión sexual a mujeres en la adultez (Friedrich, Beilke y Urquiza, 1988, citados en Heise, 1998). Los mecanismos exactos que explican esta asociación, no están completamente claros, pero desde la teoría del aprendizaje social se sugiere que la violencia se aprende como instrumento para lograr los fines. También se ha sugerido que la violencia vivida durante el desarrollo provoca en los niños daño en la conformación del sí mismo, llevando a desarrollar trastornos de personalidad. De acuerdo a Dutton (1995), vivir en hogares violentos implica no solo el aprendizaje de la violencia sino el desarrollo de alteraciones psicológicas lo que combinado con otras influencias del micro, exo y macro nivel, pueden llevar a la violencia en la adultez.

Padre ausente o rechazante

Estudios antropológicos (Whiting y Edwards, 1965, citado en Heise, 1998) han mostrado que en las culturas caracterizadas por escaso involucramiento de los hombres en la crianza, éstos tienden a ser más violentos. Algunos autores como Draper y Harpening

(1982) hipotetizan que esto se debería a que en ausencia de los padres, los niños serían socializados por sus pares, los que tendería a promover conductas de competencia, dominancia y rechazo a las mujeres.

2.3.2 Factores del microsistema

El microsistema se refiere a las interacciones en la cuales la persona se involucra con otras, así como el significado subjetivo asignado a esa interacción. Entre los factores que aumentan significativamente el riesgo de agresión a la mujer están aquellos relacionados con la estructura de la familia tradicional.

Dominancia masculina en la familia

Levinson (1989) en un estudio transcultural encontró que la autoridad masculina en función de la toma de decisiones y el control económico, fue uno de los más fuertes predictores de la violencia a las mujeres. Un factor relevante de la estructura patriarcal es el control de los recursos de la mujer y su dependencia económica Este hallazgo fue ratificado en la Encuesta Nacional de Violencia Familiar, realizada en Estados Unidos en 1975, donde la proporción de violencia fue mucho mayor en aquellas parejas en que el hombre tenía una posición dominante. Diversos estudios han ratificado la relación entre vivir en una estructura patriarcal y la violencia contra las mujeres. (Yllo y Straus, 1990; Fagot, Loerber y Reid, 1988; Friederich, Beilki y Urquiza 1988, citados en Heise, 1998).

Conflicto marital

Este factor es uno de los más frecuentemente citado como factor de riesgo de la violencia. Straus et al. (1980), encontraron que las parejas con altos niveles de conflicto

tenían tasas diez y seis veces más alta de violencia y Hoffman, Demo y Edwards (1994, citado en Heise 1998) replicaron este hallazgo en un estudio en Tailandia en el cual luego de controlar variables como nivel socioeconómico, stress del marido, entre otras, el conflicto aparecía como la variable más relevante a la hora de explicar la violencia. Coleman y Straus (1986), sugieren que el conflicto marital interactúa con la estructura de poder familiar y cuando ésta es muy asimétrica el riesgo de la violencia se incrementa significativamente,

Uso de alcohol

Diversos estudios utilizando análisis multivariado han encontrado, luego de controlar otras variables demográficas, que el alcohol incrementa el nivel de violencia hacia la mujer (Illanes, Bustos, Vizcarra y Muñoz, 2007). El alcohol actuaría como un factor situacional en la medida que reduce las inhibiciones sociales y el juicio crítico e interfiere la capacidad de interpretar claves sociales. Otros autores sugieren que el uso del alcohol en si mismo constituiría un argumento de conflicto marital y también se ha argumentado que algunos hombres tenderían a actuar más violentamente, utilizando como excusa estar bajo la influencia del alcohol para justificar su agresión y desligar responsabilidad sobre su conducta (Gelles, 1976). Este último argumento ha llevado a muchas activistas feministas a cuestionar la relación entre violencia y alcohol, señalando que muchos alcohólicos no agreden a sus parejas y que no todos los hombres que abusan de sus parejas tienen problemas con el alcohol.

2.3.3 Factores del exosistema

De los factores del exosistema, sobre los cuales existe evidencia empírica respecto de su relación con la violencia, se pueden mencionar:

Desempleo y bajo nivel socioeconómico.

Aunque la violencia hacia las mujeres sucede en todos los estratos socioeconómicos, la literatura señala una mayor frecuencia en las familias de nivel bajo. La encuesta Nacional de Violencia en USA mostró cinco veces más violencia en las familias bajo la línea de la pobreza, comparadas con las familias de clase media (Gelles, Steinmetz, y Straus, 1980). Esta misma asociación se ha encontrado en estudios en otras partes del mundo, como Camboya, (Zimmerman y Nelson, 1996), Nicaragua, (Ellsberg et al 1996), Perú (González de Olarte y Gavilano Llosa, 1997) y Chile (Larrain, 1993). Si bien no se conoce exactamente el mecanismo explicativo, se hipotetiza que son las variables asociadas a la pobreza, como el hacinamiento, la desesperanza y el estrés asociado a la dificultad de satisfacer las necesidades básicas, a lo que se agrega para los hombres la imposibilidad de cumplir su rol de proveedor, con lo cual se vería afectado su estatus dentro de la familia.

Aislamiento de la mujer y la familia.

Los datos clínicos indican que el aislamiento social es tanto una causa como una consecuencia del maltrato. Uno de los predictores más significativos de bajos niveles de agresión es la posibilidad de las familias y comunidades de intervenir en los conflictos maritales. Cazenave y Straus (1979) encontraron que la familia extensa y el tiempo de permanencia en el vecindario eran factores protectores de la violencia.

Vinculación con pares delincuentes

La asociación con pares delincuentes es un factor de riesgo importante de la agresión sexual a las mujeres especialmente en varones jóvenes. Gwartney- Gibss et al (1987) reportaron que los hombres con pares agresivos reportaron dos veces más agresión sexual que quienes no tenían esa asociación. Por otra parte, Dawson y Petty (1991) encontraron, que la agresión se relaciona significativamente con el deseo de mantener el estatus frente a los pares.

2.3.4 Factores del macrosistema

Estos factores operan a través de su influencia en los niveles más bajos del sistema. Por ejemplo la supremacía masculina, un factor del macronivel, va a influenciar la organización del poder en la comunidad y la distribución de la autoridad en las relaciones de pareja (Heise 1998). Dentro de los factores vinculados a la agresión en este nivel se han descrito:

La noción de masculinidad definida por el honor, la rudeza y la dominancia

Estudios antropológicos (Gilmore, 1990) demuestran que sólo en algunas culturas la masculinidad esté asociada a la dominación y agresión, y en estas culturas la violación y agresión sexual son más frecuentes. Esta relación estaría mediada por un estilo de personalidad que algunos autores han llamado “hipermasculinidad”, y se caracteriza por actitudes sexuales agresivas, percepción del peligro como algo excitante y de la violencia como un atributo masculino. Algunos investigadores sugieren que la socialización en estos sujetos amplificaría las respuestas de rabia e inhibiría las respuestas de empatía como reacción a la tensión o amenaza (Burke, Fultz, Gold, Grisco, y Willet, 1992).

Roles de género rígidos

Varias líneas de investigación sugieren que la identificación con roles de género estereotipados aumenta la posibilidad de violencia hacia las mujeres, McConahay y McConahay, (1977) encontraron en un muestra de 17 culturas, una correlación alta y significativa entre rigidez en los roles y violencia interpersonal. A nivel individual esta tendencia es confirmada por los estudios en universitarios en Estados Unidos (Koss, Leonard, Beezley y Oros, 1985; Lisak y Roth, 1988) donde los hombres que participan en agresiones sexuales tienen actitudes más rígidas, en comparación con quienes no agreden, los cuales presentan actitudes más igualitarias.

Sentimiento de propiedad y aprobación del castigo físico de la mujer

Algunas culturas establecen bajo qué condiciones es aceptable para un hombre golpear a su mujer, entre estas causas están la desobediencia al esposo, el no cumplimiento de sus deberes domésticos o la infidelidad. Estas culturas por lo tanto no consideran abuso el maltrato cuando corresponde a una razón culturalmente aceptada. Narayana, (1996, citado en Heise 1998) mostró en un estudio en la región de Uttar Pradesh, India, que entre el 25% y 50% de los hombres aprobaba el uso del castigo frente a la desobediencia a la mujer. Las tasas de violencia a la mujer claramente se correlacionaban con esas creencias.

Contexto cultural justificador de la violencia

Estudios transculturales de Sanday (1981) y Levinson (1989) encontraron que la violencia contra la mujer es mucho más alta en las sociedades que utilizan la violencia entre adultos como forma de resolver conflictos. En el estudio de Sanday (1981) la violencia a la mujer estaba asociada al nivel de violencia interpersonal más que a cualquier

otra variable. Se puede concluir que en aquellas sociedades donde la violencia interpersonal es más tolerada las mujeres están en mayor riesgo.

Finalmente, una de las limitaciones de este modelo, concluye Heise, es que no explica completamente que combinación de variables da cuenta de las tasas de violencia en los distintos lugares. Esto es, no se muestra la forma en como se articulan las relaciones entre los distintos factores, desde aquellos localizados en un escenario más distante, los cuales influyen sobre la violencia a través de otras variables, hasta los que actúan desde una dimensión más cercana, cuyos efectos se traducen en forma más directa en episodios de violencia. Su principal ventaja, sin embargo, radica en incluir múltiples factores en diferentes niveles, lo que permite al ser aplicado a nivel individual, desarrollar un perfil de los hombres con más riesgo de abuso y a nivel comunitario, entender porqué las tasas de violencia varían de un lugar a otro.

2.4 Modelos explicativos y factores de riesgo de la violencia en el noviazgo

Como se señalaba al inicio del capítulo prácticamente no existen modelos explicativos de la violencia en el noviazgo, sin embargo, existe una gran cantidad de estudios respecto de los factores de riesgo asociados a la violencia en este grupo etáreo. Hebert y Vezina (2007) en una revisión de 61 estudios empíricos desarrollados entre 1986 y 2006 sobre victimización en adolescentes y mujeres jóvenes, encontraron múltiples factores los que agruparon en variables socio demográficas, individuales y ambientales

En las variables socio demográficas se estudiaron la edad, etnicidad, el estatus socioeconómico, la estructura familiar, el área de residencia y las prácticas religiosas. Los

resultados mostraron evidencia contradictoria para la edad, el nivel socioeconómico y la pertenencia a una etnia. Sin embargo, un alto nivel de compromiso e identificación con su cultura de origen, puede actuar como factor protector. En relación con la estructura familiar vivir con ambos padres y mayores niveles de supervisión parental se constituyen en factores protectores de la violencia, al igual que la participación en actividades religiosas, ya que de acuerdo a Boekeloo, Howard y Qiu (2003), las comunidades religiosas reforzarían los valores contrarios a la violencia y las conductas de riesgo. Por otra parte, vivir en sectores rurales incrementa el riesgo de sufrir violencia, lo que se explicaría en función del aislamiento, la falta de servicios y actividades recreacionales y la existencia de valores patriarcales.

En relación con las variables individuales, las autoras examinaron los problemas internalizantes, los problemas externalizantes, las creencias y actitudes hacia las relaciones románticas y la sexualidad, las experiencias románticas y sexuales, y la adaptación escolar. Se encontró a través de estudios longitudinales que los síntomas depresivos y conductas suicidas podrían ser precursores de la violencia, sin embargo otros estudios consideran que podrían ser tanto antecesores como consecuencias. Por otra parte, la evidencia señala que las jóvenes que se sienten satisfechas con su vida tendrían menos riesgo de violencia y esta relación estaría mediatizada por la ausencia de conductas de riesgo (Hebert et al., 2007).

Con relación a problemas externalizantes se encontró asociación con el abuso de alcohol y otras sustancias ilícitas, lo que se explicaría en función de la dificultad de las jóvenes para establecer y mantener límites y dado que la ingesta en menores de edad es ilegal, ésta generalmente ocurre en entornos carentes de supervisión. Por otra parte las conductas antisociales se constituyen en factores de riesgo de la violencia, en la medida

que las jóvenes con problemas conductuales se asocian con frecuencia con pares con características similares quienes tienden a ejercer violencia sobre ellas (Hebert et al., (2007).

Los resultados respecto de las actitudes frente a la relación romántica y la sexualidad son contradictorios. Algunos estudios muestran que las jóvenes con visiones más tradicionales tienden a tener más encuentros sexuales no consentidos, mientras que otros estudios indican que las chicas con visiones menos tradicionales tendrían a exponerse más a situaciones de riesgo. Por otra parte, mientras más se incrementa el número de parejas sexuales, hay más riesgo de violencia, lo que podría relacionarse con falta de supervisión parental y escasa vinculación afectiva con los padres que llevaría a las jóvenes a buscar afecto en parejas (Lavoie y Vezina, 2002, citado en Vezina y Herbert, 2007). Algunos autores argumentan que la actividad sexual supone mayor involucración con la pareja y por lo tanto mayor disposición a tolerar episodios agresivos. En esta misma línea, ser madre adolescente aumenta el riesgo de violencia, dado que la maternidad interfiere negativamente en el desarrollo educacional y profesional de la joven haciéndola más dependiente de la relación (González - Ortega et al., 2008; Rickert, Wiemann, Harrykissoo, Berenson y Kolb, 2002).

Por último, existe bastante evidencia que una buena adaptación escolar y alto rendimiento son factores protectores. Esta asociación, según Okeefe (1998) se explicaría en función del sentimiento de dominio sobre la propia vida lo que disminuiría el riesgo de violencia. Así las jóvenes que se sienten satisfechas con su vida tendrían menos probabilidad de violencia y esta relación estaría mediatizada por la ausencia de conductas de riesgo (Lavoie, Pelletier, Tourigny y Vézina, 2006).

En relación con los factores ambientales Hebert et al., (2007) revisaron las prácticas parentales, la exposición a violencia familiar, antecedentes de abuso sexual, características del grupo de pares y exposición a violencia comunitaria. Los resultados indican que la falta de apoyo y afecto parental contribuye a desarrollar la creencia en la joven que no merece amor y respeto, mientras que las jóvenes que tienen una relación cálida desarrollan adecuadas habilidades interpersonales y buscan este tipo de vínculo en sus relaciones románticas adultas.

La evidencia de la supervisión parental como un factor protector aparece consistentemente en la mayoría de los estudios (Brown, Chen, Cohen, Ehrensaft, Johnson y Smailes, 2003; Boekeloo *et al.* 2003). La disciplina punitiva y la violencia dentro de la familia, por el contrario, constituyen un riesgo de establecer relaciones de violencia a futuro. Esta relación se explicaría en función de la transmisión intergeneracional de la violencia y últimamente se ha postulado que los estilos de apego inseguros, los sentimientos de inseguridad e inadecuación a consecuencia de la violencia actuarían como mediadores y reforzarían la relación entre maltrato en la infancia y violencia en el noviazgo.

Las experiencias de abuso sexual, por otra parte provocarían la aparición de problemas internalizantes y externalizantes lo que lleva a las chicas a desarrollar estilos de vida desviados que aumentan las posibilidades de encuentro con jóvenes violentos (Dufort, Hébert, Lavoie y Vézina, 2000). Tourigny (2006), por su parte sugiere que las consecuencias del abuso sexual, como baja autoestima, aislamiento y estigmatización reducen las posibilidades de las jóvenes de identificar actitudes y conductas violentas de parte de sus parejas y alejarse de ese riesgo. Por último, la pertenencia a un grupo de pares

donde la violencia es normalizada aumenta el riesgo de ésta, al igual que el aislamiento dado que una adolescente que tiene pocas redes sociales tolerará una relación abusiva para evitar el quiebre y quedarse sola. Por otra parte, también es probable que el aislamiento sea la consecuencia de una relación controladora y abusiva de parte de la pareja.

Finalmente la repetición de experiencias abusivas como el abuso sexual, maltrato físico en la infancia y presenciar violencia entre los padres, incrementan el riesgo, debido a que los síntomas traumáticos se reactivarían con las experiencias de violencia en la relación amorosa.

O'Leary y Riggs (1989), en un intento por desarrollar un modelo teórico comprensivo de la agresión en este grupo etéreo proponen el modelo “background-situacional”, basado en el aprendizaje social y la teoría del conflicto. Ellos afirman que las variables relacionadas causalmente con la violencia en el noviazgo pueden ser separadas en variables históricas como la violencia en la familia de origen, que tienen como consecuencia una mayor aceptación de la agresión como estrategia para resolver conflictos, y variables situacionales como satisfacción en la relación, habilidades de comunicación y uso de alcohol. Este modelo demostró ser útil en predecir la violencia en parejas de universitarios (Riggs y O'Leary, 1996), aunque estudios recientes usando este modelo dieron resultados desiguales, ya que fue posible clasificar adecuadamente el 83% de las jóvenes agresoras, pero sólo el 30% de los agresores masculinos por lo que requiere más investigaciones (Luthra y Gidycz, 2006).

Scott, Wekerle y Wolfe (1997), por su parte proponen el Modelo Evolutivo, que se desarrolló específicamente para explicar la violencia en los jóvenes. Los autores

consideran que la adolescencia es un periodo saludable para la mayoría de los jóvenes, sin embargo para unos pocos, esta etapa está marcada por el conflicto y la incertidumbre en sus intentos por formar relaciones íntimas con pares y pareja en ausencia de modelos de conducta positiva. Adicionalmente, a causa de su familiaridad con la violencia y el abuso durante su infancia, tienen dificultad para reconocer su propia conducta abusiva o las opciones para terminar este tipo de relación. Es esperable en estos jóvenes un aumento de riesgo de la violencia porque las bases de ésta se encuentran en la infancia, pero se activan en la adolescencia (Earls, Cairns, y Mercy, 1993).

El uso de la analogía del embudo grafica cómo los factores de riesgo culturales, familiares, sociales y de pares son más potentes para algunos individuos. Los factores de riesgo asociados a la pertenencia a ciertos grupos interactúan con otras conductas de riesgo adolescente como el embarazo precoz que presentan una etiología común. Por ejemplo, los jóvenes con experiencias de maltrato infantil tienen más riesgo de tener embarazo precoz y desarrollar abuso de drogas (Gershenson et al; Harrison, Hoffman y Edwell, citados en Scott, *et al.* 1997).

Los factores de riesgo en este modelo son conceptualizados desde los más generales, que afectan a la totalidad de los jóvenes, a los más específicos que afectan a los jóvenes más vulnerables. Desde esta perspectiva, los factores generales pueden incrementar el riesgo de la violencia, pero no son responsables del resultado directo. Por ejemplo, aunque el bajo nivel socioeconómico está asociado con prácticas parentales abusivas y abuso infantil, este factor no es responsable directo de la violencia interpersonal. Por otra parte, factores de riesgo más específicos, como la pertenencia a grupos de pares con conductas

desviadas, las prácticas disciplinarias agresivas y algunas características de personalidad, sí se relacionan directamente con el ejercicio de la violencia.

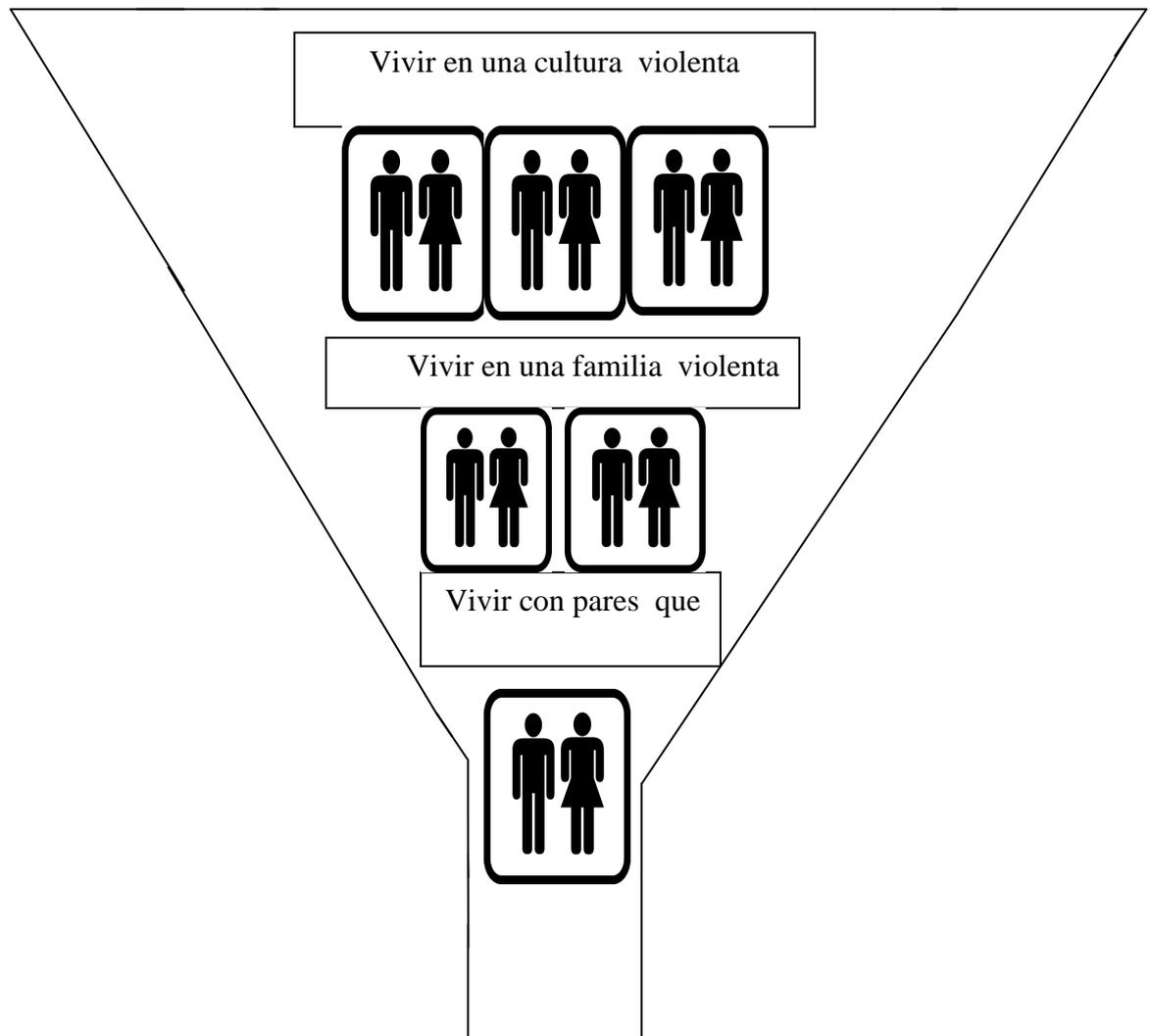
La Figura 2 ejemplifica la imagen de un embudo, en la parte superior están las experiencias a las que la mayoría de los jóvenes están expuestos regularmente, los mensajes culturales desde los más evidentes a los más sutiles que glorifican y valoran las conductas violentas y abusivas, incluidos los estereotipos de género y las políticas sociales y legales que toleran las conductas violentas. También incluye la subcultura juvenil con sus héroes, deportistas, cantantes de rock y sus conductas a veces desviadas e impunes, los medios de comunicación, los vecindarios y las comunidades.

En el extremo más estrecho del embudo se encuentran los agentes familiares que sirven de filtro a los mensajes culturales. Vivir en un ambiente violento constituye un entrenamiento en cómo ser abusivo con otros y cómo sobrevivir al abuso: la exposición a relaciones violentas en la familia (como víctima o agresor) se constituye en el marco de referencia del joven en cuanto al ejercicio del poder y el control. Estas experiencias se constituyen en un dilema significativo para el adolescente que está en proceso de formar sus primeras relaciones de pareja, ya que el control se convierte en la estrategia de resolución de conflictos y sienta las bases de dos aprendizajes relevantes: hacer uso abusivo del poder y temer a los otros. Estas experiencias cognitivas, emocionales y conductuales aprendidas en la familia favorecen el establecimiento de relaciones con pares con similares experiencias, las cuales facilitan y refuerzan relaciones de violencia.

Finalmente hacia el lado más angosto del embudo se ubican las características psicológicas del joven, agresividad, impulsividad, problemas de autoestima, que

interactúan con las influencias ambientales en una dinámica que desemboca en relaciones de violencia o actividades antisociales.

Figura 2



Desde una perspectiva crítica, se considera que tanto el Modelo Evolutivo como el Modelo Ecológico tienen mayor poder explicativo respecto de la violencia en el noviazgo, dado que ambos adoptan una aproximación sistémica, que incorpora una gran cantidad de variables en distintos niveles, con abundante sustento empírico y, en el caso del modelo

evolutivo, ha sido desarrollado para explicar específicamente la violencia en jóvenes, en virtud de lo cual se utilizarán fundamentalmente como marco explicativo en la presente tesis.

2.5 Consecuencias de la violencia hacia la mujer en la pareja

Diversos estudios han señalado las consecuencias de la violencia íntima tanto para las víctimas, como para la familia y la sociedad en general. Los principales efectos de la violencia hacia la mujer se pueden agrupar en daños en la salud física y psicológica de ésta y a nivel de la sociedad, los ingentes recursos destinados a su abordaje y prevención. Por otra parte, la literatura sobre la violencia en las parejas jóvenes que no conviven, indica consecuencias significativas a nivel psicológico y físico en ambos miembros de la pareja.

2.5.1 Consecuencias físicas

Resulta difícil establecer una relación directa entre los distintos tipos de maltrato y consecuencias en la salud física y psicológica de la víctima, ya que en general suelen coexistir múltiples formas de maltrato que se refuerzan entre sí. Habitualmente el maltrato emocional suele ir acompañado de amenazas de violencia física y la violencia física siempre contiene elementos de violencia emocional. Por otra parte el abuso sexual va siempre acompañado de violencia física y psíquica (Sernam, 2002).

Las consecuencias del maltrato, por otra parte, no se pueden aislar, la violencia física causa daño físico y psicológico, y las agresiones emocionales reiteradas pueden llegar a producir impacto físico. Así pues, las mujeres que sufren maltrato psicológico no sólo ven reducida su autoestima, en la medida en que experimentan continuamente el rechazo, el menosprecio, la ridiculización, sino en muchas ocasiones también sufren

alteraciones físicas, como trastornos en la alimentación y en el sueño, enfermedades de la piel, gastritis, dolores de cabeza, etc., como respuesta fisiológica al estrés (Plitcha, 1992).

A nivel físico los efectos más visibles del maltrato son heridas de diversa magnitud, traumatismos, fracturas, quemaduras, lesiones en distintas partes del cuerpo (Fernández Alonso et al., 2003). Lorente Acosta (2001), sugiere que la distribución de las lesiones en la cabeza, la espalda y el pecho de la mujer se debe a que los agresores tienden a golpear aquellas partes del cuerpo de la mujer que no están expuestas para no dejar huellas visibles de la agresión, sin embargo estas lesiones pueden producir daño en los órganos internos.

Con relación a la salud general, los estudios indican que las mujeres golpeadas experimentan más dolores de cabeza, dolores musculares o en las articulaciones, problemas gastrointestinales o abdominales, trastornos del sueño y la alimentación, problemas menstruales, disfunciones sexuales, infecciones vaginales y urinarias, enfermedades de transmisión sexual, trastornos somáticos, exacerbación de enfermedades crónicas como diabetes, asma y/o hipertensión etc. (Campbell, 2002; Delvaux, Denis y Allemand, 1997; Eisenstat y Bancroft, 1999; Leserman, Drossman, Li, Toomey, Nachman y Glogau, 1996; Lorente Acosta, 2001; Redondo, 2004; Thompson et al., 1999; Torres Falcón, 2001; Walker et al., 1997). Campbell et al., (2002), comparando la presencia de problemas físicos entre mujeres maltratadas y no maltratadas, encontraron entre un 50% y un 70% más de probabilidades de tener problemas ginecológicos, en el sistema nervioso central, y relacionados con el estrés, en mujeres que han sufrido maltrato.

Otros estudios se han focalizado en el impacto de la violencia a nivel de la salud sexual y reproductiva de la mujer. Sarkar (2008), en una revisión de la literatura médica

entre los años 2002 al 2008 que incluyó datos de varios países, encontró que la violencia íntima reduce la autonomía sexual y aumenta el riesgo de embarazos no deseados y abortos múltiples. La violencia durante el embarazo aumenta el riesgo de tener recién nacidos de bajo peso, partos prematuros, muertes neonatales y también influye negativamente sobre la lactancia.

En casos extremos, el maltrato puede dar lugar a la muerte, ya sea por las agresiones del maltratador o por las tendencias suicidas de la víctima que puede también, llevarla a acabar con la propia vida (Bergman y Brismar, 1991; Hoff, 1990; Lorente Acosta, 2001; Sato y Heiby, 1992).

2.5.2 *Consecuencias psicológicas*

Respecto de las consecuencias psicológicas es necesario distinguir aquellas que se producen inmediatamente después de la agresión y las alteraciones de largo plazo derivadas de la violencia crónica.

Existe la creencia generalizada que las agresiones físicas tienen un mayor riesgo para la salud psicológica de la víctima, sin embargo los estudios señalan que la coacción psicológica, sin lesiones físicas, puede resultar incluso más incapacitante y nociva para el funcionamiento habitual de la mujer (Echeburúa, 1994). Este autor sugiere que el daño psíquico se relaciona con tres elementos: 1) la amenaza a la propia integridad psicológica, 2) la “pérdida” violenta del ser amado, y 3) la percepción del daño como intencionado. Este tercer aspecto hace referencia a que el daño no es casual, sino que lo ha provocado la persona con la que se tiene un vínculo amoroso.

Según Lorente Acosta (2001), el 60% de las mujeres maltratadas tienen trastornos psicológicos moderados o graves y Golding (1999), concluye que la violencia en las relaciones de pareja, incrementa el riesgo de sufrir trastornos mentales. Esto se relaciona con las reacciones emocionales que provoca el maltrato: ansiedad, desesperanza, miedo del pasado y futuro, sentimiento de incapacidad y desvalorización, desconfianza, culpa, confusión, devaluación y estrés permanente. El maltrato psicológico directo y repetido puede afectar severamente la opinión de que la víctima tiene de sí misma y su sentido de realidad externa, debilitando progresivamente su autoestima.

Trastornos Ansiosos

Diversos estudios han mostrado que las reacciones ansiosas son uno de los efectos psicopatológicos más frecuentes en las mujeres maltratadas (Amor, Echeburúa, Corral, Sarasúa, y Zubizarreta, 2001; Bradley, Smith, Long y O'Dowd, 2002; Mertin y Mohr, 2000; Roberts, Lawrence, Williams y Raphael, 1998; Torres Falcón, 2001; Vizcarra, Hassan, Hunter, Muñoz, Ramiro y De Paula, 2004; Walker, 1984). De acuerdo a la American Psychiatric Association, APA (1995), la ansiedad se define como una preocupación excesiva sobre una amplia gama de acontecimientos o actividades, que se acompaña de diversos síntomas como: inquietud o impaciencia, fatiga, dificultad para concentrarse o tener la mente en blanco, irritabilidad, tensión muscular y alteraciones del sueño entre otros.

Las mujeres que se encuentran dentro de una relación de abuso experimentan no sólo el estrés provocado por cada incidente sino además, la tensión producida por la anticipación a posibles incidentes de victimización futuros (Mitchell y Hodson, 1983). Las víctimas pueden presentar síntomas de ansiedad más allá de los esperados en un trastorno

por estrés postraumático, como ataques de pánico, agorafobia y otros trastornos de ansiedad.

Por otra parte, la rabia, a pesar de ser una reacción normal ante incidentes de victimización, no es reconocida por muchas mujeres maltratadas y difícilmente llegan a expresarla. Carmen, Rieker y Mills (1984), sugieren que las mujeres maltratadas generalmente no manifiestan su rabia contra el agresor debido a que perciben que esta emoción puede ser muy peligrosa y acarrear más violencia, por lo que muchas veces la dirigen contra sí mismas, por ejemplo, desarrollando un estilo “Sobrecontrolado”, o con conductas autodestructivas como el suicidio y el abuso de alcohol o drogas.

Síntomas depresivos

Son varios los estudios que resaltan la presencia de síntomas depresivos en mujeres maltratadas (Campbell, 2002; Cascardi, O’Leary y Schlee, 1999; Coker et al., 2000). Golding (1999), en un metanálisis encontró una prevalencia media del 47.6% de sintomatología depresiva en mujeres maltratadas. Sato y Heiby (1991), evaluaron a mujeres víctimas de “maltrato físico severo” y observaron síntomas depresivos en un 47% de la muestra. La depresión, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV, APA 1995), es una alteración del estado de ánimo que incluye síntomas como: 1) estado de ánimo depresivo la mayor parte del día (ej.: tristeza, vacío, llanto), 2) disminución del interés o de la capacidad por placer, 3) pérdida o aumento de peso y / o de apetito, 4) insomnio o hipersomnia, 5) agitación o enlentecimiento psicomotor, 6) pérdida de energía, fatiga, 7) sentimientos de inutilidad o de culpa, 8) disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, o para tomar decisiones,

9) sentimientos de desesperanza, 10) pensamientos recurrentes de muerte, ideación suicida, etc.

La depresión aumenta la inseguridad y, con ella, la incapacidad para tomar decisiones, según Cascardi, y O'Leary (1992) la autoinculpación por el maltrato y la baja autoestima aparecen como síntomas importantes en la depresión. Por otra parte, los graves efectos sobre la autoestima pueden potenciar el grado de vulnerabilidad a la depresión, que se traducen entre otros síntomas en reducción del rendimiento laboral y de la capacidad para concentrarse. Altos niveles de depresión y baja autoestima se han asociado con maltratos severos y mantención de la relación abusiva (Cascardi y O'Leary, 1992; Brennan et al., 1991).

Cuando la depresión es profunda, ésta puede ir acompañada de ideaciones o tendencias suicidas que pueden llevar a la muerte (Bergman et al., 1991; Heiby et al., 1992). Kurtz y Stark (1988), encontraron que la probabilidad de suicidio era cinco veces mayor en mujeres maltratadas que en la población general de mujeres. Flitcraft, Frazier y Stark (1979) encontraron que un 29% de las mujeres que habían ingresado al servicio de urgencia por intento de suicidio, eran mujeres maltratadas; la mitad de ellas habían sido maltratadas el mismo día y un 75% de ellas habían sido maltratadas durante los seis meses anteriores al ingreso. Lorente Acosta (2001), en su revisión encontraron que entre el 20% y el 40% de las mujeres que cometieron suicidio, habían sufrido malos tratos, estableciendo una relación entre el maltrato, sus consecuencias sobre la persona, la familia y el entorno cercano, y la decisión de optar por el suicidio como mecanismo de fuga y salida de la situación. Similares hallazgos encontraron Vizcarra et al (2004) en un estudio poblacional en Filipinas, India y Egipto. Las mujeres expuestas a la violencia física y sexual habían

tenido significativamente más ideación suicida y/o intentos de suicidio que la población femenina general.

Las mujeres maltratadas suelen experimentar sentimientos de desvalimiento y presentan una autoevaluación negativa lo que disminuye su capacidad para enfrentar adecuadamente la situación abusiva (Sebastián y Villavicencio, 1999). El deterioro de la autoestima se suele acompañar de mecanismos defensivos que intentan dar un sentido al maltrato o distanciarse de ella de manera artificial. Algunas mujeres maltratadas pueden recurrir a mecanismos de adaptación, como la minimización de las agresiones recibidas o de las experiencias conflictivas como una manera de reducir el problema, llegando a no percibir su relación como problemática (Barnett, 2001; Berry, 1995; Corral y Echeburúa, 1998; Instituto de la Mujer, 2000; Sebastián et al., 1999).

La autoinculpación que realizan muchas mujeres que sufren maltrato, sería otra estrategia protectora que les daría la sensación de seguir controlando la situación, lo cual es una forma de autoengaño defensivo que les impide salir de la relación. Miller y Porter (1983) señalan que habría que distinguir tres tipos de sentimientos de culpa: 1) por causar la violencia, 2) por no ser capaz de detener la violencia, y 3) por tolerar la violencia. Según estos autores, este último tipo de sentimiento de culpa es el que manifiestan generalmente las mujeres maltratadas y es lo que determinaría la reacción emocional y conductual de las víctimas.

Las mujeres maltratadas intentan evitar pensar o sentir emociones que les provoquen reexperimentar lo que ha pasado, de esta manera se protegen del caos, la confusión y el peligro. Las estrategias de evitación ayudan, en un primer momento, a que

la mujer no se enfrente totalmente al impacto emocional del incidente, sin embargo, la utilización de este tipo de estrategias tiene, a largo plazo, consecuencias negativas, como presentar mayor sintomatología psicológica y / o malestar emocional y la mayor dificultad para abandonar la relación abusiva (Follingstad, Neckerman, Vormbrock, 1988).

Trastorno por estrés postraumático

El trastorno por estrés postraumático (TEPT) se describe en el DSM-IV (APA, 1995), como una alteración que aparece después de la experimentación de un evento traumático donde el individuo se ve envuelto en hechos que representan un peligro real para su vida o cualquier otra amenaza para su integridad física. Los síntomas que caracterizan el TEPT son reexperimentación del incidente traumático, que incluye pensamientos intrusivos, pesadillas, flashbacks, restricción afectiva, lo que se traduce en evitación de estímulos que se asocian con el trauma, respuestas de insensibilidad y/o disociativas, disminución marcada del interés en las actividades significativas, y síntomas persistentes de aumento de la activación / arousal, hipervigilancia, dificultad para conciliar o mantener el sueño.

Frente a un hecho traumático, los síntomas antes descritos serían esperables durante los primeros meses de ocurrido el hecho. La dificultad surge cuando se fijan o se “enquistan”, situación que hace necesaria la intervención especializada. En general, el cuadro clínico tiende a ser más grave y duradero cuando el evento sufrido es más intenso y cuando es causado por un ser humano y no meramente accidental: la percepción de incontrolabilidad e indefensión es muy alta en estos casos (Echeburúa y Corral, 1995). Si bien el TEPT puede tener diversa etiología, existe abundante literatura que vincula el maltrato físico y sexual y los síntomas de estrés postraumático (Bennice, Resick, Mechanic

y Astin, (2003). El desarrollo del estrés postraumático como consecuencia de cualquier hecho traumático puede aparecer en el 25% de todas las víctimas, pero este porcentaje puede aumentar hasta el 50-60% en el caso de las mujeres agredidas sexualmente y hasta el 50-55% en el caso de las víctimas de maltrato intrafamiliar (Corral et al., 1998). Un estudio realizado en España reveló que el 61.6% de las mujeres en centros de acogida padecían este trastorno (Sebastián et al., 1999).

Es necesario sin embargo tener en cuenta que la reacción psicológica depende, entre otras variables, de la intensidad del trauma, de las circunstancias del hecho, de la edad, el historial de agresiones previas, la estabilidad emocional previa, los recursos psicológicos propios, la autoestima, la red social y de las relaciones afectivas actuales. Todos estos elementos interactúan de forma variable en cada caso y configuran las diferencias individuales que se constatan entre las víctimas de un mismo hecho traumático (Corral et al., 1998). Amor et al., (2001), compararon el perfil psicopatológico de mujeres maltratadas en el hogar y mujeres víctimas de agresión sexual extraconyugal, con el objetivo de comprobar si existían diferencias psicopatológicas en función del tipo de evento traumático y encontraron que el TEPT era más grave y aparecía con más frecuencia en las víctimas de agresiones sexuales (2 / 3) que en las de violencia familiar, sin embargo, el malestar emocional (ansiedad, depresión, inadaptación) era muy intenso en ambos tipos de víctimas, sin que hubiera diferencias claras entre unas y otras.

Las mujeres con TEPT pueden usar alcohol o drogas para calmar o apaciguar los síntomas específicos que se asocian a este trastorno: intrusión, evitación e hiperactivación. Una situación de estrés crónico facilita la automedicación y la dependencia de analgésicos y ansiolíticos, que son un intento a largo plazo de enfrentar el malestar generado por los

malos tratos. El abuso de sustancias puede ser un factor de riesgo, o una consecuencia del TEPT en víctimas de maltrato en las relaciones de pareja (Campbell, 2002), pero aunque las relaciones causales entre maltrato conyugal y abuso de sustancias son difíciles de establecer, algunos estudios sugieren que en la mayoría de los casos el maltrato precede al abuso de alcohol y drogas (Flitcraft y Stark, 1996), convirtiéndose en uno de los problemas de salud mental frecuentes en mujeres maltratadas (Amaro, Fried y Cabral y Zuckerman, 1990; Golding, 1999; Martin, Kilgallen, Dee, Dawson y Campbell, 1998). El abuso de sustancias adictivas en las mujeres maltratadas suele ser un medio para reducir la ansiedad inmediata, lo que les permite seguir adelante con sus vidas pero disminuye su capacidad de tomar decisiones.

2.5.3 Consecuencias de la violencia en el noviazgo

Existe poca información con relación al impacto de la violencia en los jóvenes y la mayoría de los estudios se han focalizado en el daño a la salud física y psicológica de las adolescentes víctimas. Pocos estudios se han focalizado en las consecuencias sobre los adolescentes varones víctimas de la agresión y en los agresores, hombres o mujeres (Glass et al., 2003).

Estudios realizados en estudiantes secundarias que habían sufrido violencia física encontraron tasas más altas de trastornos depresivos, deterioro de la autoestima, de la confianza en sí mismas, y del sentimiento de seguridad, sentimientos de culpa, aislamiento, bajo rendimiento académico y mayor riesgo de consumo abusivo de sustancias (O'Keefe, Brockopp y Chew, 1986; Anglin, Lunghofer, Singer y Song y, 1995).

Plichta (1996, citado en Glass, 2003) por su parte reportó que las tasas de depresión y desórdenes alimenticios al igual que el uso de alcohol eran el doble en muchachas que habían sufrido violencia en el noviazgo comparadas con quienes no la habían sufrido. Por otra parte, las jóvenes que habían sufrido violencia física o sexual tenían 6 a 9 veces más posibilidades de tener ideación suicida o haber tenido intentos suicidas comparados con quienes no habían sufrido (Silverman et al., 2001).

Wingood, DiClemente, McGree, Harrington, y Davies (2001), observaron asociación entre una historia de violencia en el noviazgo y salud sexual, concluyendo que las adolescentes que sufrieron violencia tenían tres veces más posibilidades de tener alguna enfermedad de transmisión sexual y mayor número de compañeros sexuales que las adolescentes sin violencia. En el mismo estudio se encontró que las adolescentes abusadas, en los 6 meses previos al estudio tendían a usar con menos frecuencia preservativos y tenían el doble de posibilidades de embarazarse que las jóvenes no abusadas. Silverman *et al.*, 2001, por su parte en una muestra de adolescentes que reportaban haber experimentado violencia de pareja en algún momento de sus vidas encontró que el riesgo de embarazo se incrementaba seis veces comparado con jóvenes sin historia de violencia.

Es importante considerar sin embargo, que la mayoría de estos estudios son de tipo correlacional lo que no permite establecer relación de causalidad, considerando que las jóvenes que han sufrido violencia, particularmente física o sexual, han estado expuestas a numerosos factores de riesgo asociados.

Los pocos estudios sobre los efectos en quienes ejercen la violencia muestran mayor riesgo de ruptura de la relación, sentimientos de vergüenza, rechazo y condena

social, así como el riesgo de repetir el modelo de interacción violenta en futuras relaciones dado que el uso de la violencia contribuye a internalizar la creencia que la agresión es una respuesta legítima para influenciar a la pareja y lograr control sobre la relación (Shorey, Cornelius, y Bell, 2008).

Otros autores señalan que la violencia puede tener consecuencias respecto de la propia construcción de la realidad, dejando heridas emocionales intrapsíquicas, y poniendo en riesgo las propias creencias sobre sí mismo, los otros y sobre el mundo. Aunque muchas personas experimentan eventos traumáticos sin desarrollar problemas psicológicos o alteraciones emocionales significativas, la exposición al trauma incrementa la posibilidad de que las personas experimenten alteraciones emocionales después de esta experiencia. (Kessler, Molnar, Feurer, y Appelbaum, 2001; McQuaid, Pedrelli, McCahill y Stein, 2001).

Amar y Alexy (2005), en un estudio con mujeres entre 18 y 25 años que sufrieron violencia, describe como consecuencias más importantes las siguientes: alteración emocional caracterizada por sentimientos intensos de rabia, culpa, auto culpabilización, miedo, depresión, sentirse traicionada y colapso emocional, desconfianza, desconexión y distancia en las relaciones, descontento consigo misma, negación de la experiencia, sentimientos de minusvalía, interrupción de la vida. En algunos casos sin embargo, la experiencia de violencia significó una experiencia de aprendizaje y el resultado fue el crecimiento personal. Estas participantes, sugiere el autor, fueron capaces de enfrentar una situación de indefensión y convertirla en un evento empoderador a través de la búsqueda de sentido de la experiencia.

Los efectos de la violencia parecen ser menos graves en mujeres jóvenes en comparación con mujeres adultas. Esto probablemente se relaciona con el hecho que las relaciones de noviazgo que establecen las jóvenes la mayoría de las veces no incluyen convivencia, por lo que están menos expuestas a desarrollar relaciones de dependencia, y de aislamiento de su red social, facilitando el término de la relación abusiva. Sin embargo, dado el riesgo que estas primeras experiencias se trasformen en un modelo de pareja para futuras relaciones, se hace necesaria la intervención temprana en este grupo etéreo.

A modo de resumen

En el presente capítulo se revisan los principales modelos explicativos de la violencia íntima que surgen de diversas disciplinas, los cuales difieren en relación con las variables que consideran más relevantes tanto en el surgimiento como en la mantención de la violencia. Se hace especial énfasis en los modelos multidimensionales y aquellos desarrollados para explicar la violencia en parejas jóvenes. También se revisan las consecuencias de la violencia en la mujer tanto a nivel físico como psicológico. En el siguiente capítulo se analizan los estudios tanto cualitativos como cuantitativos que apuntan a dimensionar la magnitud del fenómeno en diversas poblaciones.

**CAPÍTULO 3: ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA EN CIFRAS:
PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO**

3.1 Algunas dificultades en la medición del fenómeno.

Los estudios de prevalencia tienen como objetivo establecer el número de personas que presentan un problema o condición en una población determinada y en un período de tiempo específico. La cuantificación de una enfermedad o condición es fundamental para formular y testear hipótesis, así como para comparar la frecuencia de la condición entre diferentes poblaciones o entre personas dentro de una población determinada. La cuantificación, por otra parte, es un requisito indispensable para estimar la necesidad de recursos requeridos para la prevención y abordaje de una determinada enfermedad /o problema social (Ruiz Morales, Morillo Zarate, 2004).

Los estudios de prevalencia de la violencia en el noviazgo comenzaron en la década de los ochenta en Estados Unidos, siendo Makepeace (1981) pionero en conducir una investigación sobre la naturaleza y prevalencia de este tipo de violencia. Su estudio mostró que uno de cada cinco estudiantes universitarios había experimentado abusos físicos por parte de su pareja. A partir de esa fecha se suceden numerosos estudios en Estados Unidos para establecer la magnitud, características y factores asociados a este fenómeno, y en la década siguiente, estos estudios se hacen extensivos a diversos países.

Una de las principales dificultades en el desarrollo de este tipo de estudios ha sido la falta de acuerdo de los investigadores respecto de la conceptualización de la violencia en el noviazgo, existiendo gran variabilidad en las definiciones en función de las manifestaciones y severidad. Debido a la falta de acuerdo no sólo en las definiciones, sino también en las metodologías, tipo de muestras y las estrategias de análisis utilizadas, los estudios de prevalencia entregan cifras muy diversas. Sin embargo, éstos señalan

consistentemente que un número significativo de adolescentes y adultos jóvenes reportan victimización o perpetración de violencia en sus relaciones de noviazgo actuales o pasadas (Glass, Fredland, Campbell, Yonas, Sharps y Kub, 2003).

En lo que sí coinciden la mayoría de los autores es que la violencia en el noviazgo se manifiesta a través de la violencia física, psicológica y sexual. Sin embargo estas manifestaciones no se dan en forma independiente, sino que están interrelacionadas. Por ejemplo, la violencia psicológica generalmente precede a la violencia física. Stets (1990) en una muestra representativa de adolescentes norteamericanos, encontró que en el 50% de las parejas que habían reportado violencia verbal, ésta ocurrió en ausencia de violencia física, mientras que la violencia física sin violencia verbal, solo ocurrió en el 2% a 4% de las parejas.

La violencia sexual, no obstante, tiende a ser menos prevalente que las otras formas de violencia en este grupo etáreo y se expresa principalmente como presiones y amenazas, afectando mayoritariamente a las jóvenes (Muñoz-Rivas, 2006). Esta menor tasa de violencia sexual con relación a las otras manifestaciones de la violencia ha sido reportada por diversos autores y posiblemente se relaciona con el hecho que habitualmente la violencia sexual en mujeres adultas se da acompañada de violencia física en un contexto de mucha desigualdad de poder, situación que no se aplica mayormente a los jóvenes.

3.2 Estudios cuantitativos

A continuación se presentan algunos de los principales estudios de prevalencia desarrollados en los últimos años. Considerando la co-ocurrencia de violencia física y

psicológica y que en general se han llevado a cabo proporcionalmente menos estudios sobre violencia sexual, los resultados de las investigaciones se presentarán en dos categorías: violencia física y emocional, y violencia sexual

3.2.1 Violencia física y emocional

Se estima que aproximadamente entre el 20% al 37% de las parejas que tienen relaciones amorosas han experimentado violencia física en su relación (Magdol, Moffit, Caspi, Newman, Fagan y Silva, 1997; White y Koss, 1991). Cuando se analizan las cifras de prevalencia para estudiantes secundarios y universitarios en forma separada, la prevalencia de agresión física en estudiantes secundarios alcanza entre el 10 y 25% (Roscoe y Kelsey, 1986; Grunbaum y col., 2002), y 20 a 30% en estudiantes universitarios (Billingham, 1987; Riggs y O'Leary, 1996; Straus, 2004).

En cuanto a las cifras de agresión psicológica, éstas son en promedio más altas que la de agresión física tanto en estudiantes secundarios como en universitarios. Por ejemplo, Harned (2002) encontró que en estudiantes universitarios 87% de los hombres y 82% de las mujeres habían sido víctimas de agresión psicológica. Por otra parte 85% de los hombres y las mujeres habían ejercido agresión psicológica hacia la pareja.

Con relación a los estudiantes secundarios, la prevalencia de agresión psicológica es sorprendentemente alta, con algunos estudios llegando a niveles del 95 % (Bossarte y col., 2008; James y col., 2000, citados en Muñoz Rivas, 2006). En el estudio de Jezl, Molidor y Wright (1996), el 85% de los varones y 92% de las mujeres reportaron haber realizado un acto de agresión psicológica hacia la pareja y aproximadamente 85% de los

hombres y 88% de las mujeres reportaron haber sido el blanco de un acto de violencia psicológica en el último año. Las conductas más reportadas por hombres y mujeres fueron amurrarse y rehusarse a hablar. Los adolescentes varones reportaron que sus parejas con frecuencia les lanzaron un objeto o los amenazaron con hacerlo.

O'Leary, Smith, Cascardi y Avery-Leaf (2008), desarrollaron un estudio con 2.363 estudiantes secundarios, de diversos orígenes culturales, del estado de Nueva York. Para evaluar la prevalencia de violencia física, se utilizó una versión adaptada de la Escala de Tácticas de Conflicto (CTS-2) de Straus et al., (1996), compuesta de ocho ítems que indagaban sobre agresión física y seis sobre agresión psicológica. Algunos ítems se agregaron para evaluar la extensión o daño producto de la violencia. Las respuestas tenían un formato lickert de 1 a 5.

Se les pidió a los estudiantes que contestaran a los ítems considerando su propia conducta y la de su pareja. El análisis de los datos mostró que 24% de los varones que habían tenido una pareja, presentaron al menos una conducta violenta y 31% declararon haber recibido agresión de parte de ella. Por otra parte 40% de las jóvenes que habían tenido una relación amorosa previa reconocieron haber agredido a su pareja, mientras que 30% reportó haber sido agredida. Al examinar la frecuencia de la perpetración y victimización (desde nunca, a muy a menudo), las jóvenes señalaron una frecuencia levemente mayor de perpetración. Los varones confirmaron esta tendencia señalando haber recibido violencia de su pareja con más frecuencia que la ejercida por ellos. Los análisis de correlación mostraron una fuerte asociación entre recibir y ejercer violencia.

En este mismo estudio los autores señalan que aproximadamente 94 % de los hombres y dos tercios de las mujeres involucrados en relaciones físicamente agresivas, reportaron que la agresión fue mutua, sin embargo hubo una diferencia de género importante: 28% de las chicas reportaron haber ejercido violencia sin haber sido victimizadas, lo que ocurrió sólo en el 5% de los varones.

Con relación al resultado de la agresión, 26% de los jóvenes, hombres y mujeres, sufrieron daño, el cual en su mayoría fue considerado leve. Las mujeres describieron haber sufrido moretones o pequeños cortes en un 24%; moretones graves en un 3%; ojos morados o nariz quebrada 1%. De quienes sufrieron lesiones sólo 3% requirió atención médica. En relación al origen étnico, la violencia fue menos prevalente entre estudiantes de origen asiático comparado con los otros grupos.

Machado, Caridade y Martins (2010) estudiaron la prevalencia de violencia física y emocional en una muestra de 4.667 estudiantes portugueses, secundarios y universitarios con un rango de edad de 13 a 29 años. Los investigadores utilizaron dos instrumentos: el inventario Marital Violence Inventory, compuesto por veintiún ítems que indagaban actos de violencia emocional y física durante los 12 últimos meses, (Matos y col., 2000, citado en Machado, Caridade y Martins, 2010), y una escala con el fin de evaluar actitudes frente al uso de la violencia. Los resultados fueron obtenidos a partir de una submuestra de 2.642 estudiantes que señalaron haber tenido alguna vez una relación de noviazgo. Las cifras de victimización mostraron que 25,4% de los participantes reportaron haber sufrido al menos un acto de violencia en los últimos 12 meses, distribuidos en un 13.4% de violencia física y un 19.5% de abuso emocional, mientras que un 8.0% reportó ambas formas de abuso.

Con relación a la perpetración de la violencia, el 30.6% del estudiantado de la muestra señalaron haber cometido al menos un acto de violencia contra la pareja, lo que se desglosa en un 18,1% de violencia física y un 22.4% en violencia emocional, mientras que 10,6% declaró haber cometido ambos. A pesar de estas cifras, los estudiantes mostraron un alto nivel de desaprobación al uso de la violencia. Quienes se mostraron más legitimadores del uso de la violencia fueron los varones, de nivel socioeconómico bajo y quienes no habían tenido relaciones amorosas previas. Las mujeres reportaron más actos de violencia que los varones y no se registraron diferencias de género con relación a la victimización autoreportada. Las variables que mejor predijeron la violencia fueron nivel educacional y actitudes hacia la pareja.

Por otra parte, los y las estudiantes de mayor edad declararon mayores niveles de violencia recibida y ejercida. Sin embargo frente a estos resultados las autoras sugieren ser cautelosas en su interpretación, dado que la admisión de actos de violencia por parte de los estudiantes de más edad, puede estar relacionada con una mayor capacidad de reconocer y hacerse responsable de sus actos abusivos. Esta interpretación se puede ver reforzada por el hecho que las diferencias se dieron mayormente en la violencia emocional que incluye conductas más ambiguas, dado que no hubo diferencias de edad en cuanto a la perpetración de violencia severa.

Sherer (2009), evaluó la perpetración y victimización en el último año, en una muestra aleatoria de 1537 estudiantes secundarios árabes e israelíes, por medio de la escala Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CADRI, de Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley y Pittman, (2001). Del total de la muestra, se analizaron los datos

de 778 participantes correspondientes al 57% de los estudiantes que habían tenido pareja previa. En términos de la frecuencia de los distintos tipos de violencia se encontró que:

- 88.9% de los varones y 86.7% de las mujeres fueron agredidos verbalmente.
- 42.3% de los hombres y 26.4% de las mujeres fueron amenazados por sus parejas.
- 41.4% de los varones y 32.8% de las mujeres fueron agredidos físicamente.
- 35.3% de los hombres y 13.3% de las mujeres experimentaron abuso relacional. Este se definió como “cualquier conducta orientada a provocar daño a la pareja en sus relaciones de amistad o en el sentimiento de pertenencia a un grupo”.

Sherer, sugiere que estas cifras son altas comparadas con el estudio de Wolfe y col, (2001), quien usando el mismo instrumento en una muestra de 1.119 estudiantes canadienses, encontró cifras de victimización física entre 20% y 30 %, y alrededor del 24% para la violencia psicológica. Sin embargo es necesario considerar, que en la muestra de Sherer, las conductas tuvieron una baja frecuencia, lo que implica que si bien un número mayor de jóvenes refirió episodios de violencia, éstos ocurrieron ocasionalmente.

Rivera-Rivera, Allen-Leigh, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala y Lazcano-Ponce, (2007), entre 1998 y 1999, desarrollaron un amplio estudio en México con una muestra compuesta por 13,293 estudiantes de 11 a 24 años, representativa de los colegios públicos de México central. Los jóvenes provenían de colegios secundarios, colegios técnicos post secundarios y universidades. Se realizó una selección aleatoria de las unidades académicas. La tasa de respuesta fue de un 98.6%. El análisis de la violencia se basó en una submuestra de 7.960 estudiantes que habían tenido al menos una pareja. La prevalencia total de violencia -de cualquier tipo- durante el noviazgo en adolescentes de escuelas públicas de Morelos fue de 28%.

Con relación a la victimización se encontró más victimización psicológica entre las muchachas, mientras que los varones reportan más victimización física sola o combinada, de parte de sus parejas.

9.4% de las mujeres y 8.6% de los varones experimentaron violencia psicológica

9.9% de las mujeres y 22.7 % de los varones experimentaron violencia física

8.6% de las mujeres y 15.2% de los varones experimentaron ambas formas de violencia

En cuanto a la perpetración:

4.2% de las muchachas y 4.3 % de los muchachos ejercieron violencia psicológica

21.0 % de las muchachas y 19.5% de los muchachos ejercieron violencia física y 7.5 % de los mujeres y el 5.5 % de los varones ambos tipos de violencia.

Al analizar las conductas, se evidencia que los actos de violencia más frecuentes fueron los empujones, la falta de respeto, hacer sentir inferior a la pareja y proferir insultos o gritos con palabras desagradables. El acto de violencia menos frecuente fue la amenaza de terminar la relación en caso de rehusarse a tener relaciones sexuales, o no obedecer en todo.

Muñoz-Rivas, Graña Gómez, O'Leary, y González Lozano (2007a), encuestaron una muestra de 1.886 estudiantes españoles de ambos sexos (72.1% mujeres y 27.9% hombres) de edades entre 18 y 27, provenientes de universidades públicas y privadas, de la comunidad de Madrid. Para la medición de la violencia, los investigadores usaron la escala Conflict Tactic Scales- 2, la que permite a la comparación con otros estudios llevados a cabo en este tipo de población.

Los resultados fueron coincidentes con datos previos en el sentido que las agresiones leves fueron más comunes que la agresión severa. Las formas más extremas de agresión como golpizas o uso de armas fueron casi inexistentes. De todas las manifestaciones de la violencia, la más frecuente fue haber inmovilizado, golpeado, pateado, o empujado (15%).

Con relación a la violencia física perpetrada un número significativamente mayor de hombres que mujeres admitió haber golpeado a su pareja, inmovilizándola (24.2% vs. 17.0%), mientras que más muchachas (6,3% vs 2,3%) reportaron haber abofeteado a sus parejas, y haberles lanzado objetos a fin de hacerles daño (8.1% vs. 4.1%).

En relación con la agresión psicológica, los autores encontraron que las conductas de abuso verbal y de celos fueron las formas de agresión que tanto hombres como mujeres reportaron más frecuentemente. Respecto de ítems específicos, el porcentaje de varones que reportaban haber sido víctimas de violencia psicológica fue levemente más alto que el porcentaje de mujeres.

- 81.2% de los varones y 77.2%, de las mujeres declararon que sus parejas les molestaban rehusándose a hablarles de ciertos temas.

- 14.1% de los varones y 7.8% de las mujeres señalaron que su pareja les amenazó con golpearlos.

- 16.8% de los varones y 11.8% de las muchachas, fueron amenazados por la pareja con salir con otras personas.

- 38.3% de los varones y 33.0%, de las muchachas fueron amenazados con terminar la relación si se negaban a cumplir sus requerimientos.

Finalmente 12.5% de los varones y 16.1% de los mujeres fueron acusados de infidelidad por la pareja.

El análisis por edad no mostró diferencias en la agresión verbal. La agresión física, sin embargo, disminuyó a medida que aumentaba la edad, pero sus consecuencias fueron más graves, las fracturas nasales o moretones en los ojos por ejemplo, aumentaron de 1%, a los 16 años, a 4.5% a los 20 años (Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary, y González, 2007b).

Al analizar los datos sobre victimización física llama la atención que a pesar que más mujeres que varones reportan haber abofeteado y lanzado objetos a su pareja, el daño físico es significativamente mayor en las jóvenes. Esto queda reflejado en las cifras que indican que el 12% de las muchachas declararon haber sufrido ligeros cortes y moretones a causa de las agresiones de sus parejas, un porcentaje tres veces mayor que los varones que declaran haber sufrido agresiones.

Sánchez y Ortega (2008), estudiaron una muestra de 446 alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, cuyas edades fluctuaron entre 14 y 20 años, con una media de 16 años. Los estudiantes, residentes en las ciudades de Sevilla y Córdoba, fueron evaluados respecto de la satisfacción con sus relaciones de pareja, sus expectativas, grado de comunicación, presencia de conflictos, poder, comportamiento transgresivo y violencia. Los resultados mostraron que las conductas violentas más frecuentes entre las parejas adolescentes son de tipo emocional. Así, “*insultar* o meterse con la pareja” fue el comportamiento más ejercido y sufrido por los y las adolescentes de la muestra, alcanzando valores entre un 45 a 50%. Le siguieron las “*críticas*”, los “*empujones*” durante las discusiones, “*romper y dar patadas a las cosas*”, y

“*las amenazas*”. Las agresiones severas como “*asfixiar*” o “*golpear contra la pared*”, tuvieron muy baja prevalencia. Asimismo, en términos de la frecuencia de estas conductas, se encontró que sólo un 2 al 3% de los adolescentes estaban involucrados en dinámicas de violencia habituales. Los datos fueron analizados en función de la edad considerando tres categorías: 14 a 15 años, 16 años y 17 a 20 años, sin embargo, no se encontraron diferencias en los tres grupos de edad estudiados.

Con el objetivo de presentar datos globales, los autores organizaron los ítems en cuatro escalas de violencia (agresión relacional, victimización relacional, agresión física ejercida y agresión física recibida). La agresión y victimización relacional fue definida de acuerdo a lo propuesto por Little et al. (2003) como ““aquel acto que se dirige a provocar un daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo””.

Con relación a la agresión relacional ejercida, 48% de los chicos y 55% de las chicas afirmaron agredir a sus parejas ocasionalmente, mientras que un porcentaje menor 6.3 % y 8.5 %, de chicos y chicas respectivamente reconocieron que estas agresiones eran muy frecuentes. La agresión física alcanzó valores similares a la agresión relacional, sin embargo el porcentaje de chicos y chicas que afirmó agredir a sus parejas físicamente de forma muy frecuente fue inferior en comparación con los índices de violencia relacional (4.8 % para los chicos y 4.4 % para las chicas).

Respecto de la agresión relacional sufrida, las cifras son similares en hombres y mujeres, alrededor del 50% para las agresiones ocasionales y para las agresiones frecuentes 6.8% y 5.4% para hombres y mujeres respectivamente. Con relación a la violencia física

sufrida ocasionalmente, las tasas fueron más altas para las mujeres (39.20% vs. 32.6%), mientras que las tasas de victimización sufridas frecuentemente fluctuaron entre el 3.6% de las chicas y el 5.3% de los chicos. Los autores no reportan diferencias estadísticamente significativas por edad.

Murray A. Straus en el año 2004, condujo una de las investigaciones más amplias en población universitaria sobre violencia física y psicológica perpetrada. La muestra de tipo intencionada estuvo constituida por 8.666 estudiantes de ambos sexos con una media de 22 años, provenientes de 31 universidades en 16 países de Asia, Europa, América Latina y Norteamérica. Para este estudio se definió noviazgo como “una relación diádica que involucraba interacción social y actividades conjuntas con una intención explícita o implícita de continuar la relación hasta que una de las partes termine o se establezca una relación de mayor compromiso” (cohabitación, matrimonio). El instrumento utilizado fue la Conflict Tactic Scale-2, traducida y adaptada para los diversos países. Como una forma de controlar la influencia de la deseabilidad social en las respuestas se aplicó un cuestionario, descartándose aquellos protocolos que alcanzaron puntajes muy altos.

Los resultados indicaron que en promedio el 29% de los estudiantes habían agredido físicamente a su pareja en los últimos 12 meses, variando las cifras entre 17% y 45%. La primera cifra es considerablemente más baja y la última algo más alta que la mayoría de los estudios desarrollados en Canadá y Estados Unidos. Dentro de las 31 universidades estudiadas, tres tuvieron tasas de 20% o más para la violencia severa, situándose dos de ellas en los Estados Unidos.

Si bien la mayoría de las agresiones correspondieron a conductas menos graves como bofetadas o tirar objetos, en promedio de 9.4% de los estudiantes había agredido severamente a su pareja. El porcentaje de estudiantes que reportó lesiones fue en promedio de 7%, lo que corresponde a la cuarta parte de quienes fueron agredidos.

De acuerdo a los datos obtenidos por Murray, hombres y mujeres tuvieron tasas de agresión muy similares: 25% los hombres y 28% las mujeres en promedio para la agresión leve y 9% para la agresión severa, sin embargo el daño provocado por los hombres fue 2.6 veces mayor que el de las mujeres.

3.2.2. Violencia Sexual

En general la violencia sexual en el noviazgo es menos prevalente que la violencia psicológica o física, sin embargo las cifras pueden variar ampliamente dependiendo de la definición utilizada, que pueden incluir desde besos y caricias contra la voluntad de la pareja, hasta la violación usando fuerza física.

Los investigadores en violencia sexual, enfatizan la importancia de usar preguntas conductuales específicas, dado que cuando se utilizan preguntas de carácter general tales como “ha sido abusada”, se obtienen prevalencias más bajas. Estos resultados posiblemente se relacionen con el hecho que frente a las preguntas específicas, las encuestadas no requieren interpretar si su experiencia vivida corresponde al criterio de los investigadores (Acierno, Resnick, y Kilpatrick, 1997; Kilpatrick, Saunders, Resnick, y Best, 1998; Resnick, Kilpatrick, y Lipovsky, 1991).

Kelly (1984) coincide que la forma de preguntar impactará en las respuestas, lo que se refleja en que una minoría de las mujeres agredidas sexualmente declara haber sido violada o sexualmente abusada, la mayoría refiere haber tenido sexo sin su consentimiento. Además, en el caso de las jóvenes, la relativa falta de experiencia, hace que muchas adolescentes tengan dificultad para identificar experiencias sexuales agresivas, sugiere Hird (2000) a partir de un estudio con adolescentes inglesas.

Diversos estudios realizados en estudiantes secundarios muestran tasas similares de victimización sexual. Bergman (1992), en un estudio realizado con estudiantes secundarios en los Estados Unidos encontró que 15,7% de las mujeres y 4,4% de los varones reportaron haber sufrido violencia sexual de parte de su pareja, la cual se asoció con relaciones de más larga duración. Resultados similares informan Foshee y col. (1996) en una muestra de estudiantes secundarios, en que el 14,5% de las mujeres y el 6,9% de los varones refirieron haber sido víctimas de violencia sexual. Rivera y col. (2007), por su parte, en una muestra de 7960 jóvenes mexicanos de 15 a 24 años, indagaron la violencia sexual por medio de la pregunta “alguna vez alguien te trató de forzar o te forzó a tener relaciones sexuales”. Los resultados mostraron que 16,5 % de las chicas contestaron afirmativamente, en relación al 5% de los varones.

Hird (2000), por su parte determinó a partir de un estudio con jóvenes inglesas, que el 17,9% de la muestra reveló haber sido forzada a mantener interacciones sexuales con o sin penetración. Los resultados de su estudio cualitativo, mostró además que muchas de las agresiones físicas ejercidas por las chicas eran una medida auto-defensiva contra las agresiones físicas y/o sexuales perpetradas por parte de sus respectivas parejas.

Danielson, Blom, Nilses, Heimer y Hogberg (2009), investigaron la prevalencia de abuso físico, emocional y sexual en jóvenes suecos que asistían a un centro de salud. La muestra estuvo constituida por 2.250 mujeres y 920 hombres entre los 15 y 23 años. Los resultados mostraron que 14% de las mujeres y 4.7% hombres reconocieron haber sido abusados. Por otra parte, las jóvenes reportaron más consecuencias negativas como resultado de las distintas formas de violencia.

Muñoz-Graña (2006) informó que el 8,9% de estudiantes mujeres de la comunidad de Madrid, reportaron que sus parejas a menudo insisten verbalmente en tener relaciones sexuales, a pesar que ellas se niegan. Por su parte, entre 1 % y 3% revelaron sentirse amenazadas con terminar la relación si no mantenían relaciones sexuales. En menor proporción (0,6%), refieren que sus parejas utilizaron alcohol u otras drogas para *impedir* su resistencia en un intercambio sexual, 0,2% fueron amenazadas con el uso de la fuerza física si no aceptaban ciertas prácticas sexuales y 0,1%, fueron inmovilizadas para realizar prácticas sexuales no consentidas.

O'Sullivan, Byers y Finkelman (1998) en una muestra de 433 universitarios canadienses, reportaron que 18,5% de los hombres y el 42,5% de las mujeres, habían sufrido alguna forma de coerción sexual por parte de sus parejas heterosexuales durante el año anterior. En estudios más recientes Chan, Straus, Douglas, Brownridge, Tiwari y Leung (2008), encontraron en una muestra de universitarios, que el promedio de violencia sexual ejercida por los estudiantes durante los últimos 12 meses fue del 20%, con una variación entre 8% a 34%. La tasa de estudiantes víctimas de abuso sexual fue del 24% (variando entre 9 y 46%). Tanto para el reporte de perpetración como victimización, las cifras más altas se dieron en Estados Unidos y Canadá. En la mayoría de las universidades

de Asia y Oriente Medio, las tasas de victimización fueron más bajas que la media, lo que probablemente se relaciona con aspectos culturales como la supervisión más cercana de las conductas sexuales de los jóvenes en esos contextos, dado que la influencia de la deseabilidad social, fue similar a través de los diferentes países. (Tabla 3.1).

Tabla 3.1: Tasas de abuso sexual reportadas por estudiantes universitarios en relaciones de Noviazgo.

País	Perpetrador de abuso sexual			Víctima de abuso sexual		
	%Total	%Hombre	%Mujer	%Total	%Hombre	%Mujer
Asia y Oriente medio						
China	12.7	18.4	8.5	15.4	13.4	16.9
Hong Kong	9.5	9.3	9.5	13.0	8.7	15.1
India	24.3	27.6	22.0	18.6	24.1	14.6
Israel	13.0	28.3	9.3	21.4	28.3	19.8
Corea	26.9	46.5	11.7	29.1	34.9	24.6
Singapur	21.7	27.0	19.3	23.7	27.0	22.2
Australia y Nueva Zelanda						
Australia	14.9	25.0	12.7	22.6	25.0	22.1
Nueva Zelanda	22.2	19.4	23.2	26.4	13.3	30.5
Europa						
Bélgica	8.5	16.5	5.9	11.3	9.7	11.8
Alemania	31.0	43.1	21.9	41.6	44.3	39.6

País	Perpetrador de abuso sexual			Víctima de abuso sexual		
	%Total	%Hombre	%Mujer	%Total	%Hombre	%Mujer
Grecia	31.4	62.2	21.9	46.2	59.5	42.0
Lituania	18.2	22.8	15.7	20.5	17.9	22.0
Holanda	8.3	14.7	6.1	9.1	8.8	9.2
Portugal	18.1	32.5	10.8	24.4	29.2	22.1
Rusia	25.6	29.0	22.5	25.6	19.7	30.8
Suecia	13.7	25.6	9.8	16.4	21.3	14.8
Suiza	21.5 ^a	25.3	20.3	27.8	21.3	29.8
Reino Unido	18.7	21.0	18.3	24.2	21.0	24.8
Latino América						
Brasil	34.2	43.7	28.9	37.0	34.5	38.5
México	12.8	14.7	12.4	21.4	11.8	23.5
Norte América						
Canadá	24.3	32.4	20.7	28.4	27.9	28.6
Estados Unidos	28.6	36.1	24.6	31.8	34.0	30.6

3.3 Diferencias de género en los estudios de prevalencia de la violencia en el noviazgo

La mayoría de los estudios revisados muestran que la violencia física y psicológica es ejercida en igual proporción por hombres y mujeres; incluso algunos estudios muestran tasas más altas de violencia femenina que masculina (Archer y Ray, 1989; Billingham y Sack, 1986; Straus, 2004).

Las razones del mayor reporte de actos de violencia de parte de las jóvenes con respecto a los varones son complejas. En primer lugar, los estudios muestran que las

mujeres tienen mayor participación en investigaciones sobre violencia íntima. (Gray y Foshee, 1997; Straus, Gelles, y Steinmetz, 1980; Muñoz Rivas, 2007a). Esto se relaciona posiblemente con el hecho que la violencia masculina es mas condenada socialmente, por lo que los hombres que la ejercen posiblemente se resten de participar en este tipo de investigaciones (Arias y Johnson, 1989; Bookwala, Frieze, Smith, y Ryan, 1992) y los que participan, no están dispuestos a develar la perpetración o minimicen esos incidentes.

Archer (2000), a partir de un meta-análisis sobre diferencias de género en el reporte de la agresión, concluye que cuando se miden actos de agresión física en jóvenes aparecen más mujeres ejerciendo violencia. Sin embargo, mayor número de adolescentes que reportan perpetración no implica necesariamente mayor frecuencia, o mayor severidad, dado que cuando se miden consecuencias, el 62% de quienes reportan lesiones son mujeres (Greenfeld y col., 1998, Henning y Feder, 2004; McHugh y col., 2008, citado en Cornelius, Shorey, y Kunde, 2009). Otros investigadores han confirmados estos hallazgos señalando que las mujeres tienden a sufrir más daños físicos, más daño severo y más tensión psicológica. Molidor y col. (2000) encontraron que 56% de los adolescentes varones en su muestra, no resultaron con daño a consecuencia del incidente más severo de violencia recibida, sin embargo en el caso de las mujeres, sólo 9% de la muestra reportó no haber sufrido daño. Por otra parte, casi la mitad de las jóvenes (48%) señaló haber sido lesionada seriamente. En el caso de los varones el 3% resultaron con moretones a consecuencia de los incidentes de violencia, en comparación con 29% de las jóvenes.

Cercone, Beach y Arias (2005) estudiaron la simetría de género en la topografía y experiencia de la violencia en el noviazgo. La muestra estuvo compuesta por 450 estudiantes universitarios hombres y mujeres de una universidad norteamericana. La

topografía se operacionalizó en tasas de victimización y perpetración y frecuencia de la agresión. La experiencia de violencia incluyó el contexto, la función y la experiencia de temor frente a la agresión.

Los resultados, señalan los autores, no mostraron diferencias de género en las tasas de victimización y perpetración de la violencia, ni tampoco en las frecuencias de las conductas. En relación al contexto, sin embargo, el cual se evaluó a través la relación entre victimización, perpetración y frecuencia de las agresiones, sí hubo diferencias. En las mujeres las tasas de victimización y perpetración estaban muy relacionadas, lo que sugiere que la agresión se dio en un contexto de violencia interpersonal, es decir, las jóvenes no ejercieron violencia en forma unilateral como una forma de control sobre la pareja. En los varones, sin embargo, la relación entre perpetración y victimización fue baja, lo que sugiere dos posibles explicaciones: los hombres no responden a la violencia iniciada por la pareja o la pareja no se defiende frente a su agresión.

Respecto de la función, se evaluó el uso de la violencia con fines expresivos o instrumentales. Los datos obtenidos indicaron que, si bien, tanto hombres como mujeres reportaron un uso expresivo de la violencia, un porcentaje significativamente más alto de varones estuvo de acuerdo con el uso instrumental de la violencia. O'Keefe (1997) confirma estos hallazgos, señalando que los muchachos y las muchachas describen la rabia como el fundamento principal de la violencia, sin embargo las muchachas usan más la violencia como autodefensa mientras que los varones la utilizan para ejercer control sobre la pareja.

Por último, con relación al miedo frente a la conducta potencial de la pareja durante el conflicto, Cercone y col (2005), encontraron que las mujeres que habían sufrido violencia reportaron niveles más altos de temor. En relación con los varones en igual condición. Si bien las mujeres en general manifestaron más temor que los varones en cuanto a las distintas manifestaciones de violencia, la diferencia fue especialmente significativa frente a la agresión física. Este mayor temor, posiblemente se debe a la expectativa de daño producto de la violencia masculina.

3.4 Limitaciones de los estudios cuantitativos.

Una limitación importante de los estudios cuantitativos de violencia en el noviazgo radica en que, a diferencia de la evaluación de la violencia conyugal que suele realizarse con los dos miembros de la pareja, en las relaciones de noviazgo sólo se evalúan las respuestas de un miembro de la pareja, lo que puede distorsionar las respuestas. Archer (2000) mostró que, cuando se evaluaba a los miembros de la pareja individualmente, pero éstos sabían que sus parejas estaban siendo evaluadas en una sala aparte, sus respuestas eran más precisas y francas.

Fremow y Perry (2005), en una muestra de 50 parejas universitarias heterosexuales, encontró que el porcentaje de violencia física reportado dependía, entre otras variables, del grado de acuerdo de los miembros de la pareja. Utilizando la Escala de Tácticas de Conflicto- 2, estos autores encontraron que el 60% de los participantes caracterizaron sus relaciones de pareja como físicamente violentas, aunque en algunos casos los miembros de la pareja no estuvieron de acuerdo. Sin embargo, cuando ambos miembros de la pareja estaban de acuerdo, las tasas bajaban al 28%. Lo mismo encontraron Jenkins y Aubé,

(2002) con 85 parejas de estudiantes universitarios, quienes respondieron de manera más consistente cuando sus parejas eran evaluadas paralelamente. Dados estos resultados, los investigadores han sugerido la evaluación de los dos miembros de la pareja para evitar sesgos en las estimaciones de la violencia.

Otro aspecto que ha sido cuestionado por algunos investigadores ha sido el uso de escalas que miden actos de violencia cometidos contra la pareja. Algunos autores cuestionan este tipo de instrumentos argumentando que no logran abarcar la complejidad del fenómeno, en razón de que los “actos” no permiten comprender el sentido más ontológico de la violencia como, por ejemplo, el contexto en el cual surge, las interpretaciones de los contextos, sus consecuencias y los significados asociados a ellos (Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher, 2007, Ferrer y Bosh, 2005).

En muchos casos las escalas conductuales consideran equivalentes actos de diferente gravedad. Al mismo tiempo, la evaluación de la gravedad puede ser imprecisa sin una consideración más elaborada de las consecuencias producidas por dichos actos. Por ejemplo, señalan Foshee et al., (1996), uno de los ítems utilizados en sus investigaciones para medir la violencia es “la empujó fuera del auto”. La gravedad del acto es sin duda muy diferente si el auto está estacionado o su velocidad es de 90 kilómetros por hora. Lo mismo en relación al ítem “le dobló el brazo”, considerado un acto de menor gravedad, el cual no lo es, si el resultado es una fractura

Debido a los problemas inherentes al uso de escalas, Dobash, Dobash, Wilson y Daly (1992) sugieren que este tipo de mediciones producen interpretaciones que

“exageran, malinterpretan y en última instancia trivializan el problema real de la violencia” (p.79).

3.5 Estudios cualitativos

En virtud de las limitaciones señaladas en el apartado anterior, algunos autores han sugerido la necesidad de desarrollar una línea de investigación que aborde la violencia en el noviazgo desde un enfoque cualitativo, con el fin de capturar la heterogeneidad y complejidad del fenómeno (Dobash y col., 1992; Johnson, 1995; Murphy, Meyer y O’Leary, 1994). La mayoría de estas investigaciones han estado orientadas a desarrollar tipologías de la violencia, centrándose mayoritariamente en agresores adultos que han sido arrestados o sometidos a programas de tratamiento (Faulk, 1974; Jacobson y Gottman, 1998).

En uno de los escasos estudios cualitativos en población adolescente, Foshee y col. (2007) entrevistaron individualmente a 116 adolescentes mujeres y hombres, que habían señalado previamente en los cuestionarios haber ejercido violencia contra la pareja. Los entrevistadores solicitaron a los jóvenes describir el tipo de relación, los eventos precipitantes, las razones para el uso de la violencia y sus consecuencias. En base a los relatos desarrollaron una tipología, tanto para mujeres como para hombres.

Los autores describen para las mujeres perpetradoras, a partir de 52 actos de violencia, cuatro categorías, usando como criterios para construir las categorías, la motivación para cometer la agresión, los eventos desencadenantes y la historia de comportamiento abusivo hacia la joven de parte del novio.

a) La categoría más común entre las mujeres se denominó “respuesta al terrorismo patriarcal” y se refiere al uso de la violencia en contra de novios que sistemáticamente habían intentado controlarlas mediante abuso físico y psicológico. La principal razón esgrimida por este grupo para el uso de violencia fue la defensa propia y para demostrar a la pareja que no se tolerarían más abusos de su parte.

b) El segundo tipo se denominó “respuesta con ira”. Las jóvenes incluidas en este grupo no mostraron en la narración evidencia de una historia de abuso físico ni uso de violencia de parte del novio, previo al acto de violencia cometido por ellas. Además las jóvenes explicitaron que la motivación para el uso de la violencia fue la ira.

c) El tercer tipo los autores lo llamaron “reforzamiento ético” o de principios. En este grupo las jóvenes explicitaron que utilizaron la violencia para dar a entender a su novio que había realizado algo mal y que esa trasgresión no era aceptable. No existía evidencia de una historia de violencia, ni uso de violencia de parte del novio previo al acto de violencia cometido por las adolescentes. A diferencia del grupo anterior en que el móvil para cometer actos violentos fue la ira, en éste fue mostrar al otro que había hecho algo equivocado, por ejemplo, ser infiel, flirtear con otra joven, consumir drogas o alcohol en exceso o presionarla para tener relaciones sexuales.

Desde una perspectiva externa, sin embargo esta categoría parece menos homogénea que las anteriores, debido a que se considera que no hubo uso de violencia de parte del novio previo al acto de violencia de las jóvenes. Sin embargo, las presiones sexuales ejercidas sobre la joven son claramente una manifestación de violencia de género.

d) El cuarto y último tipo fue catalogado como “respuesta a una primera agresión”. En esta categoría se incluyó a las jóvenes cuyos novios habían cometido un acto de violencia física hacia ellas inmediatamente antes del acto violento realizado por ella y no existían antecedentes de violencia de parte del novio. Las jóvenes señalan dos motivaciones para cometer estos actos, defensa propia y represalias.

En este estudio, Foshee (2007) refiere que el 55,8% de los actos de violencia cometidos por las jóvenes fueron descritos como actos realizados en respuesta a violencia de sus novios, específicamente los tipos uno y cuatro.

Con relación a la violencia masculina, los autores describieron 28 actos de violencia, 78,6% de ellos descritos como respuestas a violencia iniciada por sus novias. La mayoría de los actos fueron catalogados como “prevención de la escalada”, que se refería a la violencia ejercida para prevenir la escalada de la violencia física de la joven. Para clasificar en esta categoría, la violencia utilizada por los muchachos debía estar orientada claramente a disminuir el conflicto y su motivación no era herir a su pareja. Los actos restantes fueron tan heterogéneos que no permitieron desarrollar otra tipología. Este hecho deja en evidencia que la heterogeneidad de la violencia no puede ser abarcada en su totalidad por las escalas.

Otro hallazgo significativo del estudio se relaciona con que un 17.5% de los entrevistados, hombres y mujeres, negaron haber realizado las conductas descritas en el cuestionario. Algunas explicaciones posibles son que los jóvenes mintieron en los cuestionarios y fueron honestos en la entrevista; que cometieron errores al contestar o que reinterpretaron los actos posteriormente considerándolos no violentos. De hecho un

número significativo de jóvenes entrevistadas consideraron que conductas como rasguñar, abofetear o doblar el brazo tenían para ella una connotación lúdica.

Desde una perspectiva feminista crítica, Donna Chung (2007) condujo un estudio donde examinó las percepciones en un grupo de 25 jóvenes australianas entre 14 y 18 años respecto de las relaciones de noviazgo y la violencia. El estudio se orientó a conocer si las adolescentes se percibían en un plano de igualdad con sus parejas y en este caso qué significaba para su relación de pareja. También se exploraron sus experiencias y explicaciones de la violencia en el noviazgo. Esta aproximación, señala la autora, es particularmente importante, dado que la relación de noviazgo es una institución de la heterosexualidad que promueve en los jóvenes la identificación con los roles de género, identidades y relación de poder que dan sustento a las jerarquías de género y privilegia a los que se identifican como heterosexuales a través de varios roles sociales (Jackson, 1999). Los resultados del estudio confirmaron este supuesto, ya que el 88% de las jóvenes de la muestra declararon que se sentían presionadas para tener novio, puesto que esto era la prueba de su atractivo para los varones. Así, el noviazgo se constituía en un rito de pasaje dentro de su grupo de pares; por lo tanto, no tener novio era vivido como una muestra de su inadecuación personal.

Ismail, Berman, y Ward-Griffin (2007) señalan que la edad y las presiones para involucrarse en una relación romántica hacen a las jóvenes particularmente vulnerables a la violencia en el noviazgo. Esta presión puede ser en ocasiones tan intensa como para perdonar o excusar la violencia. Por otra parte, las jóvenes de la muestra tenían conciencia de la existencia de experiencias sexuales no deseadas, coerción sexual y violencia en el

noviazgo y algunas habían sido afectadas directamente con importantes consecuencias como lesiones, embarazo no deseado y temor al agresor.

Al igual que las mujeres en situaciones de violencia conyugal, las jóvenes agredidas tendieron a minimizar, disculpar o justificar la violencia de la pareja, lo cual obedecía a diversas razones, entre ellas vergüenza, lealtad hacia la pareja o la esperanza de que las cosas cambiaran. Una contribución importante del estudio es que muestra que las mujeres jóvenes perciben la violencia en el noviazgo como un problema individual y no una expresión de la violencia de género. La predominancia de explicaciones individualistas y patologizantes sobre la violencia íntima, señala Chung, dificulta que las mujeres jóvenes busquen ayuda, ya que han internalizado la creencia de que son responsables por la violencia e inadecuadas, por no dejar a la pareja abusiva.

Los programas de prevención y promoción de una relación saludable, dirigidos a jóvenes, deberían incluir explicaciones estructurales de la violencia masculina y enfatizar la responsabilidad del hombre en el uso de la violencia. Los resultados de este estudio indican que tales programas deberían incluir el contexto más amplio de la relación de noviazgo, como la dominancia heterosexual, la presión social de tener pareja, las tácticas de coerción y abuso sexual y los mitos y barreras que impiden a las mujeres a buscar apoyo frente a la violencia (Chung, 2007).

Según Chung, el movimiento feminista ha sido exitoso en hacer evidente el problema social de la violencia hacia la mujer. Sin embargo, un desafío pendiente es modificar la creencia de que la violencia se mantiene porque las mujeres son incapaces de tomar la decisión de abandonar a la pareja. Esto es particularmente complejo para las

mujeres jóvenes quienes sienten que están en una situación de igualdad y, por lo tanto, son libres de “elegir” abandonar a la pareja violenta.

3.6 Estudios en poblaciones especiales

Freedner, Freed, Yangs y Autin (2002) condujeron uno de los pocos estudios que reportan prevalencia de la violencia en el noviazgo entre adolescentes gays y lesbianas, identificando el género del agresor. La muestra de conveniencia estuvo constituida por 521 jóvenes, cuya edad promedio fue de 17 años. Los hallazgos indican que una proporción significativa de adolescentes gays, lesbianas, bisexuales y heterosexual han experimentado abuso en su relación de noviazgo. En la muestra se encontró que la prevalencia fue similar entre hombres y mujeres. Los hombres bisexuales reportaron 5 veces más y las mujeres bisexuales cuatro veces más posibilidades de ser amenazados de terminar la relación por parte de la pareja, que los jóvenes gays o lesbianas. Este es el primer estudio en examinar las amenazas de ruptura, un tipo de abuso que es específico de la población no heterosexual (GLBT). Aunque no existen datos para explicar las altas tasas de agresión entre bisexuales, es posible que los adolescentes bisexuales sean menos aceptados en las comunidades homosexuales y heterosexuales, por lo que tengan niveles más altos de aislamiento y, por lo tanto, sean más vulnerables a las amenazas de ruptura.

Otro resultado significativo fue que las mujeres bisexuales reportaron el doble de abuso sexual que las mujeres heterosexuales. Dado que la mayoría de los estudios en población homosexual han incluido en una misma categoría bisexuales y homosexuales, hay una escasez de investigaciones que examinen riesgos específicos para los adolescentes bisexuales, por lo que se requiere más investigación en este campo. Casi la mitad de las

lesbianas que reportaron agresión habían sido abusadas por un hombre, mientras que los hombres y mujeres bisexuales, tendían a reportar agresión de parte de parejas tanto hombres como mujeres. Las jóvenes lesbianas y los gays pueden tener pareja del sexo opuesto y los adolescentes bisexuales pueden tener parejas sexuales del mismo y del sexo opuesto, por lo tanto no se debe hacer supuestos sobre el género de las parejas sobre la base de su orientación sexual, señalan Freedner y col. (2002).

Tucker Halpern, Young, Waller, Syra y Kupper (2004) condujeron un estudio con 117 adolescentes de entre 12 y 21 años, que declararon haber tenido sólo relaciones con personas del mismo sexo en los últimos 18 meses. Este grupo correspondió a una submuestra de un estudio nacional longitudinal con 13.570 sujetos, de los cuales la mitad eran mujeres. Para la medición de la perpetración y victimización se usaron ítems de la Escala de Tácticas de Conflictos de Straus. Los resultados mostraron que casi un cuarto de los adolescentes reportó algún tipo de victimización de parte de la pareja, 13% reportó sólo victimización psicológica y 11% reportó sólo victimización física o ambas. La mayoría de las conductas violentas de tipo psicológico fueron “maldecir” e insultar.

Los autores del estudio reportan diferencias de género significativas. Un mayor porcentaje de mujeres declaró haber recibido solamente violencia psicológica, violencia física solamente o ambas. Con relación a las manifestaciones de la violencia, las mujeres que refirieron haber sido insultadas o maldecidas o que le habían lanzado un objeto fueron significativamente más comparadas con los varones. Por otra parte un porcentaje mayor de varones en relación a las mujeres reportaron haber sido empujados y amenazados (Tucker y col., 2004).

Estas estimaciones son algo más bajas que las obtenidas en otros estudios, particularmente aquellas que evalúan la prevalencia de vida y contradicen la hipótesis que sugieren de que la prevalencia de violencia es más alta en parejas del mismo sexo comparadas con las parejas heterosexuales. Sin embargo, estas menores cifras pueden deberse al hecho de que estos jóvenes pueden haber tenido menos relaciones en el período reportado.

A pesar de que la muestra no es muy grande, comentan sus autores, el estudio tiene algunas fortalezas como el hecho de que la muestra fue parte de una muestra nacional representativa de la población. En segundo lugar, el reporte de la violencia está referido a relaciones específicas que ocurrieron en determinado periodo de tiempo y se identificó el sexo de la pareja. En tercer lugar, los datos fueron recogidos a través del sistema de entrevista asistida por computador que, se supone, facilita la honestidad en las repuestas de los participantes. Por último, el análisis usó un criterio conductual para definir la orientación sexual.

A modo de resumen

Los estudios revisados dan cuenta de que la violencia en el noviazgo es un problema prevalente en todas las sociedades estudiadas; sin embargo la amplia variabilidad de las cifras obliga a ser cautelosos en la interpretación de los datos. Las altas cifras de violencia psicológica, que llegan en algunos casos al 90%, sugieren que la forma en que se está midiendo el fenómeno no es la adecuada. La frecuente utilización, como se ha señalado, de escalas que miden a través de un o dos ítems conductas normativizadas en los jóvenes y de baja frecuencia, elevan en forma artificial las cifras de violencia. La evaluación, no sólo de la presencia, sino de la severidad y la frecuencia de las conductas

agresivas es indispensable para discriminar a los jóvenes implicados de forma seria y persistente en fenómenos violentos dentro de la pareja que requieren intervención urgente, de aquellos en los que la conducta corresponde más bien a un manejo inadecuado de impulsos propio de la etapa del desarrollo.

Asimismo, la mayor parte de los estudios coinciden en que la violencia física ejercida y sufrida por las y los jóvenes corresponde a formas más bien leves de agresión, siendo bajo el porcentaje de violencia severa. Por otra parte, las cifras varían ampliamente de un estudio a otro, reportándose menor tasa de prevalencia cuando se utilizan muestras más amplias representativas de las poblaciones, en comparación con los resultados arrojados por los estudios basados en muestras de conveniencia. Es importante destacar, sin embargo, que incluso en población con mayor nivel educacional y mayores recursos, como son los estudiantes universitarios, las cifras de violencia severa recibida y ejercida llegan al 9%, lo que constituye sin duda un problema relevante de salud física y mental. Por último, aunque las cifras de victimización y perpetración aparecen consistentemente similares en hombres y mujeres, algunos autores sugieren que muchos estudios presentan sesgos tanto en su diseño como en los instrumentos usados, lo que distorsiona los datos. Por otra parte, las consecuencias producto de la violencia no son equivalentes, ya que muchos estudios señalan que las muchachas experimentan más lesiones y daño emocional producto de la agresión.

En el siguiente capítulo se revisan las formas de intervención haciendo especial énfasis en la aplicación de programas educativos.

CAPÍTULO 4: ABORDAJE DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO

4.1 Estrategias de intervención en violencia íntima

Las primeras intervenciones en violencia doméstica comenzaron a mediados de los años 70 en Estados Unidos, donde grupos de mujeres se organizaron para ayudar a otras mujeres a escapar de la violencia de sus parejas, convirtiendo casas y departamentos en refugios temporales para éstas mujeres y sus hijos. Estos grupos, aunque variaban en sus orientaciones, tenían como objetivo ayudar a las mujeres a abandonar el hogar y la relación abusiva, y desarrollar recursos, habilidades y apoyos para una vida independiente y segura (Danis, 2006). La creación de casas de acogida o “shelters” se ha extendido a diversos países constituyendo hasta el día de hoy una de las intervenciones más extendidas y exitosas para enfrentar la violencia íntima (Berk, Newton y Berk, 1986; Instituto de la Mujer Castilla- La Mancha, 2007).

A esta forma de abordaje siguió la promulgación de leyes que sancionaban la violencia en el interior del hogar. En 1978 se presentó al congreso norteamericano la primera ley contra la violencia doméstica, la que fue rechazada en una estrecha votación y sólo en 1994, se promulgó una ley a nivel federal (Reuss, 2004). Durante la década de los noventa, al menos 15 países de América Latina y el Caribe y varios países europeos promulgaron legislaciones que sancionaban la violencia al interior del hogar, sumándose a partir del año 2000, varios países asiáticos. Actualmente la mayoría de los países tanto desarrollados como en desarrollo cuentan con legislaciones que sancionan la violencia doméstica o conyugal. Estos cuerpos legales incluyen diversas acciones, como medidas de protección para las víctimas y sanciones para los agresores. (OPS, 2004).

Las órdenes de protección para las víctimas o medidas cautelares como se les ha llamado, suponen, en la mayoría de las legislaciones, la obligación para el agresor de abandonar el hogar, prohibición de visitar el domicilio, lugar de trabajo o establecimiento educacional de la víctima, prohibición de comunicación con la víctima y prohibición de poseer o portar armas de fuego (LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género 2004; LEY N° 19.325 1994). Estas medidas tienen varias ventajas como la detención de la violencia y el aumento de la seguridad y grado de control sobre la situación, por parte de la víctima.

Otra forma de intervención, ha sido la creación de redes comunitarias, las que surgen en los años ochenta en Colorado, y California (Domestic Violence Manual Task Force, 1988, Soler y Martin, citados en Edleson 2007). De estas iniciativas, la más conocida es el Domestic Abuse Intervention Project (DAIP), cuyo objetivo fue coordinar los esfuerzos de varios sistemas: la policía, los fiscales, los jueces y los servicios sociales, con el fin de garantizar la seguridad de mujeres y niños y responsabilizar a los agresores. Este modelo llamado “Duluth” por la ciudad donde surgió en el estado de Minnesota, ha sido replicado en Nueva Zelanda, Australia, Canadá y el Reino Unido (Edleson, 2007).

El trabajo con las redes comunitarias se ha hecho más sistemático con los años y se fundamenta en aspectos claves como:

- (1) Desarrollar un enfoque coherente que ponga en el centro la seguridad de la víctima;
- (2) Desarrollar las mejores prácticas policiales y protocolos como parte de una respuesta integrada
- (3) Fortalecer redes y comunicación entre servicios.
- (4) Construir sistemas de monitoreo y seguimiento

- (5) Asegurar infraestructura comunitaria de apoyo;
 - (6) Proveer sanciones y oportunidades de rehabilitación para los agresores.
 - (7) Reparar el daño causado por la violencia a las mujeres y niños
 - (8) Evaluar la respuesta coordinada de la comunidad basada en la seguridad de la víctima
- (Shepard, 1999)

En relación con el agresor, la intervención legal, además de las sanciones privativas de libertad o multas, incluye la asistencia a programas de rehabilitación de carácter obligatorio, dado que la falta de adhesión al programa implica consecuencias legales. Por otra parte, la completación del programa puede resultar en una reducción de las multas y el retiro de la demanda judicial, al mismo tiempo que una oportunidad para modificar las creencias y actitudes vinculadas con la violencia íntima (Hamberger, 1997).

Las evaluaciones de estas iniciativas han utilizado diversos indicadores como el arresto policial, prácticas persecutorias (Ford y Regoli, 1993) e intervenciones con los agresores (Babcock, Green y Robie, 2004; Gondolf, 2004). Edleson (2007), en un estudio retrospectivo en tres comunidades, encontró que como resultado del trabajo de redes, habían aumentado las detenciones, sentencias y derivaciones a servicios sociales, sin embargo no se pudo establecer si esas acciones se tradujeron en menores tasas de violencia.

Otra estrategia frecuentemente utilizada para enfrentar la violencia conyugal, especialmente en aquellos casos en que la violencia es menos severa o menos frecuente es la terapia de pareja que enfatiza la comunicación, las habilidades relacionales y la resolución de conflictos. O'Leary y col. 1994 (citado en Tolan, Gorman-Smith y Henry,

2006) comparó la terapia marital con la terapia grupal para hombres agresores, no encontrando diferencias significativas, aunque en ambos métodos hubo disminución de la violencia. Muchos terapeutas, sin embargo, cuestionan la terapia marital en casos de violencia porque ésta no considera el desbalance de poder al interior de la pareja, asignando igual responsabilidad a ambos miembros de la pareja (Babcock y col., 2004).

Intervención con agresores

Algunos estudios muestran que las sanciones después de la detención tienen poco impacto en la reincidencia. Steinman (1988), sostiene incluso que las acciones policiales no coordinadas con otras acciones producen más violencia, ya que es la acción de la policía junto con otras medidas lo que permite detener la violencia futura. Así Syers y Edleson (1992), demostraron que la visita de la policía que terminó en arresto y la orden judicial de recibir tratamiento para el agresor, fueron los mayores predictores de cese de la violencia.

Algunos modelos de intervención desarrollados para terapias coactivas, son el modelo psicoeducativos de déficit de habilidades, el modelo cognitivo-conductual, modelos feministas, como el modelo Duluth, que enfatiza la toma de conciencia de las tácticas de control violentas y no violentas, y más recientemente el Modelo de las Etapas de Cambio o modelo transteórico, que sugiere la existencia de cinco etapas en el proceso de cambio de cualquier conducta compleja, las que deben ser consideradas al momento de la intervención (Begun, Shelley, Strodthoff, y Short, 2001).

Aunque cada una de esas aproximaciones difiere en términos de su fundamento, su metodología y supuestos, una meta análisis realizado por Babcock, Green y Robie (2004), sugieren que no hay diferencias significativas, por ejemplo, entre el Modelo de Etapas de

Cambio y el modelo de Duluth. Por otra parte, las revisiones y meta análisis respecto de los programas para agresores muestran que las intervenciones coactivas tiene un efecto pequeño en prevenir la violencia futura (Elkhart, Murphy, Black y Sur, 2006). No todos los investigadores, sin embargo, están de acuerdo con esta conclusión. Echevarría, si bien comparte que la mayoría de los programas tienen un alto nivel de abandono y rechazo, señala que algunos programas han mostrado su eficacia en la terapia con hombres violentos, siempre y cuando los agresores asuman su responsabilidad en los episodios de violencia y se muestran motivados a modificar su comportamiento agresivo (Echevarría y Fernández-Montalvo, 1997; White y Góndola, 2000).

Si bien las intervenciones coactivas son más útiles que la sola encarcelación, (Hirschel y col., 1992; Rosenbaum y col., 2001), hay varios problemas potenciales con este tipo de intervenciones que deberían ser considerados. En primer lugar el hecho que el agresor sea obligado a través de un mandato legal complejiza el tratamiento. Por otra parte, el reporte de reincidencia del perpetrador es bastante cuestionable debido a que puede subreportar el uso de la agresión durante o después de la intervención. Es probable que los participantes estén reticentes a reconocer la violencia, por miedo a las consecuencias legales adversas (Rosenbaum y col., 2001). Por último, las intervenciones coactivas no ofrecen el mismo nivel de confidencialidad que los tratamientos psicológicos tradicionales, de modo que los participantes pueden estar renuentes a reportar su conducta violenta ya que su honestidad puede tener consecuencias significativas, incluyendo el cese de la libertad condicional o el tiempo de condena (Rosenbaum y Leisring, 2001; Rosenbaum y col., 2001).

Otro factor que hay que considerar en la implementación de las terapias coactivas es la falta de entrenamiento de quienes llevan a cabo los programas de rehabilitación. Investigaciones muestran que el 60% de los estados en Estados Unidos no entregan ninguna referencia empírica o base teórica para su intervención y cuando lo hacen, a menudo, son generalizaciones o impresiones clínicas sin rigurosidad científica. Solo el 20% de los estados requiere niveles mínimos de formación de los monitores a cargo de los programas (Maiuro, Hagar, Lin, y Olson, 2001).

También hay que considerar que muchos de los estándares creados para los programas nunca han sido evaluados con una metodología seria, por lo que su utilidad es cuestionable. (Holtzworth-Munroe, 2001). Esto es especialmente complejo porque las investigaciones sugieren que los agresores son muy heterogéneos y necesitan tratamientos más individualizados (Holtzworth-Munroe y Stuart, 1994; Holtzworth-Munroe, Meehan, Herron, Rehman, y Stuart, 2000; Geffner y Rosenbaum, 2001).

Debido al escaso éxito de este tipo de intervenciones, en las últimas décadas se han desarrollado en Estados Unidos, estándares para los programas de intervención, sugiriéndose la utilización de un formato grupal, con una duración entre 12 y 52 semanas y entrenamiento adecuado de los monitores (Babcock, Green, y Robie, 2004). Investigaciones recientes indican que en la mayoría de los estados se requieren tratamientos de al menos 16 semanas, con enfoque de género y 43% de ellos prohíben específicamente la terapia de pareja (Maiuro et al, 2001).

Muchas formas de intervención para enfrentar la violencia íntima, ampliamente usadas, no han sido evaluadas o son inefectivas. Sin embargo, existen ejemplos de

intervenciones eficaces en todas las formas de violencia. Los esfuerzos encaminados a la prevención y aquellos relacionados con el desarrollo de habilidades relacionales, tienen mayor evidencia de éxito que otros abordajes. También hay evidencia respecto a la efectividad de trabajar el manejo de impulsos como la rabia y otras conductas relacionadas con el abuso; así como la implementación de tratamientos de acuerdo a las características del agresor. Algunos autores sugieren que una área a investigar más profundamente es la aplicación del modelo transteórico, o modelo de las Etapas de Cambio. Este modelo asume que la etapa motivacional del ofensor es la variable más relevante en la efectividad del tratamiento. Las intervenciones son más efectivas cuando se diseñan de acuerdo a la etapa de cambios del agresor. Actualmente existen algunos trabajos preliminares con relación al desarrollo de instrumentos de evaluación y validación del Proceso de Etapas (Saunders y Hamill, 2003).

4.2 Estrategias de intervención en la violencia en el noviazgo

La vía legal, si bien ha mostrado su eficacia en detener la violencia y proteger a las víctimas adultas, no tiene el mismo impacto en la violencia en el noviazgo. La literatura consistentemente sugiere que los adolescentes no consideran la asistencia legal como una opción viable. Las investigaciones que han explorado la disposición de las víctimas a contactar el sistema judicial, han encontrado que las adolescentes rara vez buscan asistencia legal a causa de la violencia (Black, Callahan, Saunders, Tolman, y Weisz, 2008; Jackson, 2002).

Ashley y Foshee en un estudio del año 2005, encontraron que más de la mitad de las adolescentes agredidas no habían desvelado esta situación. Molidor and Tolman (1998) por

su parte, reportan que menos del 3% de estudiantes secundarios víctimas de violencia en el noviazgo hicieron público el maltrato. Por otra parte, las adolescentes cuando desvelan la situación de maltrato, buscan fundamentalmente el apoyo de sus pares y, en menor medida, de sus familiares (Black, y col, 2007; Weisz y col., 2007; Weidmar, Shelley y Jaycox, 2007; Vizcarra y Poo, 2010). Esto se debería a que las adolescentes perciben que su grupo de pares comprende mejor el contexto social del noviazgo y la agresión y por lo tanto su ayuda es más útil que otras fuentes potenciales de apoyo (Tishby y col. 2001).

Wiedmar y col (2007), a través de grupos focales y autoreporte , encontraron que casi la totalidad de los adolescentes señalaron temor de buscar ayuda de parte del sistema legal, debido a las percepciones negativas respecto de éste y de su capacidad de otorgar ayuda, y porque lo perciben como una amenaza a la confidencialidad. Aunque existen menos estudios respecto a los estudiantes universitarios, Mahlstedt y Keeny (1993), en una muestra de mujeres de 18 a 31 años que habían sido victimizadas, encontraron que menos del 10% habían reportado esta situación a las autoridades. Hallazgos similares reportan Vizcarra y Poo (2010) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos donde el 57% declaró haber mantenido esta situación en secreto y menos del 4 % había acudido a instituciones de salud o judiciales. Considerando estos antecedentes es posible concluir que cuando los adolescentes y adultos jóvenes desvelan la agresión, el sistema legal es uno de los recursos menos usado.

Algunos estudios sugieren (Shorey y col., 2008) que existen distintas barreras para la intervención legal en la Violencia en el Noviazgo. En primer lugar está la dificultad de las jóvenes para reconocer las señales de riesgo y conceptualizar conductas de control como abusivas. Por otra parte, con frecuencia este tipo de violencia supone formas menores de

agresión comparadas con la violencia conyugal (Riggs y O'Leary, 1996), por lo que las víctimas están menos dispuestas a iniciar acciones legales, ya que consideran que no se justifica la denuncia. Estudios con mujeres adultas confirman este resultado ya que quienes experimentan formas menos severas de agresión son más reticentes a iniciar intervenciones legales (Duterte y col., 2008; Kantor y Straus, 1990). También hay evidencia que la policía tiende a percibir estas acciones como no suficientemente graves para justificar la intervención policial, lo que se suma a que las formas más leves de agresión, en general, no requieren atención médica ni producen evidencia física, por lo que las víctimas pueden experimentar temor de no ser creídas (Felson, 2008, citado en Sheridan y Nash, 2007; Cornelius, Shorey, y Kunde, 2009). Por último debido a que la violencia en el noviazgo frecuentemente es de tipo ocasional, relacionada con situaciones conflictivas específicas y no escala a otras formas de agresión más severas, es más probable que no llegue al ámbito legal (Johnson, 2006; Flitcraft y Stark, 1996).

Otro obstáculo a considerar es el requerimiento de autorización parental para la denuncia. En razón a que muchas adolescentes no están dispuestas a que sus padres conozcan la situación de violencia en que están involucrados y a que en muchas legislaciones sólo se acepta una solicitud autorizada por los padres, esto constituye una barrera para la denuncia de las jóvenes (Largio, 2007). A ello se agrega la falta de conocimiento relacionado con los procedimientos, lo que dificulta la obtención de órdenes de protección (Largio, 2007; Logan y col., 2006).

Finalmente en muchos países las legislaciones no incluyen la violencia en el noviazgo dentro del status de violencia. En USA por ejemplo, 15 de los 51 estados no lo hacen al igual que muchos países de América Latina y Europa (Largio, 2007) En América

Latina, tanto en Chile como México se discute actualmente la posibilidad de reformar la legislación para incluir la violencia en el noviazgo, pero su promulgación puede demorar varios años.

4.2.1 Evaluación de la intervención legal en la violencia en el noviazgo

El hecho que muchas parejas de novios no tengan contacto con el sistema legal u otras consecuencias punitivas contribuye a la mantención de la violencia a futuro con otras parejas. Esto se podría explicar en función de las teorías conductuales y evolucionarias. Desde una perspectiva conductual, Bell y Naugle (2008), sugieren que la mantención de la violencia puede ser facilitada por el refuerzo que existe para la conducta abusiva. La evidencia sugiere que los agresores pueden no estar experimentando suficientes consecuencias displacenteras a causa de sus conductas. La conducta agresiva muchas veces resulta en refuerzo inmediato, como reducción de la tensión, sumisión de la víctima, o aumento del apoyo social de los pares, lo que puede incrementar la frecuencia futura de conductas violentas. Si bien la ruptura de la relación es una consecuencia indeseable para el agresor, ésta puede no ser suficiente para suprimir la conducta en futuras relaciones.

Por otra parte, desde una perspectiva evolucionaria, el costo creciente de ejercer la violencia puede resultar en una disminución de esa conducta basado en un análisis de costos y beneficios (Crawford y Anderson, 1989). Bell y Naugle (2008) reconocen que algunas consecuencias inversivas de la violencia en el noviazgo, como rabia y vergüenza, malas relaciones interpersonales, trastorno por stress post traumático, bajos niveles de satisfacción en la relación, y riesgo de ruptura, puede operar como castigo para los

agresores. (Harper y col., 2005; Taft, Schumm, Marshall, Panuzio, y Holtzworth-Munroe, 2008).

Si bien la aproximación legal tiene la ventaja de aumentar las consecuencias aversivas de la conducta violenta en las relaciones de noviazgo, es necesario considerar algunas dificultades:

a) La interacción forzada de los jóvenes con los aspectos negativos del sistema, el cual se fundamenta en una aproximación punitiva.

b) La destinación de recursos para formas menores de agresión que no resultan en daño físico relevante y por consiguiente de ausencia de evidencia probatoria.

c) Muchos casos de agresión en el noviazgo se caracterizan por violencia cruzada (Cercone y col., 2005; y Foshee y col., 1996), lo que presenta problemas tanto en términos del proceso judicial como con relación a las concepciones prevalecientes en la comunidades respecto de los roles de género en el ejercicio de la violencia.

d) La encarcelación como resultado del proceso legal generalmente es breve y a menudo en el ambiente carcelario se acentúan las actitudes misóginas y la rabia hacia las mujeres (Kupers, 2005).

e) Es probable que las parejas de novios sean reticentes a identificar su relación como abusiva y por ende buscar apoyo legal voluntariamente, basados en la percepción que esto traerá consecuencias negativas para su pareja.

f) Finalmente, las jóvenes pueden estar dudosas de buscar ayuda legal a causa de las posibles represalias y de las consecuencias de testificar, una vez que se inicie la acción legal.

Los argumentos anteriormente señalados han llevado a algunos autores a concluir que la judicialización, aunque a veces necesaria, y justificada, puede no ser el mejor

abordaje en el caso de la violencia en el noviazgo (Miller 2001). Cornelius, Shorey y Kunde (2009), sin embargo, consideran que algún tipo de tratamiento coactivo es necesario para quienes ejercen violencia en el noviazgo, siendo una posible forma de intervención, la información psicoeducacional y el entrenamiento en habilidades conductuales.

4.3 Programas de Prevención de la Violencia en el Noviazgo

Las investigaciones muestran que dentro de todas las estrategias, los programas de prevención son los más exitosos para reducir las tasas de violencia en la pareja. Aunque existe mucha variación respecto de los fundamentos teóricos y estrategias de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo, la mayoría de ellos corresponde a programas de prevención primaria y secundaria

Los programas de prevención primaria se orientan a evitar la aparición de la violencia, por ejemplo, a través de programas dirigidos a toda la población de un colegio o utilizando información sobre factores de riesgo para proponer intervenciones a los individuos con mayor riesgo de desarrollar una relación de violencia. La prevención primaria es exitosa cuando se impide la aparición de la conducta violenta (Foshee y col., 1996). A fin de lograr este tipo de prevención, la mayoría de los profesionales se focalizan en los estudiantes secundarios, ya que este es un momento crítico para la formación de actitudes y conductas apropiadas, debido a que los adolescentes están comenzando sus relaciones amorosas y, por otra parte, hay menos probabilidad que hayan sido víctimas de abuso en una relación (Sudermann, Jaffe, y Hastings, 1995).

La prevención secundaria está orientada a ofrecer servicios a los individuos en riesgo, con el fin de disminuir la incidencia de un problema mediante la reducción de los factores de riesgo conocidos o supuestos (Foshee y col 1996). Los programas de prevención secundaria de la violencia en el Noviazgo están diseñados para abordar la violencia cuando ya ha ocurrido y los indicadores de éxito son que la víctima abandone la relación de violencia y/o que el agresor detenga la agresión. En algunos casos los programas están diseñados para abordar tanto la prevención primaria como secundaria. La mayoría de estos programas se han implementado en la enseñanza secundaria o los primeros años universitarios dentro y fuera del currículo escolar, siendo escasos los programas implementados con adolescentes fuera del contexto académico.

4.3.1 Programas de prevención en España y América Latina

Existen muchas iniciativas a nivel de prevención primaria de la Violencia en el Noviazgo en países de Europa y en América Latina. Algunas de ellas se han desarrollado por más tiempo y cuentan con evaluaciones sistemáticas, otras han sido implementadas como experiencias únicas, y no cuentan con evaluación de seguimiento. A continuación se presentan algunas experiencias que ilustran los diversos modos de intervención:

“**No dejes que te marquen**”, es un programa de difusión y sensibilización dirigido a jóvenes de 14 a 20 años de edad, impulsada por las Juventudes Socialistas de Cantabria. Dentro de las principales acciones están el reparto de folletos e instalación de carteles en los institutos, universidades y centros de ocio juvenil, a través de los cuales se entregan pautas para detectar comportamientos que pueden derivar en violencia sexista. El lema “No dejes que te marquen” tiene como objetivo «hacer llegar un mensaje claro de que cada

persona debe decidir su vida», dicen sus organizadores. Esta iniciativa es la respuesta a un estudio del Gobierno Regional de Cantabria, el cual mostró que el 23% de las chicas cántabras con pareja toleran en sus relaciones comportamientos que podrían derivar en violencia y reconocen haber padecido insultos, haberse sentido obligadas a tener relaciones sexuales o haber sufrido maltrato físico

(http://www.eldiariomontanes.es/prensa/20061129/cantabria/campana-para-prevencion-violencia_20061129. Extraído el 10 de febrero de 2010.).

Otra iniciativa impulsada por la **Universidad de Huelva y el Instituto Andaluz de la Mujer**, consistió en un programa educativo orientado a sensibilizar a los estudiantes respecto de la violencia de género. Como objetivos específicos el programa se propuso:

- Analizar la violencia que se produce en las parejas de adolescentes.
- Sensibilizar al alumnado sobre la violencia de género en general y en particular en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes.
- Eliminar los mitos e ideas erróneas con relación a la violencia de género, y
- Favorecer el desarrollo de habilidades para afrontar los conflictos,

El programa de 22 horas organizadas en 14 sesiones de trabajo, estuvo dirigido a 28 estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales de una escuela secundaria. La evaluación mostró que al inicio del programa un 75 % de los alumnos consideraba que la culpa del maltrato la tenía la mujer por seguir conviviendo con el hombre que le maltrata. Al finalizar el curso esta cifra había disminuido al 28,6 %. De acuerdo a sus autores, con el programa "se ha conseguido un cambio en las actitudes que justifican la violencia en las relaciones de pareja". También se ha posibilitado un aumento en el conocimiento en esta

problemática y una disminución significativa de los mitos e ideas erróneas subyacentes al fenómeno de la violencia.

Por otra parte, señalan sus autores "los participantes aumentarán su capacidad para detectar comportamientos de pareja que pueden significar un inicio de control exagerado o violencia, lo que incrementa su capacidad para reconocer el maltrato psicológico, físico y sexual y los alumnos aprendieron también a saber qué hacer y dónde acudir en caso de abusos" (Hernando Gómez, 2007).

En América Latina una iniciativa de prevención primaria es la **Red Universitaria de Prevención de la Violencia en el Noviazgo** de la Universidad de Los Andes de Venezuela, desarrollada con apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Entre las acciones impulsadas por la red, que agrupa a 11 universidades, está la formación de monitores en temas como Dinámica y Conducción de grupos, Desarrollo Personal, Violencia en el Noviazgo y Estrategias de Prevención, y la creación de un instrumento de evaluación para obtener información precisa de cómo se presenta el fenómeno de la violencia. Los análisis, dicen sus autores, indican que la violencia está normalizada dentro de los estudiantes por lo que no la reconocen. (Figueroa, 2010).

El programa "**Rostros y máscaras de la violencia**" desarrollado por investigadores de ciudad de México, es un taller sobre amistad y noviazgo, dirigido a adolescentes de 13 a 16 años. Tiene como objetivo prevenir la violencia en las relaciones de noviazgo y/o amistad, al proporcionar información y entrenamiento a los adolescentes para que sean capaces de reconocer las características de las relaciones, potencial o abiertamente

violentas. También, pretende ayudar a los adolescentes a crear formas alternativas de relacionarse y solucionar conflictos.

El programa incluye los siguientes contenidos: “Las relaciones interpersonales, Género: estereotipos, roles y socialización, Diferencias de género y expresiones de amor, Relaciones de poder y violencia, ¿En-amorada o en-peligro?, Atrapada en una relación violenta: motivos y razones, Invitaciones a caer en la trampa, Asertividad Negociación, y Nuestros derechos.

En cuanto a su estructura, el programa se organiza en 10 sesiones de 2 horas cada una, y puede ser impartido por docentes, psicólogos y psicólogas, orientadores, educadores, líderes de grupos juveniles y otras personas que tengan experiencia en el manejo de grupos adolescentes. El programa, señalan sus autoras, utiliza estrategias participativas, que fomentan la reflexión personal y el diálogo entre monitores y estudiantes (Ruiz y Fawcett, 1999).

La evaluación del impacto del programa sobre los conocimientos y creencias de los y las adolescentes, se realizó mediante la aplicación de un instrumento que evaluaba cinco categorías de creencias: género, amor, violencia y negociación, conocimientos específicos sobre las causas de la violencia contra la mujer y el ciclo de violencia. Los resultados indicaron cambios en las cinco categorías evaluadas, sin embargo, solo en las categorías de amor, género y conocimientos específicos, los incrementos fueron estadísticamente significativos (Ruiz y Fawcett, 1999).

En Chile, en el año 2007, las corporaciones Participa y Humanas lanzaron el proyecto "**Despega, quien te quiere te respeta**", financiado por la Unión Europea, el cual involucró a más de 500 estudiantes de la ciudad de Santiago y cuyo fin era prevenir la violencia de género. El taller, de 8 sesiones, se incorporó al currículo escolar y estaba orientado a la entrega de información en relación con la igualdad de género, derechos humanos y valores democráticos, y el desarrollo de habilidades como: empatía, asertividad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos y comunicación. Previo a la dictación de los talleres una evaluación mostró que los jóvenes tenían una visión muy estereotipada de lo que era "ser hombre" y "ser mujer". Los varones eran percibidos "naturalmente violentos", lo que avalaba la violencia de género. La evaluación post taller mostró aumento en la capacidad de reflexión y el cuestionamiento del uso de la violencia como herramienta válida para enfrentar conflictos (Corporación Participa, 2007).

4.3.2 Programas de prevención en Estados Unidos y Canadá

Durante las dos últimas décadas se han desarrollado, fundamentalmente en Estados Unidos y Canadá, diversos programas de prevención de la violencia en el noviazgo, los que varían ampliamente en términos de métodos y logros. Cornelius y Resseguie (2006) en una revisión de los programas que han sido documentados, identifican aquellos con mayor respaldo teórico y empírico, los que se presentan a continuación.

Proyecto de Relaciones de Juventud (Youth Relationship Project) de Wolfe y col. (2003), es un programa de prevención que integra la comprensión actual de la violencia en el noviazgo, desde una perspectiva evolutiva. El programa se enmarca en un enfoque de

promoción de salud, focalizándose en las formas alternativas a la agresión. El currículo organizado en 18 sesiones e incluye 3 componentes: educación y conciencia del abuso; dinámicas de abuso y poder en la relaciones y desarrollo de habilidades y acción social.

La evaluación incluyó adolescentes en riesgo de violencia debido a su historia de maltrato en la familia. Los jóvenes fueron asignados en forma aleatoria al grupo de estudio (n=96) o al grupo control, (n= 62). Los participantes asignados al grupo control recibieron servicios de protección infantil estandarizados que consistieron en casa de acogida, protección y una visita bimensual de una asistente social.

Los investigadores hipotetizaron que los jóvenes que recibieron el programa ejercerían menos violencia y sufrirían menos violencia en sus relaciones, mejorarían sus relaciones interpersonales y disminuiría la tensión emocional. También hipotetizaron que tales efectos estarían mediados por el nivel de involucración y dedicación de los jóvenes al programa.

Se hizo un seguimiento de 16 meses y los participantes fueron evaluados en cuatro ocasiones. Los instrumentos usados fueron el Inventario de Conflicto en Relaciones de Noviazgo Adolescente (Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CARDI), la Pauta de Chequeo de Síntomas de Trauma (Trauma Symptom Checklist-40, TSC-40), y el cuestionario de competencias interpersonales en Adolescentes (Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire, AICQ).

Los resultados mostraron que los participantes del grupo estudio, evidenciaron una reducción importante del abuso físico ejercido y de todas las formas de victimización y de

tensión emocional en comparación con el grupo control. Si bien ambos grupos mostraron un baja, en el grupo de estudio la baja fue mayor y más rápida. Contrario a lo que se había predicho, el grupo estudio no mostró logros significativos en habilidades relacionales, comparados con el grupo control y la hipótesis que un mayor involucramiento de los participantes significaría mayor logro, tampoco se cumplió.

Si bien estos datos son promisorios hay que destacar algunas limitaciones. La información obtenida fue a través de autoreporte y la asignación al azar se vio afectada al aumentar el número de participantes que recibió la intervención, lo que afecta la generalización de los resultados. Por último hubo una varianza no explicada considerable en muchas medidas, una vez controladas las variables de género, tipo de intervención, historia de maltrato y variables del proceso de intervención.

The Safe Dates es un programa desarrollado por Foshee y col. (1996, 1998; Foshee, Bauman, y Greene, Koch, Linder, y Mc Dougall, 2000 y Foshee, Bauman, Ennett, Linder, Bebefield y Suchindren, 2004). Este consiste en un currículo de 10 sesiones para ser desarrollado por profesionales de la salud, combinado con una producción teatral. Tiene como objetivo la prevención primaria y secundaria de la perpetración y victimización de la violencia en el noviazgo en adolescentes de 8° y 9° grado. El programa está orientado a cambiar las actitudes respecto de la violencia en el noviazgo, los estereotipos de género, las habilidades de manejo de conflictos, y particularmente para quienes ya están en relaciones violentas, modificar los factores cognitivos asociados a la búsqueda de ayuda.

La evaluación de este programa utilizó un diseño experimental, en el cual 14 colegios fueron asignados aleatoriamente al grupo experimental. Los colegios en la

condición experimental tuvieron exposición a actividades comunitarias y escolares que incluían una producción teatral, un programa de 10 sesiones y un concurso de posters. Los participantes en el grupo control solamente desarrollaron actividades comunitarias en servicios para adolescentes. Los grupos estudio y control eran similares en relación con variables demográficas. La evaluación inicial reveló que el 25.4% de la muestra había sido víctima de violencia no sexual y el 14% había ejercido ese tipo de agresión. Ambos grupos se compararon respecto a: inicio de violencia, abandono de una relación abusiva y cese de la violencia.

Los resultados evaluados a través de cuestionarios auto administrados, incluían medidas de perpetración y victimización de violencia psicológica, violencia sexual y no sexual, y el uso de la fuerza física en la relación actual. Adicionalmente los investigadores evaluaron la aceptación de las normas prescritas y prohibidas y la percepción de las consecuencias de la violencia, tanto positivas como negativas; los estereotipos de género; creencias respecto de la necesidad de ayuda y conocimiento de los recursos comunitarios disponibles.

Los datos iniciales, recogidos un mes después de terminado el programa, revelaron un 25% de disminución de abuso psicológico ejercido, un 60% menos de abuso sexual ejercido y un 60% menos de abuso físico perpetrado por los estudiantes en los colegios sometidos al programa con relación a los estudiantes de los colegios pertenecientes al grupo control. Adicionalmente, los colegios sometidos al programa mostraron diferencias en la dirección deseada respecto del conocimiento de la violencia en el noviazgo, estereotipos de género y conocimiento de los recursos disponibles. En la submuestra de prevención primaria del grupo experimental hubo un 28% menos de abuso psicológico

recibido y 27% menos abuso de psicológico ejercido, y en la submuestra de prevención secundaria hubo un 61% menos de agresión sexual ejercida, comparada con el grupo control.

Aunque los colegios que participaron del programa demostraron mayor conciencia de los servicios disponible para las víctimas, no hubo diferencias en la conducta de búsqueda de ayuda, dado que ésta se incrementó tanto en el grupo estudio como en el grupo control en comparación con la línea base.

Adicionalmente, las víctimas auto reportadas en el grupo estudio estuvieron más dispuestas a terminar la relación, que en el grupo control. Esos resultados sugieren que el programa Safe Dates Project genera cambios actitudinales y cambios conductuales autoreportados inmediatamente después de terminar el programa.

A fin de evaluar la durabilidad de los efectos del programa Safe Dates, Foshee y col. (2000) presentaron datos de seguimiento respecto del 85% de los sujetos de la muestra original, un año después del término del programa. Los resultados de este seguimiento indicaron que los adolescentes en el grupo experimental, eran menos aceptadores de la violencia, percibían mas consecuencias negativas a causa de la violencia y conocían mas los servicios tanto para los agresores como para las víctima, sin embargo no se encontraron diferencias significativas entre las conductas del grupo de tratamiento y el grupo control, por lo que los autores destacan que aunque el programa tuvo efectos positivos en los factores cognitivos de riesgo, esos avances no condujeron a cambios en las conductas violentas. Sin embargo, una nueva evaluación, realizada cuatro años más tarde, en aproximadamente un 48% de la muestra original, reveló que los adolescentes que

participaron del programa reportaron significativamente menos perpetración de agresión física leve y severa, menos agresión sexual y menos victimización sexual comparados con el grupo control. Esos resultados establecen la durabilidad de la disminución de la agresión y victimización auto reportada, asociados al Programa Safe Dates. (Foshee y col., 2004; Hettrich y O'Leary, 2007).

Dating Violence Prevention Program, es un programa de prevención desarrollado por Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano en 1997. El programa, de 5 sesiones, está orientado al cambio actitudinal relacionado con la violencia en el noviazgo y su foco son estudiantes secundarios, hombres y mujeres, que han sufrido o ejercido violencia. Las metas específicas del programa incluyen: promover la equidad en las relaciones de noviazgo, develar el efecto dañino de la inequidad, desafiar la idea que la violencia es una forma aceptable de resolver conflictos y promover la comunicación constructiva. El programa está diseñado para ser implementado en la clase de salud, por profesores entrenados.

Para evaluar el efecto del programa en las actitudes de justificación hacia la violencia, se utilizó un diseño cuasi experimental comparando a dos cursos seleccionados en forma aleatoria, como grupo experimental y control. Las tasas iniciales de agresión, victimización y daño fueron similares en ambos grupos. Aproximadamente 190 estudiantes, hombres y mujeres, completaron una serie de medidas de auto reporte que evaluaban tasas de agresión, victimización y actitudes justificadoras de la violencia en el noviazgo; además, todos los participantes completaron un cuestionario de deseabilidad social, a fin de controlar los posibles sesgos en las respuestas.

Los resultados del estudio mostraron que tanto hombres como mujeres en el grupo de estudio, tuvieron significativamente menos aceptación de la agresión comparada con el nivel inicial, efecto que no se evidenció en el grupo control. A pesar de lo promisorio de los resultados, es necesario señalar que los investigadores observaron un efecto de “piso” significativo en la medición actitudinal pre test, ya que 2/3 de los estudiantes contestaron positivamente a los ítems que señalaban que la violencia nunca era aceptable, por lo que las medidas no fueron suficientemente sensitivas para evaluar cambios en las actitudes como resultado del programa. Por otra parte, la evaluación post test fue realizada poco después de terminado el programa, por lo que no se evaluó la durabilidad de los cambios.

Programa Viraj es un programa de prevención de la violencia para adolescentes, creado por Francine Lavoie en 1989, el cual cuenta con apoyo del Ministerio de Educación de Quebec, del Ministerio de Salud y de los Servicios Sociales. El programa aborda varios aspectos de la violencia en el noviazgo incluyendo agresión física, psicológica y sexual y está dirigido a estudiantes de 14 y 15 años. Posteriormente, como resultado de la demanda de educadores y adolescentes, la autora desarrolló el programa PASSAJ, dirigido a jóvenes de 16 y 17 años, que aborda los temas de: a) control en las relaciones de noviazgo, 2) abuso sexual en las relaciones de noviazgo y amistad 3) acoso sexual en el trabajo y en el contexto escolar.

La forma breve del programa Viraj consiste en dos sesiones de clases, orientadas a reconocer temas como el control en la relación y la comprensión de los derechos de los individuos en la relación de noviazgo, particularmente respecto de la responsabilidad personal de involucrarse en una relación violenta. La versión más extensa del programa

incluye dos actividades adicionales, la observación de una película acerca de la violencia en el noviazgo y la redacción de una carta ficticia a un agresor y una víctima de violencia.

En 1995, Lavoie, Vezina, Piche y Boivin, llevaron a cabo un estudio para evaluar el impacto en las actitudes y conocimientos de las dos versiones del programa, en estudiantes de dos colegios asignados aleatoriamente. Aproximadamente 500 estudiantes de 2º año de secundaria completaron un instrumento para medir conocimientos y actitudes antes y después de la intervención. Los resultados del estudio revelaron cambios actitudinales positivos tanto para el programa breve como para el extenso. Sorprendentemente, los participantes de la versión breve mostraron más avances en los ítems de conocimientos, que los de la versión extensa. Adicionalmente, aunque tanto los hombres como las mujeres mostraron avances después del programa, las mujeres mostraron mayor conciencia de la violencia en el noviazgo tanto al comienzo como al final del programa.

Estos datos sugieren que tanto la versión breve como la extensa pueden ser eficientes en cambiar las actitudes que sustentan la violencia y, en cierta medida, el conocimiento de los factores relacionados con la violencia en el noviazgo. Sin embargo, se debe hacer notar que el instrumento de evaluación utilizado en este estudio fue un cuestionario de 25 ítems que no incluye evaluación de la deseabilidad social. Por otra parte, no se hicieron medidas de seguimiento o medidas conductuales a fin de determinar la duración y el cambio conductual objetivo de los participantes.

Jaffe, Sudermann, Reitzel y Kellip (1992), investigadores del tribunal de familia de London y la Universidad de Western Ontario en Canadá, también han evaluado la

efectividad de un programa de prevención a través del cambio de actitudes y las intenciones conductuales. El objetivo del programa fue aumentar el conocimiento acerca de la violencia contra la mujer en las relaciones íntimas, abordar las actitudes sexistas que pueden estar a la base de la conducta violenta, aumentar el conocimiento sobre las señales potenciales de abuso y proveer información respecto de los recursos disponibles en la comunidad tanto para las víctimas como para los agresores

Los autores utilizaron una muestra aleatoria estratificada de 4 colegios secundarios (N=737), dos de ellos tuvieron acceso a un programa de medio día, consistentes en una presentación seguida de una discusión y los otros dos colegios tuvieron una intervención de 1 día.. El estudio utilizó un diseño cuasi experimental con medición pre y post test en base a medidas de auto reporte, diseñadas para el estudio, que evaluaban conocimiento respecto a la violencia marital y en el noviazgo, actitudes respecto a los roles de género e intenciones conductuales en una serie de escenarios relacionados con la violencia. Los cuestionarios fueron administrados una semana antes del inicio del programa y una semana después de la intervención y en dos lugares, 6 semanas después del programa.

Los resultados revelaron logros en conocimientos, actitudes e intenciones conductuales en el post test, y la mayoría de estos cambios se mantuvieron en la evaluación de seguimiento. Los investigadores encontraron diferencias de género significativas, las jóvenes mostraron actitudes más positivas e intenciones conductuales más intensas que los varones.

Adicionalmente, algunos varones cambiaron en una dirección no deseada, lo que sugiere que desarrollaron defensividad como resultado del programa, o que ya estaban

involucrados en relaciones abusivas y el programa amplificó sus respuestas negativas. Estos jóvenes requerían, concluyen los autores, prevención secundaria más que primaria.

Un segundo estudio de los mismos autores (Sudermann y Jaffe, 1993 citado en MacGowan, 1997; Sudermann, Jaffe, y Hastings, 1995) utilizó una forma modificada de los mismos instrumentos y desarrolló un programa similar de medio día, mostrando cambios similares en actitudes conocimiento e intenciones conductuales, lo que refleja la estabilidad de los resultados en diferentes muestras de estudiantes. .

Esos resultados demuestran que programas de un día y medio producen cambios en actitudes, conocimientos e intenciones conductuales en los estudiantes y tales cambios se mantienen hasta 6 semanas después de la intervención. Por otra parte, a diferencia de otras investigaciones, este proyecto evaluó intenciones conductuales lo que provee alguna indicación de cambio conductual, sin embargo al no utilizar grupo control no es posible la comparación de los cambios. Otra limitación fue la falta de información respecto de las propiedades psicométricas de los instrumentos usados por lo que las conclusiones en torno a la eficacia del programa, pueden ser equívocas.

Minnesota School Curriculum Project. Este programa tiene como objetivo entregar educación con relación a la violencia en el noviazgo, explicar los factores de riesgo de la violencia y desarrollar habilidades para la prevención del abuso futuro. Está diseñado para integrarse en el currículo escolar y se focaliza en definir la violencia en el noviazgo, derribar mitos respecto de la agresión interpersonal, identificar correlatos de la agresión y mejorar las habilidades interpersonales para evitar la violencia posterior. El programa se desarrolla a través de discusiones, actividades y presentaciones audiovisuales

y es conducido por profesores voluntarios quienes tienen un entrenamiento de 8 horas e integran el programa en el currículo de manera individual, lo que condujo a una variedad de aproximaciones y resultados en cada colegio. Un subgrupo de profesores participa en la evaluación del programa.

Jones (1987, 1991) evaluó la efectividad del programa en una muestra de 560 estudiantes de enseñanza básica y 600 de enseñanza secundaria, de diversas escuelas. Cada una de ellas identificó un colegio cercano que sirvió como control. La evaluación utilizó un cuestionario que indagaba conocimientos y actitudes con relación a la agresión en el noviazgo y conocimiento de los recursos disponibles para víctimas y agresores en la comunidad. Los resultados indicaron que antes del programa ambos grupos mostraron conocimientos similares, sin embargo, en el post test, los estudiantes del grupo estudio demostraron aumento significativo de sus puntajes. También el grupo experimental mostró más conocimientos acerca de los recursos comunitarios para enfrentar la violencia en el noviazgo. Con todo, no hubo diferencias significativas en las actitudes entre ambos grupos, lo que sugiere que el programa no fue efectivo en este aspecto. También este estudio, al igual que los anteriores, encontró diferencias de género significativas entre los grupos, presentando las mujeres mayor cambio actitudinal.

MacGowan (1997) examinó la efectividad del programa **Domestic Violence Intervention Services**, diseñado por Kraizer y Larson (1993). El programa consiste en clases durante un período de 5 a 6 días, las que son conducidas por profesores entrenados, quienes utilizan ejercicios experienciales y discusión. Los objetivos específicos del programa se orientan a reconocer la violencia en el noviazgo, sus causas y facilitar la toma de decisiones para evitar o terminar una relación abusiva. Las actividades durante las

sesiones incluyen discusión de la violencia, el rol de la autoestima, el poder y el control en la manifestación de la agresión, reconociendo ejemplos de abuso. Durante la sesión final, se discuten las características de una relación positiva y habilidades de comunicación y de resolución de conflictos.

La evaluación utilizó un diseño de pretest– post-test con grupo control. La muestra estuvo constituida por 440 estudiantes de 6° a 8° año, predominantemente afroamericanos. El logro se midió a través de un cuestionario de auto reporte diseñado por los investigadores para evaluar conocimiento y actitudes acerca de la violencia física, sexual y psicológica, así como las actitudes relacionadas con la violencia en el noviazgo. La confiabilidad de estas medidas está dentro de un rango aceptable aunque la validez no fue evaluada independientemente.

Los resultados indicaron que el grupo de tratamiento puntuó significativamente más alto en las medidas post test que el grupo control y más alto comparado con el pretest. Dentro de la condición de tratamiento, los estudiantes varones con mayores habilidades académicas tuvieron los mayores logros. El análisis específico de los ítems demostró que el conocimiento y actitudes respecto de la violencia no física, cambiaron en una dirección positiva, mientras que no hubo cambios en las actitudes respecto de la violencia física o las estrategias para abordar una relación de violencia. Así, aunque los puntajes en general mostraron un mejoramiento, este análisis sugiere que el programa no evidenció cambios en las respuestas conductuales de los estudiantes para enfrentar las relaciones actuales de violencia y tomar medidas que permitieran evitar relaciones violentas.

El Programa Entrenamiento en elecciones positivas para adolescentes (The Positive Adolescents Choices Training, PACT) fue diseñado como un programa de

promoción de salud y reducción de riesgo dirigido especialmente a adolescentes afroamericanos. Basado en el supuesto que la conducta violenta ocurre como resultado de estrategias ineficaces para resolver problemas, este programa, ofrece un entrenamiento estructurado en los componentes conductuales de las habilidades, incluyendo comunicación, resolución de problemas y negociación.

El programa fue implementado en un colegio secundario con estudiantes mayoritariamente afroamericanos y socialmente desventajados. Este colegio fue seleccionado porque las expulsiones y suspensiones por problemas relacionados con la violencia eran los más altos en el distrito y más del 50% de de los estudiantes habían reportado al menos un episodios de violencia personal. El proyecto PACT trabajó con jóvenes en pequeños grupos, los cuales fueron seleccionados por los profesores, sobre la base de su déficit de habilidades, problemas conductuales o victimización. Los grupos se reunieron por aproximadamente 37 sesiones en el curso de un semestre y las sesiones consistieron en el entrenamiento en: retroalimentación positiva y negativa, aceptar retroalimentación, resistir la presión de los pares, habilidades de resolución de conflictos y negociación. A fin de facilitar la adquisición de habilidades, a los participantes se les entrenó en los componentes conductuales específicos de cada habilidad, por medio de la observación de modelos y practicando las habilidades a través de juegos de roles.

Hammond y Yung (1991) junto a dos observadores, 16 profesores y los participantes mismos, evaluaron los cambios en las habilidades, calificando las conductas antes y después del programa. Además una submuestra de 15 participantes del estudio fue evaluada en términos de las suspensiones y expulsiones, usando los registros escolares. Los resultados observacionales revelaron que los participantes en el estudio demostraron

avances en todas las áreas, presentando cambios más intensos en las habilidades más deficientes antes del entrenamiento. Los análisis de los registros escolares indicaron menos involucración en episodios de violencia y ausencia de suspensiones o expulsiones en los participantes que completaron el estudio.

Un grupo de comparación de 13 estudiantes que no participaron en el PACT reveló suspensiones y expulsiones relacionadas con la violencia, sugiriendo que los que participaron en el estudio tuvieron involucrados en menos conductas violentas comparados con sus pares. Inmediatamente después de la participación en el programa PACT, los incidentes de violencia y las habilidades relacionadas con la resolución de problemas interpersonales mostraron mejoras, sin embargo como precaución hay que señalar que la muestra fue pequeña y no hubo seguimiento.

Un resumen comparativo de los programas se presenta en el cuadro 4.1

Autor	Nombre/ Localidad	Duración/Descripción del programa	Muestra y Diseño	Evaluación de resultado
Wolfe, et al (2003)	Youth Relationship Project, YRP	18 sesiones de 2 hrs. en un periodo de 1 mes (36 hrs. Total). El programa se focaliza en alternativas a la agresión, habilidad de resolución de problemas y expectativas de rol de género que promueven la violencia. El curriculum incluye educación, sensibilización, desarrollo de habilidades y acción social, como visitas a instituciones y recolección de recursos.	Diseño experimental, grupo estudio, N=96, grupo control, N=62, adolescentes en riesgo de violencia	Reducción de victimización, particularmente agresión física, mantención después de 16 meses del término del programa.
Foshee et al (1996)	Safe Date	10 sesiones de educación y una producción teatral y concurso de posters y entrenamiento en servicios comunitarios. El programa parte del supuesto que los cambios de normas de roles de género a la base de la violencia intima y el desarrollo de habilidades que eviten la violencia. El cambio en las creencias acerca de la necesidad de ayuda y el conocimiento de los recursos disponibles son parte de la prevención secundaria.	Diseño cuasi experimental con grupo control, 1,886 estudiantes de 8° y 9° grado de 14 colegios elegidos aleatoriamente.	Cambio en las actitudes hacia la violencia, en estereotipos, conocimiento de recursos de ayuda y desarrollo de habilidades.
Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano (1997)	Dating Violence Prevention Curriculum/suburban New York.	5 periodos de clase, a cargo de un profesor de salud entrenado. El curriculum se orienta al cambio de actitudes y el desarrollo de habilidades para promover equidad en la relación, identificar comunicación constructiva, identificar recursos para las víctimas. Búsqueda de ayuda para quienes viven violencia y repuestas alternativas a esta.	Diseño cuasi experimental 192 estudiantes de 11° y 12° grado.	Cambio de actitudes en los estudiantes del grupo experimental, sin cambios en el grupo control.

Lavoie, Vezina, Piche y Boivin (1995)	Viraj	Programa versión breve 2 a 5 horas de clase. Versión larga 4 a 5 horas de clase. La intervención se focaliza en el control del propio ambiente, identificando formas de control y denunciándolo, comprender la violencia en la relación, así como el respeto y la responsabilidad. Los participantes de la versión extensa observan un film y redactan una carta a una víctima de violencia.	Diseño experimental comparación versión breve y extensa 517 estudiantes de 10° grado de dos colegios.	Cambio actitudinal en el grupo estudio, no en grupo control. Sin diferencias en las dos formas de intervención.
Jaffe, Sudermann, Reitzel y Kellip (1992)	Sin título, sectores urbanos y rurales de Ontario, Canada.	Presentación de una hora y media de un profesional de la comunidad sobre la violencia conyugal y medio día de actividad de los estudiantes (ideas para sensibilizar a otras, recolección de fondos). Se basa en un enfoque feminista y de aprendizaje social.	Diseño cuasi experimental 737 estudiantes secundarios. Evaluación pre-post con 6 semanas de seguimiento para la mitad de la muestra.	Los jóvenes aumentaron sus conocimientos y cambiaron actitudes en la dirección deseada. Los varones cambiaron en dirección negativa.
Jones (1987)	Minnesota School curriculum Project habilidades para una relación libre de violencia	Clases durante 5 a 6 días (no se reportan número de horas) totales). Conducidas por profesores entrenados. Los contenidos se focalizan en definición y causas del abuso, analizar mitos y desarrollo de habilidades para enfrentar la violencia.	Diseño cuasi experimental 566 estudiantes de enseñanza básica y 600 estudiantes secundarios.	Aumento de los conocimientos en sujetos del grupo control. No hubo cambio actitudinal.
McGown (1997)	Programa de prevención de la violencia. Servicios de Intervención de la	5 clases diarias conducidas por un profesor entrenado. Los contenidos se orientan a reconocer la violencia en la sociedad, el poder y el control en la relación, las características de una buena relación, comunicación y resolución de problemas.	Diseño cuasi experimental 440 estudiantes de 6° a 8° año de un colegio.	Impacto positivo en conocimientos y actitudes hacia la violencia no física

	Violencia Domestica de Florida.			(celos, posesividad). Sin cambios en actitudes hacia la violencia física.
Hammond y Young (1991)	Positive Adolescents Choices Training (PACT). Dayton Ohio.	Entrenamiento en grupos de 10 jóvenes. Se favorece el desarrollo de habilidades que permitan evitar la violencia a través del uso del video. Las habilidades se practican en sesiones grupales. El curriculum también integra manejo de la ira y riesgos de la violencia.	Diseño cuasi experimental, Grupo experimental N= 15, grupo control, N=13 estudiantes.	Desarrollo de habilidades evaluados por los profesores, dos observadores externos. Menos conductas violentas en los participantes, de acuerdo a registros escolares.

4.3.3 Evaluación de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo

Cornelius y Resseguie, (2007), concluyen a partir de su análisis que los programas de prevención, que si bien representan un avance para enfrentar el tema de la violencia en el noviazgo, requieren de investigaciones evaluativas de mejor calidad. Las principales limitaciones en los programas que surgen de su evaluación son:

Ausencia de objetivos y metas claras que se traduzcan en resultados operacionales, que puedan ser evaluados. Aunque muchos de esos programas se iniciaron en la década del 80, no han evaluado los efectos en los participantes y están simplemente asumiendo que los cambios ocurren. De hecho, un cierto número de investigaciones (Nightingale y Morrissette, 1993), reportan ninguna o muy escasa evidencia respecto al cambio en los participantes a nivel conductual o actitudinal, como resultado de los programas.

Respecto de la implementación, algunos programas se desarrollan en periodos breves de tiempo, sin integración dentro del currículo. Por otra parte, los programas que no son implementados por los autores, no describen el tipo de formación de los monitores y, en el caso de haberla, cual fue el resultado de dicha formación. La falta de información en este aspecto hace surgir dudas sobre la fidelidad de la implementación al currículo original (Whitaker et al, 2006).

La mayoría de los programas (Avery-Leaf y col., 1997; Jones, 1987, 1991; Lavoie, Vezina, Piche, y Boivin 1995; McGowan, 1997) evalúan conocimiento y actitudes pero no proveen medidas objetivas del cambio conductual en cuanto a evitar o terminar la

violencia. El trabajo de Jaffe y col. (1992), representa un avance en este aspecto al incluir en sus evaluaciones intenciones conductuales autoreportadas.

Otra debilidad de la evaluación de los programas se relaciona con los instrumentos utilizados. Muchos estudios utilizan medidas de evaluación basadas en uno o dos ítems. Otros autores si bien utilizan escalas, éstas ha sido diseñadas para el estudio, sin estudios psicométricos que las respalden. Esto limita la comparación entre las investigaciones y despierta dudas sobre la validez de las mediciones.

Por otra parte, salvo alguna excepciones como el **Dating Violence Prevention Program**, de Avery-Leaf y col. (1997), no se incluye la evaluación de la deseabilidad social, lo que es un aspecto relevante considerando que el tema es sensible, particularmente con una población adolescente que puede estar acostumbrada a responder de manera socialmente deseable frente a las figuras de autoridad. Dado el estigma social y cultural que significa sufrir y ejercer violencia, es razonable cuestionar la validez de las medidas de auto reporte y es posible suponer que la incidencia de la violencia puede ser mucho mayor que la auto reportada. Muchos jóvenes experimentan vergüenza e incomodidad al reportar experiencias de haber sufrido o ejercido violencia, por lo que algunos investigadores sugieren que al menos un 55% no revela estas experiencias (Jackson, 2002). Los estudios futuros en este campo deberían incorporar evaluación multimodal que incluya auto reporte, evaluación de los profesores, productos permanentes y componentes fisiológicos relacionados con la violencia en el noviazgo (Cornelius y Reseguie, 2007).

Una limitación adicional de los estudios, es la falta de datos de seguimiento de los cambios. Sólo dos estudios (Foshie y col., 1996, 1998, 2000, 2004; Jaffe y col., 1992)

condujeron sesiones de seguimiento para determinar la durabilidad de los efectos del programa, demostrando que los cambios en actitudes, conocimientos, e intenciones conductuales se mantenían 6 semanas después de la intervención. Foshee y col. (1996, 1998, 2000, 2004) es una de las pocas investigadoras que ha desarrollado evaluaciones de seguimiento al año y a los 4 años después del término del programa. El seguimiento mostró que el conocimiento sobre la violencia en el noviazgo, y las actitudes hacia el uso de la violencia se mantenían, aunque los efectos conductuales desaparecieron al año. Este aspecto es esencial en términos de prevención primaria y secundaria, a fin de determinar si los programas se orientan a evitar la violencia futura o terminar la violencia actual (Cornelius y Resseguie 2007).

Por último, la mayoría de las veces, las evaluaciones, son conducidas por los propios autores del programa en vez de contar con evaluadores externos, lo que no da garantías de objetividad.

4.4 Sugerencias en el diseño de programas de prevención.

Muchos de los programas describen como sus principales objetivos entregar conocimientos respecto de la violencia en el noviazgo, lo que incluye: incidencia y prevalencia, correlatos actitudinales de la violencia, mitos, diferencias de poder y los roles de género tradicionales, así como los recursos disponibles para agresores y víctimas. La evidencia empírica indica que los programas focalizados en los componentes educacionales y actitudinales no son efectivos para producir cambios a nivel conductual, por lo que los investigadores deberían considerar incorporar, en el diseño de los programas, el desarrollo de habilidades, además de la entrega de información.

Si bien algunos programas incorporan el desarrollo de habilidades, (Foshee y col., 1996, 1998; MacGowan, 1997), esos componentes deben ser incorporados de manera sistemática y consistente a fin de dar respuestas alternativas a la violencia actual (prevención secundaria) o futura (prevención primaria). Por ejemplo, Rosen y Bezold (1996, citado en Cornelius y Resseguie, 2007), en un programa de prevención de nueve semanas, sólo en la última sesión entregan entrenamiento específico en resolución de conflictos y proceso de toma de decisiones.

Los resultados de los estudios sugieren examinar la conducta agresiva en el contexto en que ocurre, a fin de abordar adecuadamente los factores que colaboran en su manifestación y mantenimiento. Por otra parte, es necesario comprender los factores sociales y contextuales presentes en las experiencias adolescentes y las relaciones en general. La adolescencia es un tiempo de exploración, transición y desarrollo social y los programas deben enmarcarse en ese contexto. Por lo tanto, puede ser útil integrar aspectos como la subcultura adolescente y las presiones asociadas (Leff, 2004). Consistentes con esa comprensión, los investigadores en los últimos tiempos han orientado los programas al desarrollo de relaciones saludables y a la toma de decisiones responsables en el contexto social de la adolescencia (Wolfe, 2006).

En el contexto de la prevención secundaria, se hace necesario una evaluación sistemática de las variables idiosincráticas que operan en la pareja (Dowd y Leisring, 2008). Específicamente los programas de prevención secundaria, desarrollados desde un enfoque conductual, deberían ser capaces de desarrollar intervenciones para las necesidades individuales específicas debido a que no todos los agresores requieren la misma información educacional o el mismo programa de modificación conductual.

Considerando que los programas de prevención secundaria están dirigidos a la reducción o cese de la violencia, focalizarse en las consecuencias negativas de la violencia como arresto y enjuiciamiento legal, daño, ruptura de la relación, pérdida de amigos y alejamiento de los parientes, puede facilitar el proceso. Por ejemplo, los programas pueden incluir invitados que hablen sobre su experiencia y material audiovisual que ilustre las consecuencias negativas de la agresión en la pareja. Este enfoque es relevante, ya que, como algunos investigadores sugieren, los agresores tienen dificultades para visualizar las consecuencias a largo plazo. Paralelamente, la evaluación debería incluir las potenciales consecuencias reforzadoras de la conducta agresiva, como por ejemplo la reducción de tensión o aumento de apoyo de los pares. Esta información puede ser utilizada para enseñar nuevas habilidades que permitan alcanzar estos refuerzos a través de estrategias no violentas.

Otro aspecto importante a considerar, a partir de los resultados de las investigaciones, dice relación con incluir en los programas el desarrollo de habilidades que les permitan a quienes participan responder adecuadamente a la revelación de la agresión en el noviazgo de parte de sus pares. Varias líneas de investigación sugieren que los sistemas de apoyo informales como familia y amigos, pueden no estar respondiendo apropiadamente cuando las jóvenes hacen pública la agresión de que son víctimas. Incluso este apoyo informal puede perpetuar la violencia en las relaciones, ya que, como han descubierto los investigadores, los adolescentes son reticentes a terminar una relación abusiva luego de la develación y las actitudes sociales de los pares pueden apoyar la continuación de una relación de noviazgo violenta (Black y col., 2007, Ocampo y col., 2007; Weisz y col., 2007).

Diversos estudios (Carlson, 1987; Jackson, 2002; Weisz y col. 2007) sugieren que, si bien los adolescentes a menudo responden de manera empática y apoyadora a la revelación de la violencia de parte de un amigo, cuando se trata de casos de violencia severa, la tendencia es a la evitación, lo que significa que las personas que requieren más apoyo tienen menos posibilidades de obtenerlo de parte de sus pares. Esto puede deberse a que los adolescentes se sientan con pocos recursos o poco calificados para ayudar en casos severos. Por lo tanto, los programas de prevención deberían incluir entre otros temas el entrenamiento en habilidades para manejar la revelación, el desarrollo de respuestas empáticas, los peligros de evitar o minimizar la agresión e información acerca de las fuentes formales de apoyo (Weisz y col., 2007). Incluir esos componentes en los programas de prevención les entregaría a los jóvenes las habilidades para responder efectivamente a la revelación y prevenir el agravamiento de la violencia.

En los programas de prevención primaria los investigadores recomiendan que se orienten a desarrollar habilidades que favorezcan relaciones basadas en el respeto y la equidad. Para los jóvenes es difícil mantener interés en programas que están permanentemente mandando mensajes negativos respecto al alcohol, las drogas, el sexo y las relaciones amorosas. Una de las recomendaciones de los programas de prevención primaria es poner énfasis en las potencialidades y no en los peligros, con el fin de evitar en los jóvenes el clima de pesimismo que disminuya la motivación (González y Santana, 2001). Por otra parte, dada la importancia que tienen para los adolescentes las relaciones románticas, éstos estarán más motivados por adquirir información sobre relaciones saludables, un factor importante a la hora de modificar las conductas de riesgo (Wolfe y Feiring, 2000).

Por último, un tema relevante para los investigadores es si la prevención de la violencia debería incluir a los varones. Existen diversas razones porque los hombres no han sido parte de las estrategias de prevención. Hart (2000), en un estudio con una muestra de 1.000 varones en Estados Unidos, encontró que el 21%, no participaba en iniciativas de prevención de la violencia porque nadie les había pedido, un 16% señaló que no tenía tiempo y el 13%, que no sabían cómo hacerlo, es decir deseaban involucrarse, pero no sabían cómo operacionalizar su motivación. Otro 13% reportó que su reticencia a involucrarse se debía a la percepción de haber sido vilipendiado y ser visto como parte del problema, más que de la solución y un 11% indicó que la violencia era una tema privado y no se sentían cómodos participando. Así, aunque la defensividad ha sido una de las razones más frecuentemente esgrimida para no involucrarse, la percepción de poca eficacia, la falta de priorización y el temor a no ser bienvenido también están presentes.

En este sentido, algunos autores sugieren que los programas deben evitar mensajes culpabilizadores que provoquen defensividad y resistencia en los varones, los cuales podrían producir cambios en una dirección indeseada. La idea básica a transmitir es que la violencia perjudica a hombres y mujeres, las relaciones igualitarias son beneficiosas para todos y hombres y mujeres son necesarios para construir una sociedad sin violencia (González y Santana 2001).

A modo de resumen

En el presente capítulo se revisan las diversas formas de intervención con relación a la violencia íntima, desde sus inicios en la década de los setenta. Se destacan los avances en la legislación que penaliza la violencia íntima, así como las intervenciones de tipo comunitario y el desarrollo de estrategias de intervención para los agresores. Es importante

señalar, sin embargo, que muchas de estas iniciativas no han sido evaluadas o no han demostrado su eficacia para detener o evitar la violencia. Debido a que los programas educativos para jóvenes son una de las estrategias más eficaces para prevenir la violencia, se revisan los principales programas de prevención desarrollados en diversos países, los cuales servirán de base para el diseño del programa que constituye el estudio empírico dentro de la presente tesis. A continuación se describe el contexto de la investigación.

CAPÍTULO 5: CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

5.1 Violencia hacia la mujer en la sociedad chilena.

La producción de conocimientos teóricos y empíricos sobre la mujer y el género se han desarrollado principalmente en los países industrializados y se han extendido poco a poco a los países del Tercer Mundo. En Chile, al igual que muchos países de América Latina, el debate acerca de los estudios de género se inicia en la década de los 80, mayoritariamente en espacios no académicos, como las ONG donde se combinan la producción de conocimiento, la reflexión crítica y el trabajo comunitario.

El debate público sobre el género en Chile se posterga en la medida que el gobierno militar, que asume el poder en 1973, impone un discurso ideológico en el que la mujer es caracterizada por la abnegación y postergación de sí misma, se la define en términos de su función reproductora y se refuerza la distribución sexual del trabajo: las mujeres en la casa y los hombres en las actividades públicas (Salinas 2000). Este discurso tiene eco en importantes sectores del país y un número significativo de mujeres apoya el régimen militar, defendiendo el fortalecimiento de los roles tradicionales y oponiéndose al discurso emancipador que promovía la igualdad de géneros.

La crisis económica y social de los últimos años del gobierno de Pinochet debilita el apoyo a su gobierno, facilitando el retorno de la democracia. La transición permitió poner en el debate una serie de problemas que se encontraban ocultos. Para sectores importantes de mujeres, los años de dictadura habían significado una experiencia acumulada de organización y participación en espacios públicos a través de instancias comunitarias, con el objetivo de solucionar problemas concretos de supervivencia y en los organismos relacionados con defensa de los Derechos Humanos. Con el slogan “Democracia en el

país y en el hogar”, las mujeres elaboraron una agenda política en la que se establecieron demandas en el ámbito laboral, educacional, de salud, de participación política y legislativo. Estas propuestas, que constituyeron parte de la plataforma política del programa de la Concertación de Partidos por la Democracia, apuntaban al diseño de políticas públicas que favorecieran a la población femenina más vulnerable y que permitieran la plena integración de las mujeres en la vida política, superando su histórica postergación.

Una vez asumido el gobierno de transición del Presidente Aylwin en 1990, se concretizan los compromisos adquiridos con las organizaciones de mujeres y con los organismos internacionales, al ratificarse por el país la Convención de Naciones Unidas sobre Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), publicada el 3 de enero de 1991. La creación del Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, es otro hito importante. Este organismo público con rango de ministerio tiene como propósito “lograr que los distintos sectores de la administración del Estado hagan suya la tarea de transformar la situación social de las mujeres y construir una sociedad con igualdad de oportunidades”. Para el logro de este propósito el SERNAM se planteó cuatro objetivos estratégicos (SERNAM, 2008):

1º Contribuir a la incorporación de las mujeres al proceso de desarrollo económico y productivo del país, a través de la coordinación de acciones tendientes a facilitar su acceso y mejorar sus condiciones de trabajo.

2º Promover la participación social y política de las mujeres a través del desarrollo de acciones tendientes a fomentar su acceso a cargos de decisión, a favorecer su liderazgo y a facilitar el pleno ejercicio de sus derechos.

3° Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres y sus familias, mediante el desarrollo de acciones tendentes a superar situaciones vinculadas a la violencia intrafamiliar, a la violencia de género y a facilitar el ejercicio de sus derechos en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, ratificados en los acuerdos internacionales que ha firmado el Estado chileno, y

4° Promover la consolidación e institucionalización de la equidad de género en la gestión pública y en las políticas públicas, en los ámbitos de salud, educación, justicia, trabajo y vivienda. Asimismo promover reformas legales, medidas y acciones que contribuyan al pleno ejercicio de los derechos de las mujeres.

Para responder al tercer objetivo, de superación de situaciones vinculadas a la violencia intrafamiliar y a la violencia de género, el SERNAM, en 1992, crea el Programa Nacional de Prevención de la Violencia Intrafamiliar, dentro del cual se instalan los primeros centros de atención a víctimas, siendo pionero el Centro de Atención y Prevención en Violencia Intrafamiliar de la Municipalidad de Santiago, que nace en 1990, en el marco de un convenio entre el municipio y el Sernam. Este centro, cuyo objetivo fue la prevención de la violencia y atención integral de las familias afectadas por la violencia, contaba con diferentes tipos de programas: atención de tipo individual a las mujeres, que incluía asesoría legal, social y psicológica, y atención grupal a través de grupos de contención. También se contemplaba atención a los agresores a través de trabajo grupal cuyo objetivo era la detención de las situaciones de abuso, la responsabilización de la conducta abusiva y el desarrollo de habilidades para la resolución no violenta de conflictos.

La participación en los grupos de atención era voluntaria, dado que aún no existía una ley que obligara a los agresores a someterse a procesos de rehabilitación. Estas

experiencias fueron recogidas en un texto que sistematizó más de tres mil casos atendidos (SERNAM 1997).

Desde 1990 hasta el presente la oferta de atención se ha ampliado no sólo en cobertura sino también en extensión geográfica, abarcando a todo el país. Actualmente se cuenta con 58 Centros de la Mujer ubicados a lo largo de todo Chile, que atienden a mujeres víctimas de violencia, los cuales cuentan con un equipo de profesionales especializados que realizan una intervención integral consistente en:

- Atención psicológica y social,
- Asesoría legal,
- Generación y fortalecimiento de redes locales para la prevención de la Violencia Intrafamiliar, y
- Capacitación a funcionarias y funcionarios públicos, a dirigentes y dirigentes sociales para la prevención, la detección y derivación de casos de Violencia Intrafamiliar.

A la oferta de atención ambulatoria se agregan 25 Casas de Acogida en las quince regiones del país, que otorgan protección temporal a mujeres cuya vida está en riesgo a causa de la violencia intrafamiliar y que son derivadas desde las Fiscalías Locales. Las Casas de Acogida están definidas como espacios seguros, que ofrecen a las mujeres en riesgo vital un lugar de residencia temporal para ellas, sus hijas e hijos menores de doce años. También reciben atención psicológica, social y legal, así como apoyo para la reelaboración de su proyecto de vida.

Una segunda línea de acción del Programa Nacional de Prevención de la Violencia Intrafamiliar ha sido la realización de estudios epidemiológicos para dimensionar la

magnitud del fenómeno. En 1992 se realizó el primer estudio de prevalencia en la ciudad de Santiago, en una muestra de mil mujeres de entre 22 y 55 años que tuvieran pareja al momento de la entrevista o en los dos años anteriores. Las mujeres provenientes de distintos niveles socioeconómicos fueron encuestadas en sus domicilios por entrevistadoras entrenadas.

Los resultados indicaron que 25,7 % de las mujeres declararon haber sufrido violencia física grave o menos grave, mientras que el 33,9 % declaró violencia psicológica y el 40.2 % no reportó ningún tipo de violencia. El impacto de estas cifras, como lo señaló la Ministra Directora del Sernam (2002), “permitió que el tema trascendiera de lo privado a lo público” y que dos años más tarde, en agosto de 1994, se promulgara la ley 19.325 que sanciona hechos de violencia intrafamiliar.

El segundo estudio, realizado en 2002, abarcó dos regiones del país, la región Metropolitana (RM), donde se sitúa la capital, Santiago, y la Región de la Araucanía, en la que se desarrolla la siguiente investigación. Las tasas de prevalencia en la RM, fueron 43.2% de violencia psicológica, 32.1 de violencia física y 14.9% de violencia sexual. En la región de la Araucanía, un número similar (42.4%) había vivido violencia psicológica; mientras que un menor número de mujeres en comparación a la ciudad de Santiago (25.3%) habían sufrido violencia física. La violencia sexual mostró cifras similares en ambas regiones (14.2%).

A pesar de que los dos estudios no fueron comparables debido a variaciones en la muestra y los instrumentos de medición, la prevalencia de violencia física no sólo no disminuyó en una década sino que incluso se incrementó levemente, a pesar de los

esfuerzos de intervención desplegados por los sucesivos gobiernos. Esto revela que la violencia contra la mujer continúa siendo un grave problema social, que alcanza su expresión extrema en las cifras de femicidio las que alcanzan a 62 casos en 2007 y a 50 casos entre enero y agosto de 2008.

Si bien estos estudios mostraron que las mujeres más afectadas por la violencia eran mujeres adultas convivientes y con hijos, estudios más recientes señalan que éste es un problema que también afecta a los jóvenes. Una encuesta desarrollada por el Instituto Nacional de la Juventud, realizada en el año 2000, indicó que el 28% de los jóvenes reconoce haber sufrido violencia psicológica y el 12,2% violencia física, no existiendo mayor diferencia entre hombres y mujeres (Instituto Nacional de la Juventud, 2001). A pesar de estas cifras, un estudio cualitativo acerca de la percepción de los jóvenes respecto de la violencia de pareja desarrollada por el Servicio Nacional de la Mujer (2004) reveló que la violencia no constituye una preocupación central para los jóvenes. Muchas conductas –que desde los ojos de terceros son calificadas como violentas- no son nombradas y significadas como tales por ellos/as. En el discurso de los y las jóvenes se señala que la violencia es un problema de los “viejos”; sin embargo, una gran mayoría reconoce experiencias cercanas de violencia física y psicológica, aunque no sexual.

Los y las jóvenes distinguen diversos factores que se asocian a la violencia en la pareja. Los celos aparecen como el factor más mencionado y las experiencias de violencia vividas en la familia de origen. Por otra parte, el conflicto, en el discurso de los jóvenes, casi ineludiblemente termina en violencia e incluso se homologa a violencia. Se percibe al hombre como impulsivo, incapaz de controlarlos, sin responsabilidad sobre su conducta y se culpa a la víctima por no ser capaz de “frenar” la situación o de hacerse respetar. Se

aprecia un juicio rígido, culpabilizador y con falta de empatía, incluso de las jóvenes, hacia quien vive una situación de violencia, lo que dificultaría a las víctimas contar con sus pares como red de apoyo.

Un aspecto relevante que surge en este estudio es el déficit generalizado en las habilidades de comunicación, de expresión afectiva, de enfrentamiento de conflictos, de las capacidades de negociación y de la búsqueda de apoyo. Este déficit se expresa diferencialmente de acuerdo al género y a la edad de los jóvenes, apreciándose mayor déficit en los varones y en los jóvenes de menor edad, y están directamente relacionados con la manera de establecer y vivir cotidianamente las relaciones de pareja.

5.2 Marco legal de la violencia contra la mujer en Chile

El primer cuerpo legal que sancionó la violencia contra la mujer en Chile se promulga el 27 de agosto de 1994. La Ley 19.325, conocida como Ley de Violencia Intrafamiliar, se constituye en un hecho importante en la medida que tipifica la violencia al interior de la familia como un acto punible definiéndola como "todo maltrato que afecte la salud física o psíquica, de quien, aun siendo mayor de edad, tenga respecto del ofensor la calidad de ascendiente, cónyuge o conviviente, o siendo menor de edad o discapacitado, tenga a su respecto la calidad de descendiente, adoptado, pupilo, colateral consanguíneo hasta el cuarto grado inclusive, o esté bajo el cuidado o dependencia de cualquiera de los integrantes del grupo familiar, que vive bajo el mismo techo" (Ley 19.325 de Violencia Intrafamiliar, 1994, p.1).

Los problemas prácticos derivados de las numerosas falencias que presentaba esta ley, motivaron una reforma legislativa, la que dio origen a la ley 20.066, publicada en el Diario Oficial del 7 de octubre del año 2005 y que derogó expresamente la ley anterior (Ministerio de Justicia 2005).

En primer lugar, la nueva normativa, estableció que se entiende por violencia: “todo maltrato que afecte la integridad física, psíquica o sexual de quien tenga, respecto del ofensor, la calidad de pariente por consanguinidad o afinidad en toda la línea recta o en la colateral hasta el cuarto grado inclusive”. También se incluye a las personas adoptadas, cónyuge o ex cónyuge, sea que vivan o no bajo el mismo techo y cualquiera que sea la edad o condición del afectado”. La nueva ley también se aplica a las parejas de convivientes y se considerará violencia intrafamiliar cuando este tipo de conducta se ejecute contra una persona con la que se mantenga sólo una relación de convivencia. Ello incluye a los hijos de estas parejas y a los padres de un hijo común aún cuando no medie convivencia ni matrimonio entre ellos, y también rige para las personas menores de edad o discapacitados que se encuentren bajo el cuidado personal o dependencia de cualquiera de los integrantes del grupo familiar.

Constituye un mejoramiento sustancial de la ley la creación de la figura del maltrato habitual, que se define en el artículo 14 como “el ejercicio habitual de violencia física o síquica respecto de las personas protegidas por la ley de violencia intrafamiliar. El requisito determinante de este delito es que los actos de violencia intrafamiliar sean habituales (Ley 20.066, de Violencia Intrafamiliar, p. 5).

Uno de los aspectos críticos de la primera ley fue que establecía el llamado obligatorio a conciliación a las partes, por parte del juez. Considerando que en muchos casos, sobre todo las primeras denuncias correspondían a casos de violencia de larga data, estos no solo eran ineficaces, sino además atentatorios a los derechos de las víctimas. En consecuencia, el nuevo texto legal eliminó definitivamente la posibilidad que se archiven las causas por conciliación, obligando así a los jueces a abrir juicios efectivos. Sin embargo, para permitir el acuerdo entre las partes, la actual ley contempla la suspensión condicional de la dictación de la sentencia. De acuerdo a datos entregados por la diputada María Antonieta Saa, la violencia intrafamiliar registra la más alta tasa de delitos, después del robo con fuerza, con 75 mil denuncias en promedio por año. No obstante, tras una década de vigencia de la ley, sólo se habían sentenciado 6 mil causas. Esto, debido a que el 92% de estas denuncias terminaron cerradas por conciliación.

La nueva ley, por otra parte, constituye un avance en protección a las víctimas. En efecto se determinan situaciones de riesgo, que se configuran cuando existe peligro inminente para una o más personas de sufrir maltrato constitutivo de violencia intrafamiliar. En estos casos el tribunal ante la denuncia respectiva, podrá adoptar las medidas de protección o cautelares que correspondan. Esta situación se presenta cuando exista intimidación o amenaza de causar daño. Entre las medidas cautelares figuran la obligación de abandonar el hogar, prohibición de visitar el domicilio, lugar de trabajo o establecimiento educacional del ofendido, prohibición para portar o poseer armas de fuego y la asistencia obligatoria a programas terapéuticos o de orientación familiar.

Por otra parte, la nueva legislación faculta a la policía para que pueda actuar e ingresar a domicilios o espacios privados cuando existan sospechas fundadas de

situaciones de violencia intrafamiliar. Con la legislación anterior existieron casos que terminaron con víctimas fatales debido a que la policía no pudo ingresar al domicilio al no tener orden judicial.

La nueva legislación incluye penas efectivas, las que pueden ir de 7 días como mínimo hasta 60 de arresto, reclusión nocturna de 15 a 120 días, y multas a beneficio del Gobierno Regional del domicilio del denunciante o demandante, las que son destinadas a financiar los centros de atención de víctimas de violencia intrafamiliar. La ley anterior sólo establecía multas y la obligación de asistencia a tratamiento psicológico. En tanto, el Registro Civil deberá llevar un registro especial de las personas que hayan sido condenados por sentencia ejecutoriada, como autoras de violencia intrafamiliar.

La nueva ley cambia la localización de las causas, las que ahora se radican en los tribunales de familia, en reemplazo de los tribunales civiles, cuando los actos de violencia intrafamiliar no constituyan delito, y en el Ministerio Público, cuando los actos de violencia intrafamiliar constituyan un delito, a fin de hacer efectiva la responsabilidad penal.

Cuadro 5. 1 Modificaciones a la ley de Violencia Intrafamiliar.

Ley 19.325	Ley 20.006
1.- No existía delito, a menos que hubiese lesiones graves o menos graves.	1.- Crea el delito de maltrato habitual.
2.-No quedaban protegidos algunos parentescos. Hablaba de quienes “tengan la calidad de ...”	2.- Amplía el parentesco. Protege a quien tenga o “haya tenido...”
3.-Conocía el juez de Letras en lo Civil y el	3.- Conocen los Tribunales de Familia y

Ministerio Público en caso de lesiones	Ministerio Público en casos de delito por lesiones y delito de maltrato habitual.
4.- No existía situación de riesgo.	4- Se puede pedir protección frente a situaciones de riesgo.
5.-No existía indemnización por daños patrimoniales. 6.-Sanciones: Multas equivalentes a 1 a 10 días de ingresos diarios.	5.-La sentencia obligará el pago de perjuicios. 6.-Sanciones: Multa de ½ a 15 Unidades Tributarias Mensuales.
7.- Prisión, en cualquiera de sus grados	7.-Pena de 61 a 540 días de prisión por maltrato habitual, salvo que haya delito mayor.
8- Asistencia a terapia	8.- Medidas accesorias que decrete el juez.
9.- Las lesiones leves se sancionaban como falta	9.- Cuando se provocan lesiones leves entre familiares, siempre serán consideradas de mediana gravedad

5.3 Contexto específico de la Investigación

5.3.1. Región de la Araucanía

La Región de la Araucanía es una de las quince regiones que constituyen el territorio de la República de Chile. Limita al norte con la VIII Región o Región del Biobío, y al sur con la XIV Región de Los Ríos, al este con la República Argentina, separada por la cordillera de los Andes y al oeste con el Océano Pacífico. La superficie total alcanza a los 31.842,3 Km², lo que representa el 4,2% del territorio nacional y su población es de 869.535 habitantes, correspondiente al 5.7% de la población de Chile (Censo de 2002). El 67% de la población es urbana, y su capital regional es la ciudad de Temuco, ubicada a 670 kilómetros al sur de Santiago la capital del país. La IX región está dividida en dos provincias, Malleco, constituida por once comunas y Cautín con veinte comunas.

La Región de La Araucanía, en términos geográficos, está constituida por diversas unidades: planicies litorales, cordillera de la Costa, depresión intermedia, precordillera y cordillera de los Andes. Las planicies litorales se caracterizan por ser extensas en la zona central, pero en los extremos norte y sur forman una franja estrecha. Esta región, presenta características predominantes de clima templado oceánico lluvioso que se localiza de preferencia en la cordillera de la costa, y en la precordillera andina, presentando características de mayor continentalidad debido a su relativo alejamiento del mar. Las privilegiadas condiciones climáticas y de suelos de la región, favorecen una vegetación abundante y fructífera, con especies únicas en el mundo.

La región de la Araucanía es una de las regiones más diversas de Chile en términos étnicos. Junto con concentrar la mayor cantidad de población mapuche, existen numerosos descendientes de colonos europeos llegados durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, invitados por el gobierno chileno para poblar una región que recientemente había sido incorporada al Estado chileno. Se estima que en el año 1901 llegaron 36.000 europeos, 24.000 contratados por la agencia de colonización y 12.000 por sus propios medios. Constituían un número significativo considerando que la población total del país eran 2.712.145.

En el aspecto económico, la Región de la Araucanía presenta un Producto Interno Bruto que alcanzó los 894.086 millones de pesos en el año 2000, lo cual representa una participación del 2,8% respecto al PIB nacional regionalizado. Históricamente, esta variable ha estado determinada principalmente por los sectores silvo-agropecuario, comercio, turismo, construcción, industria manufacturera, y servicios. El sector silvoagropecuario es la base de la actividad económica de la región y el rubro más

importante de éste sector es el frutícola ya que la región es la primera, a nivel nacional, en la producción de manzanas, berries y castaños, junto con la producción de cereales

Dentro del sector servicios, es importante el turismo. La Araucanía es una de las zonas del país de grandes atractivos geográficos. El entorno natural está marcado por la presencia de bosques milenarios de araucarias, reservas naturales, volcanes, lagos y ríos, lo que la hace especialmente atractiva para el desarrollo del etnoturismo, ecoturismo y el turismo aventura.

Otra área de desarrollo relevante la constituyen los servicios educativos. La región, y particularmente la ciudad de Temuco, es actualmente un importante centro de educación superior en la zona sur, con una población estudiantil de algo más de veinte mil estudiantes, que se distribuyen en dos universidades públicas y cinco universidades privadas. Este crecimiento ha sido explosivo en los últimos 15 años si se considera que en 1990 solo existían dos universidades públicas, que sumaban una población de alrededor de cuatro mil estudiantes.

5.3.2 *La Universidad de la Frontera*

El origen de la Universidad de La Frontera se remonta al año 1948 en que la Escuela Industrial de Temuco, pasó a formar parte de la Universidad Técnica del Estado. En el año 196, ya contaba con dos carreras de nivel universitario. En ese año se creó el Colegio Universitario Regional de la Universidad de Chile, también con dos carreras las que van incrementándose gradualmente. El sostenido crecimiento experimentado por la Universidad desde su creación permitió, durante el año 2008, la Acreditación Institucional

de la Universidad, por parte del Ministerio de Educación, por un periodo de 5 años, en las áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Docencia de Postgrado, Investigación y Vinculación con el Medio

La Universidad de La Frontera (UFRO) fue fundada el 10 de marzo de 1981, bajo el Decreto Ley 3.451 de 1980, que fusionó las sedes locales de la Universidad Técnica del Estado y de la Universidad de Chile, existentes a esa fecha en la ciudad de Temuco. Dos razones de orden político fueron las que determinaron esta fusión. La primera obedeció a la reorganización administrativa del país en trece regiones, y la segunda, a la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley N° 17, que fijó las normas sobre la Educación Superior del país, autorizando la disolución y creación de universidades.

La Universidad de la Frontera ubicada en la Región de La Araucanía es una corporación de derecho público, perteneciente al Estado de Chile, con patrimonio propio, que se administra a sí misma de acuerdo al marco legal vigente. Su misión es “contribuir al desarrollo de la región y del país mediante la generación y transmisión de conocimiento, la formación de profesionales y posgraduados, el cultivo de las artes y de la cultura”. La universidad de La Frontera se define como una universidad socialmente responsable, lo que significa un compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, con el respeto por el entorno y la diversidad cultural, y con la construcción de una sociedad más justa y democrática. (Informe Final de Autoevaluación Institucional 2008).

Con relación al espacio físico e infraestructura la Universidad, cuenta con una superficie total de terreno de 732,3 hectáreas repartida en dos Campus: el Campus Andrés

Bello, en el que se desarrolla el concepto de Campus Integrado y el Campus de la Salud. Además, posee el Campo Experimental Maquehue con una superficie de 245,8 Has y 435 Has del Predio Forestal Rucamanque, en los que se realizan las actividades prácticas de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales.

Con relación a su estructura, la Universidad de La Frontera está conformada por cuatro facultades: Ingeniería, Ciencias y Administración; Medicina; Educación y Humanidades; y Ciencias Agropecuarias y Forestales, y cinco Institutos Interdisciplinarios de Desarrollo: Agroindustria, Medio Ambiente, Estudios Indígenas, Informática Educativa y de Desarrollo Local y Regional. Estos últimos, son unidades que dependen administrativamente de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado y tienen como misión generar y transferir conocimiento científico y tecnológico en aquellas áreas multi e interdisciplinarias que generen impactos en el desarrollo de la región y el país.

Dependientes de las facultades están los Centros de Excelencia. Estas unidades académicas orientan su labor prioritariamente a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en torno a un área temática específica. Actualmente existen tres Centros de Excelencia: el Centro de Biotecnología en Reproducción (CEBIOR), el Centro de Capacitación, Investigación y Gestión para la Salud Basada en Evidencias (CIGES), en la Facultad de Medicina; y el Centro de Modelación y Computación Científica (CMCC), en la Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración.

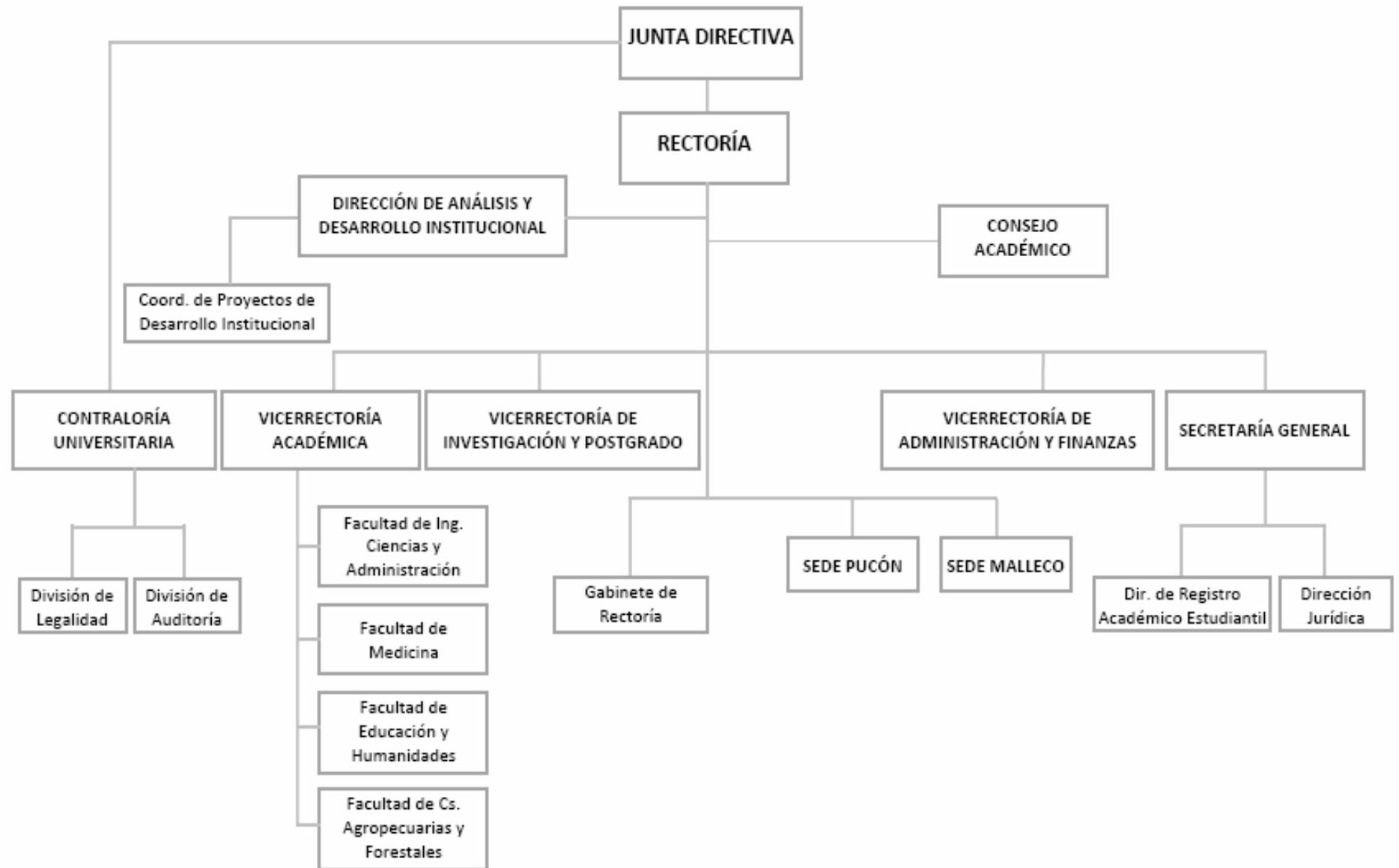
La estructura de la Universidad descansa en las funciones interrelacionadas que, simultáneamente, ejercen las autoridades unipersonales y los Cuerpos Colegiados. Estos últimos, esencialmente con el objeto de permitir la participación de los miembros de la

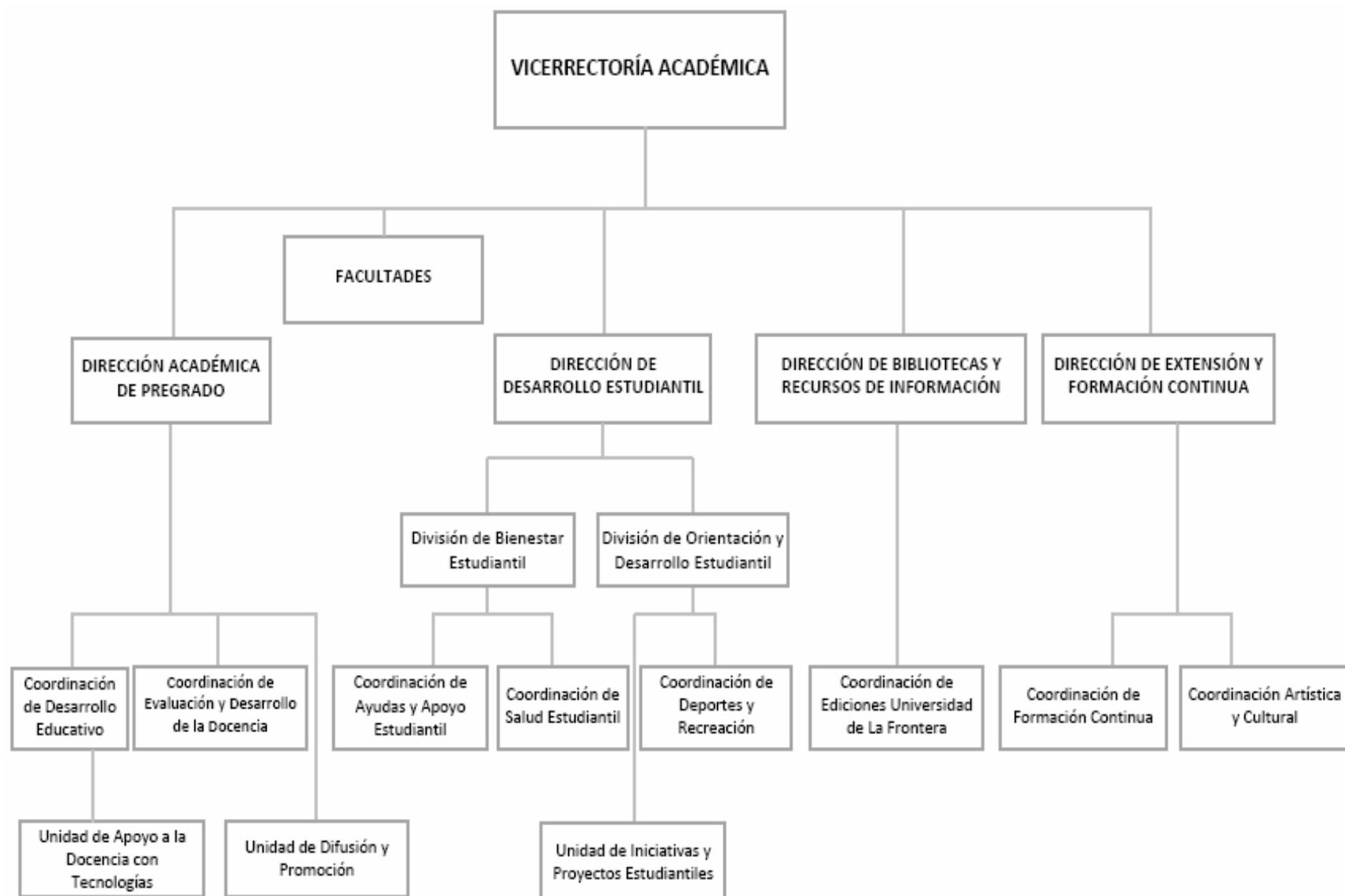
Universidad y del medio externo en las decisiones y el quehacer de la Universidad.
(Universidad de La Frontera, 2008).

Entre las autoridades unipersonales, el Rector es el funcionario superior de la Universidad, elegido por el cuerpo académico de la Universidad por un período de cuatro años, renovable. Su autoridad se extiende a la dirección y supervisión de todas las actividades académicas, administrativas y financieras de la Universidad, con la sola limitación que emana de las atribuciones que el Estatuto otorga a la Junta Directiva. El Comité Directivo de la Universidad constituido por el Rector, los Vicerrectores, el Secretario General y el Contralor Universitario, define las orientaciones de políticas en el ámbito de la gestión.

El Vicerrector Académico tiene a su cargo la coordinación y supervisión en todos los organismos académicos. Le corresponde, además, proponer las políticas de enseñanza, de perfeccionamiento y de extensión de la Universidad. En ausencia del Rector, tendrá las atribuciones y realizará las tareas del Rector. (Ver organigrama)

El Vicerrector de Investigación y Postgrado tiene a su cargo la generación de políticas, el diseño de estrategias y la ejecución de acciones en los ámbitos de investigación científica y tecnológica, de postgrado, y de vinculación internacional. El Vicerrector de Administración y Finanzas se responsabiliza de la ejecución de la política universitaria en todo aquello que se refiere a la procuración, programación, organización y control de los recursos financieros, administrativos y materiales de la Universidad (Ver organigrama).





La **Junta Directiva** es el Cuerpo Colegiado más importante de la Universidad. Le corresponde fijar la política global de desarrollo de la Universidad y los planes de mediano y largo plazo, destinados a la materialización de dicha política. Asimismo, le cabe, entre otras funciones las siguientes:

- Aprobar el presupuesto anual de la Corporación, la estructura orgánica y las modificaciones que ésta requiera y que sean compatibles con el Estatuto;
- Decidir sobre el nombramiento de los funcionarios superiores de la Universidad;
- Aprobar la creación, modificación o supresión de grados, diplomas y certificados
- Aprobar y revisar los planes de estudios conducentes a ellos, así como los títulos profesionales que correspondan, y pronunciarse sobre la cuenta anual del Rector.

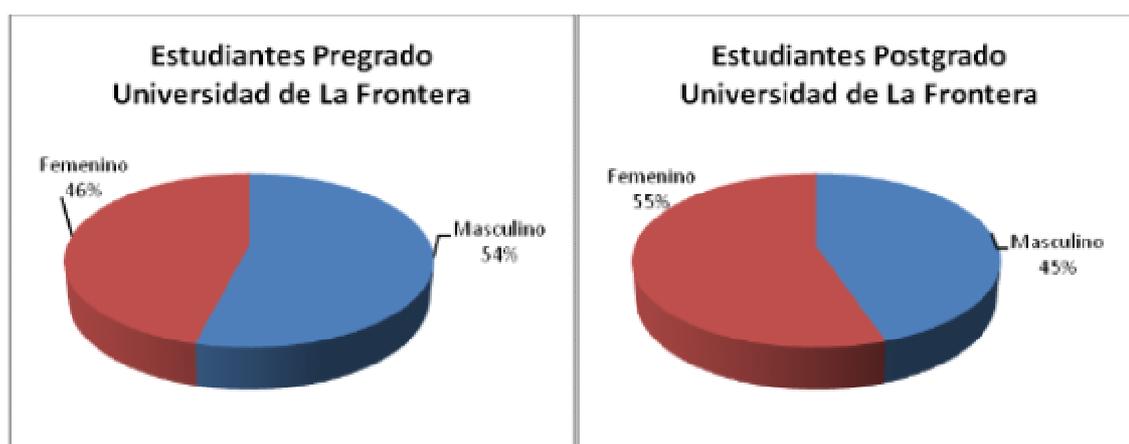
El Consejo Académico es el segundo organismo colegiado en importancia dentro de la Universidad. Está constituido por el rector, vicerrector académico, decanos y representantes de los académicos. Este cuerpo es esencialmente consultivo y entre sus funciones están:

- Recomendar a la Junta Directiva la creación de grados, diplomas y certificados, los títulos profesionales que correspondan, y los planes y programas de estudios conducentes a ellos.
- Aprobar el calendario de las actividades académicas de la Universidad.
- Pronunciarse sobre la reglamentación del sistema de medición y control de los estudios; --
- Proponer a la Junta Directiva la dictación de las ordenanzas relativas a la provisión de los cargos académicos.
- Proponer al Rector el nombre de tres de los miembros de la Comisión de Nombramientos y Promociones de la Universidad y
- Efectuar, en general, toda función que la Junta Directiva le encomiende, siempre que no altere su carácter de cuerpo consultivo.

A nivel de Facultades, las decisiones son de responsabilidad del Decano y su equipo directivo, a partir de las iniciativas surgidas en los departamentos, la base académica o las unidades de apoyo. Los Decanos son los portadores de las iniciativas que surgen de la base académica y de los Consejos de las respectivas Facultades frente al Consejo Académico.

Caracterización de los estudiantes de la Universidad de La Frontera.

Durante al año 2009, la universidad tuvo una matrícula de 8122 estudiantes, 7662 estudiantes de pregrado matriculados en 36 carreras y 460 estudiantes de postgrado distribuidos en 4 programas de doctorado, 25 magister, 12 especialidades médicas y 6 no médicas. Estos últimos corresponden al 6% de la matrícula total. Con relación a la distribución por sexo, el 46% de la población de estudiantes de pregrado son mujeres mientras que en los estudiantes de postgrado esta cifra se eleva al 55%.



Considerando la cultura de la que provienen, el 16% del total de estudiantes se considera con ascendencia indígena mapuche y 73% se considera sin ascendencia mapuche. La distribución por género al interior del grupo mapuche es similar a la distribución de los alumnos de pregrado, 45 % corresponde a mujeres.

Con relación a la procedencia, el 80% de los estudiantes de pregrado de la Universidad provienen de la Región de La Araucanía, un 6% de la Octava Región, 5% de la Décima Región y un 9% de otras regiones del país.

La tabla 5.1 muestra la distribución de los estudiantes de pregrado por facultades. Del total, 42% de los estudiantes pertenecen a la Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración, 27% a la Facultad de Medicina, 24% a la Facultad de Educación y Humanidades y 7% a la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales.

Tabla 5.1 Distribución de los estudiantes por Facultad

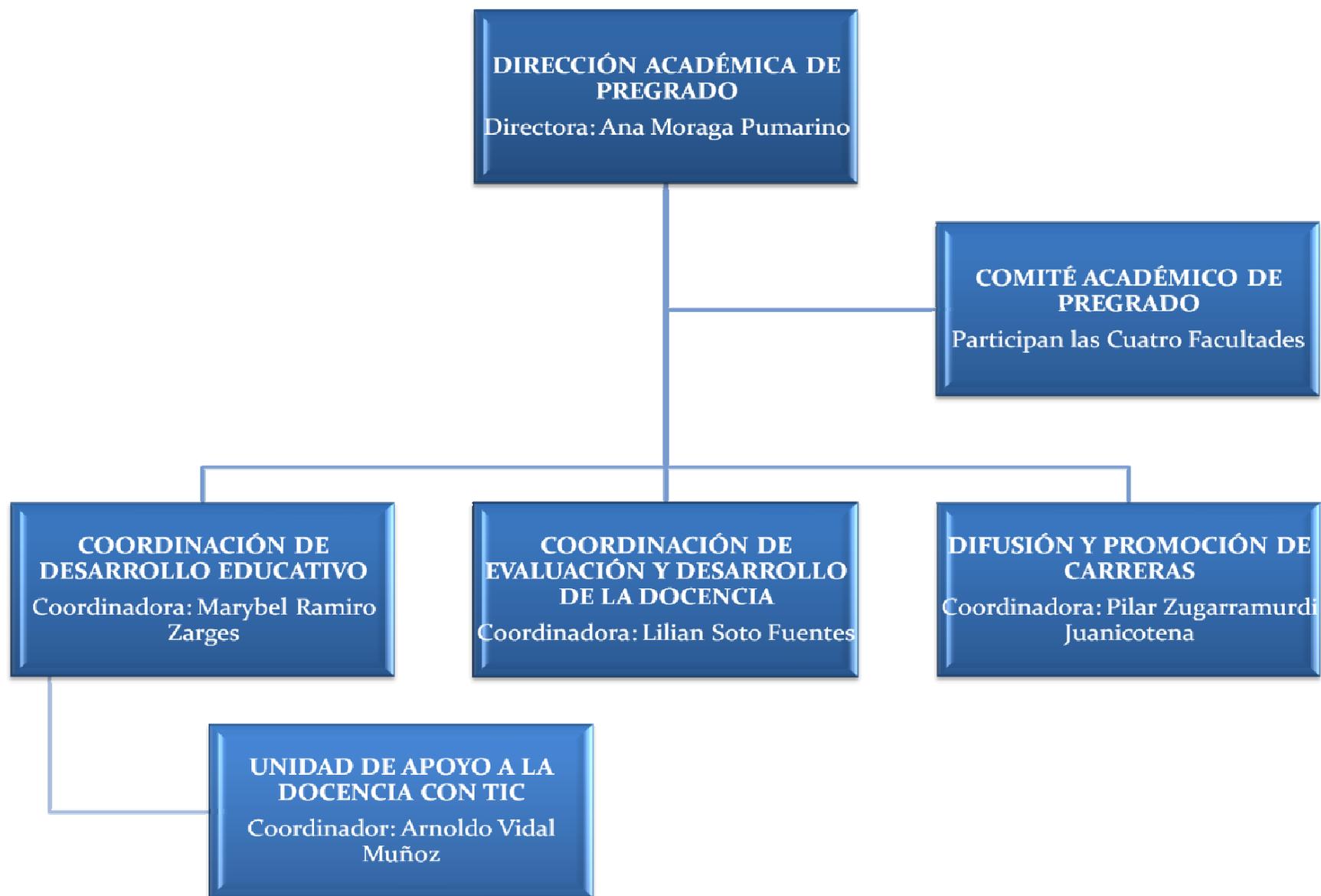
Facultad	Masculino	Femenino	Total
Ciencias Agropecuarias y Forestales	252	258	510
Educación y Humanidades	796	1069	1865
Ingeniería, Ciencias y Administración	2296	898	3194
Medicina	789	1301	2090
Alumno Libre	2	1	3
Total general	4135	3527	7662

Por último con relación a la situación socioeconómica, es relevante señalar que alrededor del 74% de los estudiantes de pregrado tiene ayuda económica del Estado para el financiamiento de aranceles de la carrera y el 75% de los estudiantes constituye la primera generación en su familia que accede a la educación superior.

Dirección Académica de Pregrado

La Dirección es una unidad dependiente de la Vicerrectoría académica cuya misión es: ***“Contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la docencia de pregrado, mediante la generación de propuestas y el desarrollo y evaluación de estrategias y acciones, que favorezcan el proceso de formación integral en los estudiantes, asesorando y apoyando a las unidades académicas responsables de la actividad de pregrado, en la implementación de un modelo de formación profesional que incorpore los valores y principios institucionales, los nuevos escenarios disciplinarios y tecnológicos, y en el que se considere la actualización docente y curricular como un proceso permanente”*** (Universidad de La Frontera. Informe de autoevaluación, 2008).

La Dirección de Pregrado está conformada por tres unidades de apoyo: la ***Coordinación de Evaluación y Desarrollo de la Docencia***, la ***Coordinación de Desarrollo Educativo***, y la ***Unidad de Difusión y Promoción***. Los coordinadores de Evaluación y Desarrollo de la Docencia y de Desarrollo Educativo, junto con los directores de pregrado de las 4 facultades y al Directora de la DAP forman parte del Comité Académico de Pregrado. Este organismo tiene como objetivo asesor a la directora en la implementación de las líneas estratégicas.



La Coordinación de Evaluación y Desarrollo de la Docencia, tiene dentro de sus funciones: Coordinar el desarrollo de instrumentos para la evaluación de la docencia, evaluación permanente de los instrumentos usados, promover la discusión acerca del impacto de la evaluación de la docencia en el desarrollo de la calidad en las unidades académicas y entre los estudiantes, y diseñar y coordinar la realización de actividades que fortalezcan y mejoren la actividad docente de manera consistente con los resultados de los procesos de evaluación.

La Coordinación de Desarrollo Educativo, tienen como función: Apoyar el desarrollo y evaluación curricular en las diferentes carreras: coordinar y apoyar y hacer seguimiento de los procesos de cambio curricular y metodológico, diseñar y coordinar la realización de actividades de formación, incluyendo la incorporación de tecnologías de la información y comunicaciones (TICs) en los planes de estudio, y diseñar planes de apoyo al aprendizaje de los estudiantes mediante sistemas tutoriales, remediales y de nivelación.

La Unidad de Apoyo a la Docencia con Tecnologías, tiene como objetivos: Diseñar y evaluar, nuevas estrategias de enseñanza, con apoyo de tecnologías que permitan el desarrollo de habilidades mentales de orden superior y competencias profesionales en los estudiantes.

La Unidad de Difusión y Promoción, tiene entre sus objetivos: Coordinar el diseño e implementación de campañas de difusión de la oferta académica de la Universidad fundamentalmente en los establecimientos de enseñanza media y apoyar las iniciativas surgidas desde las unidades académicas que apunten a la promoción de la oferta académica.

La DAP se creó por medio del decreto 17, el 20 enero del 2006, sobre la base de la reestructuración de la Dirección de Docencia, cuya misión era “administrar la docencia de pregrado y facilitar el desarrollo de una docencia de calidad”, por lo tanto su quehacer se concentraba mayoritariamente en aspectos operativos e instrumentales, que siendo relevantes no permitían focalizar y enfatizar su quehacer en el proceso de mejoramiento permanente de la enseñanza-aprendizaje de pregrado. El fundamento del cambio fue la necesidad de fortalecer esta unidad para cumplir las nuevas exigencias de formación de competencias en el ámbito valórico y actitudinal que la sociedad demanda a los profesionales universitarios.

Congruente con estas nuevas exigencias, la formación universitaria, debe complementar la formación disciplinaria y profesional, con la educación en valores, que les permitan a los estudiantes desarrollar autonomía y potenciar su capacidad crítica y reflexiva. Esto le permitirá al estudiante abordar los temas sociales y políticos de forma comprometida, de modo que su desempeño profesional sea un aporte al desarrollo del país. Al respecto, el informe de la Cepal/Unesco (1992), señala textualmente que “junto a la transmisión de las destrezas y habilidades, además de la disposición a asumir riesgos y tomar decisiones para facilitar la integración productiva de los estudiantes al mundo moderno, se requiere formarlos en los valores sociales propios de una ciudadanía moderna que son los cimientos de un sistema democrático y un desarrollo con equidad. La falta de transmisión de valores como la responsabilidad social, la solidaridad, la tolerancia y la participación, truncan el esfuerzo educativo”.

5.3.3 Política de Formación General.

Para responder al desafío de formar profesionales integrales la Universidad de La Frontera está proponiendo una política de Formación General, cuyo propósito es generar un ámbito de desarrollo de competencias genéricas que permitan al futuro profesional responder a las expectativas sociales como también a los compromisos de formación integral de los estudiantes explicitados en el Perfil del Titulado. La **Formación General** se enmarca dentro de la **Política de Formación Profesional** y se entiende como un conjunto organizado de actividades curriculares, transversales y complementarias a la formación disciplinaria, que tiene como objetivo el desarrollo integral y multidimensional del estudiante, contribuyendo al logro del sello institucional en los futuros profesionales y se expresa en los programas de asignaturas, la que debe ser incorporada, en un rango entre un 10% a 20% del total de horas del Plan de Estudio, en diferentes niveles.

La Universidad en base a lo propuesto por el Proyecto Tuning, en términos de la clasificación en competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, y de la experiencia desarrollada en la Universidad de Deusto, decidió seleccionar las competencias genéricas, que a continuación se detallan:

Cuadro 5.2 Competencias Genéricas

Competencias Instrumentales	
Comunicación oral y escrita en español	Expresarse con claridad, fluidez, articulación, argumentación y con un repertorio lingüístico apropiado y pertinente a contextos formales e informales.
Comprensión lectora	Capacidad para apropiarse de las ideas fuerza, argumentos y contra-argumentos, tanto de textos de carácter técnico como de formación general con un sentido crítico convergente y divergente.
Comunicación en Inglés	Capacidad para expresarse en una segunda lengua tanto a nivel técnico como social.
Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs)	Capacidad para utilizar la tecnología de la información y comunicación como herramientas de expresión, acceso a diversas fuentes de información, como medio para archivar y clasificar documentación y como vehículo de aprendizaje, investigación y trabajo colaborativo.
Competencias Sistémicas	
Aprender a aprender	Capacidad meta cognitiva para buscar diversos medios para el aprendizaje y la actualización del mismo.
Pensamiento crítico	Capacidad para discernir y discriminar juicios valóricos respecto de tendencias, escuelas, teorías y paradigmas.
Pensamiento complejo	Capacidad de análisis y síntesis, de transferencia y extrapolación de ideas y paradigmas.
Competencias Interpersonales	
Trabajo en equipo	Capacidad para formar redes, tanto disciplinarias e interdisciplinarias como interpersonales, con un espíritu de alteridad, empatía y colaboración.
Emprendimiento	Capacidad de comprometerse y tomar iniciativas innovadoras en acciones que impliquen oportunidades y riesgos.
Liderazgo	Capacidad de influir sobre personas y grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
Responsabilidad social	Capacidad para valorar la idoneidad profesional y su impacto cualitativo en la sociedad donde se está inserto.

Fuente: Política de Formación Profesional, Universidad de La Frontera 2007.

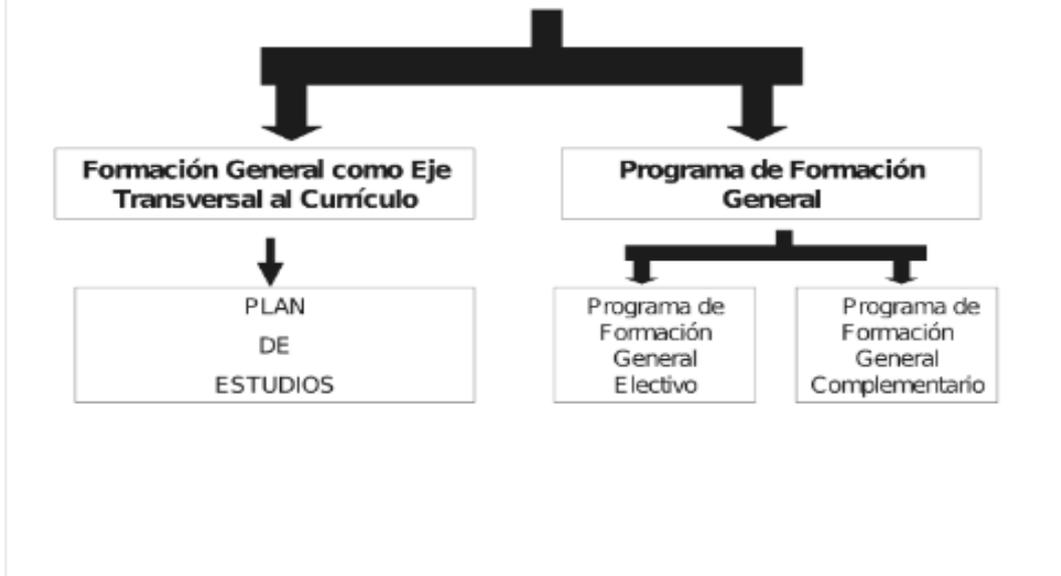
Teniendo en consideración que el desarrollo integral y multidimensional de los estudiantes debe ser abordado a lo largo de todo el proceso formativo, la Formación General en la Universidad de La Frontera se desarrolla a través de dos ejes:

1.- Un eje transversal al currículo, en donde todas las asignaturas, módulos y actividades prácticas deben ser oportunidades para implementar e integrar conocimientos, desarrollar habilidades y estrategias;

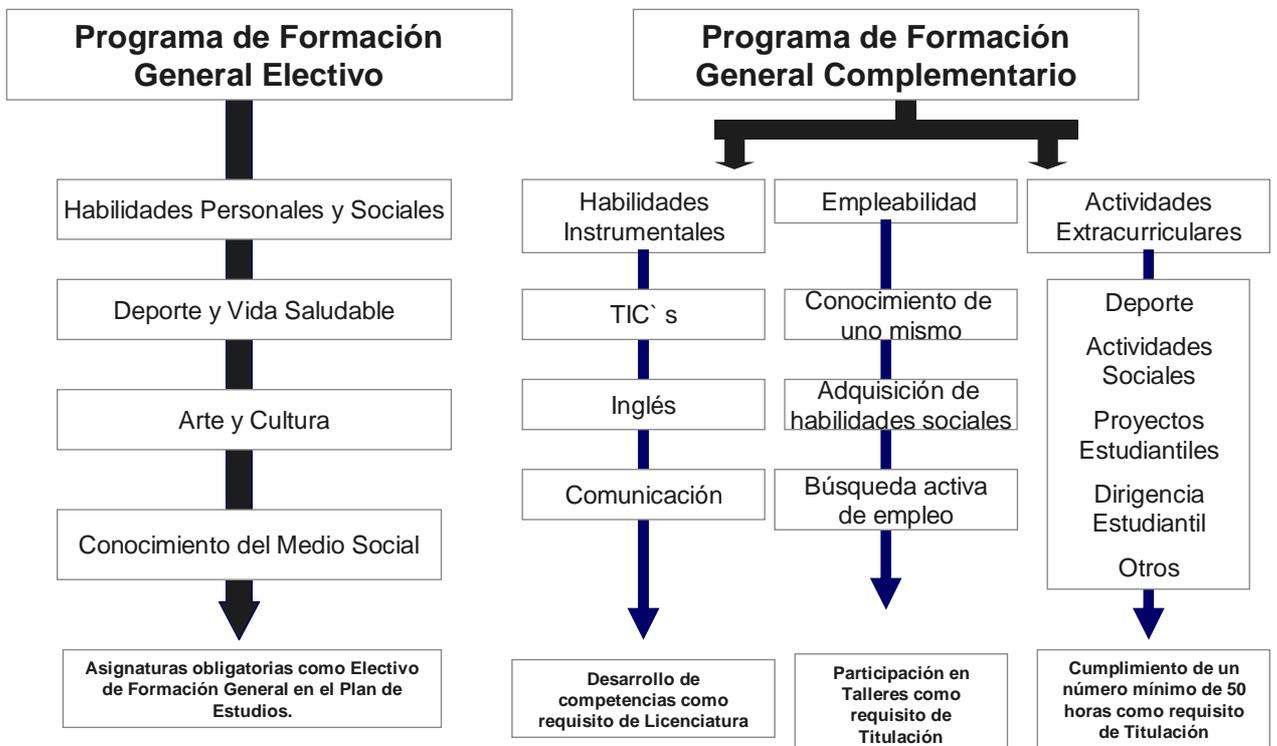
2.- Un eje paralelo, permanente y obligatorio, que se concreta a través de un Programa de Formación General, el que debe estar presente en planes de estudios de las carreras conducente a título de la universidad. (Política de Formación General, documento de trabajo 2007).

FORMACION GENERAL

Universidad de La Frontera



PROGRAMA FORMACION GENERAL



5.3.4 Formación General como eje transversal al currículo.

La formación transversal se refiere a todos aquellos aspectos identificados y reconocidos como esenciales en la formación que se declara, y se desea entregar, los cuales deben ocupar un espacio consciente en las prácticas habituales de los docentes y también de la comunidad académica que impulsa y se compromete con dicho proceso. Así, el eje transversal al currículo de la Formación General demandará una evaluación constante, por parte de los directamente involucrados, sobre las acciones concretas que realizan en pos del desarrollo de competencias genéricas y también una revisión del accionar cotidiano (currículo oculto) que a veces apoya y otras contradice las declaraciones realizadas.

Programa de Formación General.

Este programa se propone potenciar el desarrollo multidimensional de los estudiantes asegurando una formación integral, que responda al mismo tiempo a sus intereses. Para el logro de este objetivo el Programa de Formación General, que tiene un carácter permanente y obligatorio para todas las carreras conducentes a título, contempla las siguientes áreas de intervención: Programa de Formación General Electiva y Programa de Formación General Complementaria.

Programa de Formación General Electiva.

El Programa de Formación General Electiva incluye un número mínimo de asignaturas de formación general que deben ser incorporadas en los Planes de Estudios de todas las carreras de pregrado de la Universidad. La oferta de dichas asignaturas será permanente, actualizada y coordinada centralmente por la Coordinación de Formación General dependiente de la Dirección Académica de Pregrado. Considerando los objetivos y características de la Formación General Electiva en la Universidad de La Frontera, las

asignaturas componentes de dicha oferta son organizadas en cuatro ámbitos o núcleos de conocimiento, a saber:

Cuadro5.3 Ámbitos de Conocimiento de la Formación General en la Universidad de La Frontera.

Ámbitos de conocimiento	Descripción
Habilidades personales y sociales	Promueve el desarrollo personal, autoconocimiento y autocuidado, así como las habilidades comunicativas y sistémicas (trabajo en equipo, emprendimiento, liderazgo, entre otras).
Deportes y vida saludable	Promueve el desarrollo de actividades orientadas a potenciar los recursos físicos y psicológicos de los estudiantes, a través de la práctica de actividades deportivas y recreativas que favorezcan una vida saludable, así como entregar herramientas que permitan una comprensión de la importancia y respeto por el cuerpo humano en todas sus dimensiones (trabajo en equipo, liderazgo, responsabilidad social, entre otras).
Arte y cultura	Potencia el cultivo de las artes, así como también el conocimiento y reflexión permanente con relación a las diversas manifestaciones culturales y artísticas, con énfasis en aquellas propias de la región en la cual se inserta la Universidad de La Frontera (pensamiento crítico, pensamiento complejo, aprender a aprender, entre otras).
Conocimiento y análisis del medio	Propende al conocimiento de la realidad nacional y regional, y al análisis, desde una perspectiva crítica, de las principales dimensiones y alcances del mundo globalizado, aspectos medioambientales y socioculturales (responsabilidad social, pensamiento crítico, pensamiento complejo, aprender a aprender, entre otras).

El programa de Formación General Electivo, dada su naturaleza, está presente a lo largo de la carrera, y en especial en los primeros años, con diferentes énfasis de acuerdo a los niveles de la formación.

Programa de Formación General Complementario.

Este programa comprende una oferta de actividades complementarias a la formación académica de los estudiantes, con el objetivo de potenciar el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en el ámbito profesional, así como también, incentivar la búsqueda permanente por parte de los estudiantes de espacios de aprendizaje que orienten su formación, y fortalezcan su comprensión y autonomía en el proceso formativo. Este programa comprende el desarrollo de tres áreas de trabajo:

Área de Habilidades Instrumentales: incluye competencias en inglés, Comunicación (expresión escrita y comprensión lectora) y Tecnologías de la Información y Comunicación.

Área de fortalecimiento para la empleabilidad: promueve el fortalecimiento de aquellas habilidades necesarias para alcanzar una mayor empleabilidad, la que se define como, “Un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía” (Yorke 2004, citado en García Manjon, y Pérez, López, 2008).

Actividades Extracurriculares: se refiere a las actividades específicas que apoyan la formación, tales como la participación y organización de seminarios, actividades

deportivas, actividades de orden social, dirigencia estudiantil, entre otros, todo lo cual contribuye de manera importante a la adquisición y desarrollo de competencias genéricas.

A modo de resumen

Como se ha señalado previamente, la sociedad chilena considera la violencia hacia la mujer en la pareja un problema grave que debe ser asumido por el Estado a través de la creación de políticas públicas que permitan su prevención y abordaje. Estudios realizados en la última década por organismos especializados, muestran que la violencia hacia la mujer en Chile no solo afecta a mujeres casadas, con hijos, o con escasa educación, su presencia en parejas jóvenes, es significativa, sin embargo no es percibida ni constituye una preocupación para quienes la sufren o la ejercen. Se requiere por lo tanto iniciativas que permitan visibilizarla y abordarla a través de programas de prevención para evitar que estas conductas se instalen como patrones permanentes de interacción. Considerando que las universidades chilenas y en particular la Universidad de La Frontera se declaran instituciones socialmente responsables y comprometidas con los problemas de la sociedad, en que están insertas, tienen la obligación de aportar a la búsqueda de soluciones a esta problemática

La creación de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo, ofrecido como asignatura electiva para los estudiantes de la Universidad de La Frontera no solo contribuye al desarrollo de competencias genéricas, definidas en el perfil del estudiante UFRO, particularmente En relación con Responsabilidad Social y las Habilidades Personales y Sociales, sino que puede constituirse en un aporte concreto a la prevención de este problema en la Región de la Araucanía.

**CAPÍTULO 6: FUNDAMENTACION METODOLÓGICA Y DISEÑO DE
LA INVESTIGACIÓN**

6.1 Contextualización y viabilidad del problema de investigación

En los capítulos anteriores se han expuesto los antecedentes teóricos respecto del tema de estudio y el contexto global de la investigación. En el presente capítulo se exponen la viabilidad del problema de investigación, los fundamentos metodológicos que la sustentan, así como la planificación que incluye los objetivos, las etapas del proceso, las técnicas de recogida de información, y los procedimientos de análisis de la información. Como se ha señalado previamente, la violencia en el noviazgo es un problema relevante en la sociedad chilena, que ha sido reconocido como tal en la última década. Su importancia radica en su alta prevalencia e impacto en la salud física y mental, así como el hecho que los jóvenes están en un periodo formativo de sus vidas, particularmente con relación a los patrones de conducta apropiados hacia la pareja, los cuales con frecuencia se convierten en características estables de sus futuras relaciones (Murphy y O'Leary, 1989).

Si bien a partir del reconocimiento del problema, el gobierno chileno ha realizado esfuerzos para enfrentar este problema, entre los que se cuenta la revisión de la ley de violencia intrafamiliar para incluir la violencia en el noviazgo, y campañas educativas dirigidas a los jóvenes, no existen en nuestro país hasta ahora programas educativos dirigidos a jóvenes que eviten la aparición de la violencia o que impacten en etapas iniciales de ésta.

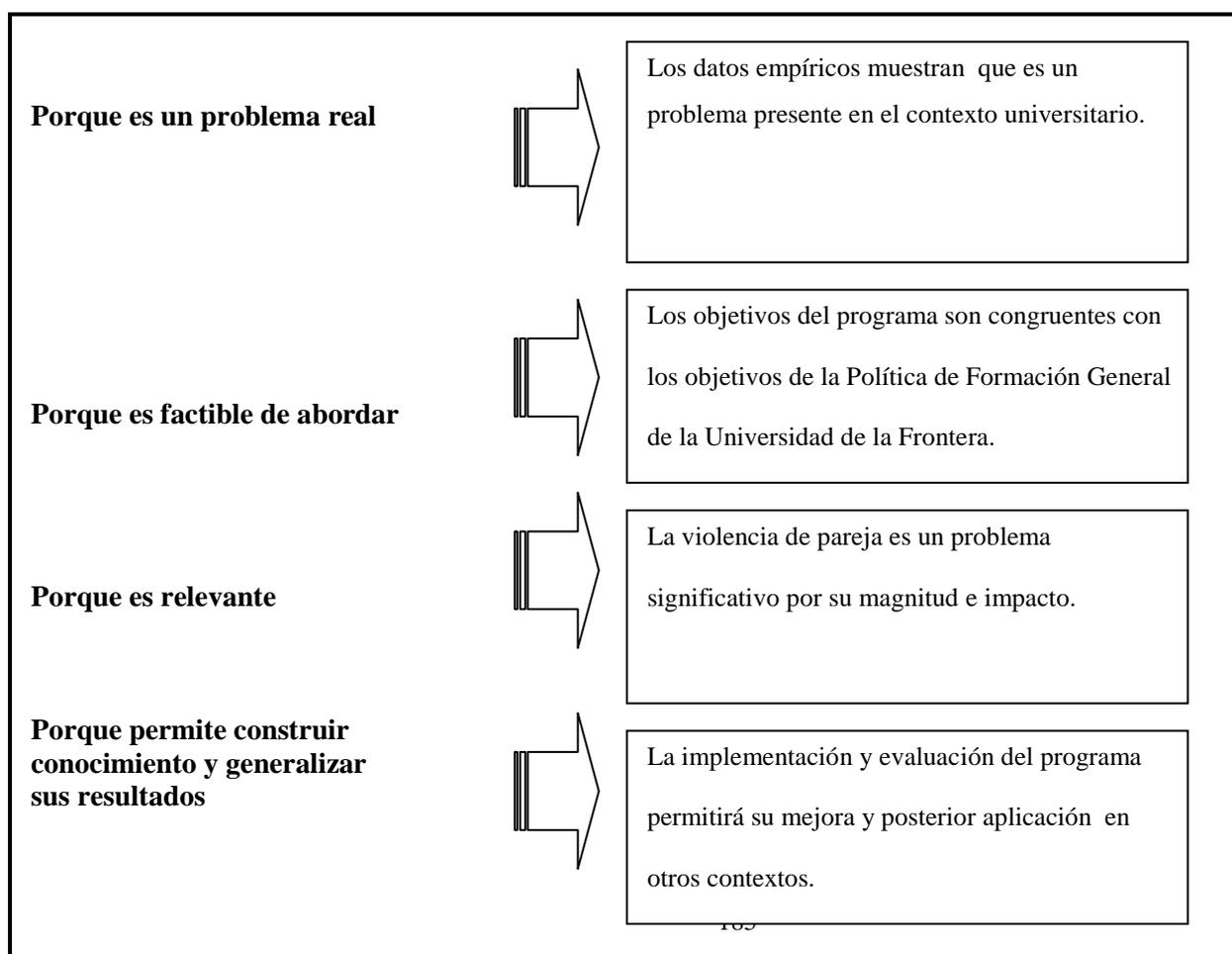
Por lo tanto, considerando la necesidad de contar con este tipo de programas, el estudio empírico de esta tesis doctoral consiste en el Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa Educativo de prevención de la Violencia en parejas de jóvenes de Enseñanza Superior. Como se explicitó en el capítulo anterior, la nueva Política de

Formación General de la Universidad de La Frontera, hace viable y pertinente la implementación de un programa de este tipo, como asignatura electiva de formación general.

La factibilidad de la presente tesis se sustenta además de los aspectos mencionados, en el interés y experiencia de la autora en el tema, quien ha desarrollado investigación en el área de violencia intrafamiliar desde hace más de una década y cuyos resultados han contribuido a fundamentar intervenciones a nivel regional.

El siguiente cuadro sintetiza la necesidad, factibilidad y relevancia de la construcción de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo dirigida a jóvenes universitarios:

Cuadro 6. 1 Factibilidad y relevancia de la construcción de un programa educativo



FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando los antecedentes presentados, la presente investigación se plantea como finalidad “Favorecer procesos de mejora en las relaciones de pareja en jóvenes universitarios que promuevan la equidad e impidan la aparición de episodios de violencia”. De ella se desprenden los siguientes objetivos generales y específicos:

6.2 Objetivo General Fase I

Profundizar en el concepto de violencia en el noviazgo para la elaboración de un programa de prevención de este tipo de violencia dirigido a jóvenes estudiantes de la Universidad de La Frontera.

6.2.1 *Objetivos específicos*

6.2.1.1 Conocer los antecedentes teóricos empíricos respecto de la violencia en el noviazgo.

6.2.1.2. Determinar la prevalencia y factores asociados a la violencia en el noviazgo en estudiantes de la Universidad de la Frontera.

6.2.1.3 Conocer las consecuencias y estrategias de búsqueda de ayuda frente a la violencia en el noviazgo en estudiantes de la Universidad de la Frontera.

6.2.1.4 Conocer las creencias y actitudes de los estudiantes de la Universidad de La Frontera frente a la violencia en el noviazgo.

6.2.1.5 Conocer la percepción respecto de la violencia en el noviazgo de los estudiantes de la Universidad de La Frontera.

6.3 Objetivo General Fase II

Implementar un programa de prevención de la violencia en el noviazgo dirigido a jóvenes estudiantes de la Universidad de La Frontera

6.3.1 Aplicar el programa de prevención de la violencia en el contexto de la Universidad de la Frontera a una población de estudiantes voluntarios

6.4. Objetivo General Fase III

Evaluar la aplicación del programa, con la finalidad de comprobar su utilidad, introducir modificaciones en aquellos aspectos que puedan mejorar su eficacia y efectividad.

Evaluar los resultados de aprendizajes de los estudiantes que cursaron el programa de prevención de la violencia.

6. 4.1 Objetivos Específicos

6.4.1.1 Evaluar la metodología, actividades y contenidos del programa desde la perspectiva las monitoras del programa

6.4.1.2 Evaluar la metodología, actividades y contenidos del programa desde la perspectiva de los estudiantes.

6.4.1.3 Evaluar las fortalezas y debilidades de programa desde la perspectiva de los estudiantes sometidos al programa

6.4.1.4 Elaborar un programa final que incorpore los resultados de la evaluación

6.4.1.5 Evaluar el nivel de conocimiento logrado respecto de la violencia en el noviazgo en estudiantes que cursaron el programa en comparación con un grupo que no lo cursó.

6.4.1.6 Evaluar el grado de justificación de la violencia en el noviazgo en estudiantes que cursaron el programa en comparación a un grupo que no lo cursó.

6.5 Diseño General de la Investigación

El presente trabajo utilizó un diseño de Investigación Evaluativa. La investigación evaluativa se define como la aplicación sistemática de los procedimientos de investigación social para la evaluación de la conceptualización, el diseño, la implantación y la utilidad de los programas de intervención social.

La evaluación de programas, señala Pérez Juste (1997) es *“un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”*. Por su parte Escudero (2005), considera la Investigación evaluativa como *“un tipo de investigación aplicada que incide sobre objetos sociales, programas, centros, agentes, etc., que analiza y juzga su calidad estática y dinámica, según criterios científicos rigurosos múltiples, con la obligación de sugerir a las diversas audiencias implicadas, acciones alternativas sobre los mismo para diferentes propósitos, como utilización, mejora, acreditación, fiscalización, reforma.”*

Entre las características relevantes de la investigación evaluativa, Angulo, Rasco, Contreras, y Santo Guerra, (1991) destacan:

- Su finalidad es aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas.
- Su objeto de estudio es la comprensión de la realidad social en la que intervenimos en toda su complejidad.
- Sus destinatarios son todos los implicados en el programa, tanto responsables y ejecutores como usuarios.
- El conocimiento que genera va encaminado a la mejora de la práctica.
- Procura y trabaja en la generación de teorías. Pretende la transferibilidad de los conocimientos, teorías y resultados a otros programas.
- Utiliza métodos sensibles para captar la complejidad de los fenómenos evaluados.
- Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y profundización de la democracia política.

Las investigaciones evaluativas pueden tener una función formativa o sumativa, dependiendo del tipo de objetivos a los cuales responde. La evaluación sumativa en general responde a requerimientos de agentes externos con miras a la mejora en la toma de decisiones, y a dar cuenta pública de los recursos invertidos en los programas. La evaluación formativa responde a las necesidades de información interna y su objetivo apuntar al mejoramiento de los programas y al aprendizaje individual, colectivo y organizacional del personal involucrado en los programas (Cabrera, 2000). Este tipo de evaluación, agrega por su parte Sandin (2003), fomenta la reflexión crítica de los procesos, la transformación de los destinatarios del programa y conduce a la toma de decisiones pertinentes.

Con relación a las aproximaciones a la evaluación de programas Greene, (1994 citado en Sandin, 2003) identifica cuatro aproximaciones: positivista, pragmática, interpretativa y crítica, las cuales pueden homologarse con los enfoques cuantitativo, ecléctico, cualitativo y participativo, siendo los tres últimos los que “configurarían el marco general en el que se sitúa la mayoría de modelos evaluativos de corte naturalista”. En el siguiente cuadro se presentan los cuatro enfoques.

Cuadro 6.2 Enfoques de evaluación de programas (Green, 1994:532)

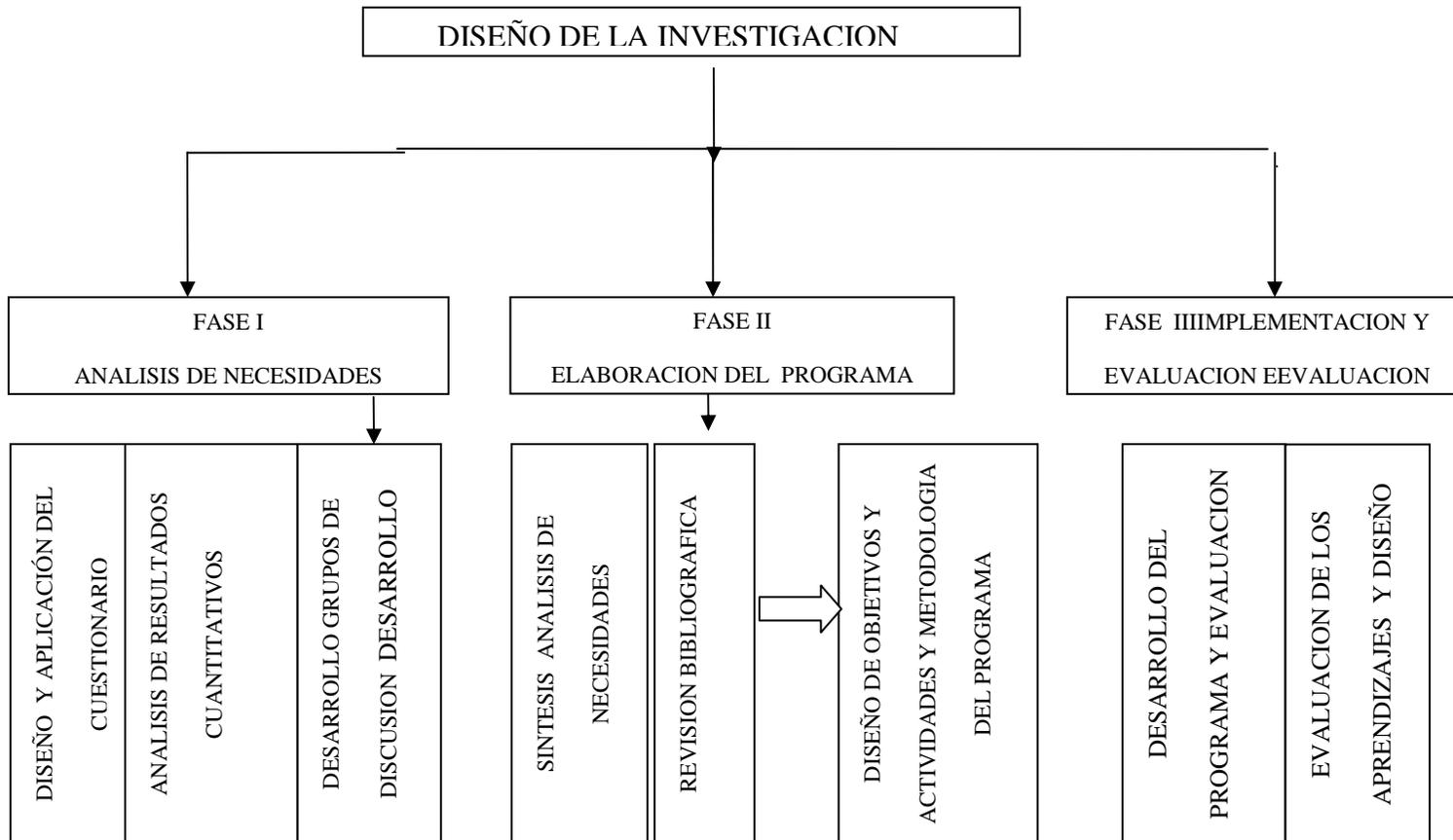
Enfoque	Características	Preguntas claves
Positivista	Orientado principalmente a cuestiones políticas globales sobre la efectividad y eficiencia de los programas.	<i>¿Son los resultados obtenidos atribuibles al programa?, ¿es este programa la alternativa más eficiente?</i>
Pragmático	Orientado a la toma de decisiones y administración de los programas. Quienes evalúan eligen los métodos, cualitativos y cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran.	<i>¿Qué partes del programa funcionan bien y cuáles necesitan mejorarse?, ¿cuál es la efectividad del programa en relación con los objetivos de la organización?, y con respecto a las necesidades de los beneficiarios ?</i>
Interpretativo	Referido a una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos. Busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes.	<i>¿Cómo es experimentado el programa por los diversos participantes?</i>
Crítico	De reciente data, busca promover y fomentar el cambio social y político hacia una mayor justicia, equidad y democracia.	<i>¿En qué medida las premisas, objetivos o actividades del programa sirven para mantener el poder y las desigualdades en la sociedad?</i>

Fuente: Sandín (2003).

La presente tesis doctoral se inscribe en una aproximación mixta: pragmática en el sentido que está orientada a conocer aquellos aspectos del programa que funcionan bien y cuáles necesitan mejorarse; cual es la efectividad del programa en relación con los objetivos de la organización y como éste responde a las necesidades de los beneficiarios, pues su principal interés es establecer la efectividad y eficiencia del programa, con miras a su instalación permanente en la organización, Pero también se puede señalar que se acerca a un enfoque interpretativo en el sentido que en la evaluación los beneficiarios son actores centrales del proceso, asignando gran importancia a la percepción que tienen del programa.

6.6 Fases del diseño

La investigación estuvo estructurada en tres fases, las cuales se grafican a continuación:



6.7 Fase I Análisis de necesidades

Esta etapa está orientada a la detección y análisis de necesidades que permitan fundamentar sobre la base de datos empíricos, el diseño del programa educativo. Para ellos se hace necesario seleccionar los instrumentos más pertinentes de acuerdo al objeto de estudio.

La elección de los métodos para la recogida de la información debe ser consistente con enfoque metodológico y los objetivos propuestos. En el presente estudio se utilizan instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos dado que su utilización conjunta potencia las fortalezas para abordar el problema. La ventaja de los métodos cuantitativos reside en la posibilidad de medir un gran número de personas con una cantidad limitada de preguntas que facilitan la comparación y la generalización. Los métodos cualitativos por otra parte producen información detallada y de gran riqueza sobre un número reducido de casos, lo que aumenta la comprensión de las situaciones estudiadas, pero disminuye la generalización. (Quinnn 1990).

Algunos autores son críticos respecto a la utilización conjunta de métodos cuantitativos y cualitativos, aduciendo que se sustentan en paradigmas diversos que tienen a la base una concepción del mundo completamente diferente, rígida y fija por lo que solo es posible la elección entre estos. Cook y Reichardt (2005), contrargumentan que los métodos no se hayan ligados lógicamente a los atributos de los paradigmas e incluso los propios atributos no se encuentran ligados entre sí, por lo que los investigadores pueden usar indistintamente los métodos que se adecuen a las necesidades de su investigación.

Sandin señala que en la actualidad el discurso de la integración metodológica se impone al de la incompatibilidad paradigmática, particularmente en la investigación educativa, dado que la educación “no es una disciplina unitaria sino un arte práctico” como sugiere Husen (1997). Bericat, por su parte (citado en Sandin, 2003, pp 42), sugiere que en una investigación se pueden integrar métodos de orientación cuantitativa con métodos de orientación cualitativa a través de diversas estrategias en función del grado de integración

En la estrategia de la **complementación**, “cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad de manera que no existe o no se pretende el solapamiento entre los métodos. El grado de integración metodológica es mínimo y el producto final es un informe con dos partes”.

En la estrategia de la **triangulación** “se pretende obtener una visión más completa de la realidad, utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. Se pretende el solapamiento o convergencia de los resultados, para reforzar la validez de los mismos”. La integración metodológica aumenta al pretender enfocar desde métodos distintos un mismo objeto de estudio.

En la estrategia de la **combinación** “se integra de manera subsidiaria un método cualitativo o cuantitativo con el otro con el objetivo de fortalecer la validez del segundo al compensar sus debilidades a través de la información obtenida con el primero. En esta estrategia no se busca la convergencia de los resultados sino una adecuada combinación metodológica”.

En el presente estudio se utiliza una estrategia de *triangulación* dado que lo que se busca es una visión más completa del fenómeno. En primer lugar se usa un cuestionario y escala de actitudes con el fin de obtener información respecto de la prevalencia y factores asociados a la violencia en el noviazgo y actitudes frente a la violencia en los estudiantes de la Universidad de La Frontera. En una segunda fase, la aplicación de métodos cualitativos como entrevistas y grupos de discusión, se orienta a facilitar la comprensión de los datos cuantitativos obtenidos y a profundizar en la percepción y experiencia acerca de la violencia en el noviazgo de parte del estudiantado.

A continuación se describe los instrumentos utilizados en cada fase del estudio. Los procedimientos de recolección de datos y sus resultados serán presentados en el capítulo 7 Recogida de Datos y Resultado del Análisis de Necesidades.

6.7.1 Técnicas de Recogida de Información

6.7.1.1 Cuestionario

El cuestionario se define como un instrumento o dispositivo de recogida de información que contiene el conjunto de preguntas que permiten obtener la información para el diagnóstico de una población que interesa ser investigada de forma sistemática y ordenada sobre las variables objeto de investigación. (Cabrera y Espin, 1986). Por otra parte, Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, (1995) señalan que el cuestionario es una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre la que se quiere investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito. El cuestionario, de acuerdo a estos mismos autores, es una técnica que se sustenta en el paradigma positivista,

racionalista o cuantitativo cuyo objetivo es la contrastación de hipótesis y se orienta a describir, explicar y predecir los fenómenos sociales.

Las ventajas del uso del cuestionario sobre otras técnicas de recogida de datos, derivadas del paradigma cuantitativo, se relaciona con la posibilidad de aplicación masiva, la alta fiabilidad que presenta y el carácter anónimo de éste, lo que permite acceder a información de tipo personal que difícilmente se obtendría a través de una entrevista (Del Rincón y col., 1995). Como desventajas están los requerimientos académicos en cuanto a habilidades de comprensión lectoras de los encuestados, lo que no permite ser aplicado a cualquier población; el riesgo de falseamiento o distorsión, particularmente cuando los temas abordados son sensibles, y que en general la proporción de respuestas es baja, particularmente cuando se envía a través de medios indirectos como correo electrónico.

En la presente investigación se optó por esta técnica considerando que se requería acceder a una muestra representativa de la población estudiada lo que implicaba un número significativo de estudiantes a encuestar, y el nivel educacional de la población objetivo aseguraba la adecuada comprensión de los ítems y la capacidad de responderlos.

La elaboración del cuestionario incluye varias etapas como lo señalan Cabrera y Espin (1986):

Etapas de Preparación:

En esta etapa corresponde determinar el objetivo y el campo de estudios. Esto implica establecer que se desea estudiar y en quien, conocer en profundidad el tema, concretar los objetivos generales y específicos y las variables a observar. La búsqueda de

información puede utilizar varias fuentes, revisión bibliográfica, reflexión y análisis, entrevista a expertos en el tema.

Primera formulación del cuestionario:

En esta etapa corresponde la formulación de las preguntas, para lo cual se debe elegir el tipo de preguntas y redactarlas eligiendo las categorías más convenientes. Es necesario también establecer el tipo de formato más adecuado y redactar un texto introductorio y las instrucciones de aplicación. Es necesario tener en consideración que la extensión no debe ser excesiva, las preguntas deben ser agrupadas en orden lógico y que los aspectos más relevantes deben ser indagados a través de diversas preguntas.

Aplicación Piloto del cuestionario:

Corresponde en esta etapa tanto la revisión a través de jueces expertos de la coherencia del instrumento, así como la aplicación preliminar a un grupo similar al grupo objetivo, con el fin de evaluar el contenido y formato.

Elaboración definitiva del instrumento:

Se analizan los resultados de la aplicación piloto y se realizan modificaciones en base a estos resultados.

6.7.1.2 Escala de actitudes

La escala de actitudes se ha definido como una serie de ítems o frases cuidadosamente seleccionados, que constituyen un criterio válido, fiable y preciso para medir los fenómenos sociales, entre ellos las actitudes. Las actitudes serían un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita

al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones (Ander-Egg, 1998).

Las actitudes no son susceptibles de observación directa sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales; o de la conducta observada. Esta medición indirecta se realiza por medio de escalas en las que partiendo de una serie de afirmaciones, proposiciones o juicios, los individuos manifiestan su opinión, deduciéndose o infiriéndose de este modo sus actitudes. Las escalas permiten establecer diferencias de grado entre individuos. El interrogado señala su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem (muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso en desacuerdo, muy en desacuerdo). A cada respuesta se le da una puntuación favorable o desfavorable. La suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems da su puntuación total que se entiende como representativa de su posición favorable-desfavorable con respecto al fenómeno que se mide.

La probabilidad de acuerdo o desacuerdo con cualquiera de las series de ítems favorables o desfavorables, con respecto a un objeto, varía directamente con el grado de actitud de un individuo. Un individuo con una actitud favorable responderá positivamente a muchos ítems (es decir, estará de acuerdo con muchos ítems favorables al objeto y disientirá a los desfavorables); de un individuo ambivalente puede esperarse que responda desfavorablemente a unos y favorablemente a otros; un individuo con una actitud desfavorable responderá desfavorablemente a muchos ítems.

En la construcción de la escala es necesario recoger una larga serie de ítems relacionados con la actitud que queremos medir y se seleccionan, aquellos que expresan

una posición claramente favorable o desfavorable. Estos ítems pueden ser elaborados por personas conocedoras del tema que se pretende medir y conocedoras, así mismo, del colectivo de individuos que responderá a la escala definitiva.

Para asegurar la fiabilidad por consistencia interna, se estima la correlación entre la puntuación total y la puntuación de cada ítem para todos los individuos, seleccionándose los ítems con coeficiente más alto, hasta alcanzar el número de ítems deseado para la escala. Para asegurar la validez del contenido, aproximadamente la mitad de los ítems deben expresar posición favorable y desfavorable la otra mitad.

6.7.1.3 Grupos de discusión

Los grupos de discusión, también llamado entrevistas grupales, son una estrategia de recolección de información de carácter inductivo y naturalista que aporta información sobre percepciones, sentimientos y actitudes de los participantes. Esta técnica, ha sido definida como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés”. Los grupos de discusión permiten obtener información no solo acerca de lo que las personas piensan en relación con una materia sino también por qué lo hacen de esa manera (Krueger, 1991).

Los grupos de discusión requieren un número mínimo de participantes, generalmente de 4 y un máximo de 12, guiados por un entrevistador experto quien cumple la función de moderador. Las funciones del moderador son escuchar, moderar, observar y analizar la dinámica grupal, la cual debe darse en un ambiente permisivo que permita a los participantes exponer sus ideas y comentarios y favorezca el diálogo y la discusión.

Generalmente, los temas a tratar son definidos previamente y ordenados en una secuencia de preguntas que el (la) moderador (a) ha establecido, el cual sirve de guía para ordenar la discusión.

Planificación de los grupos de discusión

Se reconocen tres etapas básicas en el proceso de planificación de un grupo de discusión: preparación, desarrollo y análisis de los resultados (Cabrera, 2000).

Etapa de preparación:

La preparación implica delimitar el objetivo de la discusión, la selección de los participantes y la preparación de la pauta de preguntas. La delimitación es fundamental. Delimitar el objetivo implica determinar el área o tema que se va a abordar y el tipo de información que se desea obtener.

La selección de los participantes puede realizarse en forma aleatoria o en forma intencionada. La primera evita los sesgos que puedan influir en la información. Por otra parte, es necesario que exista cierta homogeneidad relativa, que permita por una parte facilitar la interacción y centración en el tema de la discusión, pero que a la vez favorezca la recogida de distintos puntos de vista.

La preparación de la pauta que guiará la discusión es un aspecto crucial, ya que de la calidad de las preguntas dependerá la calidad de la información recogida. Las preguntas deberían ser abiertas de modo que se obtenga el máximo de información, particularmente al inicio, y más focalizadas hacia el final. También se debe considerar la forma en que se convocará a los participantes y el cronograma de las actividades.

Etapas de desarrollo:

El moderador debe tener en consideración la necesidad de establecer un buen rapport con los participantes. Por lo tanto intentará crear un clima cálido y de acogida. Se recomienda comenzar facilitando una conversación general sin abordar los temas que serán indagados a través de la pauta. Una vez asegurado que los participantes se sientan cómodos, se procede a explicar las reglas de funcionamiento, y se solicita a los participantes la autorización para grabar la discusión. La tarea del moderador es guiar la conversación, para lo cual se sugiere formular las preguntas de manera natural, estimular intervenciones e interacciones entre los participantes, realizar síntesis parciales de la información obtenida y pedir aclaraciones cuando sea necesario. Finalmente el moderador debe presentar al grupo una síntesis de las principales conclusiones para chequear su fidelidad (Cabrera, 2000).

Etapas de análisis de los resultados:

Generalmente se utiliza como técnica, el análisis de contenido el cual debe hacerse de manera sistemática y objetiva (Cabrera, 2000). El proceso de análisis implica 4 etapas:

La etapa de planificación, la cual a su vez supone la determinación de los objetivos del análisis y el plan de categorización y codificación. La etapa de estudio piloto del sistema de categorización, que implica las tareas de comprobación de la validez del sistema de categorización y la comprobación de la consistencia entre analistas. La etapa de ejecución del plan de análisis y la etapa de interpretación de los resultados.

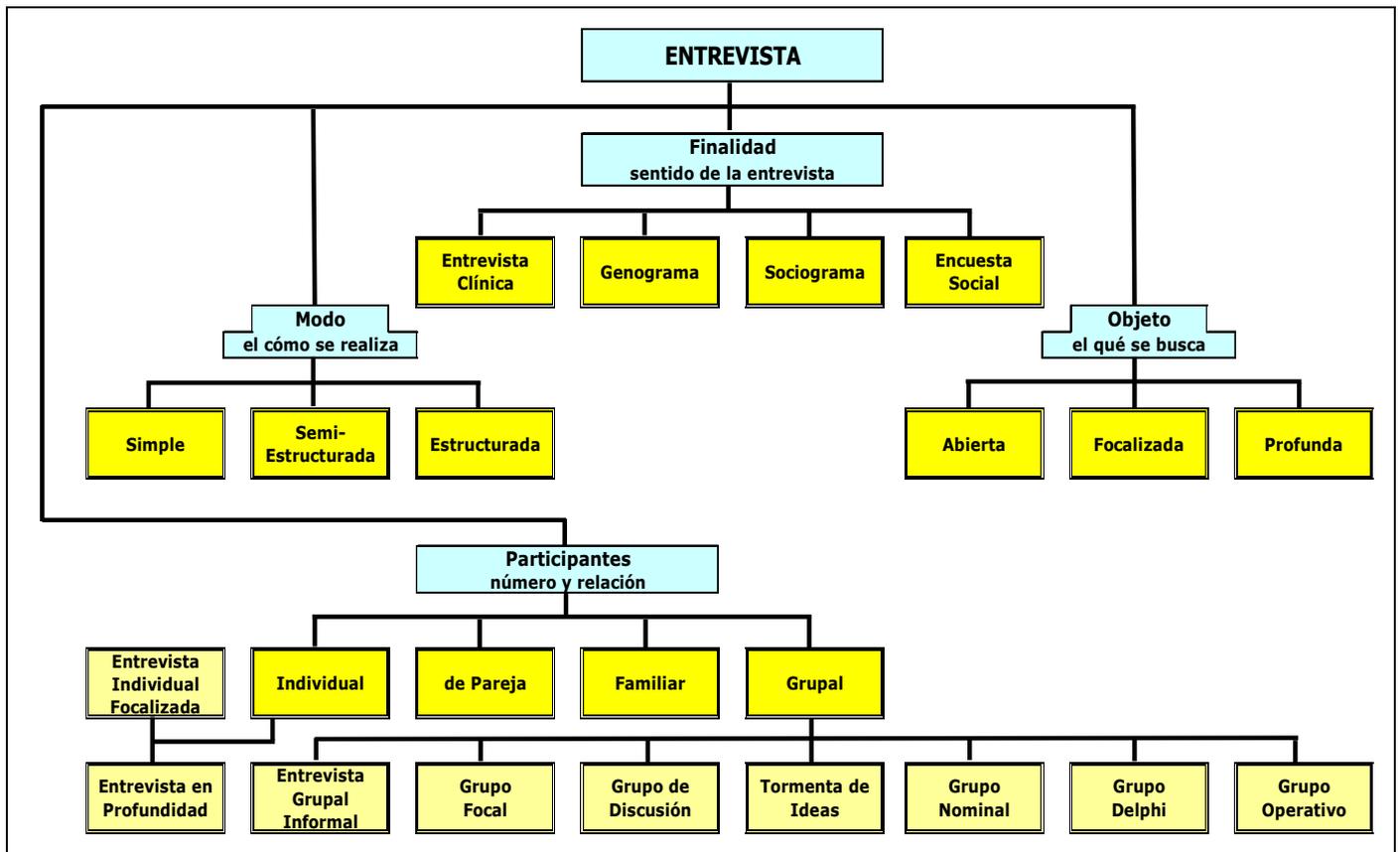
La categorización y codificación tienen como objetivo transformar los datos brutos en sistemas de categorías, lo que implica reducir la información a un número menor de clases. Para llevar a cabo este proceso se debe seleccionar la unidad de registro, siendo la más frecuente, el tema, que se refiere a un fragmento de la comunicación que tenga un

sentido completo para los objetivos del análisis. Una vez establecida la unidad de registro se determinan las categorías. Estas deben ser homogéneas, pertinentes, exhaustivas y excluyentes. Para asegurar la fiabilidad del proceso de categorización, se debe chequear la consistencia entre analistas respecto de las categorías. Finalmente se realiza un análisis cuantitativo estableciendo frecuencias de las categorías o un análisis cualitativo a través de mapas descriptivos.

6.7.1.4. Entrevista

La entrevista de acuerdo a Maccoby y Maccoby (1954), es un intercambio verbal, cara a cara entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra u otras personas. Si bien existen diversas definiciones de entrevista, la mayoría de los autores concuerdan que este es un proceso bidireccional, que implica comunicación verbal y no verbal, que tiene una finalidad específica y cierto grado de estructuración, y que tanto entrevistador como entrevistado asumen roles específicos.

Existen distintos tipos de entrevistas, las que difieren en función del objetivo, del grado de profundidad de la información que se busca, del grado de estructuración y del número de participantes, como se muestra en el siguiente diagrama.



La entrevista focalizada

Este tipo de entrevista fue desarrollada por Merton (1998) para estudiar los efectos psicológicos y sociales de la comunicación de masas y su objetivo es profundizar en la comprensión de un tema específico a través de la experiencia de varias personas. La entrevista focalizada se centra en experiencias subjetivas de las personas expuestas a una determinada situación para contrastar hipótesis e indagar respuestas. Los investigadores estudian previamente la situación, derivando del análisis de contenido y de la teoría, hipótesis sobre el significado y los efectos de determinados aspectos de la experiencia, lo que sirve de base para elaborar el guión de la entrevista. Las repuestas de los entrevistados ayudan a comprobar las hipótesis y las respuestas imprevistas permiten generar nuevas hipótesis. La entrevista focalizada se caracteriza por:

- Se efectúa a una persona en particular y los participantes del estudio se seleccionan por ser informantes calificados.
- El foco es un problema o tema de investigación
- Se buscan las respuestas de las personas a preguntas específicas sobre un tema.
- Interesa sólo la experiencia vinculada al tema de estudio.
- Se usan preguntas abiertas, preestablecidas en función de los objetivos.
- Es Semi-estructurada y focalizada con estandarización formal (pauta temática).
- Dura de 1 a 4 sesiones como máximo, siendo la última sesión la de contra chequeo.

La entrevista focalizada se asemeja a la entrevista en profundidad en cuanto a que ambas, se interesan por una persona en particular y su foco son los sentidos y significados atribuidos por los participantes a su experiencia de vida. Ambas entrevistas se diferencian en que la segunda indaga sobre los diferentes aspectos de la vida del entrevistado, utiliza preguntas abiertas como guía de apertura de la conversación, y tienen una duración mínima de tres sesiones, pudiendo prolongarse por largo tiempo.

Merton (1998) establece 4 criterios para la efectividad de la entrevista, estos son:

- amplitud; el entrevistador debe maximizar las referencias a elementos evocadores y estimular la amplitud de las respuestas.
- especificidad; el entrevistado debe referirse muy específicamente a aspectos de la situación que se está indagando.
- profundidad; la entrevista debe permitir acceder, a los significados, afectivos, cognitivos y evaluativos, de la situación que ha experimentado el entrevistado.

- contexto personal; la entrevista, deben permitir explicitar los atributos y experiencias previas de los participantes, que dan significados distintos a la situación experimentada.

6.7.2 *Participantes*

En la Fase I participaron 3 grupos:

Para la selección del *primer grupo*, de un universo de 7479 que constituían el total de alumnos matriculados en la Universidad de la Frontera durante el año 2004, se determinó un tamaño muestral de 366 estudiantes, sobre la base de una prevalencia de violencia de 20%, un 95% de confianza y una precisión de 4%. Considerando un posible rechazo al cuestionario de alrededor de un 30%, se estima una sobremuestra de 106 estudiantes, por lo que la muestra total queda constituida por 472 estudiantes. La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo aleatorio estratificado por facultad con asignación proporcional, eligiendo al azar las carreras necesarias, los niveles dentro de las carreras y, luego, de la misma manera las asignaturas dentro de los niveles, hasta completar el tamaño muestral requerido. De los 474 sujetos de la muestra 4.5. %, pertenecían de la Facultad de Agronomía representada en dos carreras, 21% a la Facultad de Educación representados en 4 carreras, 46,1 % a la Facultad de Ingeniería representados en 8 carreras y 28,4 % a la Facultad de Medicina a través de 4 carreras. En el siguiente cuadro se presentan las carreras elegidas y el número de estudiantes por carrera.

Cuadro 6.3 Composición de la muestra

Carrera	Niveles /asignatura	N
Facultad de Ingeniería		
Ingeniería en alimentos	Nivel IV Química analítica	28
Ingeniería ejecución informática	Nivel VIII Ingeniería y medio ambiente	24
Ingeniería de ejecución electrónica	Nivel IV Circuito electrónico	10
Ingeniería Civil Industrial	Nivel IV Optimización	39
Ingeniería ambiental	Nivel VIII Bioremediación	28
Ingeniería Comercial	Nivel IV Inferencia Estadística	30
Ingeniería Informática	Nivel VI Complejidad computacional	8
Construcción Civil (reserva)		19
Facultad de Medicina		
Enfermería	Nivel II Enfermería Básica del Niños	41
Kinesiología	Nivel IV Gestión e Investigación en Salud	19
Obstetricia	Nivel VIII Modulo profesional Integrado	16
Odontología	Nivel VI Anatomía Patológica	35
Facultad de Educación		
Pedagogía en Historia	Nivel VIII Reconstrucción del Conocimiento Pedagógico	26
Psicología	Nivel IV Procesos Psicológicos II	26
Periodismo	Nivel VI Pensamiento y Análisis económico	25
Sociología	Nivel VIII Programa de Investigación e	23

	Intervención Lab. III	
Facultad de Agronomía		
Agronomía	Nivel VI Bioestadística	25
Ingeniería de Ejecución Agrícola	Nivel VI Ganadería Menor	15
Total		472

La información obtenida a través de los cuestionarios fue un primer paso en la investigación que permitió dimensionar la magnitud de la violencia en los universitarios, las manifestaciones más prevalentes, los factores asociados al problema, el impacto sobre las jóvenes agredidas y las conductas de búsqueda de ayuda. También los resultados del cuestionario permitieron aproximarse a las actitudes de los jóvenes hacia la violencia y los mitos que la sustentaban. Esta información fue muy relevante a la hora de diseñar los objetivos del programa.

El *segundo grupo* estuvo compuesto por 36 estudiantes, que participaron en los grupos de discusión, 18 varones y 18 mujeres provenientes de las cuatro facultades antes mencionadas. Para la selección de los estudiantes se solicitó a la Dirección de Pregrado de la Universidad de La Frontera un listado aleatorio de 60 alumnos balanceados por sexo, 15 de cada facultad, Agronomía, Educación, Ingeniería y Medicina los cuales fueron invitados a participar mediante una carta de invitación.

Se realizaron 5 grupos focales, el primer grupo constituido por 5 mujeres y 2 varones, correspondió a la Facultad de Educación y Humanidades. El segundo grupo de la

Facultad de Agronomía, estuvo compuesto por 4 estudiantes, dos varones y dos mujeres. El tercer grupo de la Facultad de Medicina estuvo compuesto por 10 estudiantes 7 mujeres y 3 varones. Se realizaron dos grupos con estudiantes de la Facultad de Ingeniería, el primero con 4 estudiantes, 3 varones y una mujer. El segundo, contó con 12 estudiantes, 3 mujeres y 9 varones.

Los grupos de discusión complementaron la información obtenida a través de los cuestionarios. Particularmente relevante fue conocer el significado que algunos estudiantes atribuían a las conductas violentas y los elementos que el estudiantado consideraba definitivos a la hora de calificar una conducta como violenta. A través de los grupos focales quedó en evidencia que el área de estudio fue determinante en la percepción de los y las jóvenes acerca del problema. Los estudiantes de la facultad de ingeniería tuvieron la ocasión de discutir y problematizar respecto a un tema que no abordan regularmente y que constituyó para ellos un aporte. También la discusión que se generó en los grupos favoreció en algunos estudiantes una toma de conciencia y el reconocimiento que habían ejercido conductas violentas hacia la pareja.

El Grupo 3 estuvo compuesto por 3 estudiantes universitarias las que participaron en las entrevistas focalizadas. Las entrevistadas fueron elegidas a través de muestreo por conveniencia y todas ellas habían vivido situaciones de violencia en el noviazgo. Las características se ilustran en la tabla 6.1:

Tabla 6.1 Características estudiantes entrevistadas

	Edad	Escolaridad	Actividad/ocupación
Sujeto 1	21	3ero Universitario	Estudiante
Sujeto 2	22	4to universitario	Estudiante, mesera
Sujeto 3	19	2do Universitario	Estudiante

Las entrevistas fueron realizadas con posterioridad a la aplicación de los cuestionarios y el desarrollo de grupos focales y permitió contrastar la información obtenida a través de las fuentes anteriores. Las entrevistas permitieron conocer la perspectiva de las jóvenes víctimas de la violencia, sus explicaciones acerca de los factores gatilladores y mantenedores de ésta, el rol de las familias y los pares en el enfrentamiento de la violencia, las estrategias para abordarla, así como las circunstancias que permitieron el cese de la violencia y las sugerencias de intervención desde las estudiantes a partir de sus experiencias. Este aspecto fue particularmente relevante, ya que la información obtenida reafirmó la dificultad de las jóvenes para reconocer las señales de riesgo en la etapa inicial de la relación, la tendencia a minimizar las conductas violentas, la dificultad de buscar ayuda en los adultos, y la tendencia al aislamiento como forma de enfrentar el problema, aspectos que fueron integrados en el diseño del programa.

6.8 Fase II Elaboración del programa

Esta fase estuvo orientada al análisis de la información obtenida en la Fase I y al diseño del programa. La elaboración de un programa para que cumpla adecuadamente sus fines debe considerar un diseño riguroso de objetivos, contenidos, metodología, material didáctico y técnicas de enseñanza, las cuales deben ser consistentes con las características de la población destinataria (Cabrera, 2000).

Objetivos: la formulación de éstos debe ser clara, directa, sin ambigüedades, suficientemente explícitos para facilitar su evaluación e idealmente expresados en términos de competencias profesionales a alcanzar. Los objetivos deben ser útiles para las necesidades formativas que se pretende satisfacer, coherentes y adecuados a las expectativas y posibilidades de los participantes. Al mismo tiempo debe ser suficientes para satisfacer las necesidades formativas y tener relación con el tiempo y los recursos existentes.

Contenidos: estos deben cumplir los requisitos de relevancia y eficiencia para conseguir los objetivos y seguir una estructuración y secuencia adecuada, con un nivel de actualidad y profundización significativo. Por otra parte deben ser lo suficientemente amplios para el logro de los objetivos.

Material didáctico; además de la exigencia de calidad debe ser consistente con los objetivos educativos y ayudar al logro de éstos. Debe además ser congruente con los contenidos y pertinentes a las características de los estudiantes, considerando sus capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos y experiencia. Por último debe considerar las características tanto físicas como curriculares, del contexto en el cual va a ser utilizado.

Los *métodos de enseñanza* deben seguir los principios de coherencia es decir deben ser eficaces para conseguir los objetivos de formación y adecuados a las características de los participantes. Deben tener en cuenta los principios generales del aprendizaje adulto, fomentar la participación y la transferencia y ser eficientes con relación a sus costes ajustándose a los recursos disponibles.

Por último, la planificación de un programa debe considerar claramente *el perfil de los destinatarios*. Esto supone definir el nivel de conocimientos previos, habilidades y competencias, así como algunas características relevante como edad y experiencia.

También debe considerarse que el proceso de selección sea ágil y transparente y que el número de participantes sea adecuado a los objetivos y a la metodología de enseñanza-aprendizaje.

6.9 Fase III Implementación y evaluación procesal

“La evaluación de la implementación tiene como propósito la valoración de la adecuación de las actividades formativas diseñadas, identificando las desviaciones al plan original con el propósito de ayudar a su mejoramiento y el progreso de los participantes hacia los objetivos, es decir la eficacia progresiva del programa”, señala Cabrera, (2000, pp. 93). Este tipo de evaluación debe ser esencialmente de “tipo formativo y sus resultados permitirán realizar los cambios necesarios antes que los errores de la ejecución malogren los resultados que se espera conseguir” (Cabrera, 2000).

Amezúa y Jiménez (1996) proponen que la evaluación de proceso debe responder a las siguientes preguntas:

- 1.- ¿El programa se está desarrollando según se planificó?
- 2.- ¿Está alcanzando el proyecto su población objetivo?
- 3.- ¿A quién de los participantes no está llegando el proyecto?
4. - ¿Están los participantes satisfechos con su experiencia?
- 5.- ¿Están los participantes realizando las actividades establecidas en el diseño del programa?

6.9.1 Técnicas de recogida de información

Para la valoración de un programa Pérez González (2008) sugiere utilizar diversas fuentes de información y distintas técnicas complementarias entre sí, como por ejemplo la observación, entrevistas formales, contraste de información, autoinforme, cuestionarios, inventarios, escalas, pruebas, aplicando la que resulte más conveniente según la ocasión.

En el presente estudio se utilizaron tres estrategias:

- Pauta de valoración, la que se administró a los participantes al final de cada sesión para recoger su opinión respecto de los contenidos, actividades, metodología de enseñanza, materiales didácticos y sugerencia de mejoramiento.

- Reuniones de evaluación del equipo de investigación, las que se desarrollaron semanalmente y en las que se evaluaron las mismas dimensiones de la pauta, así como sus impresiones respecto al logro de los objetivos de la sesión.

- Grupo focal, conducido al término del programa con el fin de conocer la percepción de los estudiantes respecto del logro de objetivos, las fortalezas y debilidades de éste, sus sugerencias para el mejoramiento y su nivel de satisfacción con el programa

Pauta de Valoración

Las pautas de valoración son dispositivos destinados a conocer la opinión de los usuarios respecto del mérito, valor o importancia de un determinado programa o servicio (Scriven, 2007). Las pautas son instrumentos valiosos cuando son desarrollados y evaluados cuidadosamente, incrementando la objetividad, credibilidad y reproducibilidad

de la evaluación. Las pautas pueden ser usadas tanto en la evaluaciones formativas como sumativas (Stufflebeam, 2000).

Stufflebeam, sugiere los siguientes pasos en el desarrollo de una pauta:

- Definir el contenido.
- Definir el uso que se le dará al instrumento.
- Revisar y analizar la literatura relevante y la opinión de los expertos en el tema
- Clarificar y justificar los criterios que deber tener la pauta (pertinencia, claridad, parsimonia, facilidad de uso).
- Hacer una lista de las dimensiones a evaluar.
- Definir las dimensiones.
- Fundamentar las dimensiones
- Revisar los criterios con relación a la inclusión, claridad y parsimonia
- Determinar el orden de las dimensiones.
- Hacer aplicación piloto de la pauta.

Las pautas pueden tener diferentes formatos de respuesta dependiendo de las dimensiones. Estos pueden ser de frecuencia (siempre, generalmente, a veces), de calidad (muy bueno, bueno, regular), de acuerdo (muy de acuerdo, desacuerdo) o de satisfacción (muy satisfecho, medianamente satisfecho). De acuerdo a Scriven (2007), las preguntas referidas a la satisfacción son las más relevantes y sugieren usar preguntas de expectativas (*mejor de lo esperado, peor de lo esperado*) dado que proveen resultados más precisos que las preguntas tradicionales graduadas en términos de excelente a pobre, al reducir el problema del techo. En las preguntas de expectativas los sujetos tienden menos a puntuar en el extremo superior, solo las personas que están muy satisfechas o evalúan muy

positivamente un servicio utilizaran el puntaje superior y por lo tanto estas escalas producirán una media más baja que en otras escalas, pero más cercana a la realidad.

Reuniones del equipo de trabajo

La investigación evaluativa requiere de un equipo de trabajo cohesionado que permita compartir conocimientos, esfuerzos y energías a fin de ampliar la percepciones y la comprensión de sus experiencias, emociones y motivaciones, con el fin de encauzar las acciones hacia la obtención del objetivo común. De acuerdo a Bartolomé (1994), la importancia del equipo radica en que:

- *los valores y los significados sólo se cambian en comunidad, así la interpelación a las personas que realizan la investigación cobra sentido en y desde la actividad grupal.*
- *el grupo sostiene el nivel de motivación y empuja a sus miembros a seguir hacia delante con los objetivos propuestos en un esfuerzo común y solidario.*
- *el grupo permite realizar mejor la función autocrítica, facilita el cambio al confrontar nuestros propios prejuicio y, conceptos, pudiendo llegar a una clarificación más profunda, a un cuestionamiento y comprensión más críticos y a una mayor prudencia en las decisiones.*
- *la dinámica grupal tiende a provocar más participación, crea un ambiente más democrático, más respetuoso con los pluralismos, más consciente de las aportaciones que cada uno puede hacer al grupo, más permeable a las críticas de los demás y más libre.*

El equipo de trabajo en la presente investigación se constituyó en la etapa de diseño del programa y cobró particular relevancia durante la etapa de implementación. El equipo estuvo compuesto por la tesista, una docente del departamento de psicología y dos estudiantes de psicología que cursaban 4to año quienes participaron en calidad de

ayudantes de investigación durante la implementación del programa. Los miembros del equipo tuvieron encuentros semanales con el objetivo de evaluar la marcha de éste, las reuniones se realizaron posteriormente a cada sesión del programa donde se analizó:

- El logro de los objetivos de la sesión, facilitadores y obstaculizadores
- La adecuación de las actividades en función de los objetivos, los tiempos asignados y los recursos, y
- El grado de interés de los estudiantes por las actividades propuestas

La información producto del análisis y la reflexión fue recogida en el cuaderno de campo de la investigadora y sirvió de base para la toma de decisiones respecto de reorientaciones del programa.

6.9.2. Participantes

En la fase III del presente estudio participaron dos grupos: el grupo estudio y el grupo de comparación, lo que permitió contrastar los resultados de aprendizaje, producto del programa.

El *Grupo 1* o grupo estudio, estuvo compuesto por 31 estudiantes que cursaron el programa de prevención, proveniente de las diversas carreras de la universidad. Este grupo constituye una muestra de tipo intencionada ya que correspondió a los estudiantes que se inscribieron voluntariamente en el curso electivo.

El *Grupo 2* o grupo de comparación estuvo compuesto por 35 estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de La Frontera quienes accedieron voluntariamente a responder dos instrumentos que indagaban sobre conocimientos y actitudes respecto de la

violencia, en dos momentos del estudio, al inicio y al final del programa educativo. Este grupo, cuyas características eran similares a los estudiantes del grupo estudio en función de la edad, sexo y carrera, constituyó una muestra de conveniencia que permitió comparar los resultados de aprendizaje producto del programa.

A modo de resumen

En el presente capítulo se describe el abordaje metodológico de la investigación, incluyendo el diseño del mismo, los objetivos y métodos de recolección de datos en cada una de las etapas del estudio. En el siguiente capítulo se describe el proceso de recolección de datos, y el análisis de estos, los que sirvieron de fundamentos para el diseño del programa educativo.

**CAPÍTULO 7: PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS Y RESULTADO
DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES**

7.1 Diseño de análisis de necesidades

El diseño del análisis de necesidades correspondió a la Fase I del estudio. En esta etapa se recogió la información cuantitativa y cualitativa que fundamentó el diseño del programa. Para la recogida de datos se usaron dos instrumentos cuantitativos diseñados por la autora: un cuestionario y una escala de actitudes, y se seleccionaron dos técnicas cualitativas, los grupos de discusión y la entrevista

7.1.1 Desarrollo del Cuestionario

En primer lugar, se determinó el tipo de información que se requería obtener considerando los objetivos generales y específicos de la investigación, es decir interesaba conocer respecto a:

- Prevalencia y tipo de conductas violentas recibidas y ejercidas por los estudiantes, las consecuencias de estas y las estrategias para abordar las situaciones de violencia.
- Las variables asociadas a vivir y ejercer violencia y
- Actitudes frente al uso de la violencia en pareja.

Paralelamente se revisó la literatura nacional e internacional respecto de la conceptualización de violencia en el noviazgo, sus manifestaciones, factores de riesgo de sufrir y ejercer violencia, las conductas de búsqueda de ayuda para quienes viven violencia y sus consecuencias, así también como los instrumentos desarrollados para su medición. Dado que la mayoría de los autores coincide que la violencia en el noviazgo se manifiesta a través de violencia física, psicológica y sexual, se decidió utilizar esas categorías para la medición del fenómeno (Stets, 1990; Foshee, 1996; Glass, et al., 2003). Si bien algunos autores incorporan la violencia económica dentro de las manifestaciones de violencia

hacia la mujer, considerando que en este grupo etéreo no existe dependencia económica entre los miembros de la pareja, se desestimó esta categoría.

A partir de los antecedentes teóricos y los objetivos se creó la primera versión del instrumento, el que se organizó en 3 secciones:

Sección 1: Esta sección incluyó información personal, referida a datos demográficos y personales, a través de ítems de respuesta cerrada pre-codificadas. Las preguntas indagaban respecto:

- Edad, sexo, estado civil, año de ingreso a la universidad, existencia de pareja actual, edad de la pareja, tiempo de la relación, existencia y número de hijos, con quien viven y participación en actividades extracurriculares.

- Educación y ocupación de los padres, como variables para estimar el nivel socioeconómico del estudiante; existencia de trabajo remunerado y número de horas dedicadas a esta actividad, religión a la que adscribe, nivel de participación religiosa, y antecedentes de violencia en la familia.

Sección 2: En esta sección se concentraron las preguntas más importantes y a la vez más sensibles. Los ítems que indagaban respecto de la vivencia y ejercicio de la violencia física, psicológica y sexual, fueron extraídos de la Escala de Tácticas de Conflictos de Straus (2004) y otros fueron elaborados por la autor en base a la literatura.

Los ítems se redactaron como afirmaciones respecto de la presencia y frecuencia de las conductas, graduadas de menor a mayor gravedad. En esta sección se incluyeron también preguntas de selección múltiple para indagar respecto de las estrategias frente a la violencia para aquellos que contestaran haber vivido situaciones de este tipo. Estas

preguntas se basaron en protocolos desarrollados en estudios internacionales (Sadowski, Hunter, Bangdiwala y Muñoz, 2004). Finalmente, se incluyó una pregunta de respuesta abierta para quienes tuvieran experiencia de violencia con más de una pareja, con la posibilidad de agregar comentarios u observaciones.

Sección 3: Esta sección incluyó dos escalas, la primera, estuvo compuesta por 9 ítems que reflejan mitos comúnmente sostenidos por la población general respecto a las causas y factores asociados a la violencia. La segunda, cuyo objetivo era evaluar las actitudes respecto de la violencia, contenía afirmaciones que implicaban un juicio de valor respecto del uso de la violencia.

Para asegurar la calidad y validez de las repuestas en la construcción del cuestionario se tomaron las siguientes consideraciones:

- Se redactó un texto introductorio que establecía el objetivo del instrumento, así como las condiciones de completación, enfatizando el carácter anónimo y confidencial de la información.

- Para evitar reacciones defensivas, la primera sección estuvo constituida por preguntas introductorias o “rompehielos”, neutras de fácil respuesta sobre aspectos demográficos de los sujetos. Solo al final de la sección se incorporaron preguntas con relación con los antecedentes de violencia en la familia.

- En la segunda sección, las preguntas respecto de haber sufrido o ejercido violencia, fueron presentadas como “estrategias de resolución de conflictos” para evitar que fueran respondidas en función de la deseabilidad social.

- Se abordó el impacto de la fatiga o el aburrimiento sobre las respuestas, desarrollando un cuestionario de longitud moderada cuya administración no requirió más de 25 minutos.

- Se incorporaron preguntas abiertas que permitieron ampliar las respuestas y profundizar en algunos temas.

Aplicación piloto del cuestionario

Esta primera versión del instrumento fue sometida a validación por jueces expertos para establecer la coherencia de los ítems con los objetivos de la investigación. Para esto se contactó a tres personas con experticia en el tema de la violencia de género, una psicóloga clínica con experiencia en la atención de víctimas de violencia, una profesional del Servicio Médico Estudiantil y una profesional encargada del programa de violencia intrafamiliar del Servicio Nacional de la Mujer, en la Región de la Araucanía. Se les solicitó a las jueces revisar la pertinencia de los ítems, así como la redacción, la longitud del instrumento y la coherencia entre las secciones. Las recomendaciones fueron incorporadas en su mayoría, excepto aquellas en que hubo desacuerdo entre los jueces.

Una vez obtenida esta primera versión se aplicó a una muestra de 15 estudiantes, a los cuales se les pidió contestar el instrumento prestando particular atención al contenido y formato. A partir de las sugerencias se modificó la redacción de algunos ítems y se hicieron ajustes al formato. La versión final del cuestionario se presenta en el Anexo 1

7.1.2 Desarrollo de la escala de actitudes

La escala de actitudes incluida en la sección 3 del cuestionario tuvo como objetivo evaluar el grado de justificación de la violencia en las relaciones de pareja. A partir de la revisión de la literatura sobre creencias y mitos que fundamentan la violencia, se

desarrollaron 12 ítems, los cuales fueron redactados como situaciones de tipo personal e interpersonal frente a las cuales los evaluados debían pronunciarse respecto a la justificación del uso de la violencia. Se adoptó un formato Lickert constituido por 5 alternativas de respuestas.

Aplicación Piloto de la escala de actitudes

La escala preliminar de 12 ítems fue aplicada a una muestra de 20 estudiantes de la universidad de La Frontera, de las carreras de Enfermería y Psicología. Esta aplicación tuvo como objetivo evaluar el grado de comprensión de los ítems y la adecuación del formato por lo que se solicitó a los estudiantes pronunciarse respecto de ambos aspectos. A partir de esta aplicación se estableció el nivel de confiabilidad de las escalas a través de la técnica alfa de Crombach, la que arrojó un valor de 0.61 para la escala de actitudes, lo que se consideró insuficiente.

Las observaciones realizadas por los estudiantes a esta primera versión del instrumento fueron escasas y en su mayoría relacionadas con el formato por lo que se redactaron nuevamente algunos ítems y los ítems que no discriminaron fueron remplazados a partir de una nueva revisión de la literatura.

Esta segunda versión se aplicó a una nueva muestra de 22 estudiantes provenientes de diversas carreras de la universidad. Se realizó una nueva evaluación de la confiabilidad, encontrándose que dos ítems mostraron una baja correlación, siendo eliminados. Estos fueron *“la violencia se justifica cuando surge un embarazo no deseado por descuido de uno de los miembros de la pareja”* y *“la violencia se justifica cuando un miembro de la pareja agrede al otro”*.

La versión final de la escala compuesta por 10 ítems, fue aplicada a una tercera muestra de estudiantes obteniéndose un Alfa de Crombach de 0.842 lo que se consideró satisfactorio (Viana 1983), indicando que cada uno de los ítems mide el mismo constructo (Anexo 2).

7.1.3 Pauta de grupos de discusión

La pauta del grupo de discusión se construyó en base a los resultados cuantitativos obtenidos en la primera etapa. En razón que la información de los cuestionarios mostró algunos hallazgos inesperados, como mayor prevalencia de violencia femenina y escasa asociación entre violencia y variables demográficas, interesaba saber cómo interpretaban los estudiantes estos resultados. A través de los grupos de discusión se quería tener una visión más comprensiva de los datos y profundizar en los significados que los participantes le atribuían, así como conocer si la percepción de los estudiantes sobre el fenómeno era consistente con los datos cuantitativos.

El primer grupo de preguntas se relacionó con la percepción de los estudiantes respecto de la presencia de violencia en las parejas universitarias y no universitarias, la magnitud de la violencia estimada, si percibían que la violencia estaba dirigida fundamentalmente a las mujeres o existía violencia cruzada. También se indagó acerca si los estudiantes percibían relación entre la violencia en el noviazgo y la violencia posterior.

El segundo bloque de preguntas estaba dirigido a conocer como los estudiantes conceptualizaban la violencia y que manifestaciones de ella reconocían. Si la expresión de la violencia variaba de acuerdo al género, considerando que la literatura sugería diferencias en la expresión de violencia en hombres y mujeres. También interesaba conocer como

interpretaban algunos hallazgos como el hecho que las que las mujeres declaraban más frecuencia de conductas como pellizcos, insultos y negarse a uso de preservativos por parte de la pareja.

El tercer bloque de preguntas se relacionó con los factores y explicaciones percibidos por los estudiantes con relación al surgimiento y mantención de la violencia, y por último, en el cuarto bloque, las preguntas se orientaron a conocer la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la violencia: si este variaba en función del género y que estrategias conocían para enfrentar la violencia. Finalmente el último punto de la pauta se refería a sugerencias para abordar la violencia debido a que estos insumos servirían de base a la construcción de un programa de educativo de prevención. La pauta se presenta en el Anexo 3.

7.1.4 Pauta de Entrevista

La pauta de entrevista se construyó posteriormente al desarrollo de los grupos focales, con el objetivo de conocer en profundidad las experiencias de quienes habían vivido experiencias de violencia. Con el fin de desarrollar una visión comprensiva del fenómeno desde las propias víctimas, interesaba conocer el contexto que hace propicia la aparición de la violencia, los elementos favorecedores, el momento en que surge el primer episodio de violencia y la reacción de la víctima y su entorno, junto con la evolución de la violencia en cuanto a frecuencia y gravedad. También interesaba conocer el tipo de violencia recibida y la duración, así como los factores mantenedores de la situación. Por último, los factores relacionados con el término de la situación de violencia y el impacto inmediato y a largo plazo de la misma.

Finalmente, interesaba saber, desde las propias afectadas, las formas de ayuda que consideraban más efectivas para quienes viven situaciones de violencia. Estas áreas a explorar se tradujeron en una pauta de 7 preguntas que guiaron la entrevista (Anexo 4)

7.2 Proceso de recogida de información

7.2.1 Aplicación del cuestionario

La aplicación de los cuestionarios se realizó en los horarios de clase y en las salas de los cursos seleccionados, previa autorización del docente a cargo, quienes en algunas ocasiones permanecieron en la sala de clase y en otras hicieron abandono de ella, generalmente cuando coincidía con el término del periodo de clase. Las instrucciones previamente estandarizadas fueron entregadas verbalmente por la tesista y una ayudante. La aplicación tuvo una duración entre 30 y 40 minutos. Se insistió en el carácter anónimo y voluntario de la encuesta y se invitó a quienes se sintieran afectados por el contenido de las preguntas a contactarse con la investigadora.

La actitud de los estudiantes en general fue de colaboración, a pesar que se insistió en el carácter voluntario de la aplicación, menos del 5% rechazaron la encuesta. Los estudiantes en esta condición se mantuvieron en la sala de clase realizando otra actividad, mientras sus compañeros contestaban la encuesta.

Al término de la aplicación se reiteró a los estudiantes que en caso de presentar alguna inquietud a causa del contenido del cuestionario, podrían contactar a la investigadora para orientación y/o derivación.

7.2.2 *Desarrollo de grupos de discusión*

El principal objetivo de los grupos fue aclarar y profundizar la información cuantitativa. Una vez procesados y analizados los resultados cuantitativos se procedió a la realización de los grupos de discusión, para lo cual se solicitó a la Dirección de Admisión y Matrícula de la Universidad de La Frontera un listado aleatorio de 60 alumnos balanceado por sexo, 15 de cada facultad. A los alumnos seleccionados se les envió una carta explicándoles los objetivos de la investigación y solicitando su colaboración. La carta indicaba el día y hora del grupo y se solicitaba confirmar la asistencia. La invitación se realizó a través de las direcciones de carrera con apoyo de ayudantes de investigación, quienes se aseguraron de entregar personalmente las invitaciones (Anexo 5).

El primer grupo correspondió a la Facultad de Educación y Humanidades. De todos los alumnos citados acudieron, 5 mujeres y 2 varones. El segundo grupo de la Facultad de Agronomía, estuvo compuesto por 4 estudiantes, dos varones y dos mujeres. El tercer grupo perteneciente a la Facultad de Medicina se desarrolló después de la segunda citación, dado que a la primera sólo llegaron 3 estudiantes. Se acordó con ellos convocarlos a una segunda citación solicitándoles que invitaran a otros estudiantes. A la segunda citación llegaron 10 estudiantes 7 mujeres y 3 varones.

Se realizaron dos grupos con estudiantes de la Facultad de Ingeniería. Al primero llegaron 4 estudiantes, 3 varones y una mujer, siendo los tres varones estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial. Si bien el grupo aportó información significativa, se decidió realizar un nuevo grupo, ya que considerando el tamaño de la facultad, el bajo número de participantes y la pertenencia de 3 de ellos a una misma carrera, no garantizaba la representatividad. A la segunda citación no llegó ningún estudiante, por lo que se

decidió invitar a los estudiantes a través de contactos personales por medio de ayudantes alumnos, llegando a la tercera citación un total de 12 estudiantes, 3 mujeres y 9 varones.

Los grupos se desarrollaron entre octubre y diciembre de 2005, todos ellos fueron conducidos por la investigadora y una docente colaboradora. La duración de los grupos varió entre una hora treinta y una hora cuarenta y cinco minutos y se recopiló información hasta la saturación de los datos. Los grupos se llevaron a cabo en salas de reuniones pertenecientes a las diversas facultades de modo que fueran fácilmente accesibles a los estudiantes. En resguardo de los aspectos éticos se aseguró a los participantes la confidencialidad y devolución de la información. Antes de iniciar la discusión, la investigadora solicitó la autorización de los participantes para grabar la sesión, lo que fue aceptado en forma unánime. Como técnica de registro, además de las grabaciones magnetofónicas, se tomaron notas de campo, previo consentimiento de los participantes.

Las grabaciones fueron transcritas y complementadas con las notas de la investigadora. Se seleccionó como unidad de registro los temas abordados y se diseñó un sistema de categorías para clasificar las unidades de registro. Se utilizó un sistema de archivo y esquema de codificación para transformar la información original en categorías conceptuales de mayor nivel de abstracción.

Como criterios de rigor metodológico se consideró la:

Credibilidad. Según Castillo y Vásquez (2003) la credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Así

entonces, la existencia de credibilidad supone que los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. Para el logro de este criterio se consideró una pauta guía que orientó la discusión grupal: la investigadora y ayudante de investigación mantuvieron una actitud neutra durante el desarrollo de la discusión, los datos se transcribieron textualmente y el análisis fue triangulado por investigador y ayudante de investigación y por fuente, debido a que se usó como técnica, además del grupo focal, entrevistas individuales. Por otra parte, se utilizaron las transcripciones textuales para respaldar los significados e interpretación de los resultados del estudio y se contrastaron los contenidos recogidos y analizados con los participantes del grupo.

Confirmabilidad o auditabilidad. Se refiere a la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a la del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas similares. Un estudio que cumple con este criterio debería contar con registros de los contenidos obtenidos, con una descripción acabada de las características de los informantes y su proceso de selección y considerar los contextos físicos, interpersonales y sociales en que se llevó a cabo la recolección de datos. En la presente tesis este criterio se aseguró por el uso de descriptores de baja inferencia, tanto de la información obtenida de las entrevistas como de los grupos focales, cuyos contenidos fueron grabados y luego transcritos textualmente, así como por la descripción de los participantes seleccionados y sus contextos (Salgado, 2007).

Transferibilidad o aplicabilidad. Se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. En la investigación cualitativa es la audiencia quien determina si los hallazgos son transferibles de un contexto a otro, para lo cual es necesario que se describa detalladamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Este criterio se resguardó en el presente estudio, utilizando un muestreo aleatorio de los casos típicos de la realidad estudiada, es decir jóvenes universitarios.

Por último, con relación a la *dependencia o consistencia lógica* que se refiere al grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generan resultados equivalentes, se puede señalar que en el presente estudio los resultados obtenidos son consistentes con los encontrados por otros investigadores respecto del fenómeno de la violencia en el noviazgo, incluso aquellos realizados en contextos geográficos y culturales distintos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

7.2.3 *Desarrollo de entrevistas focalizadas*

Durante el proceso de recolección de datos cuantitativos se estableció contacto con tres estudiantes, que habían vivido situaciones de violencia. La primera correspondió a una estudiante que participó en la aplicación de los cuestionarios. Al término de la administración la alumna comentó a la tesista que había vivido una relación de violencia y que le parecía interesante la realización del estudio. Se indagó su disposición a participar en una entrevista para compartir su experiencia a lo que la estudiante aceptó, desarrollándose la entrevista dos semanas después. La segunda entrevistada fue derivada por otra estudiante que conocía el trabajo de la tesista. Se realizó un contacto preliminar en

que se le informó las condiciones de la entrevista, luego de lo cual se acordó el día y la hora del encuentro. La tercera estudiante tomó contacto con la tesista con posterioridad a una presentación sobre la violencia en el Noviazgo. La joven comentó que había vivido una situación de violencia y se le invitó a participar en una entrevista.

En los tres casos, las entrevistas se realizaron en una oficina privada en las dependencias del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera y la duración fue de dos horas aproximadamente. Las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de las entrevistadas y adicionalmente se tomaron notas para complementar la grabación. La entrevista se realizó en base a la pauta previamente diseñada por la investigadora, la cual sirvió de guía, sin embargo se alentó a las entrevistadas a expresarse libremente sobre sus experiencias.

La actitud de las entrevistadas fue de colaboración, respondiendo a todas las preguntas. Al término de las entrevistas se consultó a las estudiantes respecto a su estado anímico, respondiendo que se sentían bien, por lo cual se cerró la entrevista agradeciéndole su colaboración. En todos los casos se les informó que podían tomar contacto con la entrevistadora en caso de requerir apoyo psicológico. Por último, se ofreció a las estudiantes enviar la transcripción para realizar el chequeo de los contenidos y asegurar la fidelidad de ellos.

Los contenidos se analizaron y se organizaron en categorías de acuerdo a las secciones previamente establecidas en la pauta de entrevista. Finalmente se hizo una integración narrativa siguiendo una secuencia cronológica y de sentido.

7.3 Resultados evaluación de necesidades

7.3.1 Resultados evaluación cuantitativa

Se aplicaron 472 cuestionarios, de los cuales se descartaron 25 debido a información incompleta o incongruente, quedando 447 cuestionarios válidos, lo que constituyó la muestra final.

La información fue vaciada en una base de datos del programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS). Se realizaron análisis descriptivos y de frecuencia con relación a los datos contenidos en la primera sección

En la segunda sección los ítems que indagaban respecto del uso de estrategias violentas de resolución de conflicto fueron sometidos a análisis factorial, el que arrojó un KMO de 0,854, lo que hacía recomendable aplicar esta técnica con el objetivo encontrar factores latentes relacionados con el constructo de violencia. El Análisis Factorial arrojó 4 factores significativos que explican el 55,82% de la variabilidad total y que se detallan a continuación

El Primer Factor compuesto por 6 ítems se denominó *violencia psicológica* y explica el 30,6% de la varianza total; el segundo Factor compuesto por 5 ítems explica el 11,9% de la varianza total y se denominó *violencia física*; el tercer factor explica el 7,3% de la varianza total y se denominó *violencia sexual* compuesto por 3 ítems y finalmente el cuarto factor que explica el 7,2% de la varianza se denominó *buenas prácticas* y estuvo compuesto por 4 ítems, que reflejan estrategias de resolución de conflictos basadas en el respeto y la consideración mutua.

Una vez encontrado los factores que componían la escala de violencia se procedió a estudiar su confiabilidad, encontrándose que el primer factor arrojó un alfa de Crombach de .791; el segundo factor alcanzó un nivel de confiabilidad de .696; el tercer factor alcanzó un nivel de confiabilidad de 0.644. Si bien este valor es más bajo comparado con las otras escalas, esto puede deberse a los pocos ítems que conforman la escala, debido a que muchos de los ítems que habitualmente se usa para evaluar violencia sexual en mujeres adultas no son apropiados para la población universitaria. Por último, el cuarto factor denominado *buenas prácticas*, tuvo una confiabilidad de 0.7.

7.3.1.1 Características demográficas de la muestra

Las características demográficas de la muestra se resumen en la tabla 7.1 Esta estuvo compuesta en forma similar por hombres y mujeres y el rango de edad fue de 18 a 35 años, con una media de 22 y una desviación estándar 2.4 %. Con relación a su estado civil, la gran mayoría son solteros, sin hijos y en cuanto al autoreconocimiento nacional la gran mayoría se reconoce chileno. Dentro del grupo que se reconoce como mapuche, hay una leve mayoría de varones. Los estudiantes de la muestra residen mayoritariamente en el sector urbano y viven con sus padres (58,6%), en menor medida viven con amigos, en una residencial, con su pareja o solos.

Frente a la pregunta si tienen pareja 52,6% responde afirmativamente. La edad promedio de la pareja es de 23.7% con un rango de 15 a 37 años. En lo que se refiere al tiempo de la relación, éstas se caracterizan por ser duraderas, 43% más de dos años 22,9% entre un año y dos años, 12,9% entre 6 meses y un año, y 20,8%, menos de 6 meses, mostrando una distribución similar en ambos sexos.

Con relación al nivel socioeconómico el cual se estableció en base al tipo de ocupación y escolaridad de los padres, se encontró que una amplia mayoría pertenece al sector medio, mientras que un quinto pertenece al sector alto y un 13% al nivel socioeconómico bajo.

Respecto de la participación en organizaciones, más de la mitad no pertenece a ninguna organización; quienes lo hacen, la mayor proporción se dedica a actividades deportivas, seguido de actividades religiosas y solidarias. Alrededor de un quinto de los estudiantes declara tener trabajo remunerado con un promedio de 12 horas por semana. En cuanto a la religión, la gran mayoría se declaran católicos, teniendo las otras denominaciones porcentajes bastante menores. Entre quienes declaran pertenecer a una denominación religiosa, el nivel de participación mayoritario corresponde a bajo o ninguno y con relación a la distribución por sexo se aprecia un mayor número de mujeres católicas y más hombres profesan la religión evangélica o no se adscribe a ninguna religión.

Por último con relación a los antecedentes de violencia en la familia 84,5% señala que nunca vio o escuchó a su padre golpear a su madre, el 8,4% declara una vez, 2,7% 3 o 4 veces y en el 4,3% de los casos no se aplica. Un mayor porcentaje (90%) no reporta violencia de la madre al padre. Respecto de antecedentes de maltrato en la infancia 24% declara que nunca lo golpearon, 61,8% fue golpeado en forma moderada y 11% en forma severa.

Tabla 7.1 Composición de la muestra N %

<u>Sexo</u>		
Hombres	230	51.0
Mujeres	217	49.
<u>Edad</u>		
18-25	407	91.0%
26-37	40	9.0
<u>Estado civil</u>		
Soltero	430	96.0
Conviviente	11	3.0
Otros	6	1.0
<u>Vive con</u>		
Solo	34	8.0
Pareja	23	5.0
Amigos	44	10.0
Familia	300	67.0
Otros	46	10.0
<u>Pareja</u>		
Si	237	52,6
No	206	46,3
No contesta	4	1.1
<u>Promedio de relación de pareja</u>		
Menos de 6 meses	50	20,8
Entre 6 meses y un año	31	12,9
Entre un año y 2	52	22,9
Más de 2 años	102	43,5
<u>Etnia</u>		
Chileno	397	89.0
Mapuche	37	8.0
Otro	13	3.0
<u>Procedencia</u>		
Urbana	403	90.0
Rural	42	9.0
No contesta	2	1.0
<u>Nivel socioeconómico</u>		
Alto	96	22.0
Medio	282	63.0
Bajo	69	15.0
<u>Religión</u>		
Católico	289	65.0
Evangélico	41	9.0
Sin Religión	98	22.0
Otros	19	4.0
<u>Nivel de Participación Religiosa</u>		
Alto	28	8.0
Medio	80	23.0
Bajo	125	36.0
Sin participación	115	33.0
<u>Participación en actividades extraacadémicas</u>		
Deportivas	116	26.0
Religiosas	69	16.0
Solidarias	54	13.0
No participa	210	53.0
<u>Antecedentes de violencia</u>		
Violencia del padre a la madre	49	11.1
Violencia de la madre al padre	24	5.5
Maltrato físico en la infancia	62	13.9

7.3.1.2 Prevalencia de victimización

Con relación a la violencia psicológica más de la mitad de la muestra (57%) reporta haber sufrido algún episodio de violencia psicológica, 24% declara que esto ha sucedido una o dos veces y 34,9 % refiere que estos episodios han sucedido más de 3 veces. Las conductas que alcanzaron mayor prevalencia fueron: “*Mi pareja a menudo critica mi aspecto físico, mi forma de ser*”, “*Mi pareja me ha insultado*”, “*Mi pareja desconfía de mí y me acusa de infidelidad sin fundamento*”. La comparación por género no mostró diferencias significativas ya que las conductas mencionadas se distribuyen de manera similar en hombres y mujeres.

Con relación a la violencia física alrededor de un cuarto de la muestra (26%) reporta haber vivido violencia física al menos una vez. De ellos el 20% corresponde a violencia moderada, la que se expresa en conductas como: “*Mi pareja me ha dado pellizcos o empujones*”, “*Mi pareja me ha dado cachetadas*”, mientras que el 6 % corresponde a violencia severa, expresada en conductas como” *Mi pareja me ha dado patadas*” o “*Mi pareja me ha dado puñetazos*”. Por otra parte, del total que ha vivido violencia, un 12% señala que esta situación le ha ocurrido con más de una pareja (55 estudiantes). En el análisis comparativo por género, no se encontraron diferencias en la frecuencia de las conductas, ya que una proporción similar de hombres y mujeres señala haber sido objeto de estas prácticas. Es relevante mencionar, sin embargo, que el número total de estudiantes que ha sufrido violencia reiterada es bastante bajo.

Con relación a la violencia sexual el ítem “*Mi pareja se ha negado a usar preservativos*” fue respondido afirmativamente por el 7,6% de la muestra,”*He cedido a demandas sexual por temor*” por un 3,1% y “*Me he sentido presionada a tener relaciones*

sexuales”, por 9.8 % de los estudiantes encuestados. Ninguno de los ítems descritos mostró diferencias de género lo que resultó un hallazgo inesperado. La información obtenida a través de los grupos focales, sin embargo, entregó algunos elementos clarificadores, dado que para algunas mujeres el uso de preservativo por parte de la pareja, es una expresión de desconfianza más que una conducta de protección. Respecto del segundo ítem, una posible interpretación sería que en la cultura chilena, influida por pautas culturales machistas, los varones consideran que negarse a una invitación sexual femenina pone en duda de masculinidad exponiéndose al rechazo y/o burla de sus pares. Otra explicación posible es que los estudiantes varones no hayan considerado seriamente los ítems.

Violencia ejercida

Alrededor del 30% de los estudiantes reconoce haber ejercido violencia contra la pareja. Esta fue medida a través de 3 ítems:

- “He insultado a mi pareja”, que fue contestado positivamente por 32% de los estudiantes.

- “He golpeado a mí pareja” respondido por el 8,6 %

- “He forzado a mi pareja a tener relaciones sexuales” reconocida por el 1,4 % de los estudiantes.

No se encontraron diferencias por género en el reporte de la violencia psicológica. La violencia física y sexual no fue analizada por género dado que el bajo número de sujetos en cada categoría no permitió realizar comparaciones.

7.3.1.3 Factores asociados a la violencia

Como factores asociados a sufrir violencia se estudiaron las siguientes variables: sexo, estado civil, grupo nacional, procedencia, nivel socioeconómico, tipo de residencia, tiempo de relación de pareja, participación religiosa, participación en actividades extraacadémicas, trabajo remunerado durante el periodo académico, violencia en la familia de origen, castigo físico en la infancia y actitudes frente a la violencia. Para establecer la asociación se utilizaron las pruebas estadísticas R de Pearson y Rho de Spearman.

Los factores asociados directa y significativamente a recibir violencia física se muestran en la tabla 7.2. Estos fueron violencia psicológica recibida, debido a que quienes recibieron violencia física tendieron a recibir violencia psicológica paralelamente. Un segundo factor fue una actitud menos sancionadora de la violencia, dado que quienes recibieron violencia física, en mayor proporción mostró una actitud de justificación de la violencia. Por otra parte, se encontró una asociación inversa con la participación religiosa, ya que quienes señalaron tener una mayor participación religiosa, tendieron a recibir menos violencia.

En cuanto a la violencia psicológica, se asoció directa y significativamente con la violencia física recibida. Se encontró una correlación significativa pero baja con respecto a las actitudes menos sancionadoras de la violencia y el tiempo de relación de pareja, ya que quienes recibieron violencia justifican más estas conductas y mantenían relaciones de pareja de mayor duración. No se encontró asociación entre género y violencia física y psicológica recibida.

Tabla 7. 2. Factores asociados a recibir violencia física y psicológica

Variables	Violencia Física	Violencia Psicológica
Violencia psicológica recibida	$r=0.56;p<0.001$	—
Violencia física recibida	—	$r=0.56;p<0.001$
Justificación de la violencia	$r=0.16;p=0.001$	$r=0.18;p<0.001$
Tiempo de relación de pareja.	—	$Rho=0.14;p=0.034$

Respecto de la violencia ejercida, se encontraron correlaciones positivas, aunque bajas con haber recibido castigo severo en la infancia, tener actitudes más favorables al uso de la violencia y tener baja participación religiosa (Tabla 7.3).

Tabla 7. 3 Factores asociados a ejercer violencia

Variables	Ejercer violencia
Castigo físico severo en la infancia	$Rho = 0.15; p> 0.002$
Tiempo de relación de pareja.	$Rho = 0.17; p>0.011$
Participación religiosa	$Rho =- 0.12; p> 0.012$
Justificación de la violencia	$r=0.14;p= 0.004$

7.3.1.4 Impacto de la violencia

Con relación al impacto de la violencia se encontró que un 51% de los estudiantes que han sufrido violencia física y/o psicológica reportan haberse sentido afectados por esta situación. Las áreas con mayor impacto fueron: rendimiento académico (21%), confianza en las relaciones de pareja (22%), autoestima (17%), salud mental (16%). El análisis por género no muestra diferencias significativas con relación a las consecuencias.

La violencia no se constituyó en una razón para terminar la relación en la mayoría de los afectados, dado que sólo un 36% dejó a la pareja por esa razón. Los argumentos citados para continuar la relación fueron: “*porque la/lo quería*” 48%, “*pensé que cambiaría*” 18,7 %, y porque “*lo/la perdone*” 16,3%. Un 14% de los sujetos plantea otras razones siendo las más frecuentes, la resolución del conflicto a través del diálogo o que el episodio no fue suficientemente importante como para terminar definitivamente la relación. Un porcentaje muy bajo señala haber vuelto por temor a que su pareja se suicide. El análisis por género no mostró diferencias significativas.

Búsqueda de ayuda frente a la situación de violencia

En la indagación respecto a las estrategias que utilizaron los estudiantes afectados por la violencia los resultados indican que una gran proporción (57%) mantuvo esta situación en secreto. Los estudiantes que develaron esta situación, lo hicieron mayoritariamente con los amigos(as) (34 %), y en menor medida, con sus familiares (12,6 %). Un porcentaje mínimo recurre a instituciones de servicio público como policía, o centros de salud, y solo el 4% (8 sujetos) necesitó atención médica.

El análisis por género revela que las mujeres tienden más que los varones a compartir su experiencia, diferencia que resultó estadísticamente significativa ($t = -2084$; $p < 0.05$). También se encontraron diferencias con relación a las fuentes de apoyo; si bien las estudiantes mujeres acuden en bajo porcentaje por ayuda a la familia de la pareja, ningún varón lo hace ($t = -2.120$; $p < 0.05$). Un hallazgo relevante fue que quienes se sintieron más afectados tendieron a mantener en secreto esta situación. ($t = 3,598$; $p < 0.05$).

7.3.1.5 Creencias y actitudes acerca de la violencia

En general, los estudiantes no sustentan creencias estereotipadas o mitos en torno a la violencia en la pareja. Esto queda reflejado en el hecho que el 88% de los encuestados no comparte la afirmación “la violencia ocurre en personas sin educación” y el 86,9 % rechaza la idea que “en una pareja puede coexistir el amor y la violencia”. (Tabla 7.4). Sin embargo, casi un quinto de la muestra (19%) está de acuerdo en que el “hombre debe tener un rol fuerte y de liderazgo en la pareja” y 15% considera que la violencia es un asunto privado y se debe arreglar al interior de la pareja”. Estas dos últimas afirmaciones son preocupantes en la medida que una visión estereotipada del rol masculino puede constituirse en un factor de riesgo del ejercicio de la violencia contra la mujer. Por otra parte, la creencia que la violencia es un asunto que solo compete a la pareja, facilita que los estudiantes asuman un rol pasivo frente a este problema y eviten involucrarse en situaciones concretas que puedan afectar a sus pares.

Tabla 7.4 Creencias en torno a la violencia en la pareja

Ítems	Frecuencias				
	Muy de acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
A. La violencia en la pareja sólo ocurre en gente sin educación	2.9%	6.3%	2.7%	35.3%	52.7%
B. El hombre debe tener un rol fuerte y de liderazgo en la pareja	3.2%	15.8%	16.5%	30.2%	34.3%
C. Las personas se mantienen en una relación violenta porque les agrada este tipo de interacción.	1.1%	12.5%	15.6%	36.5%	34.2%
D. El uso de alcohol y drogas es causante de la violencia en parejas jóvenes	20.6%	43.9%	13.3%	15,4%	6.8%

E. La violencia es un asunto privado y se debe arreglar al interior de la pareja	4.1%	10.8%	9.0%	42.9%	33.2%
F. En una pareja puede coexistir el amor y la violencia	1.1%	6.3%	5.6%	26.2%	60.7%
G. Una dosis de agresión en la pareja aumenta la pasión	2,3%	3.2%	6,5%	26.5%	62.5%
H. La agresión en la pareja sólo se da en parejas casadas	0.9%	0.5%	2.3%	24.2%	72.2%
I. La violencia que se da en parejas jóvenes es menos grave que la que se da en parejas adultas	1.1%	4,5%	7.5%	24.7%	62.2%

Actitudes acerca de la violencia

Los resultados indican que los estudiantes en general se muestran poco favorables al uso de la violencia, lo que queda en evidencia en el alto nivel de desacuerdo respecto de la mayoría de los ítems. Por ejemplo la violencia se justifica “*cuando un miembro descalifica al otro delante de terceras personas*” es rechazado por el 91,3% de los sujetos, “*cuando un miembro de la pareja se niega a tener relaciones sexuales*, por el 91,6% de los sujetos: 87,5% se declara en desacuerdo con el uso de la violencia “*cuando un miembro de la pareja es infiel*” y el 85,3% de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo con el ítem “*la violencia no se justifica bajo ninguna circunstancia*”. Las situaciones que a juicio de los encuestados justifican del uso de la violencia se relacionan con características personales y experiencia vitales de quienes usan la agresión. Por ejemplo “*cuando uno o los dos miembros de la pareja tiene una historia personal de maltrato o ha sido testigo de violencia en la familia de origen*, es justificado por el 13,8% de los participantes; *cuando uno o los dos miembros de la pareja tiene una historia personal de maltrato o ha sido testigo de violencia en la familia de origen*” por el 12,9 % de los participantes y “*cuando uno o los dos miembros de la pareja presenta consumo*

abusivo de sustancias como alcohol y/o drogas” por el 15,8% de los encuestados (Tabla 7.5).

Si bien tanto hombres como mujeres declaran una actitud de rechazo a la violencia, esta actitud es más acentuada en las jóvenes. De los 10 ítems de la escala, en cuatro se observan diferencias estadísticamente significativas. Por ejemplo frente al ítem “*la violencia se justifica en parejas sin educación*”, el 85,3% de los varones está en desacuerdo comparado con el 96,2% de las mujeres. En el ítem “*la violencia se justifica cuando uno o los dos miembros de la pareja presenta alteraciones emocionales como por ejemplo impulsividad, ansiedad, depresión*”, es rechazado por el 66,5% de los varones y el 84,4% de las mujeres y el 67,9% de los varones y 83,6% de las mujeres no comparte la afirmación que la violencia se justifica “*cuando uno o los dos miembros de la pareja presenta consumo abusivo de sustancias como alcohol y/o drogas*. Por último el ítem “*la violencia se justifica cuando uno de los miembros de la pareja se niega a tener relaciones sexuales*”, es rechazado por el 86,7% de los hombres y el 96,7% de las mujeres.

Tabla 7.5 Actitudes frente al uso de la violencia

ÍTEMS	FRECUENCIAS				
	Muy de acuerdo	Acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Cuando un miembro de la pareja es infiel	.9%	2.5%	9.1%	25.5%	62.0%
2. Cuando un miembro de la pareja descalifica al otro delante de terceras personas	.7%	1.6%	6.4%	24.5%	66.8%
3. Cuando un miembro de la pareja descalifica al otro delante de su familia	.5%	1.8	6.1%	23.9%	66.7%
4. Cuando un miembro de la pareja insulta al otro	.7%	3.0%	6.2%	23.7%	66.5%
5. El uso de la violencia no se justifica en ninguna circunstancia	73.8%	11.5%	3.6%	4.3%	6.8%
6. En parejas con poca educación	.9%	3.2%	5.3%	23.1%	67.6%
7. Cuando uno o los dos miembros de la pareja tiene una historia personal de maltrato o ha sido testigo de violencia en la familia de origen	3.0%	10.8%	9.9	22.9%	53.4%
8. Cuando uno o los dos miembros de la pareja presenta alteraciones emocionales como por ejemplo impulsividad, ansiedad, depresión	3.0%	9.9%	11.9%	22,9%	52,3%
9. Cuando uno o los dos miembros de la pareja presenta consumo abusivo de sustancias como alcohol y/o drogas	4.8%	11.0%	8.7%	21.5%	54.0%
10. Cuando uno de los miembros de la pareja se niega a tener relaciones sexuales	.7%	3.4%	4.3%	16.9%	74.7%

De los datos presentados se puede concluir que en general el estudiantado tiene un discurso de rechazo a la violencia, reflejado en el amplio porcentaje que sostiene que la violencia hacia la pareja no se justifica bajo ninguna circunstancia, lo que es sin duda alentador considerando la estrecha relación entre actitudes y conductas. Por otra parte, es consistente con la literatura internacional el mayor rechazo de las jóvenes a las afirmaciones referidas a situaciones que las afectan más directamente, como el uso de la violencia “cuando un miembro de la pareja se niega a tener relaciones sexuales”, ya que a diferencia de otras formas de violencia, la violencia sexual es abrumadoramente ejercida contra las mujeres.

7.4 Resultados grupo focal

7.4.1 Percepción respecto del concepto de la violencia

Con respecto al *concepto* de violencia de pareja los estudiantes la consideran como conductas ejercidas con la intención de causar daño en el ámbito físico, psicológico y/o sexual, generando en la otra persona la sensación de ser agredido. Este concepto se ilustra a través de las siguientes citas textuales de los estudiantes.

“para mí, el momento en el que yo me siento agredida para mí ya es violencia” (MM, línea 41)¹

“yo creo que es subjetiva, o sea, yo creo que se podría definir como que causa daño a una persona. Entonces, por ejemplo, si ella me pega, me da un pellizcón y yo pienso que a mí

¹ Las iniciales identifican sexo y pertenencia a una Facultad. MM (Mujer Medicina), ME (Mujer Educación), MA (Mujer Agronomía), MI (Mujer Ingeniería), HM (Hombre Medicina), HE (Hombre Educación), HA (Hombre Agronomía), HI (Hombre Ingeniería)

no me causa daño eso, para mí no es violencia, y para la persona que me pellizca tampoco es violencia. Pero para un tercero podría ser violencia” (HE, línea 289-292).

Los jóvenes diferencian las conductas violentas de las conductas de juego que involucran contacto físico, como pellizcar, apretar o inmovilizar, cuyo objetivo es llamar la atención de la pareja, pero que no incluye intención de causar daño, lo que se hace evidente en alusiones tales como:

“se diferencia del juego por la expresión, o por la intención, quizás empieza por un juego, con un empujón, algo así, y eso se va dando a menudo y pasa a ser rutina, y es ahí donde es peligroso porque se puede pasar a la violencia, y ya es algo común en la pareja” ... (MM, línea 14-17)

“entonces de repente me toma las manos, por ejemplo, y me trata como de inmovilizar, pero es jugando, y a mí a veces me duele. A veces hasta me he puesto a llorar, bueno igual yo soy harta alharaca, pero me he puesto a llorar (M M, línea 52-54).

”yo creo que el simple pellizco, porque eso va con la intención de que cause dolor, no se hace por hacerle cariño” (M M, línea 72-73).

7.4.2. Percepción respecto de la magnitud y manifestaciones de la violencia.

En cuanto a la *magnitud*, referida a la estimación de la prevalencia, los estudiantes, perciben que esta es alta y se manifiesta principalmente en violencia psicológica:

“yo me atrevería a decir que de cada diez parejas, cinco” (ME, línea 137); “yo creo que más psicológica, 70%”(MA, línea 106). “Dentro de esas que ya llevan un tiempo yo creo que un 50 a 80% ya ha tenido algún tipo de violencia, y las que están comenzando, bueno, algunas todavía no porque al principio es puro amor nomás” (HM, línea 136).

Al indagar sobre las *Manifestaciones de la Violencia* los estudiantes perciben que ésta se expresa en: *Violencia Psicológica* que incluye comportamientos como exigir, criticar, manipular, controlar, humillar, insultar y desconsiderar, la cual incluye, a su vez, conductas como no respetar acuerdos, ignorar, descalificar y discriminar:

“criticar todas las acciones de las personas, (MM, línea 97 “dejarlo en vergüenza” (MM, línea 98)... “o hablarse mal, o sea... de pasar a tratarse con garabatos...” (MA línea 24); “todo lo que se trata de someter a la otra persona se considera violencia” (HI, línea 154).

Otra forma de violencia percibida es la *Violencia Física*, expresada en conductas como: golpear, apretar, empujar, pellizcar, tirar el pelo y patear, evidenciándose en el discurso como:

“golpes o apretones fuertes, empujones”(MM, línea 71); “yo creo que el simple pellizco, porque eso va con la intención de que cause dolor, no se hace por hacerle cariño”(MM, línea 72); “como que están todo el día como enojados... gritándose y como a empujones y cosas así” (MI, línea 256-257).

Si bien los estudiantes no reconocen espontáneamente la existencia de *Violencia Sexual*, al preguntarles acerca de cómo ésta se manifiesta, surgen las categorías de acoso sexual y violación, la que se expresa en frases como:

“obligar a la otra persona, a pesar de ser pareja, no por eso la persona tiene la obligación de tener relaciones sexuales” (MM, línea 110-111); “obligar a la pareja a hacer cosas que no quiere” (HI, línea 284-285).

7.4.3. Percepción respecto de las dinámicas de la violencia,

Las dinámicas de la violencia se definieron como las pautas de relación a través de los cuales se expresan las conductas violentas, del análisis surgen las siguientes subcategorías:

Escalada, referida al incremento de las conductas violentas:

“si una pareja permite el pellizcón de advertencia y uno no lo dice después da paso a otras cosas” (MM, línea 82).

Dirección, referida a quien ejerce y quien recibe las conductas violentas:

“no sé si hay igualdad de género pero como que la mujer ya no se deja, no se deja pasar a llevar como tan fácilmente e incluso yo creo que se ha dado una cosa de que hoy día, puede ser que el hombre empiece a violentar y después lo siga ella”(MA, línea 428-430.)

“yo conozco una niña de la facultad, no es amiga mía, pero conocida y ella era muy violenta, no solamente con su pololo, sino que en general, todo sus tipos de relaciones, de hecho cuando compartíamos en grupo a veces ella quería ser como, quería imponer su opinión, era muy violenta pa hacerlo, era violenta verbalmente... y como, esa era ella... entonces y... su pololo también era muy sumiso muy así...” (HI, línea 197-201).

Traspaso de Límites, se refiere a la trasgresión de acuerdos implícitos y/o explícitos establecidos por la pareja:

“un empujón lo relaciona con algo como sutil, así como un juego, pero en el fondo ese juego igual es como decir guardemos las proporciones o te estás saliendo del margen, o estar rompiendo alguna regla” (HI, línea 514-516).

Expresión Según Género, referida a la forma que adopta la conducta violenta de acuerdo al género de quien la ejerce, lo que se explicita en expresiones como:

“yo creo que en la mujer es más psicológica y en el hombre es más física” (HA, línea, 181-183).

Término de la Relación, los estudiantes perciben tres causas que desencadenan la ruptura de la relación de violencia, el término puede estar dado por un evento extremo, por un cambio o evolución personal, o por una nueva relación de pareja:

“yo creo que hay un evento que marca el final” (HI, línea 430-439); “el agresor se dio cuenta y cambió” (HE, línea 427-432); “la relación se termina con la llegada de un tercero, ya sea una pareja para ella, o una pareja para él” (HE, línea 421-423).

7.4.4 Percepción respecto de los factores asociados a la violencia.

Los estudiantes distinguen factores individuales, relacionales, familiares y socioculturales, que favorecen la aparición y mantención de la violencia. A *nivel individual* se describen, la autoestima disminuida, una modulación inadecuada de emociones, los celos y las carencias afectivas:

“yo creo que todo parte por un problema de autoestima, porque cada uno sabe lo que está bien o lo que está mal” (HM, línea 166-167); “porque si tu eres una persona controlada que tienes una buena relación con tu pareja, no creo que los celos te lleven a una pelea, yo creo que eso va en el temperamento” (ME, línea 114-117); “yo creo que si tiene que ver con características personales como la inmadurez, o sea son más inmaduros” (MA, línea 232); “Pero hay parejas que por temor a que la pareja se vaya a enojar entonces se dejan, o porque su autoestima no es muy alta, van a dejar que esas

cosas pasen. Entonces yo creo que va en la confianza, la comunicación y la autoestima (MM, línea 492-498)”; “las personas sienten el cariño que debiera dar la familia, en otras personas, y se hacen dependientes de ellas, y aunque la otra persona no lo busque, siguen dependientes de ellas porque siguen necesitando ese cariño” (HE, línea 355-357).

Otros factores serían, la justificación de la violencia, el estrés y, en menor medida, el consumo de drogas y alcohol:

“otro punto que importa, ya sea hombre o mujer, son las atribuciones, ya sea como víctima o agresor. O sea, el me hizo, o ella me hizo esto porque yo fui el causante, yo soy tonto, yo hago estas cosas. Como que tienden a justificar a la otra persona. Esas atribuciones yo creo que mantienen mucho la violencia” (ME, línea 366-369); “hay gente que trabaja todo el día hasta las diez de la noche, nueve de la noche y llega a la casa y no tiene mucho tiempo para hacer vida familiar ni de pareja ni de pololeo, yo creo que ahí quizás las relaciones se ponen un poco tensas a veces” (HI, línea 689-673).....“yo creo que las drogas y el alcohol... de manera directa si” (MA, línea 440).

A nivel relacional, los estudiantes perciben como factores asociados al surgimiento y mantención de la violencia, el tiempo de pololeo, la comunicación disfuncional y las diferencias de poder, lo que se refleja en verbalizaciones como:

“dentro de esas que ya llevan un tiempo yo creo que un 50 a 80% ya ha tenido algún tipo de violencia, y las que están comenzando, bueno, algunas todavía no porque al principio es puro amor” (HM, línea 135-138); “a veces las parejas están todo el rato que yo te dije, que tú me dijiste, entonces después cuando llega el momento de reconciliarse, cuesta mucho porque están todo el rato sacándose en cara cosas”(ME, línea 188-190); “puede pasar más allá cuando socialmente una de las parejas está más restringida, más

limitada, cuando no es capaz de expresarse de la misma manera que el otro, como que uno podría ahí identificar que existe algo más... claro... algún riesgo o que esté propenso a que ocurran algunos tipos de situaciones de violencia” (HI, línea 126-133).

Otro factor percibido es el rol victimizado y la dependencia de la mujer en la relación violenta y la falta de redes de apoyo, hechos que se explicitan en expresiones como:

“cuando lo típico de la mujer golpeada, de la violencia intrafamiliar, es que crea dependencia, ella siempre quiere verse como la víctima en las discusiones, y ser golpeada, y dejar de ser golpeada para ella es horrible, porque ya no es más la víctima” (HE, línea 129-131); “al final era una situación que todos conocían, que era sabida por todos, pero nadie le decía así frente a él, oye para de pegarle” sino que le decían a la niña “oye termina con él y quizás pa’ ella era complicado porque seguramente ella se sentía también media eh... eh... como presa de la situación (HI, línea 121-125).

Como factores asociados de tipo familiar reconocen las estrategias violentas de resolución de problemas, hecho que se explicita en expresiones como:

“entonces ese problema de las personas que quieren generar violencia yo creo que viene de la casa, y es un problema que traían los padres, y que traían los abuelos, y que va de generación en generación, desde siempre”(HE, línea 147-149).

En cuanto a los *factores socioculturales*, entendidos como aquellas condiciones del entorno que facilitan la expresión de conductas violentas, los participantes describen las expectativas que la comunidad tendría sobre el comportamiento de la población universitaria:

“hay un mito, la gente cree que un joven, por estar en la universidad, es como más inteligente, supuestamente como que no va a agredir a alguien, pero en realidad no tiene nada que ver una cosa con la otra” (HM, línea 149-151); “quizás nosotros somos más como intelectuales y hay violencia de otro tipo, pero igual somos muy violentas en las relaciones de pareja” (ME, línea 179-182);..“yo creo que las personas que son profesionales o que están en la universidad como que esconden más la situación de violencia o la transforman” (ME, línea 2002-208).

Otros factores son la invisibilización y la culpabilización de la víctima por parte de la comunidad universitaria, que se expresa en:

“es que es un ambiente donde uno tiene más educación, y por lo tanto no debería porque pasar, y por lo tanto se oculta mucho más” (MM, línea 153-154); “pero los empujones y los pellizcones no se ven, nadie llega con un empujón marcado. Entonces esas cosas no se perciben, salvo que uno lo vea, pero esas cosas pasan también más en la intimidad” (HM, línea 159-161); “si vas a un grupo y dices bueno, sí, yo soy golpeada, va a ver rechazo y todos se van a poner a ver quién tiene la culpa, entonces yo creo que va por ahí” (ME, línea 2004-208).

Por último, perciben que la competitividad y el individualismo, valorados socialmente, dificultan la consideración de las necesidades del otro contribuyendo de este modo a generar y mantener la violencia de pareja:

“en el mundo en que estamos viviendo, competitivo, yo creo que las familias hoy en día están más separadas, más individualizadas” (HE, línea 355-357).

7.4.5 Percepción respecto de las consecuencias de la violencia

Con relación a las *consecuencias* o efectos individuales de la violencia en los jóvenes, estos se manifestarían a nivel psicológico, físico y académico:

“también como que sus vidas se vuelven bastante tristes” (ME, línea 382)... “yo conozco el caso de mis compañeros, que yo creo que incluso el que está peor es él, y ella como que está acostumbrada a que le digan cosas, y él se ve más afectado: se deprime, está solo” (ME, línea 414-416); “la violencia física es del momento pero igual va a repercutir mentalmente” (MA, línea 88-89); “conozco un caso, que la chica quedó mal, quedó en el hospital incluso” (HE, línea 430.432);

“igual al estar estudiando, aunque uno no quiera influye en el rendimiento yo creo, porque al final, uno muchas veces no entra a clases no da una prueba, o le va mal” (ME, línea 81-83) “me acuerdo del caso de una compañera que dejó de estudiar o tenía la intención de estudiar y dejó de estudiar por los celos que tenía su pareja” (HI, línea 156-158).

En cuanto a los efectos de la violencia sobre la relación de pareja, los estudiantes perciben el desgaste de la relación y el impacto en futuras relaciones, es decir, predisposición a presentar conductas violentas en relaciones posteriores, lo que se explicita en expresiones como:

“yo creo que, no sé si grave, pero es importante, porque si esto se sigue dando en el fondo se está corrompiendo la pareja, la familia y los hijos, y no se cumple el objetivo esencial” (HE, línea 141-143); “y capaz que le afecte en cómo relacionarse con otras parejas” (MA, línea 464).

7.4.6. *Percepción respecto de la intervención en violencia.*

Finalmente, para enfrentar la violencia los estudiantes plantean *estrategias de intervención* a nivel de prevención primaria y secundaria. Entre ellas, talleres de desarrollo personal que aborden temáticas como autoconocimiento, resolución no violenta de conflictos y comunicación, así como la creación de espacios donde puedan acudir para recibir contención, apoyo profesional y consejería:

“yo creo que es esencial que nos preocupemos de cuando sentimos rabia, porqué sentimos rabia, y de cómo expresarla, porque ahí está el límite de ser violento o no” (ME, línea 174-175); “el autoconocimiento porque de repente las personas necesitan conocerse” (HA, línea 583-584); “enseñar como estrategias de resolución de problemas, o sea para solucionar un problema cuando uno no llega al entendimiento y empieza a agredirse” (MA, línea 577-579); “podría ser que a lo mejor pudieran impulsar instituciones que vayan en beneficio de la sociedad, como centros de desahogo social, de desahogo de las emociones” (HE, línea 163-168).

7.5 Resultados entrevista focalizada

7.5.1 Contexto en que surge la relación de pareja

Un elemento común en las tres entrevistadas es la presencia de violencia y/o conflictos al interior de la familia, al momento que se inicia la relación de pareja.

“mis papás no estaban en ese tiempo...había problemas familiares....mi mamá se fue a trabajar a Santiago, yo creo que a raíz de los conflictos que tenían como pareja con mi papá” (MJ, línea 26- 28).

“Mis papás en esa época estaban mal ... los veía pelear siempre (MA, línea 27) , él nunca decía que le pegaba, pero mi papá, según lo que me dijo mi mamá, le pegó desde el año que se casaron y llevaban ya, iban a cumplir este año treinta años de matrimonio (MA, línea 241-243)Y creo que un día le pegó en un ojo y mi mamá llegó con un ojo negro gigante al trabajo y ahí dijo que se había pegado en un mueble” (MA, línea 1050-1053).

“sí, por eso peleaba tanto con mi mamá... mi papá era bueno pal copete, le gustaba el leseo, insultaba a mi mami. Pero conmigo era bien, era su hija chiquitita, era su regalona, pero era penca con mi mamá” (A, línea 92-94).

La situación de conflicto y distancia de parte de la familia facilita el establecimiento de una relación de mucha cercanía y dependencia mutua en la pareja de jóvenes.

“La relación con mi papá no era muy buena en ese tiempo, entonces hablábamos muy poco, de hecho (MJ, línea 34-35)...al final la mayoría del tiempo estaba sola, y él como que pasó a ser una relación bien constante”. “Nos veíamos todos los días, nos juntábamos después del colegio en la tarde, después en la noche. Mucho tiempo juntos” (MJ, líneas, 22-24).

“Él tenía problemas con su familia y a veces lo echaban de la casa, se quedaba en mi casa, mis papas lo tomaron como un hijo. Es que mi familia le abrió mucho las puertas yo creo que hay familias que no hacen eso. Yo creo que fueron muy permisivos, deberían haberle dicho que no aunque a mí me hubiese dado rabia en el momento, yo creo que deberían haberle dicho que no...que no se quede en la casa... porque eso le permitía controlarme” (MA, línea 384-389).

Mi mamá se fue y me dijo Andrea vámonos a Loncoche, le dije no...(A, línea 42). Tenía a mi pololo que era mi partner mi compañero, se fue a Estados Unidos, me dio pena, me puse a llorar, lo echaba de menos” (A, línea 50-55).

Las jóvenes reportan un tipo de relación caracterizada por el control y los celos de parte de la pareja desde sus inicios:

“yo creo que un tema de celos, porque era muy celoso, (MJ, línea 184). A mi mejor amigo lo tuve que dejar de ver, porque él me lo pidió (MJ, línea 180-181). Dejé de conversar más con mi mamá, que era mi apoyo en ese tiempo” (MJ, línea 207.)

“Yo tenía más amigos hombres, a Jorge le molestaba eso, me seguía, me esperaba, me revisaba el celular, faltaba a clases me controlaba, quería que le presentara a mis amigos, decía que tenía otro (MA, línea 18-21).

“es cuando se pone celoso, es ultra celoso, yo no puedo ni mirar para el lado, si me llama un amigo o si me llama alguien queda la “embarrá”.... ”(A, línea 225-226).... se pasa mil rollos, yo jamás en la vida he mirado a un amigo de él, desde que estoy con él nada con nadie (A, línea 268-269)... Cuando vio llamadas del mismo número, me fue a amenazar a la casa, en ese momento fue violento como que me quiso ahorcar, tú eres mía”(A, línea 212-213).

7.5.2. Surgimiento y evolución de la violencia

Las jóvenes describen presencia de violencia tanto física como psicológica, presentándose primero la violencia psicológica:

“me decía como que ya no valía nada, que era fea, nadie nunca me iba a mirar, que era mala, que todo lo negativo estaba en mí” (M.J, línea 280).

“decía que mi mamá quería más a mi hermana, que en mi casa abusaban de mí, que andaba con otros...” (M.A, línea 16-17).

“pero según él ay, con todos y para él yo soy una fresca, que soy como inútil, puras cosas feas” (A, línea 273).

Los episodios de violencia física son unilaterales de parte del novio y son vividos por las jóvenes como un evento inesperado:

“Estábamos ahí jugando, no sé por qué empezó la discusión, no recuerdo en realidad, sólo me acuerdo que él se enojó mucho y yo lo busqué, y le dije que se calmara....y él se da vuelta y me da un empujón....me tiró al suelo. Y me chocó porque a pesar de que yo tenía una mala relación con mi papá, en mi casa no se veían golpes... fue chocante y por eso lo recuerdo,....me quedé muda” (MJ, línea 82-85).

“Me pegó un palmetazo y caí cerca de la taza del baño Yo lo único que me acuerdo es que yo lloraba, gritaba y él me seguía pegando”... “fueron como 7 patadas, ocho,... fue la única vez que me han pegado, yo nunca le he pegado a nadie, yo soy como súper tranquila” (M.A, línea 48-51).

“Ahí me agarró, me tiró encima de la cama, como que me agarró la mano en el cuello, me puso de rodillas y me empezó a ahogar. Y yo dije se está volando, pero ya irá a pasar. Pasaron los segundos y no paraba, no paraba, me estaba ahogando de verdad y yo me estaba desesperando, yo dije que estoy haciendo, me están matando, qué onda, me está matando, me pasé mil rollos. Hasta que paró y me largo a llorar, me desesperé mucho y él queda como ya, pa` que llorai`, le ponî mucho si era un juego no más; ya vamos a tomarnos un café (A, línea 286-291).

Las reacciones de las jóvenes ante estos hechos son de pena, vergüenza, miedo y también de sorpresa ante lo inesperado o arbitrario.

“me paré, me di media vuelta y empecé a caminar hacia mi casa, ni siquiera me puse a llorar, nada. O sea, lo único que sentía era la cara roja, como de vergüenza” (M.J, línea 91-95).

“no le conté a nadie, creo que fue la pena o la vergüenza, vergüenza porque mis papás siempre me habían dicho que nadie se sobrepase conmigo” (MA, línea 99-100)...”.Yo creo que era la vergüenza como era la primera vez yo todavía lo quería, la rabia de que, pucha, yo lo quería por qué hacía eso” (M.A, línea, 104-105).

“lo llamé para decirle te pasaste, no quiero verte más, me das miedo”(A, línea 292-293).

Al igual que en los adultos, la reacción de los varones es de arrepentimiento y pedir perdón, lo que ha sido descrito en el ciclo de la violencia de Walker (1978).

“y después mi pololo me siguió me pidió perdón y me compró unas flores, y ya con eso yo como que me distraje de lo que había pasado y lo dejé pasar” (MJ, línea 93-95).

“me pidió disculpas, me dijo que nunca más, que se había dejado llevar por la rabia... me dio pena...” (MA, línea 114-115.)

“me dijo que lo perdonara, que no fue su intención, que me quería y bla, bla”(A, línea 294-295).

El carácter episódico de la violencia a permite mantener la relación sin que los padres tengan conocimiento de ello.

“no me pegaba muchas cachetadas, yo creo que tenía miedo que se me notara, entonces era más en los brazos donde no se veía” (M.J, línea 629-631).

“él no me pegó tantas veces, me pegó como cuatro veces durante ese año, pero las cosas ya andaban mal” (M.A, línea 129-130).

7.5.3 Factores mantenedores de la violencia

En todos los casos se les oculta a los padres la situación de violencia y cuando existen indicios es negada por las jóvenes.

“yo sentía que si mi papá veía eso me iba a hacer terminar esa relación y yo no quería terminarla, y lo otro es que iba a servir también para pelear más con mi papá. Entonces no quería que ellos supieran. Lo otro es que si le contaba a mi mamá, mi mamá le iba a decir a mi papá también” (M.J, línea 67-70).

“fue un palmetazo igual, fue en la casa, estábamos peleando y me dio un golpe, no fue fuerte, pero igual fue un golpe... Mi mamá lo quedó mirando ¿así es como te pega?...le dije que no, que estábamos jugando” (M.A, línea 216-218).

“no le he contado sí, que es violento, lo quiero evitar, porque o si no se va a asustar...me haría mucho show, le daría miedo que esté acá en Temuco” (A, línea 321-322).

En dos casos se observa como factor de mantención, el chantaje de parte del novio:

“como pasábamos tanto tiempo solos, se dio la posibilidad para que nosotros tuviéramos relaciones sexuales. Y sobre todo en mi familia no era bien visto, no es bien visto. Más encima yo tenía 17 años... (MJ línea 159-161).Y él sabía que si mis papás se enteraban iba a ser trágico, así es que esa vez me dijo que si terminábamos, él iba a contarles a mis papás todo lo que nosotros habíamos hecho” (M.J. línea 163-164).

“él ahí empezó a amenazarme que no, que le iba a decir a mi mamá si lo dejaba y le iba a decir a mi papá....es que mis papás igual son como enchapaditos a la antigua, todavía creen, no se po`, virgen hasta el matrimonio” (MA, 737-738) Entonces yo le decía que no porque a mi papá estaba recién operado del corazón, entonces como que no podía recibir malos ratos” (MA, 181-185).

“me decía que se iba a matar si lo dejaba...cuando terminamos definitivamente me dijo, que se iba a suicidar. Pero yo a esas alturas ya había dado el paso definitivo, que era contarle a mi mamá todo lo que había pasado” (MJ, línea 241-243).

También aparece como factor de mantención la necesidad de apoyo y compañía que satisface la pareja:

“...pero igual tiene cosas buenas, por algo duramos tanto, yo lo termino perdonando y todo porque lo pasamos bien, nos acompañamos, nos ayudamos, nos apoyamos.... cuando yo tengo pena, cuando estoy como sola, siempre está ahí, siempre. Aunque esté ocupado siempre me da un rato y me siento súper acompañada... me apoya y yo en el fondo pienso que es una buena persona, si de verdad es una buena persona”(A, línea 299-312)... yo creo que lo que falta, es que cómo estoy sola, con mis hermanos no me veo nunca.... pero me falta un pololo, necesito... es distinto ver películas con el pololo, contar con él todos los días...y es él que llenaba ese espacio (A, línea 410-411).

7.5.4 Reacciones del entorno

En general los hermanos y pares son quienes tienen más conocimiento de la situación, aunque no siempre tienen una actitud proactiva en cuanto a detener la violencia:

“yo tenía un moretón grande, mi hermano me dijo “¿qué te pasó ahí?”...me dijo “fue él”.....mi hermano nunca lo pasó en realidad, no le gustaba. Pero era de presencia en

realidad, porque ni siquiera hablaban. Y yo no le dije ni sí ni no. Me dijo "ese tipo está loco". Yo me puse roja, me daba vergüenza, mucha vergüenza. Pero él nunca le dijo nada a mis papás ni volvió a comentarlo" (M.J, línea 140-144.)

"a mi hermana nunca le gustó, o sea, había una reunión familiar y ella lo veía en la casa y se iba, no le hablaba ni nada" (M.A, línea 571-572)

"mi hermano cuando puede me dice Andrea termina con ese huevón 1"(A, línea 338-339)

"Álvaro me dice él te utiliza, no anda contigo en público, él está pololeando, tú eres la amante (A línea 429-430) tienes que hablar con la psicóloga,... porque lo que necesito es que me abra los ojos, porque yo los abro pero los cierro"(A, línea 403-404).

7.5.5 Término de la relación

Los factores son diversos; en un caso la propia joven acude a los padres por ayuda al no tolerar más la situación, en otro, la intervención de los padres se produce a consecuencia de presenciar un episodio mayor de violencia.

"Estaba cansada agotada, no me quedaban fuerzas ni para pelear, ni para intentar arreglar las cosas, nada. --un día hablé con mi mamá, y le conté todo... como que me alivié harto....él me llamó al teléfono y habló con mi mamá, y ella reaccionó como mamá, digamos, y le dijo que ya sabía todo y que no se volviera a aparecer más. Esa fue la última vez que llamó" (M.J. línea 377-384).

"Estábamos peleando y yo le dije que no, que no, que me deje tranquila y me metí al maldito baño y me estaba lavando la cara y las manos y el entro súper enojado y me empujó contra la puerta y todo, empecé a llorar y la mamá (de él) se paró y le dijo que qué le pasaba, que eso no se hacía y cosas así. Me defendió. Y ahí él salió y le dijo que no se metiera y ahí la mamá me dijo corre a la casa del frente. Ahí corrí, ella salió a la siga

mía y me dijo llama a carabineros, llame a carabineros¹ y a mi mamá y se lo llevaron preso” (MA, línea 279- 289).

En otro caso la relación continúa

“yo igual me asusté, pero a los días lo perdono, y siempre es lo mismo y ahí estamos peleamos, nos mandamos a la punta del cerro, me pide perdón, luego me busca en la buena. Ahora estamos terminados como hace 10 días, pero es lo mismo de siempre. Yo no sé si volvamos. Pero eso es lo que quiero, no quiero volver. Porque yo sé que es malo, anda conmigo y con la polola al mismo tiempo, se acuesta con las dos y quizás con otras más. Si, en el fondo es buena persona. Cuando yo tengo pena, estoy llorando, él me consuela, me hace cariño, mi niña deje de llorar me dice. Igual me sirve” (A, línea 312-315).

7.5.6 Impacto de la violencia

Las entrevistadas reportan consecuencias a nivel psicológico, físico y académico.

“cuando terminé la relación todo se me vino abajo, me costó un mundo armarlo de nuevo, la relación con mis papás también (MA, línea 652-653).....”Me sentía culpable, mala...” (MJ, línea 676-686).

“ahora estoy como violenta, de repente estamos peleando (con su novio actual) y paz le pego el charchas” (M.A, línea 57-58.)

“el siempre como que me culpaba a mí y todavía no estoy clara con eso, incluso todavía creo que yo hice algo para que él cambie... yo era celosa, pero no a ese extremo de preguntarle con quien estás, qué estás haciendo, con quién.el siempre fue tranquilo y todo, entonces era como que yo lo cambié y eso tengo miedo de hacer ahora, ese es mi miedo ahora con los golpes...con él soy súper celosa, porque él es tan distinto (novio

actual)..... entonces tengo tanto miedo a que me deje, tengo miedo que lo pueda cambiar”
(M.A, línea 373-375).

“Me rompió la articulación del pulgar Sí poh,, lo puedo doblar para un lado pero p’al otro no. Entonces ahora con handbol he tenido muchos problemas. Me cuesta apretar la pelota para mí es importante, por la carrera que estudio” (M.A, línea 785-790.)

“mi rendimiento bajó un poco.... pero yo creo que no bajó todo lo que tendría que haber bajado. Creo que me pudo haber ido mucho peor..... bajó de un seis y tanto, a un cinco nueve” (M.J, línea 214-216).

7.5.7 Evaluación actual de la situación y sugerencias para prevenir.

“Yo, comparando como estaba a como estoy, me siento mil veces mejor.... uno espera que esa situación termine, me lo dijo mi papá cuando vino a hablar conmigo, esa gente no cambia. Nunca entendí porqué un hombre puede llegar a comportarse así”. (MJ, línea 653-654). “Las mujeres, yo creo que está dicho muchas veces, que es que cuando uno acepta la primera vez, ya no se detiene, es como la droga. Yo creo que si yo hubiera terminado la relación en el momento que él me dio un empujón, y me tiró al suelo, o sea, es lo que tenía que haber hecho. Si nadie nunca me había tocado, pero me distraje. Pienso que no hay que distraerse de ese tipo de cosas. Los insultos, yo he visto muchas relaciones en que pareciera que los insultos son parte de la relación, y es súper nocivo. Va minando la relación, la autoestima. No pensar que si me insultó me insultó nomás, no fue más allá, pero yo pienso que no hay un más allá, es todo parte del mismo paquete. Yo pienso que encerrarse es muy malo. Una de las cosas que él sabía era que si alguien se enteraba de lo que pasaba en la relación, iba a terminar, y por eso el me pidió que me alejara de todos. Y de hecho me decía tú no tienes que conversar de nuestras cosas con nadie porque son íntimas, y es feo hablar de lo que pasa”, pero yo creo que siempre hay que tener a alguien

que pueda escucharlo, no cortar todos los lazos con el mundo porque después retomarlos es muy difícil.” (MJ, línea 767-787).

7.6 Análisis y Conclusiones

Los resultados cuantitativos muestran un alto nivel de prevalencia de *violencia psicológica*, expresada en insultos, críticas, desconfianza y control. Ésta alcanza un nivel superior a lo reportado en estudios similares, abarcando más de la mitad de la muestra. Esta diferencia, sin embargo, puede relacionarse con el hecho que en el presente estudio se exploró la violencia recibida a lo largo de la vida, mientras que en investigaciones similares (Aguirre y García 1996) se indagó sobre violencia en el último año. Es importante señalar que más de un tercio de quienes han sufrido violencia reconoce que estos episodios habrían ocurrido tres o más veces, lo que podría constituir un grupo de riesgo en el cual la violencia está instalada como una pauta de interacción habitual, particularmente para quienes señalan que esto ha sucedido con más de una pareja. (Smith et al, 2003).

La *violencia física*, si bien alcanza a un cuarto de la muestra, se expresa principalmente en conductas como pellizcos y empujones, siendo poco frecuentes las manifestaciones más graves como cachetadas y patadas, lo que se podría atribuir, entre otros factores, al control social de la cultura universitaria, que no legitima este tipo de conductas y al hecho que muchos estudiantes vivan con sus padres, lo que representa un factor de protección frente a niveles de agresión más severa (SERNAM, 2004).

La bidireccionalidad de la violencia reportada en el estudio cuantitativo puede tener distintas lecturas. En los varones podría haber un subreporte de este tipo de conductas, mientras que las mujeres estarían más dispuestas a aceptar su responsabilidad,

por la menor sanción social frente a la agresión femenina, derivada de la percepción compartida, tanto por hombres como mujeres, de que la violencia femenina es menos grave que la masculina (Harris y Knight-Bohnhoff, 1996; Pederson y Thomas 1992). Sin embargo, esto no significa que las consecuencias sean iguales para ambos; éstas son más graves para las mujeres, considerando que ellas ejercen predominantemente violencia psicológica, mientras que los hombres harían uso principalmente de violencia física (Flores, Gajardo, Mardones, y Uribe, 2004). Por otra parte, los hombres utilizarían la violencia de modo instrumental, mientras las mujeres la ejercerían fundamentalmente en defensa propia (Kimmel 2002), lo que es congruente con la percepción de los estudiantes de ambos sexos, quienes describen la violencia femenina como una respuesta a la violencia masculina.

La asociación entre violencia física y psicológica sugiere que ésta se presentaría como una escalada de conductas que se inician con la violencia psicológica (Aguirre y García, 1996; Bookwala et al 1992). Lo anterior se ve reafirmado por el hecho de que quienes viven violencia tienden a presentar una actitud menos sancionadora, incorporándola como una estrategia válida de resolución de conflictos (Aguirre y García, 1996; Riggs y O'Leary, 1996, Ferrer, Bosh, Ramis, Torres y Navarro, 2006). En cuanto al tiempo de pareja como factor de riesgo de la violencia, Laner y Thomsom (1982) sugieren que la mayor profundidad en las relaciones conllevaría el derecho implícito a influir y controlar al otro.

De todas las variables analizadas, la participación religiosa, independiente de la confesión, resultó ser un factor protector para ejercer violencia física. Este hallazgo es coincidente con lo reportado por Halpern, Young, Waller, Martin y Kupper (2004)

quienes, en un estudio longitudinal sobre salud adolescente, encontraron que los jóvenes que declararon que la religión era importante para ellos presentaron menor tasa de cualquier tipo de violencia. Es posible suponer que la religión imprime en los jóvenes valores y actitudes que excluyen conductas violentas, a la vez que la participación religiosa se constituye en una fuente de contención y apoyo y provee modelos de conducta prosocial.

El hecho que sólo la mitad quienes han sufrido violencia reporte impacto, podría estar relacionado con el tipo de agresión recibida, mayoritariamente de intensidad leve, así como con la connotación lúdica atribuida a ciertas conductas agresivas. Un aspecto preocupante, sin embargo, es que quienes se sienten más afectados mantienen esta situación en secreto. Esto se relacionaría con la necesidad de proteger la propia imagen, que adquiere distinto significado de acuerdo al género. Las mujeres se sentirían responsables por su incapacidad para “frenar” la situación de abuso y/o hacerse respetar, como queda en evidencia en la entrevista focalizada (SERNAM 2004); y en el caso de los varones, por la deseabilidad social que les impediría presentarse como víctimas, dado que ello trasgrede las pautas del rol de género (Aguirre y García 1996; Ashley y Foshee. 2005; Dunham y Senn 2000).

La búsqueda de ayuda que reportan los jóvenes encuestados frente a la violencia es coincidente con lo señalado en la literatura internacional, en cuanto a solicitar apoyo, principalmente a los pares, recurriendo en menor medida a la familia y muy escasamente a fuentes formales como policía o servicios de salud. (Aguirre y García, 1996; Ocampo, Shelley y Jaycox, 2007). Posiblemente esto se explique en función del tipo de violencia recibida, en su mayoría leve y moderada y, por otra parte, al temor que la familia les

obligue a terminar sus relaciones, lo que es coincidente con la información obtenida a través de las entrevistas.

Con relación a la información obtenida de los grupos focales, los jóvenes reconocen la violencia en la pareja como un problema existente en el contexto universitario; sin embargo, este reconocimiento varía de acuerdo a la carrera. Los estudiantes de las Facultades de Educación y de Medicina lo perciben como un problema de mayor prevalencia, llegando a estimar entre un 50 a un 70%, mientras que los estudiantes de la Facultad de Ingeniería o Ciencias Agropecuarias, tienen dificultades para precisar una cifra y, cuando se les solicita estimar, sugieren alrededor de un 10%. Lo anterior se relaciona con la incorporación de este tema como contenido en los programas de formación, lo cual sensibiliza a los estudiantes facilitando la identificación del problema.

Resulta relevante mencionar que la mayoría de los estudiantes refiere conocer casos de violencia a través de relatos de amigos, pero no refieren una experiencia directa con el tema; sin embargo, este reporte podría estar sesgado por la deseabilidad social, considerando que el estudio cuantitativo arroja que uno de cada dos estudiantes ha vivido violencia psicológica. Por otra parte, algunos estudiantes describen experiencias de haber ejercido violencia, pero no la habían conceptualizado como tal antes de la discusión grupal, dada la percepción particular que los jóvenes tienen de la violencia entendiendo como tal, sólo aquellas conductas que implican la intención de daño. Por lo tanto conductas agresivas como empujones y pellizcos en un contexto de juego no serían consideradas violentas, a pesar de que un observador externo las puede connotar como tales. Este hallazgo es coincidente con lo reportado por Lavoie, Robitaille y Hébert, (2000) y Sears, Byers, Whelan y Saint-Pierre, (2006) quienes describen que para los jóvenes,

independiente del género, es el contexto el que determina si una conducta es considerada violenta.

Esta concepción de la violencia resulta riesgosa en la medida que minimiza y normaliza las conductas agresivas, que eventualmente pueden convertirse en pautas de conductas habituales con posibilidad de escalada en intensidad y gravedad. A este riesgo se suma el hecho de que los jóvenes perciben una expectativa de comportamiento respecto de los universitarios que excluye la violencia de pareja, por lo que ésta se daría en forma encubierta, dificultando una oportuna intervención.

Los jóvenes estiman una alta prevalencia de violencia psicológica expresada a través de diversos comportamientos, destacando por su frecuencia la descalificación y el control sobre la pareja. La prevalencia de la violencia física es estimada en un nivel considerablemente menor, mientras que la violencia sexual no es reconocida espontáneamente. La falta de reconocimiento de la violencia sexual estaría relacionada con la percepción de este tipo de conductas como altamente patológicas, que sólo se darían en relaciones asimétricas, condición que no se aplicaría a la población en estudio (Servicio Nacional de la Mujer [SERNAM], 2002).

Llama la atención que los factores asociados a la génesis y mantención de la violencia, percibidos por los jóvenes, son fundamentalmente de índole individual, destacándose entre ellos la baja autoestima, lo que llevaría a establecer relaciones con alta dependencia afectiva caracterizada por una permanente búsqueda de confirmación externa de parte del otro (Castello, 2004). Esta percepción coincide con lo expresado por las jóvenes en las entrevistas, en que reportan sentimientos de soledad a partir de la ausencia

de apoyo y afecto parental lo que las lleva a desarrollar relaciones de alta dependencia con la pareja.

Otro factor considerado relevante por los jóvenes son los celos, manifestados como una forma de agresión psicológica, cuyo objetivo es controlar y restringir los contactos de la pareja con otras personas. Lo anterior difiere de los estudios realizados en población adulta, donde resultan relevantes los factores sociales y culturales como los estereotipos de género (Castro y Riquer, 2003; Deslandes, 2000) y el abuso de alcohol y drogas (Flanzer, 1993). Los estudiantes atribuyen escasa influencia a estos factores, lo que podría dar cuenta, por una parte, de un nuevo discurso en las relaciones intergénero y, por otra parte, de la baja percepción de riesgo y normalización del consumo de sustancias en la población universitaria (Consejo Nacional para el control de estupefacientes [CONACE], 2004).

Con respecto a las consecuencias de la violencia, los estudiantes perciben claramente los efectos de tipo psicológico, tales como trastornos del ánimo y disminución en el rendimiento académico. No visualizan impactos en el plano físico, dado que este tipo de violencia es percibida como un fenómeno de baja ocurrencia. Por otra parte, coincidiendo con lo encontrado en otros estudios (Glass et al., 2003), los estudiantes perciben que una consecuencia importante sería la repetición de este tipo de interacción en relaciones futuras.

En cuanto a las estrategias de abordaje, se aprecia amplio consenso respecto de la necesidad de implementar programas educativos dirigidos a jóvenes que incluyan temas como expresión de emociones, comunicación y control de impulsos. Es interesante

destacar que los estudiantes no se refieren a intervenciones en el nivel macrosocial, lo que reafirma la asociación de la violencia con variables de tipo individual y relacional.

Los resultados de las entrevistas son consistentes con los hallazgos de la literatura en cuanto a la trasmisión generacional de la violencia, ya que en todos los casos hay presencia de violencia en los padres, la cual coexiste con un discurso penalizador de la violencia que hace recaer la responsabilidad en las jóvenes por la mantención de ésta. Las reacciones de vergüenza frente a los episodios de golpes ilustran claramente esta situación. Por otra parte, los conflictos en las familias se traducen en carencia de supervisión y distancia por parte de los adultos quienes “descubren” las situaciones de abuso sólo cuando éstas ya se encuentran en una etapa avanzada.

Coincidente con la percepción de los jóvenes en los grupos focales y los datos cuantitativos, la violencia psicológica caracterizada por los celos y el control de parte de las parejas está presente en todos los casos y la mayoría de las veces dispara los episodios de violencia física.

Como factores mantenedores de la violencia está la falta de respuesta del entorno, el arrepentimiento de la pareja después de los episodios de violencia que genera en las jóvenes la expectativa de cambio y las necesidades afectivas que de alguna manera satisface la pareja, aspectos que coinciden con lo reportado en la literatura.

En todos los casos son los hermanos/as o amigos/as más que los adultos quienes tienen mayor posibilidad de conocer acerca de las situaciones de violencia, debido a que

las jóvenes tienden a ocultarlo frente a los adultos, mientras que los pares están más cerca y son una fuente de apoyo no normativo.

Los resultados descritos señalan que la violencia en los jóvenes presenta características particulares en cuanto a su conceptualización, manifestaciones y factores de riesgo, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias de abordajes pertinentes para esta población.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que resume la literatura sobre el tema, los resultados del proceso de recogida de datos y los aspectos centrales que deberían estar presentes en un programa educativo de prevención de la violencia de pareja en jóvenes.

Cuadro 7.1 Resumen Análisis de necesidades

Revisión bibliográfica	Análisis de Necesidades	Contenido del programa
Trasmisión generacional de la violencia	Jóvenes violentadas provienen de familias donde existe violencia	Objetivo del programa, dirigido a la prevención de la violencia
Jóvenes presentan dificultad para reconocer la violencia	Jóvenes reconocen dificultad para distinguir entre violencia y juego	Conceptualización de la violencia en jóvenes
Creencias estereotipadas y mitos favorecen mantención de la violencia	Estudiantes comparten mitos acerca de la violencia como responsabilidad de las mujeres en la mantención de la violencia	Contenidos respecto del poder y desigualdad de género
Existencia violencia cruzada	Existencia violencia cruzada	Programa dirigido a universitarios y universitarias
Estudios muestran asociación entre características personales como impulsividad con ejercicio de la violencia	Estudiantes perciben que el mal manejo de impulsos está relacionado con el ejercicio de la violencia	Programa incorpora desarrollo de habilidades relacionadas con el autoconocimiento y autocontrol
Ejercicio de la violencia es relacionado con déficit de habilidades sociales	Estudiantes atribuyen recibir y ejercer violencia con baja autoestima y problemas de comunicación	Programa incorpora desarrollo de habilidades de comunicación y de negociación
Jóvenes buscan ayuda en pares	Jóvenes no desvelan situación de violencia con adultos o instituciones formales	Programa propone desarrollo de habilidades para orientar o ayudar a pares
Actitudes favorables al uso de la violencia se relacionan con ejercicio de la violencia	Resultados muestran asociación entre justificación y ejercicio de la violencia.	Programa incorpora objetivos actitudinales

**CAPITULO 8: DISEÑO DEL PROGRAMA: CONSTRUYENDO UNA
RELACIÓN DE PAREJA SALUDABLE**

8.1 Presentación del programa

El programa “**Construyendo una Relación de Pareja Saludable**” es un aporte a la prevención de la violencia hacia la mujer en la pareja, y al desarrollo de relaciones de pareja saludable, destinado a estudiantes de Educación Superior. La construcción de un programa para este grupo objetivo se fundamenta en que en esta etapa de la vida se construyen las bases de las relaciones de pareja más definitivas, por lo que la intervención en este momento puede determinar la calidad de la relación futura. En Chile la mayoría de las parejas contrae matrimonio o inicia su convivencia alrededor de los 26,3 años en la mujer y 28,9 años en el hombre, lo cual tiende a coincidir con el egreso de la vida universitaria (Boletín INE, 2000).

“**Construyendo una Relación de Pareja Saludable**” está diseñado como una herramienta de prevención tanto primaria como secundaria, ya que está dirigido tanto a jóvenes que no presentan situaciones de abuso, como aquellos que están en riesgo o viviendo abuso y quienes podrían ejercerlo. El propósito de este programa es entregar conocimientos, desarrollar habilidades y formar actitudes favorecedoras de una convivencia de pareja basada en la igualdad y el respeto mutuo.

El programa está orientado además a facilitar en los participantes el desarrollo de conocimientos y habilidades que les permitan ayudar otras jóvenes que se encuentran en situación de violencia, dado que la literatura consistentemente señala que las principales fuentes de apoyo para las jóvenes que viven violencia son sus pares (Black, Callahan, Saunders, Tolman y Weisz, 2008). Por último, el programa propende a que los estudiantes como futuros profesionales se constituyan en agentes de cambio que promuevan una

actitud de respeto y rechazo a las relaciones abusivas hacia la mujer en los diferentes contextos laborales en los que se inserten.

El programa ha sido diseñado para ser implementado como actividad académica de tipo electivo y sus objetivos y contenidos se corresponden con los propósitos de formación de competencias de tipo genérico que la mayoría de las universidades chilenas han establecido como prioritarias en la formación universitaria. Si bien el programa fue diseñado para jóvenes de enseñanza superior, puede ser adaptado para su utilización en estudiantes de enseñanza secundaria.

8.2 Fundamentación teórica del programa

La estructura y contenido de los módulos se fundamentan en los antecedentes teóricos y empíricos descritos en los capítulos anteriores. El programa se inicia con el módulo Bases Teóricas de la Violencia, el cual tiene como objetivo que los y las jóvenes puedan identificar la violencia que les afecta y/o reconocerla en sus pares. Este aspecto es muy relevante, dado que los estudios internacionales como nacionales muestran que los jóvenes en general tienen dificultad para reconocer la violencia y con frecuencia confunden algunas de sus manifestaciones con expresiones de amor o juego. El abordaje de estos contenidos, por medio de actividades de reflexión y discusión, facilita que los y las participantes hagan visibles sus visiones del fenómeno, asumiendo una postura crítica frente a las creencias legitimadoras de la violencia. Asimismo, la inclusión de contenidos sobre los modelos explicativos de la violencia permite que los y las participantes puedan comprender la base multidimensional del fenómeno y visualizar formas de prevención en diversos niveles. La revisión de la inequidad y los estereotipos de género se hace

indispensable en la medida que la bibliografía lo señala consistentemente como un factor de riesgo para el surgimiento de la violencia.

El segundo módulo, Relaciones de Pareja Saludable, fue desarrollado con el objetivo de entregar a los participantes modelos de relaciones de pareja fundadas en el amor y respeto mutuo como alternativa a las relaciones abusivas. La literatura sobre los programas de prevención de la violencia indica que *“para los jóvenes es difícil mantener interés en programas centrados en mensajes negativos respecto del sexo y las relaciones amorosas, por lo que se recomienda poner énfasis en los aspectos positivos con el fin de aumentar la motivación e interés en el programa”* (González y Santana 2001a). Por otra parte, el énfasis en este capítulo en el desarrollo de habilidades prácticas de comunicación se fundamenta en la información de los estudios cualitativos los cuales muestran sistemáticamente los problemas de comunicación en los jóvenes como un factor de riesgo de la violencia (Sernam, 2004).

El tercer módulo, Autoconocimiento y Expresión Emocional, se desarrolló con el objetivo de potenciar en los participantes la capacidad de autoconocimiento a través de la reflexión, auto observación e intercambio con pares. El incremento en el autoconocimiento facilita la identificación de emociones y sentimientos, tanto positivos como negativos. Este aspecto es particularmente importante en los varones, debido a que a través del proceso de socialización los varones serían reforzados para expresar la rabia e inhibir la pena, restringiéndose el contacto con el mundo de los afectos, y se florecería el uso de la agresividad y la fuerza como forma de resolver los conflictos (Herrera, 2000). La identificación de sentimientos positivos junto al desarrollo de habilidades de comunicación favorece la expresión emocional entre los miembros de la pareja fortaleciendo el vínculo

afectivo. Por otra parte, el reconocimiento de los sentimientos de ira y el desarrollo de conductas apropiadas para expresarla contribuye a evitar el uso de la violencia en el abordaje de los conflictos.

Los contenidos del cuarto módulo, Resolviendo los Conflictos en forma No Violenta, están orientados a modificar la percepción del conflicto. Los estudios cualitativos indican que los y las jóvenes tienden a percibir la violencia como el resultado inevitable del conflicto; incluso se tiende a homologar ambos conceptos (Sernam, 2004). A través de éste modulo se espera que los participantes visualicen el conflicto como un aspecto inherente a la interacción humana, el cual tiene aspectos positivos como permitir confrontar emociones, desarrollar la creatividad, ampliar criterios y fortalecer el vínculo entre las partes en conflicto. Por otra parte, la inclusión de objetivos procedimentales orientados al desarrollo de habilidades prácticas en estrategias de resolución no violenta de conflicto se fundamenta en la evidencia empírica que indica que los programas focalizados sólo en los componentes educacionales y actitudinales no son efectivos para producir cambios en el nivel conductual, por lo que se debería incorporar en el diseño de los programas el desarrollo de habilidades, además de la entrega de información (Cornelius y Resseguie, 2007).

El quinto modulo, Integración, se desarrolla a partir de la necesidad de que los y las participantes reflexionen y tomen conciencia de los aprendizajes logrados en el programa. Este énfasis es consistente con la orientación constructivista del programa, que propone un aprendizaje activo, centrado en experiencias significativas, crítico y consciente. Este aprendizaje le permitiría al estudiante alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración de sus teorías sobre el mundo, favoreciendo por tanto su intervención en él.

8.3 Principios pedagógicos del programa

El programa se fundamenta en el paradigma constructivista, que se basa en el supuesto de que el conocimiento no se recibe en forma pasiva, sino que es procesado y construido activamente y tiene una función adaptativa (Piaget, 1970). El verdadero aprendizaje es una construcción que cada estudiante realiza y a través de ella logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración, de manera que provoca en aquél un cambio en su estructura de pensamiento, por el cual se perfeccionan sus teorías sobre el mundo, favoreciendo por tanto su intervención en él. En el enfoque constructivista “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender” (Flórez, 1994; Coll, 2001).

La teoría constructivista del aprendizaje se nutre de los aportes de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la psicología sociocultural vigotskiana, la teoría de los esquemas cognitivos de Brunner y la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, entre otras.

Piaget (1970) aporta la concepción del sujeto como organismo activo que busca adaptarse a las resistencias de su medio ambiente construyendo su propio conocimiento por medio de la interacción constante con el medio. Así, lo que la persona puede aprender en cada momento depende de su propia capacidad cognitiva, de los conocimientos previos y de las interacciones que puede establecer con el medio. Aprender, entonces, no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento. La educación constructivista, por tanto, promueve la experimentación y la resolución de

problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.

A partir del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* de Vigotsky, Jerome Bruner (1993) desarrolla el concepto de Andamiaje el cual se refiere a la acción que puede desarrollar el adulto para llevar al alumno desde su nivel actual de conocimiento a uno más elevado. De esta manera, el docente sostiene los esfuerzos y logros del estudiante. Para Bruner el lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Considera que los diferentes cuerpos teóricos y de destrezas (disciplinas) pueden traducirse o transformarse a un modo de presentación tal que le permita al alumno su apropiación en función de sus posibilidades actuales o potenciales. La educación, señala este autor, “es un evento social, una forma de diálogo en la que la persona que estudia aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda y guía del adulto, quien le aporta *andamios* en los que pueda apoyarse para avanzar en el proceso de incorporación a la sociedad”. Jerome Bruner destaca tres condiciones *sine qua non* para la educación: que haya interés o predisposición a aprender, o sea, que el alumno esté motivado; el *principio de estructuración*, donde el profesor estructura y presenta los contenidos de tal forma que sean accesibles al estudiante según su nivel y; la *secuenciación* de los contenidos, es decir, del orden en que se presente el contenido temático dependerá el nivel de aprendizaje.

Por su parte Ausubel (1983) aporta el concepto de *aprendizaje significativo*, es decir, para aprender es necesario vincular los nuevos aprendizajes con las ideas previas del alumno. Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender; por lo tanto lo que se comprende será lo que se aprenderá y recordará mejor, porque quedará integrado en

nuestra estructura de conocimientos. Se aprende, dice el autor, por la construcción de redes de conceptos, agregando nuevos conceptos.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunor") pre existente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. La característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

Vigotsky (1988), a su vez, enfatiza la importancia de la interacción social como bases para el aprendizaje y el papel de la cultura como elemento mediatizador de los procesos de construcción de conocimientos. Aprender, señala este autor, es por naturaleza un fenómeno social, y la adquisición de nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de gente que participa en un diálogo; por tanto aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que la persona contrasta su punto de vista personal con el de otra hasta llegar a un acuerdo.

Lave (1989), siguiendo a Vigotsky, propone el concepto de *aprendizaje situado* el cual parte de la premisa de que *el conocimiento es parte y producto de la actividad y el contexto* cultural en que se desarrolla; por tanto la adquisición de habilidades y el contexto

sociocultural no pueden separarse. La interacción social es un componente crítico del aprendizaje situado; los estudiantes se involucran en una comunidad de aprendizaje que contiene ciertas creencias y conductas que deben ser incorporadas. En la medida que el principiante se desplaza desde la periferia de la comunidad al centro, se hace más activo y se involucra más en la cultura adoptando un rol de experto.

El concepto de *aprendizaje situado* destaca que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto en el que los participantes negocian los significados y recogen estos planteamientos. La interpretación es personal, de manera que no hay una realidad compartida de conocimientos. Por ello el alumnado individualmente obtiene diferentes interpretaciones de los mismos materiales; cada uno construye (reconstruye) su conocimiento según sus esquemas, sus saberes; por lo tanto el aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores. Se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables y, en consecuencia, un principio básico de este enfoque es que el estudiantado debe aprender en un contexto pertinente, privilegiando las prácticas educativas destinadas al aprender *cómo*, más que el *qué*. "Desde una visión situada se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas, en otras palabras, simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura" (Brown, Collins y Duguid, 1989, Pág.34, citado en Díaz Barriga, 2003).

Este enfoque, señalan Díaz Barriga, (2003) "ha dado origen a estilos de enseñanza, que reconocen que el aprendizaje es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los y las estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales". Así, en un modelo de enseñanza situada, se destaca la importancia de la influencia de los

agentes educativos, que se traduce en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

De acuerdo con Claus y Ogden (1999), un aprendizaje situado supone un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo, involucra la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje. Y, finalmente, el papel del educador y la educadora como postuladores de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza.

En resumen, de acuerdo con Álvarez (1997), el modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista presentaría las siguientes características:

- Propicia que el o la estudiante se convierta en gestor de su propio aprendizaje, que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar información, asumiendo un papel activo en la construcción de su propio conocimiento.
- Conduce a que el alumnado asuma un papel activo, participativo y colaborativo en el proceso de formación, a través de actividades que le permitan exponer e intercambiar ideas, opiniones y experiencias con sus compañeros, convirtiendo así el aula en un foro abierto a la reflexión y al debate.
- Sitúa a la persona que aprende en contacto con su entorno para influir social y profesionalmente en él, a través de trabajos en proyectos, estudio de casos y propuestas de solución a problemas.

- Compromete al alumno con su proceso de reflexión, sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para su mejoramiento y solución.

Considerando la base constructivista del Programa “**Construyendo una Relación de pareja Saludable**”, los objetivos pedagógicos se han diseñado considerando un equilibrio entre los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

Los Objetivos Conceptuales se definen como aquellos orientados al conocimiento de hechos, conceptos y principios teóricos abstractos. Para que adquieran sentido deben asociarse a conceptos que permitan interpretarlos. Se aprenden por repetición y actividades de copia más o menos literales que permitan integrarlos como datos complementarios de estructuras más complejas. Dado que este tipo de objetivos tienen menor énfasis en un programa de orientación constructivista, la metodología del programa “Construyendo una relación de pareja Saludable” favorece la problematización, la construcción de preguntas y el aprendizaje del error. Por otra parte, se estimula la reflexión del estudiante tanto en el aula como fuera de ella, facilitando el registro de sus aprendizajes y reflexiones en el portafolio personal.

En el programa “Construyendo una relación de pareja Saludable”, los objetivos conceptuales se han intencionado particularmente en el primer módulo del programa, puesto que los/las participantes deben conocer las bases teóricas de la violencia hacia la mujer, lo que les permitirá comprender la complejidad del fenómeno.

Los Objetivos Procedimentales están orientados al aprendizaje de procedimientos, técnicas, métodos, destrezas, habilidades y estrategias, organizadas en un conjunto de

acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un objetivo. Estas actividades permiten “aterrizar los aprendizajes conceptuales” y están contenidas particularmente en los módulos II, III, y IV con el fin de facilitar en los participantes el desarrollo de habilidades básicas para una relación de pareja saludable.

Los Objetivos Actitudinales se definen como aquellos orientados a la formación de valores. Implican el desarrollo de actitudes, el aprendizaje de normas y de formas de convivencia. Este tipo de objetivos está presente transversalmente en todas las sesiones del programa y su propósito es preparar a los/las participantes para convertirse en agentes de cambio, promoviendo una postura de rechazo a la violencia en la pareja, para lo cual se favorece en el aula un clima de respeto, de equidad, estimulando la vivencia de la democracia y la resolución no violenta de los conflictos a través del diálogo activo y la valoración de las diferencias. Al mismo tiempo, supone de parte de las personas que conducen el programa ser congruentes con los principios antes señalados.

8.4 Objetivos

8.4.1 Objetivos generales

Fomentar en las personas participantes el desarrollo de una cultura de respeto y equidad en las relaciones de noviazgo que excluya la violencia.

8.4.2. Objetivos específicos

1) Facilitar el conocimiento y comprensión respecto del concepto de violencia en el noviazgo y sus manifestaciones, sensibilizando a los estudiantes frente a esta problemática.

- 2) Promover una reflexión respecto a la distribución histórica del poder en las relaciones intergénero y su relación con la violencia, desarrollando una actitud crítica frente a los estereotipos de género y los mitos que fundamentan la violencia.
- 3) Facilitar en los participantes el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva como base de una relación de pareja saludable.
- 4) Favorecer en los y las participantes el autoconocimiento de modo que puedan reconocer características personales que puedan constituirse en un factor de riesgo de sufrir o ejercer violencia.
- 5) Facilitar en los y las participantes el reconocimiento y la expresión adecuada de emociones y sentimientos, favoreciendo una comunicación asertiva y un mejor manejo de los conflictos en la relación de pareja.
- 6) Favorecer en las personas el desarrollo de estrategias colaborativas de resolución de conflictos, propiciando una valoración positiva del uso de estas estrategias en las relaciones de pareja.
- 7) Favorecer en los participantes el desarrollo de conocimientos y habilidades que les permitan constituirse en fuentes de apoyo para sus pares que viven situaciones de violencia.

8.5 Estructura del programa

Los 5 módulos, organizados en 14 sesiones, se describen a continuación:

Primer Módulo: Bases teóricas de la violencia.

Este módulo compuesto de 5 sesiones, está orientado a entregar a los y las participantes elementos teóricos que les permitan reconocer la violencia hacia la mujer en la pareja en sus distintas manifestaciones y desarrollar una actitud crítica frente a esta

problemática. Se revisa la distribución histórica del poder en las relaciones intergénero, su relación con el surgimiento de los estereotipos de género, y el ejercicio de la violencia, favoreciendo en los estudiantes una actitud crítica frente a los mitos culturales que sustentan y legitiman la violencia. Se presentan los principales modelos teóricos que permiten comprender la interacción de los factores individuales, familiares, sociales y culturales asociados al surgimiento y mantención de la violencia de pareja. Asimismo se revisan los estudios internacionales como nacionales sobre violencia en los jóvenes, los cuales muestran diferencias con relación a la violencia hacia la mujer en población adulta y por último, se revisa el marco legal de la violencia contra la mujer en Chile y los recursos disponibles para enfrentarla.

Segundo Modulo: Relaciones de pareja saludables: La importancia de la comunicación

Este módulo, compuesto de 3 sesiones, tiene como objetivos reconocer las características de una relación de pareja saludable y reflexionar acerca de la importancia del amor, el respeto mutuo basado en la igualdad, y la construcción de la intimidad. A través de las sesiones se entrega a los participantes antecedentes teóricos que les permita comprender la relevancia de la comunicación en las relaciones humanas. Asimismo, se propicia la valoración de la asertividad y el desarrollo de habilidades de comunicación como base de una relación saludable fundada en la equidad.

Tercer Modulo: Autoconocimiento y expresión emocional

Este módulo compuesto de 3 sesiones busca facilitar en los participantes el autoconocimiento de modo que les permita reconocer características personales que puedan constituirse en un factor de riesgo de sufrir o ejercer violencia. A través de

actividades prácticas se favorece el reconocimiento y la expresión adecuada de sentimientos y emociones, base para una comunicación eficaz y un manejo apropiado de los conflictos en las relaciones de pareja. Se pretende que los participantes identifiquen situaciones que despiertan su ira, reconozcan las claves físicas y psicológicas, y las estrategias que utilizan regularmente para reducirla, y desarrollen recursos para disminuir los niveles de tensión asociados.

Cuarto Modulo: Resolviendo los conflictos en forma No Violenta

Este módulo, compuesto de 2 sesiones, tiene como propósito mostrar a los participantes los distintos tipos de conflicto, sus elementos constitutivos y las estrategias de resolución colaborativas y no colaborativas, favoreciendo una valoración positiva del uso de las estrategias no violentas. Se espera facilitar en los participantes el desarrollo de habilidades colaborativas para la resolución de conflictos y la valoración de este tipo de habilidades aplicadas a las relaciones de pareja.

Quinto Modulo: Integración

Este último modulo está compuesto de una sesión, cuyo propósito es facilitar en los y las participantes, la integración de los conocimientos, habilidades y valores con relación a la violencia de pareja, desarrollados durante el programa educativo. Como objetivos adicionales se plantean la evaluación del programa y el cierre formal a través de una actividad social o recreativa.

8.5.1 Estructuras de las sesiones Módulo, Sesión, Propósito, Objetivos y Actividades

A continuación se presentan los elementos presentes en cada una de las sesiones, así como los objetivos y contenidos de cada sesión que se resumen en el cuadro 8.1.

- 1.- Título del Módulo y la Sesión:** Este refleja los aspectos más relevantes que resumen el contenido de la sesión.
- 2.- Propósito de la actividad:** resume los objetivos y se exponen los contenidos en los que incide la actividad (conocimientos, actitudes, valores, etc.).
- 3.- Objetivos:** se presentan los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de la sesión.
- 4. Descripción de las actividades:** se realiza una breve descripción de los principales contenidos y la metodología para el desarrollo de las actividades.
- 5.- Desarrollo de la actividad:** se describe de forma detallada los pasos en el desarrollo de la actividad, las estrategias pedagógicas más adecuadas para realizarla (trabajo individual, en pequeños grupos, debate o plenaria en gran grupo) y los tiempos sugeridos para cada etapa de la actividad.
- 6.- Evaluación:** se sugiere evaluar en cada sesión los aprendizajes más significativos en los estudiantes. Se incluyen al final de cada módulo, una pauta de evaluación para ser completada por los estudiantes.
- 7.- Recursos:** se especifican los recursos materiales y/o fichas que se necesitan para desarrollar las actividades. La mayoría de las actividades incluyen fichas y documentos, los que están contenidos en un disco compacto (CD) que se adjunta al programa. También se incluye el portafolio del estudiante que sirve de guía al aprendizaje.
- 8.- Tareas extraula** en algunas sesiones se entrega material para trabajar entre las sesiones.

Cuadro 8.1 Estructura del Programa

MÓDULO	Sesión	Propósito	Objetivos	Actividades
Primer Módulo	1. Conceptualización y tipos de violencia	Dar a conocer a los/las participantes la estructura del	1. Conocer la estructura y reglas de funcionamiento del	. Descripción del programa y reglas de

BASES TEÓRICAS DE LA VIOLENCIA DE PAREJA	de pareja	programa, y conocer las conductas de entrada respecto del tema de la violencia; entregar elementos teóricos que les permitan definir cuándo hay presencia de violencia en una relación de pareja en jóvenes y facilitar la sensibilización frente a esta problemática.	programa 2. Describir la conceptualización y tipos de violencia en la pareja 3. Evidenciar una actitud crítica respecto de la violencia en la relación de pareja.	funcionamiento 2. Concepto de violencia en la pareja y tipos de violencia 3. Conductas de entrada de los/las estudiantes sobre la violencia en la pareja
	2. La violencia y las relaciones de poder en la pareja	Promover en los participantes una reflexión respecto a la distribución histórica del poder en las relaciones intergénero y su relación con la violencia, desarrollando una actitud crítica frente a los mitos culturales que la sustentan y legitiman.	1. Explicar la vinculación del poder y la violencia en las relaciones de pareja. 2. Analizar críticamente los mitos con relación a la violencia en la pareja. 3. Demostrar valoración positiva frente a las relaciones igualitarias en la pareja.	1. Concepto de género, roles sexuales y estereotipos. 2. Relaciones de poder en la pareja: Evolución histórica de las relaciones hombre-mujer. 3. Mitos asociados a la violencia en la pareja.
	3. Modelos explicativos de la violencia	Presentar a los/las participantes los principales modelos teóricos que permiten comprender la interacción de los factores individuales, familiares, sociales y culturales asociados al surgimiento y mantención de la violencia en la pareja.	1. Explicar los modelos más relevantes de la violencia en la pareja. 2. Identificar la interacción de las variables involucradas en el fenómeno de la violencia. 3. Describir el ciclo de la violencia en la pareja.	1. Modelo Biológico, Modelo Sociológico. 2. Ciclo de la violencia. 3. Modelo Ecosistémico de la violencia de pareja de Heise. 4. Modelo Evolutivo (Wolfe, Wekerle, 1997).
	4. Características de la violencia en parejas jóvenes	Dar a conocer las características específicas de la violencia de pareja en jóvenes, basadas en los resultados de las investigaciones tanto internacionales como nacionales.	1. Reconocer las características de la violencia en las parejas de jóvenes 2. Analizar críticamente a la luz de la evidencia las similitudes y diferencias en la violencia de parejas adultas y jóvenes.	1. Características de la violencia en las parejas de jóvenes 1. Manifestaciones de la violencia. 2. Dinámica de la violencia. 3 Consecuencias de la violencia. 4 Estrategias de

				afrontamiento
	5. Recursos y estrategias para enfrentar la violencia	Dar a conocer a los/las participantes la legislación chilena sobre violencia intrafamiliar y los recursos comunitarios para enfrentar la violencia en la pareja.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el marco legal de la violencia en la pareja en Chile. 2. Identificar los recursos comunitarios disponibles a nivel local y nacional para enfrentar la violencia en la pareja en Chile. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marco legal de la violencia en la pareja en Chile. 2. Redes locales y nacionales para el abordaje de la violencia en la pareja.
Segundo Módulo RELACIONES DE PAREJA SALUDABLES: LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN	1. Definiendo las relaciones de pareja saludables	Presentar a los/las participantes elementos que les permitan reconocer las bases de una relación de pareja saludable, reflexionar acerca de la importancia del amor, el respeto mutuo basado en la igualdad y la construcción de la intimidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar elementos centrales de una relación de pareja saludable. 2. Valorar la importancia de las relaciones de pareja basadas en el respeto, la igualdad y la intimidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos que definen una relación de pareja saludable: Comunicación eficaz, empatía, autoconocimiento, habilidades de resolución de conflictos. 2. Construcción de intimidad. 3. Modelo triangular de Sternberg.
	2. Comprendiendo las bases de la comunicación	Entregar a los/as participantes antecedentes teóricos que les permitan comprender la relevancia de la comunicación en las relaciones humanas, valorando la asertividad como base de una relación de pareja saludable.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir la relevancia de la comunicación en las relaciones humanas. 2. Demostrar una actitud favorable hacia una comunicación asertiva. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teorías de la comunicación humana. 2. Componentes de una comunicación asertiva.
	3. Técnicas de comunicación asertiva	Entregar a las/los participantes herramientas prácticas que les permitan desarrollar habilidades de comunicación asertiva como base de una relación de pareja saludable fundada en la equidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar habilidades de comunicación asertiva. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades de comunicación asertiva.

Tercer Módulo AUTOCONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL	1. Conociéndonos	Facilitar en los/las participantes el autoconocimiento de modo de reconocer características personales que puedan constituirse en un factor de riesgo de sufrir o ejercer violencia.	1. Comprender la importancia del autoconocimiento en las relaciones interpersonales. 2. Desarrollar habilidades de autoconocimiento.	1. Concepto de autoconocimiento. 2. Aprendizaje y utilización de técnicas de autoconocimiento.
	2. Identificación y expresión de sentimientos	Facilitar en los/las participantes, el reconocimiento y la expresión adecuada de emociones y sentimientos favoreciendo una comunicación asertiva y un mejor manejo de los conflictos en la relación de pareja.	1. Comprender la importancia del conocimiento y expresión adecuada de los sentimientos. 2. Desarrollar habilidades de expresión emocional.	1. Diferencias entre emociones y sentimientos. 2. Reconocimiento de emociones y sentimientos. 3. Habilidades de expresión emocional.
	3. Reconocimiento y manejo de la ira	Entregar elementos para que los/las participantes identifiquen situaciones que despiertan su ira, reconozcan las claves físicas y psicológicas de esta, reflexionen acerca de las estrategias que utilizan regularmente para reducirla y desarrollen recursos para disminuir los niveles de tensión asociados.	1. Reconocer situaciones que despiertan nuestra ira. 2. Identificar claves psicológicas y fisiológicas de la ira. 3. Identificar formas no violentas de expresar ira.	1. Correlatos fisiológicos y psicológicos de la ira. 2. Estrategias no violentas de expresión de la ira.
Cuarto Módulo RESOLVIENDO LOS CONFLICTOS DE FORMA NO VIOLENTA	1 Bases teóricas del conflicto y estrategias de resolución	Mostrar a los/las participantes las bases teóricas del conflicto y las estrategias de resolución, tanto colaborativas como no colaborativas, favoreciendo una valoración positiva del conflicto como fuente de aprendizaje.	1. Conocer las bases teóricas del conflicto. 2. Conocer estrategias de resolución de conflictos. 3. Desarrollar una valoración positiva del conflicto como fuente de aprendizaje.	1. Definición de conflicto. 2. Elementos constitutivos del conflicto. 3. Estrategias de resolución de conflictos.
	2. Habilidades de resolución no	Facilitar en los/las participantes el desarrollo de habilidades	1. Facilitar en los participantes el desarrollo de	1. Proceso de negociación.

	violenta de conflictos	para resolver en forma no violenta los conflictos y la valoración de este tipo de habilidades aplicadas a las relaciones de pareja.	habilidades de negociación 2. Valorar el uso de estrategias colaborativas de resolución de conflictos	
Quinto Módulo INTEGRACIÓN	3. Compartiendo aprendizajes	Facilitar en los/las participantes la integración de los conocimientos, habilidades y valores, Con relación a la violencia en la pareja, desarrollados durante el programa.	1. Realizar evaluación de los aprendizajes de los/las estudiantes. 2. Compartir los sentimientos en relación al término del proceso. 3. Gratificar a los/las participantes a través de una actividad social.	Los contenidos se refieren a la síntesis de los aprendizajes adquiridos en los cuatro módulos anteriores, los cuales se evidencian en la actividad diseñada para este módulo. (Carta a una amiga)

8.6. Condiciones de implementación

El programa está diseñado para ser implementado como una actividad curricular formal en los programas de formación de pregrado, con el carácter de asignatura electiva. Es posible también desarrollar el programa como una actividad extra programática en el contexto universitario. En tal caso, se sugiere un máximo de 18 a 20 participantes, hombres y mujeres, los cuales pueden estar cursando cualquier nivel de su formación universitaria.

La conducción requiere de dos monitores, idealmente hombre y mujer. Éstos deberían tener una sólida base conceptual respecto a:

- violencia en la pareja, origen, factores de riesgo y mantenedores, manifestaciones, dinámicas, y consecuencias.
- aspectos legales y recursos comunitarios para abordar la violencia en la pareja.

- bases de la comunicación, proceso de comunicación asertiva, auto-conocimiento, reconocimiento y expresión de emociones y su relación con el conflicto y la violencia.
conflicto y estrategias de resolución.

En cuanto al saber hacer, los monitores deberían tener:

- capacidades de organización y planificación, lo que implica preparación previa de las sesiones, evitando la improvisación.
- capacidad de trabajar en equipo, compartir responsabilidades y apoyarse mutuamente, dado que el tipo de relación que desarrollen constituirá un modelo para los/las participantes.
- experiencia en manejo de grupo que permita ejercer un liderazgo efectivo en el desarrollo de las actividades para el logro de los objetivos de cada sesión.

Con relación al saber ser, monitores y monitoras deberían mostrar:

- concordancia entre sus actitudes, creencias y conductas expresadas tanto al interior como fuera del programa, de modo de entregar un modelo de conducta consistente.
- capacidad de contención, que permita acoger eventuales experiencias dolorosas de los/las participantes y conocimiento de los propios límites.
- capacidad de trabajo con jóvenes que les permita sentirse cómodos en la interacción con ellos y ellas, generando un ambiente de confianza y apertura, y al mismo tiempo capacidad de poner límites, facilitando un ambiente de respeto mutuo.
- flexibilidad, asumiendo distintos roles de acuerdo a las necesidades del grupo.
- disposición para aprender del grupo y cuestionar las propias actitudes, creencias y conductas.

8.7. Evaluación del diseño del programa

Una vez elaborado el programa se llevó a cabo una evaluación del diseño, con el fin de valorar su coherencia interna, es decir, la coherencia de los objetivos con el perfil de los participantes, la adecuación de las estrategias y la temporalización. Esta evaluación fue realizada por una profesional externa con formación académica en psicología y pedagogía y amplia experiencia en docencia en educación superior.

Como resultado de la evaluación se propusieron modificaciones de tipo general y específico. Aquellas que fueron acogidas se detallan a continuación:

Sugerencias Generales:

- Organizar los contenidos del programa en un esquema que permitiera resumir visualmente la estructura del programa, incluyendo módulos, sesiones, propósito de cada sesión, objetivos y contenidos.
- Reformular los objetivos de modo que se explicita si son desde la perspectiva de la docente o del estudiante.
- Agregar bibliografía suplementaria en cada sesión.
- Incluir en el portafolio del estudiante evaluación de aprendizajes al final de cada módulo.
- Incluir evaluación del programa de parte de los estudiantes al final de cada módulo.
- Reformular instrucciones en la descripción de las actividades para facilitar comprensión.
- Crear un logo que identifique el curso y sus materiales.

Con relación a las sugerencias específicas para cada una de las sesiones, éstas se ilustran en el cuadro siguiente:

Cuadro 8.2 Modificaciones Diseño Inicial del Programa

Módulos/ sesiones	Primera formulación	Sugerencia de Modificación
Modulo I <i>Primera sesión</i>	<p>Presentación de los monitores y del programa.</p> <p>-Tiempo de presentación programa de 10 minutos.</p> <p>-Tiempo de lectura de reglas de funcionamiento 10 minutos</p>	<p>- Incluir presentación de los estudiantes</p> <p>- Ampliar tiempo de presentación de programa a 30 minutos.</p> <p>- Ampliar tiempo de lectura y comentarios a 20 minutos.</p>
<i>Segunda sesión</i>	<p>- Presentación teórica y luego presentación de video</p> <p>-Listado de mitos acerca de la violencia</p> <p>-Trabajo de análisis de mitos sobre la violencia, 45 minutos</p>	<p>Invertir el orden de las presentaciones.</p> <p>Incluir en el listado además de mitos, realidades para ampliar confrontación</p> <p>Mejorar la formulación de las afirmaciones para que no sean tan fácilmente identificables y se favorezca la discusión.</p> <p>Ampliar tiempo de análisis y discusión grupal a 70 minutos.</p>
<i>Tercera Sesión</i>	Presentación teórica 45 minutos	Ampliar presentación a 60 minutos.
<i>Cuarta Sesión</i>	<p>- Objetivo formulado como “Identificar características de la violencia en parejas de jóvenes”.</p> <p>-Sesión incluye tres actividades, una presentación teórica y dos actividades de grupo de análisis de caso</p>	<p>-Sustituir redacción por “Analizar críticamente”...</p> <p>-Eliminar una actividad práctica, para ajustar los tiempos.</p>
<i>Quinta Sesión</i>	Tiempo para exposición invitado experto 60 minutos.	Ampliar a 75 minutos para incluir preguntas.
Modulo II <i>Primera Sesión</i>	<p>-Título de la actividad “Trabajo grupal”</p> <p>-Tiempo dedicado a la actividad de construcción de póster (30 min.).</p>	<p>-Sustituir título por “Grupo de expertos”.</p> <p>-Ampliar el tiempo de la actividad a 45 minutos.</p>
<i>Segunda</i>	- Actividad “El teléfono” para ilustrar	Se propone sustituir por una actividad más

<i>Sesión</i>	distorsiones en la comunicación.	compleja en la cual se compara el resultado de dos formas de comunicación
<i>Tercera Sesión</i>	-En la actividad de juego de roles se propone representar una interacción que ilustra problemas de comunicación, similar para todos los grupos. -Se comenta la presentación al interior del grupo.	- Cada grupo puede escoger una situación extraída de su experiencia. - Un grupo voluntario representa la situación trabajada frente a todos los compañeros.
Modulo III <i>Primera Sesión</i>	-Presentación actividad práctica “Ventana de Johari, luego ejercicio “Construyendo confianza”. -Tiempo dedicado a actividad “El lazarillo”, 55 minutos.	-Modificar el orden de las actividades comenzando ejercicio “Construyendo confianza” y luego “La ventana de Johari”. -Disminuir el tiempo a 35 minutos.
<i>Segunda Sesión</i>	-El ejercicio “Reconociendo sentimientos”, propone representación de emociones básicas.	-Incorporar no sólo emociones básicas sino sentimientos más profundos, en un contexto específico.
<i>Tercera Sesión</i>	Objetivo se formula “Identificar formas no violentas de expresar ira”.	Reformular: “Describir formas no violentas de expresar ira”.
Modulo IV <i>Primera Sesión</i>	-----	-----
<i>Segunda Sesión</i>	Los Contenidos sólo incluyen “Etapas del proceso de negociación”.	Reformular, incluyendo -Proceso de negociación y sus etapas -Estrategias colaborativas de resolución de conflictos.
Modulo V	-----	-----

A modo de resumen

En el presente capítulo se describe la estructura del programa, detallando los propósitos, objetivos y actividades de cada sesión. También se describen los fundamentos teóricos y empíricos que le dan sustento y la orientación pedagógica del programa basada en el modelo constructivista de enseñanza- aprendizaje. Por último, se incluye una

evaluación inicial del diseño del programa realizada por una profesional externa, quien propone ajustes fundamentalmente con relación a la temporalización, modificación y reorganización de algunas actividades. En el siguiente capítulo se describe la evaluación del programa, que incluye la apreciación del equipo que lo implementó, así como las evaluaciones de los estudiantes que lo cursaron.

**CAPITULO 9: APLICACIÓN DEL PROGRAMA Y EVALUACIÓN
PROCESAL Y DE RESULTADOS**

9.1 Desarrollo del proceso de aplicación del programa

La implementación del programa “Construyendo una relación de pareja saludable” se desarrolló durante el primer semestre del año 2009, como asignatura de carácter electiva, dirigido a estudiantes de la Universidad de La Frontera. Se inscribieron 34 estudiantes, 13 varones y 18 mujeres provenientes de 6 carreras. Del total de matriculados 3 se retiraron después de la primera semana por incompatibilidad horaria; los 31 estudiantes que se mantuvieron a lo largo del semestre tuvieron una asistencia superior al 70%.

A continuación se detalla la nómina de estudiantes:

	Nombre Alumno/a	Carrera/Programa
1	EUGENIA MARINA	TRABAJO SOCIAL
2	ITALO JAVIER	PSICOLOGIA
3	VIOLETA GEORGINA	TRABAJO SOCIAL
4	VANESSA NICOLE	NUTR. Y DIETET.
5	VICTORIA DEL CARMEN	TRABAJO SOCIAL
6	LILIAN RAQUEL	ING.CONSTRUC.
7	FRANCISCA ISABEL	PSICOLOGIA
8	VIVIANA ALEJANDRA	PED.MATEMATICA
9	PAMELA HAYDEE	TRABAJO SOCIAL
10	DAVID	PSICOLOGIA
11	CLAUDIA NICOLE	TRABAJO SOCIAL
12	MADELEN NATALIA	TRABAJO SOCIAL

13	CONSTANZA MACARENA	PSICOLOGIA
14	PAULA PATRICIA	PSICOLOGIA
15	LUIS ANTONIO	PSICOLOGIA
16	ANABELLA ORLANDA	PSICOLOGIA
17	MARIANA PAZ	TRABAJO SOCIAL
18	BENJAMIN ESTEBAN	PSICOLOGIA
19	RODRIGO DAVID	PED.HIS.GEOGRAFIA
20	LIZETH UBERLINDA	PED.MATEMATICA
21	JORGE HUGO	PSICOLOGIA
22	ALEXIS ESTEBAN	INGENIERIA CIVIL AMBIENTAL
23	CESAR ANDRES	PSICOLOGIA
24	LUIS MIGUEL	PSICOLOGIA
25	ROGER HERNAN	SOCIOLOGIA
26	MARCELO ALEJANDRO	PSICOLOGIA
27	SOLEDAD ALEJANDRA	TRABAJO SOCIAL
28	SAMUEL EDUARDO	TRABAJO SOCIAL
29	CLAUDIA ESTER	KINESIOLOGIA
30	CAROLINA ALEJANDRA	PSICOLOGIA
31	MANUEL ALEJANDRO	INGENIERIA. MECANICA

El programa se desarrolló en sesiones semanales de dos horas cada una, la que se extendieron de Marzo a Julio, sin interrupción, aun cuando la cuarta sesión correspondió a la semana de bienvenida de los estudiantes que ingresaban en la universidad, por lo que existía autorización de las autoridades universitarias para suspender las actividades lectivas. Las monitoras decidieron mantener la sesión, aunque sin registro de asistencia, que alcanzó aproximadamente al 50% del curso.

Las sesiones fueron conducidas por la tesista y una docente del Departamento de Psicología, quienes cumplieron el rol de monitoras, además de dos ayudantes de investigación, quienes apoyaron el desarrollo de las actividades prácticas y de la filmación de algunas secuencias de actividades. Las sesiones se desarrollaron regularmente en dependencias del Departamento de Psicología de la Universidad de la Frontera.

9.2 Valoración de la implementación del programa por parte del equipo de trabajo

El equipo de trabajo realizó sesiones de evaluación y planificación después de cada sesión. En ellas se analizó el desarrollo de la sesión, en términos de la asistencia y participación de los estudiantes, adecuación de los tiempos de las actividades y facilitadores y obstaculizadores para el logro de los objetivos. Esta información se registró en un cuaderno de campo (Anexo 6). Asimismo en estas sesiones se planificó la sesión siguiente en términos de distribución de tareas. A continuación se presenta la evaluación de cada sesión:

Sesión Introductoria: 16 de marzo

Dado el escaso número de estudiantes, no se desarrolló la primera sesión como estaba programada. Se dio a conocer el programa, se aplicaron los instrumentos de evaluación y se les hizo entrega de las reglas de funcionamiento y el portafolio. Por último se realizó un ejercicio de presentación en parejas.

Evaluación de la sesión: Debido a que la sesión estuvo centrada en dar a conocer el programa y su contexto y no en las actividades programadas para la primera sesión, no se aplicó la pauta de evaluación por sesión a los estudiantes.

La evaluación de las monitoras concluyó que la respuesta de los estudiantes frente a la dinámica de presentación fue buena, se valoró positivamente la actividad.

Por otra parte se evaluó hacer la presentación del programa después de la presentación de los participantes y no antes, como estaba en el programa original.

Primera Sesión: 23 de Marzo

Asistieron 31 estudiantes. Se les explicó que el Programa “Construyendo una relación de pareja saludable” formaba parte de un proyecto de investigación, el cual estaba siendo evaluado tanto respecto de su implementación como de los resultados de aprendizaje, lo que requería la colaboración de ellos en la completación de algunos instrumentos de evaluación. Una vez explicado el contexto de la implementación del programa se entregó una ficha de consentimiento informado la cual fue leída y firmada por cada participante (Anexo 7).

Posteriormente se les hizo entrega del programa de asignatura, las reglas de funcionamiento y el portafolio a quienes se incorporan al curso. Se desarrolló la sesión tal como estaba en el programa.

Evaluación de la sesión.

Los estudiantes evaluaron positivamente la actividad de análisis de las viñetas; sólo sugirieron que algunas situaciones fueran descritas de manera menos ambigua.

La presentación teórica resultó muy extensa y algo tediosa, particularmente para los estudiantes menos familiarizados con el tema. Las monitoras acordaron limitar los contenidos de texto de algunas diapositivas, insertar imágenes relacionadas con el tema y apoyar el aprendizaje con bibliografía anexa para revisar extra-aula.

Segunda Sesión: 30 de Marzo

Asistieron 25 estudiantes. Algunos se excusaron ante la eventualidad de que se produjeran disturbios en la universidad debido a que la clase coincidía con el “día del joven combatiente”. La sesión se desarrolló tal como estaba programada

Evaluación de la sesión:

A partir de la evaluación de la sesión por parte de monitores y ayudantes se concluyó:

- La actividad de observación del video fue atractiva para los estudiantes, lo consideran bueno e ilustrativo.
- Para aumentar la motivación y participación del grupo, se acordó invertir el orden de las actividades iniciando la sesión con la presentación del video y luego la presentación teórica.
- Es necesario intencionar la distribución de los participantes en los grupos, a través de dinámicas motivadoras. Si los grupos se forman libremente los estudiantes tienden a buscar a quienes conocen más, disminuyendo la posibilidad de interactuar con otras personas.
- Seleccionar y disminuir el número de mitos a analizar, debido a lo extenso de la actividad, se acordó que cada grupo analice 4 a 5 mitos y luego se discutan en la plenaria. Se acordó además modificar algunos mitos muy obvios que no generan mayor reflexión y análisis.

Tercera sesión: 6 de abril

Asistieron 30 estudiantes, dos de ellos se incorporaron en esta sesión. Se le solicitó al grupo su opinión respecto de la sesión anterior y se les pidió que resumieran a los y las estudiantes nuevos el desarrollo de las sesiones anteriores.

Evaluación de la sesión

Los estudiantes se mostraron interesados, valoraron las actividades, y participaron activamente de ellas. En la presentación teórica la monitora intencionó la participación de los estudiantes y éstos respondieron activamente.

Las monitoras evaluaron positivamente la actividad de construcción de afiche. A los estudiantes les resultó atractiva la actividad y la presentación frente a sus compañeros.

Cuarta sesión 13 de abril:

La asistencia fue de 12 estudiantes, debido a que las actividades lectivas estaban suspendidas a nivel universitario. Si bien las monitoras informaron a los estudiantes la mantención de las actividades del curso, un número importante no asistió. La sesión se desarrolló, sin embargo, tal como estaba programada.

Evaluación de la sesión

El equipo evaluó positivamente el desarrollo de la sesión. Los estudiantes se mostraron interesados y siguieron atentamente la presentación teórica a pesar de ser más extensa que las presentaciones anteriores. Reconocieron que el tema les resultó cercano y eso los motivó.

Los participantes reportan que el bajo número de asistentes, así como el cambio en la distribución del espacio físico, favoreció la participación. El trabajo en grupo también fue bien evaluado, los estudiantes se vieron interesados, apreciándose un alto nivel de intercambio y discusión entre ellos.

Quinta sesión: 20 de abril

Asistieron 28 estudiantes: Se inició la sesión con la presentación del abogado del Servicio Nacional de la Mujer quien expuso sobre la ley chilena 20.066 de Violencia Intrafamiliar. La presentación duró 1 hora y 30 minutos. Dado la extensión de la charla y la necesidad de conversar con los estudiantes aspectos administrativos del curso, se

suspendió la actividad programada, que consistía en el análisis de los casos vistos en la sesión anterior, incorporando la información legal.

Evaluación de la sesión:

Los estudiantes consideraron que si bien la charla fue muy interesante y completa, se extendió excesivamente en los antecedentes de contexto que hicieron surgir la ley.

La apreciación del equipo fue que sin la actividad práctica, la sesión queda desbalanceada, ya que no fue posible aplicar los conocimientos adquiridos.

Sexta Sesión: 27 de abril

Asistieron 25 estudiantes. En general la sesión se desarrolló como estaba programada, excepto por la observación de video que no se realizó por falta de tiempo.

Evaluación de la sesión.

La dinámica para asignar los estudiantes a los grupos fue bien evaluada por los participantes.

Se estimó que la cantidad de actividades programada para la sesión fue excesiva y se acordó no incluir la observación de video en esta sesión e incorporar en la sesión siguiente un video que ilustre las distintas formas de comunicación en la pareja.

Séptima sesión: 4 de mayo:

Asistieron 23 estudiantes. La sesión se desarrolló tal como estaba planificada.

Evaluación de la sesión

La presentación audiovisual de las monitoras fue bien recibida por los estudiantes, quienes se mostraron interesados y preguntaron acerca de los contenidos. La actividad de observación y reconocimiento de aspectos teóricos en el video también fue bien evaluada.

La impresión del equipo, sin embargo, es que debido a que se extendió la observación del segundo video, la sesión terminó de manera algo apresurada lo que limitó la profundidad del análisis y la síntesis de los aprendizajes.

Se acordó para las próximas sesiones, organizar mejor los tiempos de modo de destacar, al final de la sesión, los contenidos más relevantes y solicitar retroalimentación a los estudiantes respecto a sus aprendizajes.

Octava sesión 11 de Mayo:

Asistieron 30 estudiantes: Se inició la sesión con la evaluación escrita respecto de los aprendizajes del módulo 1, la que tomó entre 20 y 40 minutos. La sesión se desarrolló tal como estaba programada.

Evaluación de la Sesión

La impresión del equipo es que los estudiantes se mostraron inquietos, distraídos, poco comprometidos. El trabajo en grupo fue heterogéneo, algunos grupos participan más que otros. Se consideró que se debería hacer una sola representación que sea observada por todo el grupo, lo que permitiría una mejor conducción por parte de las monitoras.

El tiempo para las actividades fue algo restringido, lo que se debió a la aplicación de la evaluación de los aprendizajes. Esta actividad debe incluirse en la planificación de la sesión.

Novena sesión, 18 de Mayo:

Asistieron 25 estudiantes. La sesión se realizó tal como estaba programada. Al final aprovechando la disposición espacial y el clima de participación, se les solicitó a los

estudiantes su valoración sobre las sesiones realizadas, particularmente respecto de los contenidos y metodología. Finalmente, se recogieron los portafolios para su evaluación.

Evaluación de la Sesión

La impresión del equipo es que esta sesión fue la mejor evaluada de todas. Los estudiantes participaron activamente y expresaron de manera directa su satisfacción con las actividades. La actividad la ventana de Johari les pareció particularmente atractiva ya que les permitió conocerse más y conocer a sus compañeros

Posiblemente influyó en la motivación, el interés por la actividad, así como la disposición del espacio físico y el mayor liderazgo de las monitoras.

Evaluación Módulos I y II

Los estudiantes señalaron que el primer modulo resultó muy intenso y muy teórico. Por otra parte, lo teórico se repetía en las actividades prácticas y las presentaciones dejaban poco tiempo a las primeras.

Les pareció interesante la visita del abogado, conocer más de los aspectos legales, particularmente para los estudiantes de carreras más alejadas del tema (por ej. Ingeniería en Construcción). El segundo módulo fue valorado porque enfatizó el desarrollo de habilidades.

Con relación al espacio físico, valoraron la disposición en círculo, puesto que al estar frente a frente monitores y estudiantes, se disminuye la distancia emocional y se favorece la participación.

Se contrastó con ellos la impresión de las monitoras respecto de su escaso interés por los juegos de roles. Los estudiantes señalaron que las valoraban en la medida que les permitía desarrollar habilidades.

Evaluación del portafolio.

La revisión de los portafolios dejó en evidencia la necesidad de realizar ajustes a este material:

- Se sugiere cambiar algunas instrucciones. En cada sesión aparecen dos espacios que los estudiantes deben completar: “que me llevo de la sesión” y “que aprendí”. Los estudiantes no vieron diferencias en ambos enunciados. Otra alternativa es explicitar más claramente como completar el portafolio durante la primera sesión.

Se requiere incluir espacio para registro de datos personales como: nombre, dirección, teléfono, etc.

- Se evaluó la entrega de material bibliográfico en papel, para incluirlo en el portafolio. Se acordó incluir sitios web con información complementaria para profundizar en los contenidos.

- Se considera necesario destacar gráficamente la información más relevante de los módulos.

Decima Sesión 25 de mayo

Asistieron 22 estudiantes, dos se excusaron. Se inició la sesión con la devolución de la evaluación de los aprendizajes y la revisión de los resultados en base a una pauta. Dos tercios de los estudiantes tuvieron rendimientos sobre el mínimo. La sesión se desarrolló tal como estaba planificada.

Evaluación de la Sesión

Los estudiantes valoraron la dinámica de presentación. Sugirieron, por otra parte, hacer el juego de representación en grupos pequeños, puesto que la representación frente al grupo ampliado, les generaba ansiedad e inhibición.

La impresión de las monitoras con relación al ejercicio de diferenciación entre pensamientos y creencias es que resultó confuso y por lo tanto poco atractivo. Tampoco quedó clara su utilidad, por lo que se decidió eliminarlo, dejando más tiempo para la representación de los sentimientos en el grupo pequeño y luego en el grupo ampliado.

Decimo Primera Sesión: 1 de Junio

Asistieron 23 estudiantes. La sesión se realizó tal como estaba programada. Para la plenaria se estableció una disposición en círculo, lo que facilitó la participación de acuerdo a la experiencia de la sesión anterior.

Evaluación de la sesión:

En general los estudiantes no realizan las tareas extra-aula. Se sugirió incluir en el portafolio, la descripción de la tarea de manera destacada. Se acordó dejar más tiempo al final de la sesión para entregar las instrucciones de la tarea, destacando la importancia de ésta. El equipo discutió la inclusión de una evaluación sumativa de las tareas extraaula para aumentar la motivación de los estudiantes.

Los estudiantes participaron de manera entusiasta en la actividad de identificar claves de la ira, la disposición del espacio ayudó.

La relajación como ejercicio fue valorada, pero el espacio reducido y la falta de implementos adecuados (colchonetas pequeñas), interfirió el desarrollo de la actividad. Se requiere mejorar las condiciones de espacio físico.

Décimo segunda sesión: 8 de junio

Asistieron 27 estudiantes. Se revisa la tarea extraaula, la que fue realizada sólo por una estudiante. La sesión se desarrolló tal como estaba planificada.

Evaluación de la sesión:

Los estudiantes mostraron poco entusiasmo en la dinámica para organizar los grupos. Se propuso conformarlos de acuerdo a preferencias personales.

El conflicto a trabajar fue considerado por los estudiantes algo exótico y ajeno a su experiencia por lo que se acordó reemplazarlo por uno más pertinente, propuesto por los propios estudiantes.

Se valoró la pauta para examinar el conflicto porque ayuda a poner distancia, desenfoándose de las partes involucradas, lo que permite examinarlo con mayor imparcialidad.

Las monitoras valoraron el clima de participación en la actividad plenaria; colaboró a este clima la disposición de los participantes en círculo y la conducción de las monitoras quienes promueven que todos expresen su opinión.

Décimo tercera sesión: 15 de junio

Concurrieron 27 estudiantes. Se distribuyó la segunda evaluación de aprendizajes; los estudiantes tomaron entre 25 a 45 minutos para completarla. Posteriormente, se desarrolló la sesión tal como estaba programada.

Evaluación de la sesión

Debido que en los distintos grupos se producen diferencias en la comprensión de las instrucciones entregadas por las monitoras, se acordó estandarizarlas e incluirlas en la ficha, para que sean leídas.

Durante la sesión las monitoras percibieron en general un clima cálido, los estudiantes estuvieron participativos. Posiblemente tiene que ver con la disposición del espacio en círculo y un mayor grado de conocimiento y confianza entre ellos.

Los conflictos representados por los estudiantes, que corresponden a experiencias vividas por ellos, fueron más bien superficiales y no permitieron poner en juego todas las etapas del proceso y todas habilidades de negociación. Se acordó presentarles casos de mayor complejidad y supervisar más estrechamente el trabajo de grupo, para un análisis más profundo del proceso de negociación.

Décimo cuarta sesión: 22 de junio

La asistencia fue de 25 estudiantes. La sesión se desarrolló tal como estaba planificada.

Evaluación de la Sesión

Los estudiantes respondieron con interés a la actividad “Carta a Alejandra” y en muchos casos las cartas ilustraron bien los aprendizajes logrados en el curso.

Para los estudiantes fue difícil leer la carta frente a sus compañeros, estos sugirieron que para motivar la discusión sobre los aprendizajes logrados, las monitoras retiraran las cartas y leyeran algunas de ellas sin mencionar el nombre del autor/a.

La presentación del diaporama con las actividades desarrolladas en el programa resultó atractiva para los estudiantes produciendo sentimiento de identificación con el grupo.

9.3 Valoración del programa de parte de los estudiantes

Se utilizó una pauta que indagaba la valoración de los estudiantes respecto de los contenidos, metodología, material didáctico y monitores en una escala de 1 a 6, considerando un puntaje de 1 como muy malo y 6 excelente. También incluía espacios para comentarios y sugerencias. Este instrumento se aplicó al final de cada sesión (Anexo 8).

La pauta de evaluación final, presentaba la misma estructura de la pauta de evaluación por sesiones, además incluía ítems adicionales en cada dimensión y una auto evaluación de los estudiantes respecto de su desempeño en el programa (Anexo 9).

A continuación se presentan los resultados de la evaluación de los estudiantes en las cuatro dimensiones analizadas: contenidos, metodología, material pedagógico y auto evaluación.

9.3.1 Valoración de los contenidos

Los contenidos fueron evaluados positivamente por los estudiantes, calificándolos en términos globales cerca del límite superior. Particularmente se valoró la actualidad, coherencia temática y pertinencia, dimensiones que puntúan sobre la media (Cuadro 9.1).

Cuadro 9.1 Evaluación contenidos

Contenidos	Promedio General 5,5
Calidad	5,4
Profundidad	5,2
Actualidad	5,8
Coherencia temática	5,7
Pertinencia	5,6

Con relación a la apreciación cualitativa, los estudiantes destacan de los contenidos su calidad:

“Los temas tratados son interesantes y de mucha relevancia”... “los contenidos son interesantes y me gustaría analizarlos mayormente en clases..“los contenidos son muy buenos tanto en calidad como en profundidad, ya que permiten la futura aplicación en nuestra realidad”... “me parece que hay un buen manejo de los contenidos, el tema es interesante y se hace entretenid”, “...contenidos de gran profundidad que incluye una fundamentación teórica adecuada a los objetivos de la sesión...”

La pertinencia y relevancia de éstos:

“considero que los contenidos son los más oportunos...son pertinentes en todas las clases”... “los contenidos y la forma de exponerlos permiten su futura aplicación en la vida cotidiana”... “ejemplos cercanos a nuestra realidad de pareja, lo que llevó a autoevaluarme sobre algunas actitudes que tengo en mi relación”...“contenidos muy aplicables con el fin de alcanzar un alto grado de bienestar personal y otorgar estabilidad a la relación de pareja”.

La coherencia

“me gusta la conexión que tienen los contenidos”... “me gustó la forma en que esta sesión se complementó con la anterior” (Modulo IV sesiones 1 y 2 sobre resolución de conflictos)

Los estudiantes valoran la utilidad, no sólo en términos personales sino también para el ejercicio profesional:

“estos contenidos sobre relación de pareja saludable sirven tanto en la vida diaria como para la carrera que curso”... “de gran utilidad para resolver conflictos en pareja u otras interacciones”. “me parecen muy interesantes los contenidos, ya que creo en la posibilidad de poder aplicarlos en el futuro, tanto personal como profesionalmente”... “esta sesión fue muy enriquecedora, ya que los contenidos entregados fueron útiles y la información muy clara”.

Algunos contenidos aparecen más relevantes a juicio de los estudiantes, entre ellos destacan:

el concepto de violencia:

“uno cree saber todo sobre la violencia, porque las personas creen que cuando un hombre deja a una mujer con moretones, sólo en ese caso hay violencia, sin embargo, en esta sesión se pudo apreciar sobre los distintos tipos de violencia que existen y cómo éstos pueden vivirse en el día a día, o tal vez, ya lo has vivido sin darte cuenta de que estás sufriendo violencia. Reconocerla puede parar estas conductas y tener una relación de pareja saludable, que es lo que este electivo quiere alcanzar”... “aprendí nuevas formas de ejercer violencia, que la mayoría de las personas no piensan que lo son, como el hostigamiento, celos “zamarreos”, los cuales no deben aceptarse en una relación”.

“muy claros los modelos explicativos de la violencia. Lo justo para comprender los fundamentos de cada uno.....“en esta sesión las temáticas fueron buenas, ya que es importante conocer los aspectos teóricos que hay sobre la violencia y la diferencia que existe entre ellos”.

El autoconocimiento;

“saber reconocer y expresar nuestras emociones es una competencia muy importante”... “creo que esta sesión fue muy interesante, puesto que me interesa lo del auto conocimiento. Me gustó el hecho de verse a uno mismo primero, para después comentarlo con los demás”.

La resolución de conflictos

“es de gran utilidad para resolver problemas”... “Hoy me gustó más, porque profundizó en el conflicto, me ayudó”.

Finalmente los estudiantes reconocen que los contenidos revisados les permiten ayudar a sus pares.;

“los temas me han servido bastante, pues tengo una amiga que necesita de mi apoyo y le comento lo aprendido en esta clase para apoyarla”... “le transmito lo que aprendo a mi novia, que no puede estar aquí, así que si bien mi rol es de aprender, también tengo una labor pedagógica al mismo tiempo”.

Con relación a los aspectos débiles los estudiantes critican el énfasis en los aspectos teóricos.

“los contenidos presentan mucha teoría.....debiesen resaltarse los términos principales”... “los contenidos son muy teóricos, por lo cual hay que acercarlos más a nuestras propias realidades”... “las presentaciones en power point (audiovisuales)t, pudiesen ser más cortas”... “la presentación en power point contenía mucha lectura., debiesen incorporarse más imágenes”... “la exposición fue muy larga, lo cual hizo que fuese monótona la primera hora de clases”.

9.3.2 Valoración de la Metodología

Los estudiantes valoraron positivamente la metodología usada a lo largo del programa, considerando que el puntaje global esta cerca del puntaje máximo (Cuadro 9.2) Destacan dentro de los ítems, la coherencia entre los aspectos teóricos y las actividades prácticas en cada sesión y la coherencia entre las distintas sesiones, lo que reafirma lo mencionado en el punto anterior respecto de la coherencia entre contenidos y actividades.

El ítem que apareció con más baja puntuación está referido a la motivación generada por las actividades. Este aspecto parece algo contradictorio, ya que si bien los estudiantes valoraron las metodologías empleadas, se sienten menos motivados por ellas.

Cuadro 9.2 Evaluación de la metodología

Metodología de Trabajo.	Promedio General 5,5
Claridad y precisión objetivos	5.4
Calidad de las técnicas	5.2
Integración aportes estudiantes	5.4
Calidad y coherencia entre actividades	5.6
Aprovechamiento del tiempo	5.3
Motivación generada por las actividades	4.8
Contribución de la metodología al aprendizaje	5.4

La evaluación cualitativa destacó la coherencia con las actividades prácticas:

“las actividades desarrolladas facilitaron mucho la comprensión de éstos, (modelo explicativos de la violencia y construcción de afiche)”... “la actividad práctica me pareció muy didáctica y coherente”... “los videos que se expusieron complementaron muy bien los temas tratados en clases. Quizás revisar primero un video de un conflicto, serviría para después analizarlo en grupo”.

Los estudiantes valoraron el trabajo de grupo y sus aportes a la discusión, así como las plenarias en las cuales se intercambiaba opiniones entre estudiantes y monitoras.

“la participación grupal aporta al grupo”... “la forma de trabajar los contenidos es dinámica, lo cual facilita el aprendizaje e intercambiar opiniones con los compañeros”... “la metodología utilizada facilitó mucho el trabajo del tema tratado, lo cual permitió intercambiar opiniones distintas entre los integrantes del grupo”... “fue interesante trabajar en grupo en este tema del autoconocimiento, ya que sirvió para descubrir cuáles son las impresiones que se causan en los demás, y luego comentar la experiencia con todo el grupo, fue entretenido y enriquecedor”... “me gustan las sesiones en las que formamos grupos y conversamos. La sesión de hoy estuvo muy buena, porque al ser pocos, pudimos debatir bien a fondo”... “al estar el grupo reducido por motivo de la semana mechona, (universitaria) esto facilitó mi aprendizaje y la comunicación fue más fluida entre los participantes. Muy buena sesión”... “el trabajo en grupo cumplió con los objetivos planteados y contribuyó al aprendizaje”.

“se fomenta la discusión y participación, abriendo el tema al curso”... “es muy bueno que durante cada sesión se den espacios para debatir e intercambiar puntos de vista diferentes sobre cada tema visto”... “me gustó mucho la forma en cómo se realizó la plenaria al final de la sesión. Considero que es un buen método para compartir y conocernos mejor”... “compartir experiencias en una ronda final, supuso integrar de buena forma aportes provenientes de los estudiantes”.

También se valoraron los diversos ejercicios (dramatización, juego de roles y relajación, autoconocimiento, etc):

“se integra de buena manera los aportes del curso, en función del role playing”... “me gustó mucho simular una situación (juego de rol) y creo que fue una buena forma de comprender el tema tratado”... “me gusta el aprendizaje que se puede lograr a través de

juegos. Podemos recordar gracias a éstos por más tiempo el sentido de las sesiones”... “en esta clase estuvo muy bueno el trabajo de relajación en el cual pudimos canalizar muchas energías negativas y desestresarnos un poco”.“la primera actividad me pareció interesante al poder conocer las distintas claves fisiológicas y psicológicas de cada uno de mis compañeros y sus diferencias y similitudes respecto de las mías”.

En cuanto a las debilidades los estudiantes reportaron la escasa pertinencia de algunos ejemplos:

“era un poco lejano el ejemplo de las mariposas, y costó un poco el trabajo en equipo”

Dificultades en la temporalización:

“muy largas las actividades para el poco tiempo que dura cada sesión”. “Quizás la falta de tiempo por la prueba aplicada, afectó la calidad y profundidad del tema abordado”. “ Me gustaría más tiempo para analizar y discutir el tema principal, creo que se pudo haber aprovechado de mejor manera el tema”.. “La calidad del material es muy bueno, pero se intentan pasar muchos contenidos y actividades para dos horas”. “faltó tiempo para una integración adecuada de la actividad práctica”.... “faltó tiempo para integrar bien los aportes de los estudiantes”. “La clase me pareció muy interesante, pero creo que falta tiempo para pasar los objetivos que se proponen en dos horas”... “como faltó tiempo para el trabajo con respecto a los mitos, considero que la discusión de las actividades debería estar más planificada”... “muy poco tiempo en todo”... “mucha información para tan poco tiempo de sesión, lo cual genera que se nos quite tiempo al término de la sesión, provocando problemas para quienes tienen clases después del electivo”.

Exceso de actividades de grupo:

“deberían tratar de darnos actividades individuales, puesto que trabajar siempre en grupo, aburre”... “me hubiese gustado que a lo largo del programa se hicieran más “cosas” de autoconocimiento y no tanto de trabajo grupal”... “durante el curso hizo falta más actividades individuales, puesto que mucho trabajo en grupo no facilita el trabajo autónomo”.

Dificultad con algunos ejercicios:

“la integración de los estudiantes fue mala, ya que nadie quería participar de la mímica”... “el juego de las mímicas con sentimientos, creo que hubiese resultado en grupos más pequeños o con sentimientos más fáciles o más utilizados por nosotros mismos”... “los grupos en las mímicas, debieron haber sido de menos integrantes”.... “creo que la actividad de la sesión presionó al curso, haciéndolos sentir un poco incómodos, o quizás no estábamos preparados”... “el juego se planteó mal y se produjeron malos entendidos en él”.

Por último algunas críticas o sugerencias aparecen con menos frecuencia:

“muchas veces las instrucciones son muy ambiguas y dan cabida a varias interpretaciones”... “en lo que respecta al momento de la relajación, sería mejor que se utilizaran colchonetas y no cojines que son incómodos”.

“me gustó que los grupos los pudiese elegir uno mismo, ya que se trabajó de manera más fluida”.

“creo que ponernos en la situación de ayudar a alguien mide muy bien nuestro conocimiento íntegro, pero hubiese sido mejor entregarles la carta, creo yo, para que ustedes juzguen”. “La carta para Alejandra podría realizarse al principio del programa, y

al final para evaluar la evolución”. (Nota: la carta a Alejandra fue un recurso pedagógico para evaluar competencias para ayudar a sus pares que viven relaciones de violencia. La idea original pertenece al programa Viraj).

9.3.3 Valoración de los materiales pedagógicos

La apreciación con relación al material pedagógico si bien en promedio, fue levemente más baja que la evaluación de los contenidos; se ubicó cerca del límite superior, sin mucha fluctuación en los diversos ítems de la dimensión (Cuadro 9.3).

Cuadro 9.3 Evaluación del material didáctico

Material didáctico: Portafolio del estudiante	Promedio General 5.4
Calidad	5.6
Diseño	5.5
Claridad instrucciones	5.3
Pertinencia	5.3
Facilita aprendizaje autónomo	5.3
Material didáctico, (Naipes, viñetas, video)	Promedio General 5.4
Calidad	5.5
Diseño	5.4
Pertinencia	5.4
Facilita aprendizaje	5.4

Respecto de la evaluación cualitativa los estudiantes destacaron del material didáctico, su pertinencia y utilidad:

“el material que se entrega en cada sesión facilita el aprendizaje, tanto grupal como individual, ya que es práctico, didáctico y de fácil entendimiento”... “el material entregado es de buena calidad, práctico y útil, me encantó”... “me pareció que la carta de Alejandra puede ser la realidad de cualquier joven de nuestra sociedad, por tanto un hecho de toda actualidad”... “la pauta con las palabras que expresan los sentimientos, me

parece muy útil para poder mejorar la expresión de sentimientos””el material utilizado facilitó mucho el aprendizaje, ya que los ejemplos son frecuentes y se dan en la vida cotidiana, lo cual permite debatir e intercambiar opiniones al respecto”.

Con relación a las críticas, éstas se centraron fundamentalmente en aspectos prácticos del portafolio. Al respecto los estudiantes señalaron:

“el portafolio debió ser más pequeño, puesto que así es más fácil andarlo trayendo....nótese que en su mayoría son las mujeres quienes lo traen, a diferencia de los hombres, lo cual da cuenta de la incomodidad de portarlo” ...”el portafolio es muy grande, debe ser más pequeño para facilitar su traslado”.

“el espacio para registrar la sesión es muy limitado (muy pocas líneas)...una buena idea podría ser crear actividades dentro del portafolio y poner más claras las instrucciones”..

“el portafolio no facilita el aprendizaje participativo, ya que es de uso y trabajo persona.”.

9.3.4 Autoevaluación de los estudiantes

La autoevaluación muestra que en general los estudiantes fueron autocríticos, ya que los puntajes son significativamente más bajos en esta dimensión que en las anteriores. Los ítems que aparece relativamente mejor evaluados se refieren a las conductas que reflejan una adecuada relación con los otros y el respeto por las normas de funcionamiento del grupo, mientras que en los ítems referidos al cumplimiento de tareas y el respeto por los aspectos formales del curso (asistencia y puntualidad) son evaluados más negativamente (Cuadro 9.4).

Cuadro 9.4. Autoevaluación

Autoevaluación	Promedio General 4.6
He sido éticamente responsable	4,8
Me he relacionado respetuosamente	4,8
He sido riguroso en mis opiniones	4,7
He aceptado el error y la diferencia	4,6
Asistencia puntualidad y permanencia	4,1
He sido responsable en mis tareas	4,0

La evaluación cualitativa fue congruente con la evaluación cuantitativa; los participantes destacaron positivamente su interés y participación en el curso y fueron críticos respecto del cumplimiento de aspectos formales.

“intenté aportar al taller compartiendo mis ideas y mis trabajos”...”creo que a pesar de no hablar siempre en las actividades, cuando lo he hecho, participo de una u otra forma”..... “debo mencionar que mi puntualidad no era la mejor, pero debido a que la clase anterior la tengo en la Facultad de Medicina, sin embargo me dieron la oportunidad de poder llegar un poco más tarde, gracias por esto”.....“ fui responsable en cumplir con la asistencia y el horario aunque en algunas ocasiones olvidé las evaluaciones de las clases y no siempre hice las tareas extraula”.....

“creo que mi participación en el curso ha sido buena, aunque no he podido participar en toda las sesiones y en algunas he llegado tarde, lo que no quiere decir que el taller no me motive”....“fue un trabajo novedoso para mi, en un área que no es la de mi formación profesional, pero totalmente enriquecedora, gracias por todo”.....

“soy una persona tolerante y siempre tengo disposición a escuchar y conocer distintos puntos de vista, a pesar que discrepe del mío, pero siento que esto te hace aprender mucho más”.

9.4 Valoración del programa por medio del grupo focal

Con el fin de conocer la valoración respecto del programa, el nivel de satisfacción y las sugerencias para su mejoramiento, en la última sesión los estudiantes fueron invitados a participar en un grupo focal. La invitación se reiteró a través de correo electrónico una semana después.

El grupo se realizó tres semanas después de finalizado el programa. Asistieron 5 participantes. El grupo tuvo una duración de 90 minutos. La discusión se realizó en base a una pauta de 7 preguntas (Anexo 10).

Resultados

Siguiendo la secuencia de preguntas de la pauta, el análisis de la información se organiza en tres dimensiones: contenidos, metodología y material didáctico.

En lo concerniente a los **contenidos**, se valoró de utilidad para la temática de pareja los tópicos de autoconocimiento y autocomprensión de uno mismo, conocimiento y comprensión del otro (pareja), herramientas de comunicación asertiva y estrategias de resolución de conflictos.

“los temas igual los encontré súper buenos, porque mas allá de ver la violencia en sí, a mí personalmente me enseñó a comunicarme asertivamente, a entender al otro y a verse uno”... “el tema de cómo decir las cosas, para mí fueron súper importantes y también al auto conocimiento, cómo uno responde en situaciones límite y evaluarse, qué uno está haciendo mal, qué está haciendo bien”.

“cuando se trató el tema de la comunicación, se descentró de lo que era hombre o mujer, anduvo súper bien, uno no sintió esa carga, fue como súper...podría ser para

cualquiera de las dos personas, hombre o mujer y los temas fueron como súper bien. Para mí, fue como la mejor parte del curso...me entregó más herramientas y todo eso”

...

Como sugerencias con relación a los contenidos, se propuso incorporar una mirada sobre las posibles reacciones de las personas que sufren violencia y como reconstruir una relación de pareja.

“yo pienso que quizá para mí hubiese sido más completo el curso en qué se hace con esa mujer u hombre que ha sido maltratado psicológicamente o físicamente. Qué se hace en el caso o cómo tiene que reaccionar ella o él. Cómo concluye eso...se tiene que alejar para siempre de esa persona o tiene que enfrentarlo, tiene que superarlo”.

“porque el tema de la violencia igual es súper válido, pero que también se da en amigos más extremos, quizá en el grupo de nosotros no se da tanto, pero no sé o quizá sí, pero le faltó el tema más romántico, de dónde se plantea una relación de pareja saludable, donde le gustaría estar, por ejemplo el tema de la infidelidad es un tema igual súper importante, cómo volver a reconstruirse a partir de una infidelidad, eso le faltó”.

Respecto de las **metodologías** empleadas, los estudiantes valoraron positivamente las actividades prácticas, como juegos de roles y análisis de casos.

“a mí me tocó participar en varios e igual uno aprende con eso, porque se mete en el papel y se da cuenta de la situación que está enfrentando”:

En relación con el tamaño de los grupos de trabajo, los estudiantes consideraron que la participación se incrementaba en grupos pequeños, lo cual facilitaba el aprendizaje. Por otra parte, valoraron la formación de grupos al azar, ya que favorecía el intercambio de experiencias con estudiantes de otras carreras.

“yo pienso que en grupos más pequeños hubiese sido mejor, hay electivos que se dividen en grupos y como que es un electivo, pero lo vamos a dividir en grupos de quince, de veinte personas máximo.....entonces yo creo que treinta personas es mucho”...

“costaba más participar porque como eran tantos, mientras que en el grupo chico uno habla y los otros escuchan y como que es más cercano el ambiente y si uno habla, los otros lo van a escuchar, pero en el grupo grande es más difícil”.

“pero es que en ese sentido, la formación de grupos y cuando se hacía la cosa de los papelitos para formar grupos, igual como que ayudaba”.

Se mencionó que hubo baja cohesión grupal en el curso, la que se relacionaba con el hecho que muchos estudiantes no se conocían entre sí, ya que provenían de distintas carreras. Relacionado con los anterior los participantes mencionaron que los juegos de roles y la mímica generaban vergüenza en alguno estudiantes, lo que disminuiría la participación.

“es una actividad que, no sé si sea la palabra correcta, pero el que hace la mímica, igual como que hace un poco el ridículo, porque por eso se hace con amigos, como el que hace la mímica se ríe y todo el cuento. Entonces hacer el ridículo como para un grupo, no sé”.

Por otra parte los estudiantes consideran que las actividades requerían más tiempo de los asignados en las sesiones, por lo que se sugirió la división de la sesión en dos, estimándose que así se aprovecharía el tiempo de mejor manera, también se consideró aumentar en una hora más cada sesión.

“en general, en los temas siempre se hacía como corto el tiempo, siempre pasaba eso, un gusto a poco”... “sí, yo pienso es más que una sesión muy intensa, dividirla en dos”.

Con relación al **material didáctico**, se destacó que el material audiovisual resultó ser útil para la formación profesional:

“a nosotras nos tocó un trabajo, en otra asignatura, de violencia en la mujer y las presentaciones nos sirvieron “caleta”.

Asimismo, el portafolio fue considerado de utilidad como guía de las sesiones:

“a mí me sirvió como guía, al comienzo salían todos los temas, los módulos, entonces eso igual me ayudó a ver cómo iba a ser la estructura”

Como sugerencias proponen incorporar al comienzo del programa más actividades que generen confianza intragrupal con el objeto de favorecer la participación.

“es que quizá lo que hubiese sido bueno hubiese sido utilizar una metodología y que nos conociéramos entre todos y tenernos confianza y romper el hielo en un principio y que nos conociéramos más, no sólo presentándonos y diciéndonos nuestro nombre, sino que compartir quizá algunas otras cosas”.

En síntesis la evaluación del equipo de trabajo, y de los estudiantes, dejó en evidencia la necesidad de hacer cambios en el programa. Estos se concentraron en tres aspectos fundamentalmente:

- Cambios en el orden de las actividades tanto al interior de la sesión como dentro del programa con el fin de favorecer los procesos de análisis y reflexión y mejorar la coherencia entre las sesiones.
- Cambios en el material pedagógico, para aumentar su complejidad y pertinencia y en otros casos mejorar la presentación audiovisual.

- Cambios en la planificación de la sesión, aumentando o disminuyendo los tiempos asignados a las diversas actividades.

Las modificaciones al programa se resumen en el cuadro 9.5

Cuadro 9.5. Modificaciones del Programa basada en la evaluación del equipo de trabajo, pauta de evaluación y grupo focal.

Módulos/ sesiones	Primera Formulación	Modificación
Todas las sesiones	Duración : 120 minutos	Duración 150 minutos.
Modulo I <i>Primera sesión</i>	-Presentación del programa y presentación de los estudiantes. - Presentación audiovisual (35 minutos). -Actividad de grupo “Reconociendo la violencia en parejas jóvenes”.	- Se invierte orden de las presentaciones -Presentación audiovisual con menos contenidos (25 minutos). -Se incorpora diagnóstico de conductas de entrada a través de “Carta a Alejandra”. -Actividad de grupo “Reconociendo la violencia en parejas jóvenes”, se traslada a sesión 4.
<i>Segunda Sesión</i>	- Presentación conceptos teóricos y luego observación de video. - Se distribuye el listado de mitos a todos los estudiantes.	- Se invierte orden, observación de video y luego presentación teórica. -Cada grupo revisa diferentes mitos en grupos pequeños y se comparten en la plenaria.
<i>Tercera Sesión</i>	-Se asigna 60 minutos para la actividad de construcción del afiche.	- Se aumenta el tiempo para la construcción y presentación del afiche a 75 minutos.
<i>Cuarta Sesión</i>	-Presentación teórica. -Trabajo grupal “Similitudes y diferencias de la violencia en parejas jóvenes y adultas”.	- Además de lo programado: - Se incluye actividad de grupo “Reconociendo la violencia en parejas jóvenes”, que estaba originalmente en la sesión 1..
<i>Quinta Sesión</i>	- Presentación Ley de Violencia Intrafamiliar. - Trabajo de grupo “Análisis de caso”.	Sin modificaciones.
Modulo II <i>Primera sesión</i>	- Actividad “Identificando relaciones de pareja saludable”. -Presentación teórica. -Observación de video. -Trabajo de grupos “Construcción de afiche, tips noviazgo en buena”.	-La sesión incluye muchas actividades, se deja fuera la observación de video.

<i>Segunda sesión</i>	-Presentación teórica. -Ejercicio de comunicación. - Análisis de video.	Sin modificaciones
<i>Tercera Sesión</i>	-Ejercicio de juego de roles, en grupos pequeños. -Trabajo de grupo representación de interacción usando técnica DEEC.	-Ejercicio de juego de roles, estudiantes representan interacción en grupo pequeño y posteriormente en grupo total. -Trabajo con técnica DEEC se mantiene sin variaciones.
Modulo III <i>Primera sesión</i>	-Trabajo individual sobre autoconocimiento. -Ejercicio grupal: “La ventana de Johari”. -Ejercicio grupal: “Construyendo confianza”.	- Trabajo individual sobre autoconocimiento - Se invierte el orden de las actividades: En primer lugar el ejercicio “Construyendo confianza” y luego “la ventana de Johari”.
<i>Segunda Sesión</i>	-Trabajo grupal: “Ampliando el vocabulario de sentimientos”. -Trabajo grupal: “Reconociendo sentimientos”. -Trabajo grupal “Identificando pensamientos, sentimientos y creencias”.	- Trabajo grupal de representación se realiza en grupo pequeños y se discute en el grupo ampliado. - El último ejercicio resulta confuso, por lo que se reemplaza por ejercicio “Reconocer situaciones que gatillan la ira”.
<i>Tercera Sesión</i>	-Ejercicio: “Reconociendo la ira en mi organismo”. -Ejercicio: “Como reducir la ira”. -Ejercicio de relajación.	Sin modificaciones.
Modulo IV <i>Primera Sesión</i>	-Presentación teórica. - Trabajo grupal “Análisis de conflicto, el caso de la Bella mariposa”.	-Presentación teórica. -El contenido del conflicto resulta ajeno y exótico a los estudiantes. Se reemplaza por casos presentados por los mismos estudiantes u observación de video.
<i>Segunda sesión</i>	-Trabajo grupal “Habilidades de negociación”. Se trabajan situaciones vividas por los participantes.	Sin modificaciones
Modulo V	-Actividad individual “Carta a Alejandra” -Evaluación de los aprendizajes. -Evaluación del programa. -Actividad recreativa.	Sin modificaciones.

9.5 Evaluación de resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje se evaluaron por medio de dos instrumentos:

- Un Cuestionario de Conocimientos compuesto por 35 ítems de respuesta objetiva que evaluaban los contenidos abordados en el programa. (Anexo 11), y

- Una Escala de Actitudes hacia el uso de la violencia en la relación de pareja, la cual tenía 12 ítems con formato de respuesta tipo Likert y 7 opciones de respuesta (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, de acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo, algo en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo) con el fin de posibilitar la variabilidad de éstas. Un puntaje más alto reflejaba mayor rechazo al uso de la violencia (Anexo 12).

Ambos instrumentos se aplicaron al grupo que cursó el programa y a un grupo de comparación que no participó de éste, antes y después de su realización. El grupo de comparación estuvo constituido por 34 estudiantes pareados en función de edad, sexo y carreras con el grupo estudio. Se compararon los valores antes- después, a través de prueba t de student.

La aplicación de los instrumentos al grupo de comparación se realizó en dependencias del Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, en grupos de 10 a 12 estudiantes, en diferentes momentos debido a la imposibilidad de coincidir en el horario. El proceso tomó alrededor de una hora y en su mayoría se realizó al mediodía. Como una forma de incentivar la participación, se ofreció a los estudiantes una colación y se sorteó un pendrive. La aplicación fue realizada por las investigadoras y ayudantes quienes explicaron a los estudiantes el objetivo de la evaluación y entregaron un documento de consentimiento informado (Anexo 13), en el cual se les informaba a los

estudiantes la voluntariedad de su participación, la confidencialidad de la información y la solicitud de participar de una segunda medición al final del semestre. A pesar de los intentos de las investigadoras para comprometer a los estudiantes del grupo de comparación, hubo gran dificultad para lograr que completaran los instrumentos, y en ocasiones fue necesario aplicarlos en forma individual. Tres de los estudiantes que realizaron evaluación al comienzo del programa, no respondieron a la segunda evaluación.

El grupo estudio respondió los instrumentos en la primera y última sesión del programa. Con relación a la medición de conocimientos los resultados se expresaron en una escala de 1 a 7. Si bien ambos grupos mostraron un incremento entre la medición pre y post, la diferencia en el grupo estudio es altamente significativa (Tabla 9.1).

Tabla 9.1 Resultados Cuestionario de Conocimientos

	Puntaje inicial	Puntaje final	<i>P</i>	% Incrementos
Grupo estudio	2.7 DS ± 0.58	6.1 DS ±0.99	0.0001	125
Grupo comparación	2.9 DS ± 0.61	3.1 DS ±0.68	0.015	8

En relación con la Escala de actitudes, los resultados mostraron un aumento estadísticamente significativo en el rechazo a la violencia en el grupo estudio, lo que no se observa en el grupo control (Tabla 9.2).

Tabla 9.2 Resultados escala de actitudes

	Puntaje inicial	Puntaje final	<i>p</i>	% diferencia
Grupo estudio	16,8 DS± 6,71	20,6 DS ±4.15	0.007 S	23
Grupo comparación	15,7 DS±6.77	16,2 DS±7.72	0.561 NS	5

Los resultados que se presentan en la tabla 9.2 muestran que ambos grupos presentan un puntaje inicial similar, mientras que al final del programa el grupo estudio muestra un aumento estadísticamente significativo en el rechazo a la violencia, lo que no se observa en el grupo control.

9.6 Evaluación de seguimiento

Esta se realizó diez meses después de terminado el programa, a través de entrevistas focalizadas a estudiantes que habían cursado la asignatura electiva “Construyendo una relación de pareja saludable” el primer semestre del año 2009. La elección de los sujetos se realizó a través de muestreo intencionado de caso típico, seleccionando 6 estudiantes de un universo de 31. El criterio de inclusión fue que los estudiantes hubieran finalizado la asignatura electiva.

La pauta de la entrevista estaba compuesta por 8 preguntas, 4 enfocadas a los conocimientos y 4 las competencias adquiridas (Anexo 14). Las entrevistas tuvieron una duración de una hora aproximadamente y fueron conducidas por ayudantes de investigación. Para el registro se utilizaron grabaciones de audio, las que fueron posteriormente transcritas y codificadas. Para la interpretación de los datos se utilizó un Análisis de Contenido Simple.

Como resguardos éticos se aseguró a los participantes la confidencialidad y devolución de la información.

Resultados

Con relación a los aprendizajes significativos la mayoría de los entrevistados plantean que antes del programa sólo consideraban las manifestaciones de violencia explícita, es decir, la violencia física, actualmente son capaces de identificar otros tipos de violencia, como violencia psicológica:

“es que uno trata mal a su pareja, o la puede humillar”, “desde el momento en que te empiezan a menospreciar a faltar el respeto a degradar como persona”...” la violencia psicológica apunta a dañar al otro, tratando de dominarlo, tratando de imponerse”... “yo he visto lo psicológico cuando una pareja se empieza a molestar en un grupo de amigos, y se da que uno de los dos se le pasa la mano y termina humillando al otro delante del grupo”...“violencia psicológica en la cual una pareja de compañeros se estaba ofendiendo verbalmente en la universidad, con un tono de voz elevada”... “típico es que por ejemplo en la U... una chica que conozco ahí y que me dice, pucha no puedo ni salir porque mi pololo se pone celoso se enoja...”.

Violencia sexual:

“tenía una amiga que estaba siendo víctima de violencia con su pareja, violencia pero la más bruta... violencia heavy, porque él abuso de ella incluso y ella seguía ahí”.

Algunos participantes mencionan el concepto de violencia económica, siendo uno el que lo desarrolla:

“es cuando uno manipula con dinero el asunto de la relación de la pareja,... que en un matrimonio el hombre estaba enojado y el diga a su mujer que no le va a pasar plata para comprarse cosas”.

Una de las participantes reconoce la violencia de género:

“cuando se empieza a hacer discriminación con lo que pucha tu eres mujer entonces no vas a poder hacer esto, que va un poco de la mano con la psicológica”.

Los participantes reportan que han logrado reconocer conductas violentas en distintos contextos o inferir la presencia de violencia en una pareja, observando las consecuencias en ellas:

“...salí de un colegio de hombre, donde ahí la violencia es fuerte... por ejemplo tratarse a golpes era algo normal”... “de repente yo veo triste alguna compañera porque el pololo se puso celoso”, “conoces a las dos personas y notas cambios, es evidente cuando hay violencia emocional entre las partes...”

Asimismo, identifican algunas características de personalidad que permiten predecir conductas violentas:

“he visto gente que no sabe controlar sus impulsos, no saben cómo decir a veces las cosas... de repente se puede llegar a los golpes”.

Otros cambio percibido alude a una mirada más amplia del fenómeno:

“lo que te digo me ayudó a comprender más”... “hay que analizar en general muchas cosas, vería otros factores que están influyendo en la situación”... “es como ahora ser más específico y poder indagar más en el asunto”.

En cuanto a los recursos personales desarrollados a través del programa, los entrevistados y las entrevistadas señalan: asertividad, empatía, comunicación y resolución de conflictos:

“yo aprendí que uno tiene que ser capaz de saber expresar lo que está sintiendo, y que uno siempre tiene que negociar, eso es un elemento fundamental”.

“hay que ser también empático con el otro, ponerse en su lugar del otro, cómo reaccionaría el otro, en la forma de actuar de distinta forma”.

“la comunicación es fundamental, y también el ponerse en el lugar del otro y ser empático, pensar en cómo reaccionaría si me estuviera sucediendo lo mismo...pensar en cómo lo va a recibir el otro...”.

“el asunto de resolución de conflictos, si bien no me acuerdo de los pasos uno por uno, si tengo una comprensión que ayuda a ponerlos en práctica”.

“no podemos resolver un conflicto siempre de la misma forma, tenemos que ir adaptando a como se estén dando las situaciones y lo que esperamos también pase con eso”.

Algunos entrevistados reportan la relevancia del autoconocimiento, vinculado a un proceso reflexivo.

“principalmente el proceso cognitivo y reflexivo que significa el autoconocimiento, el cual me ha ayudado bastante en mi formación profesional”.

Uno de los entrevistados describe una actitud y conducta proactiva en torno a este tipo de problemática, a partir de su vivencia familiar:

“Yo vengo de una familia en la que se dio la violencia... siempre me metí y yo creo que viéndolo allá afuera en la calle, si me tocara verlo lo haría”.

Algunos entrevistados señalan cambios en cuanto a reconocer la relevancia de los factores protectores como la autoestima y la comunicación:

“valorarte como persona y quererte... quererte mucho”... “es súper importante la comunicación, porque uno tiene que saber que le está pasando por la mente a la otra persona, ¿Qué es lo que está pensando? ¿Qué es lo que siente? Si uno no sabe lo que siente, y lo que piensa, no te vas a poder poner en el lugar de la otra persona, y nunca los conflictos van a llegar a fin y se van a resolver, sino se van a mantener, e incluso se puede generar otros conflictos...”

Así como a los factores de riesgo:

“...levantarse todas las mañanas y llegar y pucha que lata, andar todo el día como con lata...uno permite que otras personas te hablen igual”

En relación a la responsabilidad social frente a la violencia, existe consenso de la necesidad de intervenir:

“antes del electivo jamás hubiese pensado en interferir en una situación así al menos que hayan sido personas desconocidas, en cambio ahora me siento con una responsabilidad de que sí puedo ayudar en algo, debo hacerlo.”

Uno de los participantes señala que una motivación para intervenir en estas situaciones, es tener una historia previa de violencia en la cual no se contó con redes de apoyo:

“...he vivido el hecho de no tener a alguien que te defienda... si yo viera que alguien lo está pasando mal y está sufriendo por algo así, evidentemente me voy a preocupar porque me habría gustado que lo hubiesen hecho por mi igual”

En síntesis, la mayoría de los participantes reconocen dentro de sus aprendizajes una mirada más profunda y compleja del fenómeno de la violencia hacia la pareja. También destacan logros en el ámbito de la comunicación y resolución de conflictos. Señalan como aprendizaje significativo la importancia de la empatía en el noviazgo, que implica ponerse en el lugar del otro y respetar su punto de vista.

Con respecto a la disposición a intervenir en una situación de violencia, que afecte a sus pares, la mayoría de los estudiantes estaría dispuesto a hacerlo con el fin de proteger a la víctima de violencia física. Sin embargo aparecen menos dispuestos en los casos de violencia psicológica, señalando que a veces no se tiene toda la información de contexto y que consideran que los miembros de la pareja deben arreglar solos sus problemas.

9.7 Análisis y Conclusiones

La evaluación de la implementación, como se señaló en el capítulo 6, tiene como objetivo establecer si el programa se desarrolla tal como se planificó, si alcanza su población objetivo, si los participantes realizan las actividades establecidas en el diseño y si están satisfechos con su experiencia (Amezúa y Jiménez, 1996).

La evaluación del equipo de trabajo concluyó que el programa se desarrolló tal como se había planificado, lo que refleja su adecuación a las características de la población para la cual fue diseñado. Los cambios que se debieron realizar fueron menores y se relacionaron fundamentalmente con situaciones del entorno, que escapaban al control de las monitoras.

Por otra parte en las evaluaciones de las sesiones, realizadas por los estudiantes, si bien se expresaban algunas críticas, reflejaban un nivel adecuado de satisfacción, lo que es congruente con los altos puntajes asignados a todas las dimensiones evaluadas.

Respecto de los contenidos, la valorización de la actualización y coherencia temática da cuenta de un diseño adecuadamente fundamentado en resultados de investigaciones internacionales y estudios locales realizados en población similar a la del grupo objetivo al cual se orientó el programa (Cabrera 2000). Con relación a la pertinencia de contenidos como autoconocimiento, comunicación asertiva y resolución no violenta de conflictos la valoración de los estudiantes reafirma lo propuesto por González y Santana (2001a), quienes recomiendan que los programas se orienten a adquirir información sobre relaciones saludables, un factor importante a la hora de modificar las conductas de riesgo, y desarrollar habilidades que favorezcan relaciones basadas en el respeto y la equidad (Wolfe y Feiring, 2000).

La metodología de orientación constructivista y el material didáctico diseñado para el desarrollo de las actividades es valorado por los estudiantes, en la medida que les permitió concretar contenidos teóricos por medio del diálogo, la reflexión y aplicación práctica. En particular, los estudiantes destacaron el uso del portafolio como facilitador del aprendizaje autónomo.

La evaluación de los estudiantes respecto de su desempeño particularmente referido a responsabilidad en el cumplimiento de tareas, asistencia y puntualidad es más crítica comparada con las otras dimensiones de la pauta de evaluación. Este grado de autocrítica permite suponer que la apreciación respecto del programa no está sesgada por la deseabilidad social.

Con respecto a los resultados de aprendizajes, la evaluación muestra claramente el incremento en la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes del grupo estudio, a diferencia del grupo de comparación, donde el cambio fue marginal. Es importante subrayar que estos conocimientos facilitan en los estudiantes una visión integral del problema, incluyendo el reconocimiento de formas más sutiles de violencia, sus diversas manifestaciones, las variables que facilitan el surgimiento de ésta y las consecuencias asociadas.

Los cambios en las actitudes hacia la violencia, si bien son menores que los reportados en relación a los conocimientos, son significativos, lo que demuestra que el programa tiene impacto en este nivel. Esto es particularmente relevante, considerando que, al igual que en otros estudios (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano, 1997), el piso fue alto, ya que en la evaluación inicial el 73% de los estudiantes, tanto del grupo estudio como el grupo de comparación, contestaron que la violencia nunca se justificaba.

La evaluación de seguimiento mostró que la mayoría de los participantes mantienen sus aprendizajes 10 meses después de terminado el programa. Es importante destacar que los aprendizajes respecto a la violencia les han permitido tener una visión más compleja y comprensiva de la violencia hacia la mujer en la pareja. También señalan, dentro de los aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias en el ámbito de la comunicación y la resolución de conflictos. Este punto es un indicador de éxito del programa, ya que, como señalan Cornelius y Resseguie (2007), la sola adquisición de conocimientos sin el desarrollo de habilidades no resulta un freno a la victimización o ejercicio de la violencia.

Otro indicador de logro del programa se refiere a la intención declarada de los participantes de intervenir en situaciones de violencia física, lo que da cuenta del sentimiento de responsabilidad frente al tema, desarrollado a través del programa. Es importante mencionar, sin embargo, que esta misma disposición no se da frente a la violencia psicológica. Esta dificultad podría relacionarse con la percepción que este tipo de violencia es percibida como menos grave y se encuentra más normalizada, lo que debería tenerse en cuenta en la futura aplicación del programa.

La evaluación tanto de la implementación como de los aprendizajes mostró que el programa se ajusta a la población objetivo, es bien percibido por los estudiantes y produce cambios en el incremento de los conocimientos y las actitudes en dirección a una menor justificación de la violencia

Las sugerencias propuestas por los participantes y las modificaciones acordadas por las monitoras, en base a la evaluación, se incorporaron en la versión final del Programa, lo cual se concretiza en el Manual del Monitor (Anexo 15) y el Portafolio del Estudiante (Anexo 16).

**CAPITULO 10. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y
PROSPECTIVA.**

10.1 Síntesis y Conclusiones

Un estudio tan extenso en el tiempo como ha supuesto la planificación, ejecución y evaluación del programa junto con el análisis de necesidades, ofrece una gran cantidad de factores a considerar que pueden ser incluidas como conclusiones. Al respecto ofreceré solo aquellos elementos que considero más relevantes de las aportaciones de esta investigación.

Las cifras sobre la prevalencia de violencia encontradas en nuestro estudio desvelan que se mantienen los datos de décadas anteriores, a pesar de que los estudios no son comparables por las variaciones tanto en el muestreo como en la recogida de información, estos datos nos indican que la violencia entre jóvenes que tienen una relación afectiva continúa siendo un grave problema social. A este problema hemos intentado dar una respuesta con la propuesta formativa que se ofrece.

Los resultados de nuestra investigación realizada por encuesta con jóvenes de la muestra informan que el 57% ha sufrido episodios de violencia psicológica, estos resultados se colocan por encima de los dos estudios del SERNAM (1992,2002) realizados también en Chile, en los que el 28% de la muestra reconoce haber sufrido violencia e incluso, comparando con estudios internacionales como los de Harned (2002) y Sherer (2009), o los de O'Leary, Smith, Cascardi y Avery-Leaf (2008), en que los resultados de los porcentajes obtenidos también son menores en relación a este tipo de violencia.

Los resultados para la vivencia de violencia moderada (20%) se corresponden también con otros estudios en poblaciones de jóvenes y adolescentes, en que este tipo de violencia es superior a la de la violencia severa. Un estudio coincidente con el nuestro en cuanto a porcentajes obtenidos es el realizado en la comunidad de Madrid por Muñoz-Rivas, Graña Gómez, O'Leary, y González Lozano (2007a)

En cuanto a las conclusiones de la evaluación del programa nos llama la atención la pertinencia de contenidos como autoconocimiento, comunicación asertiva y resolución no violenta de conflictos. La evaluación post-programa mostró aumento en la capacidad de reflexión y el cuestionamiento del uso de la violencia como herramienta válida para enfrentar conflictos (Wolfe y Feiring, 2000, Corporación Participa, 2007). Esto reafirma lo propuesto por González y Santana, (2001a), quienes recomiendan que los programas se orienten a adquirir información sobre relaciones saludables, un factor importante a la hora de modificar las conductas de riesgo y desarrollar habilidades que favorezcan relaciones basadas en el respeto y la equidad.

Los cambios en las actitudes hacia la violencia son menores en relación a la dimensión de conocimientos, aunque son significativos. Estos resultados concuerdan con los de otros estudios (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano, 1997). Hemos de recordar que en la evaluación inicial el 73% de los estudiantes, tanto del grupo estudio como el grupo de comparación, contestaron que la violencia nunca se justificaba, por lo que, aunque los cambios son menores, demuestran que el programa tiene un impacto en este nivel.

En la misma línea de evaluación a largo plazo, los jóvenes de nuestro estudio mantienen sus aprendizajes 10 meses después de terminado el programa. Señalan como aspectos significativos el tener una visión más compleja y comprensiva de la violencia hacia la mujer en la pareja. También señalan dentro de los aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias en el ámbito de la comunicación y la resolución de conflictos. Este punto es un indicador de éxito del programa ya que como señalan Cornelius y Resseguie (2007), la sola adquisición de conocimientos sin el desarrollo de habilidades, no resulta un freno a la victimización o ejercicio de la violencia.

Aportaciones principales de la investigación:

Desde la perspectiva teórica queremos destacar:

- a) El aporte de síntesis conceptual de esta tesis sobre el fenómeno llamado comúnmente Dating Violence o violencia en el noviazgo. Debido al número reducido de estudios que existen en este campo, este estudio recoge una panorámica comprensiva tanto de los modelos explicativos en esta temática, las consecuencias de este tipo de violencia y la población a la que va dirigida, como un marco conceptual para entender las similitudes entre violencia en el noviazgo y otros tipos de violencia conyugal o íntima.

Como señala Muñoz Rivas (2006), en la definición del constructo existen dificultades de naturaleza conceptual y metodológica. En primer lugar no hay acuerdo en los investigadores en una definición operativa de la violencia en el noviazgo, y con frecuencia se define en función de sus manifestaciones, física, psicológica o sexual o incluso en base a conductas específicas. Algunos investigadores, han establecido definiciones generales como: *“el uso de la fuerza física o su amenaza con la intención de causar daño o lesión a otros”*, (Sugarman y Hotaling, 1989) o *“cualquier intento por controlar o dominar a la otra persona, física, sexual o psicológicamente, causándole algún nivel de daño”* (Wekerle et al. 1999). Ninguna de estas definiciones, sin embargo, incluye referencia a la edad de las víctimas, pudiendo aplicarse tanto a adolescentes como adultos y la primera, ni siquiera especifica el tipo de manifestaciones. Si bien la generalidad y diversidad de las conceptualizaciones ha dificultado la comparación de los resultados y el acuerdo respecto de las conclusiones, es importante sin embargo destacar que el reconocimiento de la violencia que afecta a las jóvenes, como un fenómeno nuevo

y distintivo, ha permitido su visualización y el desarrollo de investigaciones que dan cuenta de sus características específicas.

- b) La importancia de atribuir visibilidad a una situación que, tradicionalmente, se ha vinculado a lo privado. El trabajo público con el programa ha generado conciencia entre las personas que lo han cursado, adoptando un sentido preventivo de cara al futuro, tanto en el caso de las mujeres como de los hombres.
- c) La revisión crítica y actualizada del estado actual sobre las investigaciones de violencia en el noviazgo, tanto nacionales como internacionales, sean de cariz cuantitativo como cualitativo.

Desde una perspectiva empírica destacamos.

- a) Ofrece un panorama de las características de vivencia y ejercicio de la violencia física, psicológica y sexual de los jóvenes universitarios de la Universidad de la Frontera realizado con un muestreo aleatorio estratificado de todas las facultades. Ofrece también una visión del conocimiento de estos jóvenes en cuanto a factores asociados a la violencia, consecuencias de ésta en sus vidas y estrategias de búsqueda de ayuda.
- b) Durante la investigación se ha fiabilizado y validado un instrumento sobre actitudes y creencias que se ofrece a la comunidad científica para seguir profundizando y ampliando con otras muestras de alumnado universitario y con la posibilidad de adaptación del instrumento a otros grupos de población de edades equivalentes.
- c) Ofrece una propuesta educativa: el Programa “Construyendo una relación de pareja saludable”, las aportaciones fundamentales de esta propuesta educativa son a nuestro entender:

- a. Haber sido elaborado a partir de un análisis de necesidades, aplicado y evaluado y que intenta contrarrestar las limitaciones encontradas en programas anteriores de estas características: el número de sesiones, que se consideró en la bibliografía consultada como un escollo de otros programas elaborados; las indicaciones de formación del personal que ha de aplicarlo; el entrenamiento en resolución de conflictos y toma de decisiones; y no focalizarse en las consecuencias negativas de la violencia exclusivamente.
- b. Atribuye valor al conjunto de dimensiones y conceptos que ha sido trabajados teóricamente y que han constituido la base de su elaboración. Su aplicación práctica ha venido a confirmar la bondad y coherencia de los mismos, en la medida que han generado cambios entre quienes han participado de la formación con grados de satisfacción notables.
- c. El enfoque educativo que se le ha dado. Muchos de los programas educativos para combatir y prevenir la violencia adolecen de un marco pedagógico que los sostenga. En el caso de nuestro programa nos hemos basado en los estudios de Piaget (1970), Coll (2001), Jerome Bruner (1993), Ausubel (1983), Calus y Ogden (1999) entre otros, como ha quedado reflejado a lo largo de esta tesis.
- d. Finalmente más allá de las dificultades observadas a través del proceso, cabe destacar que el programa **“Construyendo una relación de pareja Saludable”**, constituye un aporte pionero a la prevención de la violencia hacia las jóvenes dirigido a estudiantes de la Educación Superior en Chile.

La evaluación tanto del diseño como la implementación y los resultados de aprendizaje, avalan la utilidad del programa como un instrumento de prevención.

- d) Este trabajo ha venido a demostrar la necesidad de incorporar contenidos de estas características al contexto formal de aprendizaje. Su impacto corrobora la necesidad de estimular este tipo de experiencias si nos atenemos a la imperiosa necesidad de dar respuesta a las situaciones de violencia de género en un contexto, como el chileno, donde se trata de un problema trascendente y que debe ser abordado de una forma seria y consciente.
- e) La violencia de pareja constituye un aspecto arraigado en la cultura y, a pesar de las transformaciones acaecidas, es un lastre que todavía está presente en la totalidad de estratos sociales. En este sentido, la formación en sus diferentes niveles debe tener un papel básico en el desarrollo de valores y la conformación de actitudes y comportamientos contrarios a este tipo de situaciones. El desarrollo de esta tesis, ha supuesto generar una determinada sensibilidad institucional, en el ámbito de la educación superior, que permite asumir la responsabilidad en el desarrollo de estas acciones que se constituyen en fundamentales para mejorar el carácter de las relaciones entre géneros en el futuro.
- f) La importancia de fomentar espacios de diálogo y de implicación entre los jóvenes y el grado de satisfacción obtenido con esa metodología, deja claro que, a pesar de encontrarnos en la era de la comunicación, la generación de un contexto afectivo para poder dialogar en torno a situaciones que afectan directamente al ámbito de la

privacidad es muy importante. En este sentido, un contexto de estas características, parece claro que, no sólo ayuda a compartir vivencias, si no que permite forjar y desarrollar determinadas competencias y visiones personales, que ayudan a prevenir estas situaciones como consecuencia de la valoración personal que se hace de sí mismo.

10.2 Limitaciones

Dentro de las dificultades que se debieron enfrentar en la implementación del Programa, estuvo el carácter electivo de la asignatura; “Construyendo una relación de pareja saludable”. Frente a las exigencias de las asignaturas obligatorias, algunos estudiantes tendieron a priorizar éstas, disminuyendo su asistencia, lo que influyó negativamente en el logro de sus aprendizajes y en el nivel de cohesión del grupo. Como una forma de compensar esta dificultad el programa de asignatura contempló una exigencia de asistencia del 80% y se ponderó con un 20% de la calificación final, la asistencia a clases.

Una limitación de orden ambiental fue el espacio físico donde se desarrolló el programa. Las características del aula, como el tamaño reducido y el ruido externo no favorecieron la participación y concentración de los estudiantes en las actividades. En la evaluación final, los participantes señalaron la importancia de contar con un espacio amplio, que se pudiera organizar de acuerdo a las actividades y con adecuado aislamiento.

Finalmente, otra limitación de tipo organizativa fue el horario de la asignatura dado que algunos estudiantes tenían una clase obligatoria a continuación. Esto se constituyó en un obstáculo, en la medida que los involucrados abandonaban la sala de manera anticipada

alterando la concentración de sus compañeros y de las monitoras, con relación a las actividades de síntesis y cierre.

Un desafío pendiente del programa se relaciona con el rechazo de parte de un grupo minoritario de estudiantes respecto de los contenidos sobre violencia incluidos en el módulo I, los cuales fueron considerados muy extensos y poco motivadores. La preponderancia de este tipo de contenidos no era coherente, de acuerdo a lo reportado por éstos jóvenes, con el título del programa, el cual sugería un énfasis en aspectos más propositivos, cuales son los elementos que permiten construir una relación de pareja saludable. Este cuestionamiento apunta una dimensión relevante del programa y significa un desafío para la autora en cuanto a equilibrar los objetivos relacionados con la sensibilización frente a la violencia y el desarrollo de habilidades para enfrentarla, con los objetivos orientados al desarrollo de habilidades que favorecen las relaciones saludables. También, parece necesario revisar el nombre del programa de tal manera que refleje más integralmente su contenido y sus propósitos.

Otro cuestionamiento expresado también por un grupo minoritario de estudiantes, se relaciona con la orientación del programa, que algunos consideraron, muy centrado en la denuncia de la violencia a la mujer, situando a éstas como víctimas y a los hombres como agresores. A la luz de ésta crítica parece necesario incorporar actividades que generen un mayor nivel de reflexión sobre las condiciones de desigualdad que afectan a las mujeres, las cuales no son fácilmente percibidas por los estudiantes. Esto, teniendo en consideración que tanto el diseño del programa como en su implementación se evitó la inclusión de mensajes culpabilizadores, que pudieran provocar defensividad y resistencia

en los varones, generando cambios en una dirección indeseada. (González y Santana 2001).

10.3. Prospectiva

Teniendo en cuenta las conclusiones, así como las fortalezas y limitaciones anteriormente expuestas, es posible visualizar tres ámbitos de proyección futura del programa:

a) Aumento de la cobertura.

El programa educativo “Construyendo una relación de pareja saludable” con posterioridad a su primera aplicación piloto en el año 2009, ha continuado siendo implementado como asignatura electiva. La positiva evaluación de la docencia realizada por los estudiantes, a través de los instrumentos propuestos, por la Dirección Académica de Pregrado, llevó a las autoridades de esa Dirección a incluir el programa en forma permanente en la oferta de Formación General Electiva de la Universidad de La Frontera. (Anexo 17). Esta inclusión demuestra, por una parte la valoración de las autoridades universitarias del aporte de este programa a la formación integral de los estudiantes y por otra parte, garantiza la permanencia del programa como espacio de formación.

Las tres aplicaciones del programa realizadas hasta la fecha han permitido alcanzar una cobertura de 70 estudiantes. Dado el interés en el programa en la última versión, correspondiente al segundo semestre de 2010, se ofrecieron 40 cupos, lo que nos permite estimar un total de 80 estudiantes anuales que cursarán el programa. Considerando que la demanda por vacantes pueda exceder la oferta de cupos, se está evaluando la posibilidad de capacitar a otros docentes para que puedan impartir de manera paralela el programa, aumentando así la cobertura.

b) Proyección nacional.

Como una forma de proyectar el programa a nivel nacional la tesista presentó recientemente un proyecto de investigación para evaluar la implementación del programa en dos universidades del norte y centro del país, la Universidad Católica del Norte en la región de Antofagasta y Universidad de Concepción, en la región centro sur. Ambas universidades privadas y una de ellas confesional presentan características diferentes de la universidad de la Frontera, lo que permitirá estimar la adecuación del programa en otros contextos educativos.

c) Adaptación del programa para estudiantes secundarios.

Por último, una línea de proyección futura es la adaptación de los contenidos y metodología del programa para ser aplicado en estudiantes de enseñanza secundaria, capacitando a los docentes de esos establecimientos para su implementación. Este aspecto es particularmente importante, ya que la evidencia empírica ha mostrado que la prevención en edades más tempranas es más efectiva. Como señala Wolfe (1996), la naturaleza transicional de la adolescencia y el normal desequilibrio que acompaña esta etapa de la vida, puede representar un tiempo especialmente sensible para las intervenciones que signifiquen cambio de actitudes y desarrollo de habilidades.

Referencias

- Acierno, R., Resnick, H. S., Kilpatrick, D. G. (1997). Health impact of interpersonal violence. Prevalence rates, case identification, y risk factors for sexual assault, physical assault, y domestic violence in men y women. *Behavioral Medicine*, 23, 2, 53-64.
- Aguirre, A. M. y García, M. (1996). Violencia Prematrimonial: Un Estudio Exploratorio en Universitarios. *Ultima Década*, 6, 1-9.
- Alapont, P. y Garrido, V. (2003). *El infierno de Marta Pascual*. La máscara del amor. Alzira: Algar Editorial.
- Álvarez, M. (1998). *Nuevas aproximaciones del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Una mirada desde la Misión Institucional. Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación, Santiago, Chile.
- Amar, A. y Alexy, E. (2005). "Dissed" by Dating Violence. *Perspectives in Psychiatric Care*, 41, 162- 171.
- Amaro, H., y Fried, L. E., Cabral, H. y Zuckerman, B. (1990). Violence during pregnancy and substance abuse. *American Journal of Public Health*, 80, 575-579.
- American Psychiatric Association (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- Amezcu, E. y Jiménez, A. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santo.
- Amor, P., Echeburúa, E., Corral, P., Sarasua, B. y Zubizarreta, I. (2001). Maltrato físico y maltrato psicológico en mujeres víctimas de violencia en el hogar: un estudio comparativo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6, 167-178.
- Ander- Egg, E. (1998). *Introducción a la Técnicas de Investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Archer, J. y Ray, N. (1989). Dating violence in the United Kingdom: A preliminary study. *Aggressive Behavior*, 15, 337-343.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta- analytic review. *Psychological Bulletin*, 126, (5), 651-680.

- Angulo, J. Contreras, Domingo, J. y Santos Guerra, M. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195.
- Arias, I. y Johnson, P. (1989). Evaluations of Physical Aggression among Intimate Dyads. *Journal of interpersonal violence*, 4, (3), 298-307.
- Ashley, O. y Foshee, V. (2005), Adolescent help-seeking for dating violence: Prevalence, sociodemographic correlates, and sources of help. *Journal of Adolescent Health*, 36, (1), 25 - 31.
- American Psychological Association (1996). *Violence and the Family: Report of the APA Presidential Task Force on Violence and the Family, Executive Summary*. Washington, DC: APA.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*, México: Trillas.
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K. y Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health*, 21, 11-17.
- Babcock, J., Green, C. y Robie, C. (2004). Does batterers' treatment work? A meta-analytic review of domestic violence treatment. *Clinical Psychology Review*, 23, (8), 1023-1053.
- Barnett, O. W. (2001). Why battered women do not leave, part 2. *Trauma, Violence y Abuse*, 2, (1), 3-35.
- Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Comp.) *Tratado de educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- Begun, A., Shelley, G., Strodthoff, T. y Short, L. (2001). Adopting stages of change approach for individuals who are violent with their intimate partner. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 5, (2), 105-127.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment. An ecological integration. *American Psychologist*, 35, (4), 320-335.
- Bell, K. y Naugle, A. (2008). Intimate partner violence theoretical considerations: Moving towards a contextual framework. *Clinical Psychology Review*, 28, (7), 1096-1107.
- Bennice, J., Resick, P., Mechanic M. y Astin, M. (2003). The relative effects of intimate partner physical and sexual violence on post-traumatic stress disorder symptomatology. *Violence and Victims*, 18, (1), 87-94.

- Bergman, B. y Brismar, B. (1991). Suicide attempts by battered wives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 83, 380-384.
- Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Social Work*, 37, (1), 21-27.
- Berk, R., Newton, P. y Berk, S. (1986). What a difference a day makes: An empirical study of the impact of shelters for battered women. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 481-490.
- Berman, H., Ismail, F., Ward-Griffin, C. (2007). Dating violence and the health of young women: a feminist narrative study. *Health Care for Women International*, 28, (5), 453-77.
- Berry, D. B. (1995). *The domestic violence sourcebook*. Los Angeles: Lowell House.
- Bersani, C. y Chen, H. (1988). *Sociological perspective in family Violence*. En A. Bellak, M. Hersen, , R. Morrison, y V. Van Haselt, (Eds.). *Handbook of family violence* (pp. 57-86). New York: Plenum Press.
- Billingham, R. E. (1987). Courtship violence: The patterns of conflict resolution strategies across seven levels of emotional commitment. *Family Relations*, 36, 283-289.
- Billingham, E. y Sack, A. (1986). Courtship violence and the interactive status of the relationship. *Journal of Adolescence*, 1, 315-325.
- Black, B. M., Callahan M. R., Saunders, D. G., Tolman R. M. y Weisz, A. N. (2007). Informal helpers' responses when adolescents tell them about dating violence or romantic relationship problems. *Journal of Adolescence*, 30, (5), 853-868.
- Blood, R. O. y Wolfe, D. M. (1960). *Husband and Wives. The dynamics of married living*. Glenco, Illinois: Free Press.
- Blumer, H. (1971). Social problem as collective behavior. *Social Problem*, 13, 298-306.
- Bookwala, J., Frieze, I., Smith, C. y Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: A multivariate analysis. *Violence and Victims*, 7, 297-311.
- Bradley, F., Smith, M., Long, J. y O'Dowd, T. (2002). Reported frequency of domestic violence: Cross sectional survey of women attending general practice. *British Medical Journal*, 2, 324 - 271.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología Del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

- Burke, P., Stets, J. y Pirog-Good, M. (1988). Gender identity, self-esteem, & physical & sexual abuse in dating relationships. *Social Psychology Quarterly*, 5, 272–285.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, F. y Espín, J. V. (1986). *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.
- Campbell, J. C. (2002). Health consequences of intimate partner violence. *The Lancet*, 359, 1331-1336.
- Canada Minister of Health (1996). Dating violence; any age issue. Awareness information for people in the workplace. Ottawa. Mental Health Unit, Health Care & Issues Division & National Clearinghouse on Family Violence, Health Canada.
- Carmen, E., Rieker, P. y Mills, T. (1984). Victims of violence & psychiatric illness. *Journal of Psychiatry*, 141, 378-383.
- Carlson, B. (1987). Dating violence: A research review & comparison with spousal abuse, social casework. *The Journal of Contemporary Social Work*, 68, 16–23.
- Cascardi, M. y O’Leary, K. (1992). Depressive symptomatology, self-esteem, & self-blame in battered women. *Journal of Family Violence*, 7, 249-259.
- Cascardi, M., O’Leary, K. D. y Schlee, K. A. (1999). Co-occurrence & correlates of posttraumatic stress disorder & major depression in physically abused women. *Journal of Family Violence*, 14, (3), 227-249.
- Castello, J. (2004). *Dependencia emocional y violencia doméstica*.
Disponible en: www.psicocentro.com/cgibin/articulo_s.asp?texto=art41002.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, 34, (3), 164-167.
- Castro, R y Riquer, F. (2003). La investigación sobre violencia contra las mujeres en América Latina: entre el empirismo ciego y la teoría sin datos. *Cadernos. Saúde Pública*, 19, (7), 135-146.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento. Ejes de las transformaciones productivas con equidad*. Santiago de Chile: Cepal-Unesco.
- Cercone, J., Beach, S. y Arias, I. (2005). Gender symmetry in dating intimate partner violence: does similar behavior imply similar constructs?. *Violence & Victims*, 20, (2), 207-218.
- Chan, K., Straus, M., Brownridge, D., Tiwari, A. y Leung, W. (2008). Prevalence of dating partner violence & suicidal ideation among male & female university students worldwide. *Journal of Midwifery y Women's Health*, 6, 529-537.

- Chung, D. (2007). Making meaning of relationship: Young women experiences y Understandings of Dating Violence. *Violence against women*, 13, 1274-1295.
- Clare, A. (2002). *Hombres: la masculinidad en crisis*. Madrid: Taurus.
- Claus, J. y Ogden, C. (1999). An empowering, transformative approach to service. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.
- Coker, A.L., Smith, P., McKeown, R. y Remsburg, M. (2000). Frequency and correlates of intimate partner violence by type: Physical, sexual, and psychological battering. *American Journal of Public Health*, 90, (4), 553-559.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: C. Coll; J.Palacios; A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y educación*. 2. Psicología de la Educación (pp.157-186). Madrid: Alianza
- Coleman, D. H. y Straus M. A. (1986). Marital power, conflict, in a nationally representative of american couple. *Violence and Victims*, 1, 141-157.
- Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres. (CMTAM) (2005). *Informe de violencia de género en mujeres jóvenes*. Recuperado el 15 de enero de 2008, de http://www.audem.com/documentos/informe_menores.pdf.
- Consejo de Europa (2002). *Estudio de las Medidas adoptadas por los estados miembros de la Unión Europea para luchar contra la violencia hacia la mujer*. Consejo de Ministros. Estrasburgo. Francia.
- Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (2004). Sexto Estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile. Santiago, Chile. CONACE.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2000). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos En Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cornelius, T. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Cornelius, T., Shorey, T. y Kunde, A. (2009). Legal consequences of dating violence: A critical review and directions for improved behavioral contingencies. *Aggression and Violent Behavior*, 14, (3), 194-204.

- Corporación Participa (2007). *Despega: quien te quiere, te respeta: Programa piloto para adolescentes en valores democráticos y derechos humanos*. Recuperado de <http://www.participa.cl/archives/579>
- Corsi J. (1992), Abuso y victimización de la mujer en el contexto conyugal. En Fernández A.M. (comp.). *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Corsi, J. (1994). *Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Barcelona: Paidós.
- Corsi, J. (1999). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Paidós.
- Crawford, C. y Anderson, J. (1989). Sociobiology: An environmentalist discipline? *American Psychologist*, 44, (12), 1449-1459.
- Dallos, R. y McLaughlin, E. (1994). *Social problems and the family*. United Kingdom: The Open University.
- Danielsson, I., Blom, H., Nilsson, C., Heimer, G. y Högberg, U. (2009). Gendered patterns of high violence exposure among Swedish youth. *Acta Obstetrica et Gynecol Scand*, 88, (5), 528-535.
- Delphy, C. (1998). Por un feminismo materialista. *El enemigo principal y otros textos*. Barcelona: La Sal.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de Investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delvaux, M., Denis, P. y Allemand, H. (1997). Sexual abuse is more frequently reported by IBS patients than by patients with organic digestive diseases or controls. Results of a multicentre inquiry. *European Journal of Gastroenterology and Hepatology*, 9, (4), 345-352.
- Deslandes, S. F. (2000). Caracterização dos casos de violência doméstica contra a mulher atendidos em dois hospitais públicos do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, 16, 129-137.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Vol. II. Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2), 105-117.

- Dobash, R.P., Dobash, R. E., Wilson, M. y Daly, M. (1992). The myth of sexual symmetry en marital violence. *Social Problems*, 39, (1), 71-79.
- Dowd, L. y Leisring, P. (2008). A framework for treating partner aggressive women. *Violence & Victims*, 23, (2), 249-263.
- Draper, P. y Harpening, H. (1982). Father absence and reproductive strategy. An evolutionary perspective. *Journal of anthropology research*, 38, 255-273.
- Dufort, F., Hébert, M., Lavoie, F. y Vézina, L. (2001). *Facteurs associés à la violence dans les relations amoureuses à l'a adolescence* [Factors associated with violence in datingrelationships of adolescents]. Quebec: Université Laval.
- Dunham, K. y Senn, Ch. (2000). Minimizing Negative Experiences: Women's Disclosure of Partner Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 15(3), 251-261.
- Duterte, E., Bonomi, A., Kernic, M., Schiff, M., Thompson, R.y Rivara, F. (2008). Correlations of medical and legal help seeking among women reporting intimate partner violence. *Journal of Women's Health*, 17, (1), 85-95.
- Dutton, D. G. (1995). *The domestic assault of women*. Psychological and criminal justice perspectives. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Earls, F. Cairns, R y Mercy, J. (1993). The control of violence and promotion of non-violence. In: S. Millstein, E. Nightingale and A. Peterson (Eds.) *Promoting the health of adolescents* (pp. 285–304). New York: Oxford University Press.
- Echeburúa, E. (1994). *Personalidades violentas*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (1995). Trastorno de estrés postraumático. En A. Belloch, F. Ramos y B. Sandín (Eds.), *Manual de psicopatología*, 2, (pp. 171-186). Madrid: McGraw-Hill.
- Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (1997). Tratamiento cognitivo-conductual de hombres violentos en el hogar: Un estudio piloto. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 355-384.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). *Manual de Violencia Familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Edleson, J. (2007). *Coordinated community responses in the United States: Promoting safety for battered women and their children*. Trabajo presentado en el 1er Congreso Internacional sobre “Violencia De Género: Medidas y Propuestas Practicas Para La Europa De Los 27”. Valencia, España.

- Edleson, J. y Tolman, R. M. (1992). *Intervention for men who batter. An ecological approach*. Newbury Park: Sage.
- Eckhardt, C. I., Murphy, C. M., Black, D., y Suhr, L. (2006). Intervention programs for perpetrators of intimate partner violence: Conclusions from a clinical research perspective. *Public Health Reports*, 121, 369-381.
- Eisenstat, S. A. y Bancroft, L. (1999). Domestic violence. *The New England Journal of Medicine*, 16, 886-892.
- Ellsberg, M., Herrera, A., Liljestrang, J., Peña, R., y Winkvist, A. (2000). Candies in hell. Womens experience of violence in Nicaragua. *Soc.Sci. Med*, 51, 1595-1610.
- Ehrensaft, M. K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E. , Chen, H. y Johnson, J. G. (2003). Intergenerational transmission of partner violence: A 20-year prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, (4), 741-753.
- Escudero, T. (2005). Claves identificativas de la investigación evaluativo: análisis desde la práctica. *Contextos educativos*, 8-9, 179-199.
- Falcón, L. (1992). *Mujer y Poder Político*. Madrid: Vindicación Feminista.
- Faulk, M. (1974). Men who assault their wives. *Medicine, Science, y the Law*, 14, 180-183.
- Fernandez, MC., Herrero, S., Buitrago, F, Ciurana. R, Chocron, L, Garcia J, et al. (2003). Violencia en la pareja: papel del médico de familia. *Aten Prim*; 32, 425-33.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología*, 21, (1), 1-10.
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 3, 359-366.
- Figueroa, D. (2010). Naciones Unidas impulsará programa de prevención de la violencia en el noviazgo. Recuperado de http://teco.adm.ula.ve/prensa/index.php?option=com_content&view=article&id=1251:naciones-unidas-impulsara-programa-de-prevencion-de-la-violencia-en-el-noviazgo.

- Flitcraft, A. y Stark, E. (1996). *Women at risk: Domestic violence and women's health*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Flores, S., Gajardo, M., Mardones, L. y Uribe, A. (2004) Jóvenes universitarias que legitiman la violencia en el pololeo. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Folgueras, P. (2006). La equidad de género en el marco internacional europeo. En E. Maquieira, (Ed.), *Mujeres, Globalización de Derechos humanos*, Madrid Cátedra.
- Follingstad, D., Neckerman, A. y Vormbrock, J. (1988). Reactions to victimization and coping strategies of battered women: The ties that bind. *Clinical Psychological Review*, 8, (4), 373-390.
- Follingstad, D. R., Brennan, A. F., Hause, E. S., Polek, D. S. y Rutledge, L. L. (1991). Factors moderating physical and psychological symptoms of battered women. *Journal of Family Violence*, 6, (1), 81-95.
- Follingstad, D. R., Dehart, D. D., Kennedy, R. J. Y Burke, L. K. (1999). Predictors of attrition in a treatment program for battering men. *Journal of Family Violence*, 14 (1), 19-34.
- Ford, D. A. y Regoli M. J. (1993). *Indianapolis Domestic Violence Prosecution Experiment (Final Report)*. US Department of Justice, National Institute of Justice United States; US Department of Health and Human Services, National Institute of Mental Health, United States.
- Foshee, V. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types, and injuries. *Health Education Research*, 11, 275-286.
- Foshee VA, Linder GF, Bauman K.E, et al.(1996). The safe dates project: theoretical basis, evaluation design, and selected baseline findings. *American Journal of Preventive Medicine* , 12, (2), 39-47
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Arriaga, X.B., Helms, R.W., Koch, G.G., y Linder, G.F. (1998). An Evaluation of Safe Dates, an Adolescent Dating Violence Prevention Program. *American Journal of Public Health*, 88, (1), 45-50.

- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Greene, W. F., Koch, G. G., Linder, G. F. y MacDougall J. E. (2000). The Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health, 90*, (10), 1619-1622
- Foshee, V., Benefield, S., Ennett, S., Bauman, K, y Suchindran, Ch. (2004). Longitudinal predictors of serious physical and sexual dating violence victimization during adolescence. *Preventive medicine, 39*, (5), 1007-16.
- Foshee, V., Bauman, K., Benefield, T., Ennett, S. Linder, F., Benefield, T. y Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health, 94*, 619-
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Ennett, S.T., Suchindran, C., Benefield, T., y Linder, G.F.(2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program "Safe Dates" using random coefficient regression modeling. *Prevention Science, 6*, 245-258.
- Foshee, V., Bauman, K., Linder, F., Rice, J., y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: identifying typologies of adolescent dating violence. *Journal of Interpersonal Violence, 22*, (5), 498-519.
- Freedner, N., Freed, L., Yangs, W. y Austin, B. (2002). Dating Violence among Gay, Lesbian, y Bisexual Adolescents: Results from a Community Survey. *Journal of Adolescent Health, 31*, 469-474.
- Fremouw, W. y Lewis, S. F. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review, 21*, (1), 105–127.
- Fromuth, M. E. y Perry, A. (2005). Courtship Violence Using Couple Data. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, (9), 1078-1095.
- García Fuster, E. (2002). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar*. Madrid: Paidós.
- Geffner R. A. y Rosenbaum, A. (2001). Domestic violence offenders: Treatment and intervention standards. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma 5*, (2), 1-9.
- Gelles, R. J. (1974). *The violente home: A study of physical aggresion between husband and wives*. Beverly Hill: Sage.

- Gelles, R. J. (1985). Family Violence. En Turner R. A. y J. Short. (Eds). *Annual Review of Sociology*, 11, 347-367. California: Annual Reviews.
- Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concept of masculinity*. New Haven: Yale University Press.
- Glass, N., Fredland, N., Campbell, J., Yonas, M., Sharps, P. y Kub, J. (2003). Adolescent Dating Violence: Prevalence, Risk Factors, Health Outcomes, y Implications for Clinical Practice. *JOGNN*, 32, (2), 227-237.
- Gold, S., Fultz, J., Burke, C., J., Prisco, A., y Willet, J. A. (1992). Vicarious emotional response of macho college's males. *Journal of interpersonal Violence*, 7, 165-174.
- Golding, J. M. (1999). Intimate partner violence as a risk factor for mental disorders: A meta-analysis. *Journal of Family Violence*, 14, (2), 99-132.
- Gómez, H. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes: Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología. Colegio Oficial de Psicología*, 25, (3), 325-340.
- Gomez-Jarabo, G. (1999). *Violencia antítesis de la agresión*. Colección Psicología y Salud. Valencia: Promolibro.
- Gondolf, E. (2004). Evaluating batterer counseling programs: A difficult task showing some effects and implications. *Agresion and Violent Behavior*, 9, (6), 605-631.
- Gonzalez de Olarte, E. y Gavilano Llosa, P. (1997). *Poverty and domestic violence against women in Metropolitan Lima*. Trabajo presentado en la Conferencia sobre violencia domestica en América Latina y el Caribe: Costos programas y políticas, Washington D. C.
- González, R. y Santana, J. (2001a) *Violencia en parejas jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- González, R. y Santana, J. (2001b). *La violencia en parejas jóvenes*. *Psicothema*, 13, 127-131.
- González Ortega, I., Echeburúa E., Corral P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16, (2), 207-225.
- Goode, W. J. (1971). Force and violence in the family. *Journal of marriage and Family*, 33, 624-636.

- Gray, H. y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence: Differences between one sided y mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal violence, 12*, 126-141.
- Greenfeld, L., Rand, M., Craven, D., Klaus, P., Perkins, C., Ringel, C., Warchol, G., Maston, C. y Fox, J. (1998). *Violence by intimates*: Bureau of Justice statistics factbook (NCJ-167237). Washington, DC: U.S. Department of Justice
- Grossman, C. (1992). *Violencia en la familia: la relación de pareja, aspectos sociales, psicológicos y jurídicos*. Buenos Aires: Universidad.
- Grunbaum, J. A., Kann, L., Kinchen, S. A., Williams, B., Ross, J. G., Lowry, R., y Kolbe, L. (2002). *Youth risk behavior surveillance—United States, 2001. Surveillance Summaries, 51* (4), 1-21.
- Gusfield, J. (1989). Constructing the ownership of social problems: fun and profit in the Welfare State. *Social problems, 36*, (5), 434-41.
- Gwartney- Gibbs, P. A, Stockard, J. y Bohmer, S. (1987). Learning courtship aggression: The influence of parents, peers and personal experiences. *Family Relationship, 35*, 276-282.
- Hagemann-White, C. (2001). European research on violence. Violence against women. *Violence against Women, 7*, (7), 732-759.
- Halpern, C. T., Young, M., Waller, M., Martin, S. L. y Kupper, L. (2004). Prevalence of partner violence in same-sex romantic and sexual relationships in a national sample of adolescents. *Journal of Adolescent Health, 35*, (2), 124 - 131.
- Hamberger, L. K. (1997). Female offenders in domestic violence: A look at actions in their context. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 1*, (1), 117-129.
- Hammond, W. R. y Yung, B. R. (1991). Preventing violence in at-risk African-American youth. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 2*, 359–372.
- Harned, K. (2002). A multivariate analysis of risk markers for dating violence victimization. *Journal of Interpersonal Violence, 17*, 1179-1197.
- Harper, F., Austin, A., Cercone, J. y Arias, I. (2005). The role of shame, anger, and affect regulation in men's perpetration of psychological abuse in dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, (12), 1648-1662.

- Harris, M. B. y Knight-Bohnhoff, K. (1996). Gender and aggression: Perceptions of aggression. *Sex Roles, 112*, 1-25.
- Hart, P. (2000). *Fathers' Day Poll 2007. A Survey Among Men*. Recuperado de <http://aboutus.vzw.com/communityservice/pollresults.html>.
- Heise, L. (1997). La violencia contra la mujer. Cap. 2. En J. L. Edleson. y Z. C. Eisikovitz (Eds.) *La mujer golpeada y la familia*. Buenos Aires: Gárnica.
- Heise, L. (1998). Violence against women. An integrated, ecological framework. *Violence against women, 4*, 262-290.
- Henning, K. y Feder, L. (2004). A comparison of men and women arrested for domestic violence: Who presents the greater threat?, *Journal of Family Violence, 19*, 69–80.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología, 25*, 325-340.
- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 16*, (6), 568-573.
- Hettrich, E. L. y O'Leary, K. D. (2007). Females' reasons for their physical aggression in dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence, 22*, (9), 1131-1143.
- Hines, D. y Malley-Morrison, K. (2000). *Family violence in United States: Defining, understandig, combating abuse*. California: Sage.
- Hines, D. A., y Straus, M. A. (2007). Binge Drinking and Violence Against Dating Partners: The Mediating Effect of Antisocial Traits and Behaviors in a Multi-National Perspective. *Aggressive Behavior, 33*, 441-457.
- Hird, M. (2000). An Empirical study of adolescent dating aggression in the U.K. *Journal of Adolescence, 23*, 69-78.
- Hirschel, J. D. y Hutchison, I. W. (1992). Female spouse abuse and the police response: The Charlotte, North Carolina Experiment. *The Journal of Criminal Law and Criminology, 83*, (1), 73- 79.
- Hoff, L. A. (1990). *Battered woman as survivors*. London: Routledge.

- Holtzworth-Munroe, A. y Stuart, G. L. (1994). Typologies of male batterers: Three subtypes and the differences among them. *Psychological Bulletin*, 116, (3), 476-497.
- Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J. C., Herron, K., Rehman, U., y Stuart, G. L. (2000). Testing the Holtzworth-Munroe and Stuart (1994) batterer typology. *Journal of Consulting y Clinical Psychology*, 68, 1000–1019.
- Holtzworth-Munroe, A. (2001). Standards for batterer treatment programs: How can research inform our decisions? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 5, (1), 165-180.
- Howard, D., Qiu, Y. y Boekeloo, B. (2003). Personal y Social Contextual Correlates of Adolescent Dating Violence. *Journal of Adolescent Health*, 33, 9–17.
- Hotaling, G. T. y Sugarman, D. B. (1986). An analysis of risk markers in husband to wife violence. The current state of knowledge. *Violence & Victims*, 1, 101-124.
- Husen, T. (1997). Research Paradigms in Education. In J. P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 17-21). Oxford: Pergamon.
- Illanes, E., Bustos, L., Vizcarra, M. B. y Muñoz, S. (2007). Violencia y factores sociales en mujeres de la ciudad de Temuco. *Revista Médica de Chile*, 135, 326-334.
- Instituto de la Mujer (2000). *Macroencuesta*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer Castilla- La Mancha. (2007). Informe de la Ley 5/2001 de prevención de malos tratos y de protección a mujeres maltratadas. Recuperado de http://pagina.jccm.es/imclm/fileadmin/user_upload/INFORME_2008/informe_navegabilidad_2008_definitivo.pdf.
- Instituto Nacional de la Juventud (2001). *Informe resumido de resultados de la tercera encuesta nacional de juventud*, 2001. Santiago de Chile: INJUV.
- Ismail, F., Berman, H. y Ward-Griffin, C. (2007). Dating violence and the health of young women: a feminist narrative study. *Health Care Women Int.*, 28, (5), 453-77

- Jackson, S. (1999). Issues in the dating violence research: A review of the literature. *Aggression y Violent Behavior, 4*, 233–247.
- Jackson, S. M. (2002). Abuse in dating relationships: Young people's accounts of disclosure, non-disclosure, help-seeking, and prevention education, New Zealand. *Journal of Psychology, 31*, 79–86.
- Jacobson, N. y Gottman, J. (1998). *When men batter women: New insights into ending abusive relationships*. New York: Simon y Schuster.
- 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.
- Jenkins, S. y Aubé, J. (2002). Gender Differences and Gender-Related Constructs in Dating Aggression. *Personality y Social. Psychology Bulletin, 28*, (8), 1106-1118.
- Jezl, D. R., Molidor, C. E. y Wright, T. L. (1996). Physical, sexual and psychological abuse in high school dating relationships: Prevalence rates and self-esteem issues. *Child and Adolescent. Social Work Journal, 13*, 69-87.
- Johnson, M. (1995). Patriarchal terrorism and common couple violence: Two forms of violence against women. *Journal of Marriage y Family, 57*, 283-294.
- Johnson, M. P. (2006). Conflict and control: Gender symmetry and asymmetry in domestic violence. *Violence Against Women, 12*, (11), 1003-1018.
- Jones, L. E. (1987). *Dating violence among Minnesota teenagers: A summary of survey results*. Minnesota: Minnesota Coalition for Battered Women.
- Jones, L. E. (1991). The Minnesota School Curriculum Project: A statewide domestic violence prevention project in secondary schools. En B. Levy (Ed.), *Dating violence: Young women in danger* (pp. 258–266). Seattle: Seal Press.
- Jouriles, E., McDonald, R., Norwood, W., Ezell, E. (2001). Issues and controversies in documenting the prevalence of children's exposure to domestic violence. In S. Graham-Bermann y J. Edleson (Eds.), *Domestic Violence in the Lives of Children: The Future of Research, Intervention and social Policy*. Washington DC: APA.
- Kalmuss, D. (1984). The intergenerational transmission of marital aggression. *Journal of marriage and the family, 46*, 11-19.

- Kantor K. y Straus, M. A. (1990). Response of victims and the police to assaults on wives. Physical violence in American families. En M. A. Straus, y R. J. Gelles, *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families* (pp 473-490). New Jersey: Transaction Publishers.
- Kelly, L. (1984). Some thoughts on feminist experience in research on male sexual violence. *Studies in Sexual Politics*, 2, 61- 88.
- Kessler, R., Molnar B., Feurer, I., y Appelbaum, M., (2001). Patterns and mental health predictors of domestic violence in the United States: Results from the National Comorbidity Survey. *International Journal of Law y Psychiatry*, 24, 87–508.
- Kilpatrick, D., Saunders, B., Resnick, H. S. y Best, C. (1998). Rape, other violence against women, and posttraumatic stress disorder: Critical issues in assessing the adversity-stress-psychopathology relationship. En B.P. Dohrenwend (Ed.), *Adversity, Stress, y Psychopathology* (pp. 161-176).
- Kimmel, M. (2002) Gender Symmetry in Domestic Violence: A Substantive and Methodological Research Review. *Violence Against Women*, 8, (11), 1332-1363.
- Kitsuse, J. y Spector, M. (1973). Social problems: a re-formulation. *Social Problems*, 21, (2), 145-59.
- Koss, M. P., Leonard, K. E., Beezley, D. A. y Oros, C. J. (1985). Nonstranger sexual aggression: A discriminant analysis of the psychological characteristics of undetected offenders. *Sex Roles*, 12, 981-992.
- Kornblit, A. L. (1994). Domestic Violence, an Emerging Health Issue. *Social Science and Medicine*, 39, (9), 1181-1188.
- Kraizer, S. y Larson, C. L. (1993). *Dating violence: Intervention and prevention for teenagers*. Tulsa, Oklahoma: National Resource Center for Youth Services, College of Continuing Education, University of Oklahoma.
- Krueger, R. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kupers, T. A. (2005). Toxic masculinity as a barrier to mental health treatment in prison. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 713–724.

- Kurtz, D. y Stark, E. (1988). Not so benign neglect: the medical response to battering. M. Bograd y K. Yllö (Eds.). *Feminist perspectives on wife abuse*. California: Sage.
- Laner, M y Thomsom, J. (1982). En Servicio Nacional de la Mujer. (2004). *Análisis de la Violencia en las Relaciones de Pareja Entre Jóvenes*. Servicio Nacional de la Mujer. Santiago. Chile.
- Largio, D. M. (2007). Refining the meaning and application of “Dating Relationship” language in domestic violence statutes. *Vanderbilt law Review*, 60, (3), 939-980.
- Larrain, S. (1993). *Estudio de prevalencia de la violencia intrafamiliar y la situación de la mujer en Chile*. Santiago de Chile: Publicaciones de Salud Mental.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- 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, 516–52.
- Lavoie, F., Robitaille, y L. Hébert, M. (2000). Teen Dating Relationships and Aggression: An Exploratory Study. *Violence against Women*, 6, 6-36.
- Leff, S. (2004). Gaining a better understanding of peer group contributions to dating aggression: Implications for prevention and intervention programming. *Journal of Family Psychology*, 18, 516-518.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica.
- Leserman, J., Drossman, D., Li, Z., Toomey, T., Nachman, G. y Glogau, L. (1996). Sexual and physical abuse history in gastroenterology practice: How types of abuse impact health status. *Psychosomatic Medicine*, 58, (1), 4-15.
- Levinson, D. (1989). *Violence in Cross-cultural perspective*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (2004) Boletín Oficial del Estado, 313, 42166 -42197, 2004. Jefatura del Estado de España Recuperado de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2004-21760
- Ley de Violencia Intrafamiliar N° 19.325 (1997). *Normas sobre procedimientos y sanciones relativos a los actos de Violencia Intrafamiliar*. Santiago, Chile Editorial Jurídica Manuel Montt S.A.

- Ley de Violencia Intrafamiliar 20.066, (2005). Diario Oficial de la República de Chile, 07 de octubre de 2005.
- Lisak, D. y Roth, S. (1988). Motivational factors in non-incarcerated sexually aggressive men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 795-802.
- Lloyd, S. (1991). The dark side of courtship: violence and sexual exploitation. *Family Relations*, 40, 14-20.
- Logan, T., Shannon, L., Walker, R. y Faragher, T. (2006). Protective orders, questions and conundrums. *Trauma, Violence and Abuse*, 7, (3), 175-205.
- Lolas, F. (1991). *Agresividad y Violencia*. Buenos Aires: Losada.
- Lorente Acosta, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona: Crítica
- Luthra, R. y Gidycz, C. Y. (2006). Dating violence among college men and women: Evaluation of a theoretical model. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 717-731.
- Machado, C., Caridade, S. y Martins, C. (2010). Violence in Juvenile Dating Relationships Self-Reported Prevalence y Attitudes in a Portuguese Sample. *Journal of Family Violence*, 25, 43-52.
- Maccoby, E., y Maccoby, N. (1954). "The Interview: A Tool for Social Science". En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Cambridge, Mass., Addison Wesley, pp. 449-487.
- McConahay, S. A. y McConahay, J. B. (1977) Sexual Permissiveness, Sex role Rigidity, and Violence across Cultures. *Journal of Social Issues*, 33, (2), 134-143.
- MacGowan, M. J. (1997). An evaluation of a dating violence prevention program for middle school students. *Violence and Victims*, 12, 223-235.
- Magdol, L. Moffit, T., Caspi, Newman, D A., Fagan, J. y Silva P. A. (1997). Gender Differences in Partner Violence in a Birth Cohort of 21-Year-Olds: Bridging the Gap Between Clinical and Epidemiological Approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, (1), 68-78.
- Mahlstedt, D. y Keeny, L. (1993). Female survivors of dating violence and their social networks. *Feminism & Psychology*, 3, 319-333.
- Maiuro, R., Hagar, T. S., Lin, H., y Olson, N. (2001). Are current state standards for domestic violence perpetrator treatment adequately informed by research? A

- question of questions. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 5, (2), 21-44.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- McQuaid, J.R., Pedrelli, P., McCahill, M. E. y Stein, M. B. (2001). Reported trauma, post-traumatic stress disorder and major depression among primary care patients *Psychological Medicine*, 31, (7), 1249-1257.
- Martin, S., Kilgallen, B., Dee, D., Dawson, S. y Campbell, J. (1998). Women in a prenatal care/substance abuse treatment program: Links between domestic violence and mental health. *Maternal and Child Health Journal*, 2, 85-94.
- Medina- Ariza, J. y Barberet, R. (2003). Partner violence in Spain, findings from a national survey. *Violence Against Women*, 9, (3), 302-322.
- Mertin, P. y Mohr, P. B. (2000). Incidence and correlates of posttraumatic stress disorder in Australian victims of domestic violence. *Journal of Family Violence*, 15, (4), 411-422.
- Merton, R. M., Kendall, M. y Fiske, (1998) .Empiria Revista de Metodología de ciencias sociales, N, pp. 215- 227.
- Miller, S. L. (2001). The paradox of women arrested for domestic violence: Criminal justice professionals and service providers respond. *Violence Against Women*, (12), 1339-1376.
- Miller, E. T. y Porter, C. A. (1983). Self-blame in victims of violence. *Journal of Social Issues*, 39, (2), 139-152.
- Mitchell, R. E. y Hodson, C. A. (1983). Coping with domestic violence: social support and psychological health among battered women. *American Journal of Community Psychology*, 11, (6), 629-654.
- Molidor, C. y Tolman, R. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence Against Woman*, 4, (2), 180-194.
- Molidor, C., Tolman, R. M. y Kober, J. (2000). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Prevention Research*, 7, (1), 1-4.
- Montagu, A. (1990). La naturaleza de la agresividad humana. Madrid. Alianza

- Muehlenhard, L. y Linton, A. (1987). Date rape and sexual aggression in dating situations: incidence and risk factors. *Journal of counseling psychology*, 34, (2), 186-196.
- Mullender, A. (1996). *La violencia doméstica*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz-Rivas, M. (2006). *Violencia contra la mujer en las relaciones de noviazgo: causas, naturaleza y consecuencias*. Memoria no publicada, Universidad Autónoma de Madrid. Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- Muñoz-Rivas, M., Graña, J. L, O'Leary, D. y González, P. (2007a). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19, (1), 102-107.
- Muñoz-Rivas, M., Graña J.L., O'Leary, D. y González Lozano, P (2007b). Aggression in Adolescent Dating Relationships: Prevalence, Justification y Health Consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, (4), 298–304.
- Murphy, C. M. y O'Leary, K. D. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 579-582.
- Murphy, C. M., Meyer S L y O'Leary K D. (1994). Dependency characteristics of partner assaultive men. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, (4), 729-35.
- Nightingale, H. y Morrissette, P. (1993). Dating violence: Attitudes, myths, and preventive programs. *Social Work in Education*, 15, (4), 225–232.
- O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, (4), 546-568.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13,(1), 39-57.
- O'Keefe, M., Brockopp, K. y Chew, E. (1986). Teen dating violence. *Social Work*, 31, 465-468.
- O'Leary, K. D., Malone, J, y Tyree, A. (1994). Physical aggression in early marriage: Pre Relationship y relationship effects. *Journal of Consulting y Clinical Psychology*, 62, 594-602.

- O'Leary, D. K. y Riggs, D. S. (1996). Aggression between heterosexual dating partners: An examination of a causal model of courtship aggression. *Journal of Interpersonal Violence, 11*, 519–540.
- O'Leary, K. D., Slep, A. M. S., Cascardi, M., y Avery-Leaf, S. (2008). Gender Differences in Dating Aggression among Multiethnic High School Students. *Journal of Adolescent Health, 42*, (5), 473-479.
- Organización de las Naciones Unidas (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres* (Res. A.G.48/104). Nueva York: Naciones Unidas.
- O'Sullivan, I., Byers, S. y Finkelman, L (1998). A comparison of male and female college students' experiences of sexual coercion. *Psychology of Women Quarterly, 22*, 2, 177–195.
- Pacecca, M. I. (2008). En otros lugares también se cosen Burkas. OIM – Newsletter Recuperado de <http://oimconosur.org/varios/newsletter>
- Pederson, P. y Thomas, C. D. (1992). Prevalence and correlates of dating violence in a Canadian university sample. *Canadian Journal of Behavioral Science, 24*, 490-501.
- Pérez González, J. C. (2008). Propuestas para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación educativa, 5*, (6), 523-546.
- Pérez Juste, R. (1997). La evaluación de programas, en Salmerón, H (Ed.), *Evaluación educativa* (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Perrone, R. y Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la Familia: Un Abordaje sistémico y comunicacional*. Argentina: Paidós.
- Petty, G. y Dawson, B. (1991). Sexual aggression in normal men: Incidence, beliefs and personality characteristics. *Personality and Individual Differences, 10*, 355-362.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and Psychology of the Child*. Nueva York: Orion.
- Plichta, S. (1992). The Effects of Woman Abuse on Health Care Utilization and Health Status: A Literature Review. *WHI, 2*, (3), 154-163.
- Póo, A. M. y Vizcarra, B. (2011). Violencia de pareja en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio en el sur de Chile, *Universitas Psychologica*. En prensa.

- Puleo, A. (2005). *El patriarcado: ¿Una organización social superada?*. El periódico feminista. Recuperado de http://www.mujiresenred.net/news/article.php3?id_article=739.
- Quinn, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publication.
- Ravazzola, M. C. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, M. (2004). Abordaje de la violencia de género desde una unidad de planificación familiar. *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 2, (88), 26-30.
- Resnick, H. S., Kilpatrick, D. G. y Lipovsky, J. A. (1991). Assessment of rape-related post-traumatic stress disorder: Stressor and symptom dimensions. *Psychological Assessment. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, (4), 561-572.
- Reuss, P. (2004). The violence against women act: Celebrating 10 years of prevention. National Organization for Women. Recuperado de <http://www.now.org/nnt/fall-2004/vawa.html>.
- Rickert, V., Wiemann, C. Harrykisson, S., Berenson, A. y Kolb, E., (2002). The relationship among demographics, reproductive characteristics and intimate partner violence. *American journal of Obstetrics and Gynecology*, 187, (4), 1002-1007.
- Riggs, D. S. y O'Leary, D. K. (1989). *A theoretical model of courtship aggression, Violence in dating relationships: emerging social issues*. New York: Praeger Publishers.
- Rivera-Rivera L, Allen-Leigh B, Rodríguez-Ortega, G, Chávez-Ayala R. y Lazcano-Ponce, E. (2007). Prevalence and correlates of adolescent dating violence: baseline study of a cohort of 7,960 male and female Mexican public school students. *Preventive medicine*, 44, (6), 477-84.
- Roberts, G., Lawrence, J., Williams, G. y Raphael, B. (1998). The impact of domestic violence on women's mental health. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 22, (7), 796-801
- Rodman, H. (1972). Marital power and the theory of resources in clinical context. *Journal of comparative family studies*, 3, 50-59.

- Rodríguez-Carballeira, A. (2005). Un estudio comparativo de las estrategias de abuso psicológico: en pareja, en el lugar de trabajo y en grupos manipulativos. *Anuario de Psicología*, 36, (3) 299-314.
- Roscoe, B., y Callahan, J. E. (1983). Adolescent's self-report of violence in families and dating relationships. *Adolescence*, 10, 545-563.
- Roscoe, B y Kelsey, T. (1986). Dating violence among high school students. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 23, 198-202.
- Rosenbaum, A., Gearan, P.J. y Ondovic, C. (2001). Completion and recidivism among courtand self-referred batterers in a psychoeducational group treatment program: Implications for intervention and public policy. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 5, (2), 199–220.
- Rosenbaum, A. y Leisring, P.A. (2001). Group intervention programs for batterers. In R.A. Geffner and A. Rosenbaum (Eds.), *Domestic violence offenders: Current interventions, research, and implications for policies and standards*. New York: Haworth.
- Ruiz, G y Fawcett, G. (1999). *Rostros y máscaras de la violencia. Un taller sobre Amistad y noviazgo*. Manual para instructores(as). México: IDEAME.
- Ruiz Morales, A y Morillo Zárata, L. (2004). *Epidemiología Clínica: Investigación Clínica Aplicada*. Bogotá: Médica Panamericana.
- Sadowski, L., Hunter, W., Bangdiwala, S. y Muñoz, S. (2004). The world studies in the family enviroment (World Safe): a model of a multi-national study in family violence. *Injury control and Safety Promotion*, 11, 81-90.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Recuperado de http://www.revistaliberabit.com/liberabit13/8_ana_cecilia.pdf.
- Saltzman, L., Fanslow, J., McMahon, P., y Shelley, G. (1999). *Intimate partner violence surveillance: uniform definitions and recommended data elements*, version 1.0. Atlanta: Center for Disease Control and Prevention
- Sánchez, V. y Ortega, F. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2, (1), 97-109.

- Sanday, P. R. (1981). The sociocultural context of rape. A cross cultural study. *Journal of social Issues*, 37, (4), 5-27.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarkar, N. (2008). The impact of intimate partner violence on women's reproductive health and pregnancy outcome. *Journal of Obstetrics y Gynaecology*, 28, (3), 266-71.
- Sato, R. A. y Heiby, E. M. (1991). Depression and post-traumatic stress disorder in battered women: Consequences of victimization. *The Behavior Therapist*, 14, 151-157.
- Sato, R. A. y Heiby, E. M. (1992). Correlates of depressive symptoms among battered women. *Journal of Family Violence*, 7, (3), 229-245.
- Saunders, D y Hamill, R. (2003). *Violence against women: Synthesis of research on offender interventions*. (Report US Department of Justice) National Institute of Justice.
- Scott, K., Wekerle, C. y Wolfe, D. (1997). *Alternatives to Violence: Empowering Youth to Develop Healthy Relationships*. California: Sage.
- Scriven, M. (2007). *The logic and methodology of checklists*. Recuperado de <http://www.wmich.edu/evalctr/>.
- Sears, H., Byers, S., Whelan, J. y Saint-Pierre, M. (2006). Adolescents Ideas About Girls and Boys Use and Experience of Abusive Behavior in Dating Relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 9, 1191-1207
- Servicio Nacional de la Mujer (1997). *Una reconstrucción posible: Modelo de Intervención* Centro de atención y Prevención en violencia Intrafamiliar Municipalidad de Santiago. Santiago de Chile.
- Servicio Nacional de la Mujer (2002). *Detección y análisis de la Prevalencia de violencia intrafamiliar* (Documento de Trabajo). Santiago de Chile.
- Servicio Nacional de la Mujer (2004). *Análisis de la violencia en las relaciones de pareja entre jóvenes*. Santiago de Chile: SERNAM.
- Shepard, M. (1999). *Evaluating coordinated community responses to domestic violence*. The National Online Resource Center on Violence Against Women. Recuperado

de http://www.vawnet.org/category/Documents.php?docid=379&category_id=482.

- Sherer, M. (2009). The Nature and Correlates of Dating Violence among Jewish and Arab Youths in Israel. *Journal of Family Violence, 24*, 11-26.
- Sheridan D. J. y Nash, K. R. (2007). Acute injury patterns of intimate partner violence victims. *Trauma, Violence and Abuse, 8*, (3), 281-289.
- Shorey, R., Cornelius, T. y Bell, C. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and violent behavior, 13*, (3), 185- 194.
- Silverman, J., Raj, A., D., Mucci, L. y Hathaway, J. (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.
- Singer, M., Anglin, T., Song, L y Lunghofer, L. (1995). Adolescent's exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *The Journal of American Medical Association, 273*, 477-482.
- Smith, D. y Donnelly, J. (2001). Adolescent dating Violence. A multi-systemic approach of enhancing awareness in educator, parents and society. *Journal of Prevention and Intervention in the community, 21*, 53-64.
- Smith, P., White, J. y Holland, L. (2003). A Longitudinal Perspective on Dating Violence among Adolescent and College-Age Women. *American Journal of Public Health, 93*, 1104-1109.
- Stark, E., Flitcraft, A., Frazier, W. (1979). Medicine and patriarchal violence: The social construction of private event. *International Journal of Health Services, 98*, 461-491.
- Stets, J. E. (1990). Interactive processes of dating aggression: A national study. *Journal of Marriage y the Family, 52*, 165–177.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., y Sugarman, D. B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of family issue, 17*, 283-317.

- Straus, M. A., Gelles, R. J. y Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York: Doubleday/Anchor.
- Straus, M. A. (2004). Violence against dating partner by males and females university students, Worldwide. *Violence against women*, 79, 790-811.
- Stufflebeam, D. (2000). Guidelines for developing evaluation checklists: the checklists development checklist. Recuperado de http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelines_cdc.pdf.
- Sudermann, M., Jaffe, P. G. y Hastings, E. (1995). Violence prevention programs in secondary (high) schools. En E. Peled, P. G. Jaffe y J. L. Edelson (Eds.), *Ending the cycle of violence* (pp. 232–254). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Syers, M. y Edleson, J. L. (1992). The combined effects of coordinated criminal justice intervention in woman abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 490–502.
- Taft, C. T., Schumm, J. A., Marshall, A. D., Panuzio, J. y Holtzworth-Munroe, A. (2008). Family-of-origin maltreatment, posttraumatic stress disorder symptoms, social information processing deficits, and relationship abuse perpetration. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, (3), 637-646.
- Thompson, M., Kaslow, N., Kingree, J. B., Thompson, N., Puett, R. y Meadows, L. (1999). Partner abuse and posttraumatic stress disorder as risk factors for suicide attempt in a sample of low income, inner city women. *Journal of Traumatic Stress*, 12, (1), 59-72.
- Tisbhy, O., Gumpel, O., Pinus, U., Lavy, S. B., Winokour, M. y Sznajderman, S. (2001). Helpseeking attitudes among Israeli adolescents. *Adolescence*, 36, (142), 249-264.
- Tolan, P., Gorman-Smith, P. y Henry, D. (2006). Family Violence. *Annual Review of Psychology*, 57, 557-583.
- Torres Falcón, M. (2001). *La violencia en casa*. Barcelona: Paidós.
- Tourigny, M., Lavoie, F., Vezina, J., y Pelletier, V. (2006). Incidences et facteurs associés a la violence subie dans le fréquentations amoureuses des adolescents. *Revue de Psychoéducation*, 35, (2), 323-354.

- Universidad de la Frontera (2007). *Política de Formación Profesional*. Documento Interno. Temuco. Chile
- Universidad de la Frontera (2008b). Informe Final Autoevaluación Institucional. Recuperado el 28 de Agosto de 2008 de <http://www.ufro.cl/acreditacion2008/documentos.html>.
- Van Hasselt, V. y Hersen, M. y (2000). *Aggression and Violence. An introductory text*. Boston: Allyn y Bacon.
- Vézina, J. y Hébert, M. (2007). Risk factor for victimization in romantic relationship of Young women. A Review of Empirical Studies and Implications for Prevention. *Trauma, violence & abuse*, 8, (1), 33-66.
- Viana, M. H. (1983). Los tests en la educación. Pamplona: EUNSA.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological* Cambridge: Harvard University.
- Villavicencio, P. y Sebastián, J. (1999). *Violencia doméstica: su impacto en la salud física y mental de las mujeres*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer.
- Vives, C , Álvarez-Dardet, C. y Caballero, P.(2003). Violencia del compañero íntimo en España. *Gac Sanit*, 17, (4), 268-274
- Vizcarra, M. B., Cortes, J., Bustos, L., Alarcón, M. y Muñoz, S. (2001). Violencia Conyugal en la ciudad de Temuco. Un estudio de Prevalencia y Factores asociados. *Revista médica de Chile*, 129, (12), 1405-1412.
- Vizcarra, M.B., Hassan, F., Hunter, W., Muñoz, S., Ramiro, L. y De Paula, C. (2004). Partner violence as a risk factor for mental health among women from communities in the Philippines, Egypt, Chile, and India. *Injury Control and Safety Promotion*, 11, (2), 125-129.
- Walker, L. (1979). *Battered Women*. New York: Harper Press.
- Walker, L. (1984). *The battered woman syndrome*. New York: Springer.
- Walker, E. Keegan, D., Gardner, G., W., Sullivan, M., Bernstein, D y Katon, W. (1997). Psychosocial factors in fibromyalgia compared with rheumatoid arthritis: II. Sexual, physical, and emotional abuse and neglect. *Psychosomatic Medicine*, 59, (6), 572-577.

- Weidmar, B., Shelley, G. A. y Jaycox, L. H (2007). Latino teens talk about help seeking and help giving in relation to dating violence. *Violence Against Women*, 13, (2), 172-189.
- Weisz, A. N. Tolman, R. M., M., Callahan, M., Saunders, D. G., y Black, B. (2008). When will adolescents tell someone about dating violence victimization? *Violence Against Women*, 14, 741-758.
- Wekerle, C. y Wolfe, D. (1999). Dating violence in mid-adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19, 435-456.
- Whitaker, D. Morrison, S., Lindquistb, C., Hawkinsb, S., O'Neilb, J., Nesiusb,A., Mathewb, A.y Reesea, J. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 11, (6), 151-166.
- White J. W y Koss M. P. (1991). Courtship violence: incidence and prevalence in a national sample of higher education students. *Violence &Victims* , 6, 247-256.
- White, J., Smith, P. H., Koss, M. P. y Figueredo, A. J. (2000). Intimate partner aggression. What have we learned? *Psychological Bulletin*, 126, 690-696.
- William J.E. y Best D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes. A multinational study*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wingood, G.M., DiClemente, R. J. McGree, D. H., Harrington, K., y Davies, S. L. (2001). Dating violence and the sexual health of black adolescent females. *Pediatrics*, 107, (5), 72.
- Wolfe, D. y Feiring, C. (2000). Dating violence through the lens of adolescent romantic relationships. *Child Maltreatment*, 5, 360-363.
- Wolfe, D., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C. y Pittman, A. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating violence inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277-293.
- Wolfe, D.A., Wekerle, C., Scott, K., y Pittman, A-L. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 279-291.

- Wolfe, D. A. (2006). Preventing violence in relationships: Psychological science addressing complex social issues. *Canadian Psychology*, 47, 44-50.
- Zimmerman, C. y Nelson, E. (1996). *Household survey in domestic violence in Cambodia*. Phnom Penn: Ministry of women affairs and the Project against domestic violence.