

INFORME DE EVALUACIÓN DE IMPACTO
- PROYECTO -
CUT ALL TIES

Barbara Biglia (PI) (URV)
Carla Barrio (UCM)



RESUMEN

INTRODUCCIÓN	3
PLAN DE EVALUACIÓN	4
SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN	19
PROFESORADO Y PERSONAL EDUCATIVO	19
ALUMNADO	34
EFFECTO MULTIPLICADOR DE LA FORMACIÓN	49
SUPUESTOS DE DATOS	49
PERFIL DE LOS ENCUESTADOS Y LAS ENCUESTADAS EN LA ENCUESTA DE IMPACTO	52
CONCIENCIACIÓN SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO	54
CONCIENCIACIÓN GENERAL	56
LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES	59
VIOLENCIA DIGITAL Y DE GÉNERO	65
AUTOCONCIENCIA Y VIOLENCIA DE GÉNERO	66
AMBIENTE INSTITUCIONAL	69
Límites del proceso de gamificación (The Social Coin) según los formadores y formadoras	71
PRINCIPALES CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES	76
PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN	76
EFFECTO MULTIPLICADOR DEL PROYECTO	78
APRENDIZAJE PARA FUTUROS PROYECTOS	79
ANEXOS	82
Anexo A. Encuesta de satisfacción personal docente	
Anexo B. Cuestionario satisfacción estudiantes	
Anexo C. Cuestionarios pre y post	
Anexo D. H de Kruskal-Wallis (K grupos independientes)	
Anexo E. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas	

INTRODUCCIÓN

El objetivo del **proyecto Cut All Ties** es hacer frente a la violencia de género a través del diseño, implementación y validación de una **formación eficaz e innovadora y de la gamificación TIC**, para **difundir** mensajes de concienciación, así como **prevenir y reducir la violencia de género entre los y las jóvenes de 15 a 17 años** en institutos de **España** (Barcelona y Madrid) e **Italia** (Milán). El objetivo es **cambiar las actitudes y los comportamientos de los y las jóvenes** dentro del paradigma de la **violencia de género** en las **relaciones afectivo-sexuales**.

La **evaluación de impacto** del proyecto pretende detectar la **eficacia de la formación del alumnado y el profesorado, y de la gamificación** a la hora de cambiar las normas sociales. También pretende **evaluar el impacto potencial de la intervención en las opiniones, percepciones, concienciación y comportamientos sobre la violencia sexual y de género** en el alumnado no directamente implicado en la intervención (compañeros y compañeras de centro de la misma edad).

No obstante, es importante señalar que, tal y como explican y justifican los **coordinadores y coordinadoras del proyecto** en el **informe de evaluación de proceso**, diferentes circunstancias llevaron a **modificar la formación, la gamificación y las actividades planificadas de recopilación de datos**. Por consiguiente, **no se han aplicado todas las recomendaciones metodológicas** incluidas en el documento de diseño de la evaluación.

Por tanto, el **equipo de evaluación de impacto** tuvo que **reducir los objetivos iniciales** y **simplificar el análisis de los datos**. También recomendamos **leer con cautela los resultados** debido a la **diversidad de muestras** y de institutos, así como a la diferencia en el **período** y la **modalidad de implementación**.

En este documento presentaremos:

- (1) El **plan de la evaluación**: el diseño original de la evaluación y los ajustes realizados debido a los cambios en los procesos de implementación.
- (2) El **análisis de las encuestas de satisfacción** realizadas al alumnado, así como al profesorado y personal educativo, después de impartirse el programa de capacitación y formación.
- (3) La **evaluación del efecto multiplicador de la formación**: en esta parte del informe, analizaremos si los cambios en la opinión y los conocimientos del alumnado cambiaron más en los centros en los que se implementó la formación que en los demás.
- (4) Los **límites del proceso de gamificación** según los formadores y formadoras.
- (5) Las **principales conclusiones y enseñanzas** extraídas de la evaluación del proyecto.
- (6) Los **anexos**: cuestionarios y análisis estadísticos avanzados.

PLAN DE EVALUACIÓN

1. Diseño metodológico previsto

Como primer paso, el equipo de evaluación del impacto **adaptó el diseño original de la evaluación** para mejorar su **coherencia** con el enfoque ontológico, teórico y político de todo el proyecto y con los cambios en las implementaciones. Estos ajustes se **han inspirado en los debates epistemológicos feministas sobre el conocimiento situado**. Para ello será necesario: reflexionar sobre todo el proceso de investigación, los objetivos y nuestra posición como investigadores e investigadoras; así como adecuar las estrategias empleadas para producir y difundir los conocimientos, y tener en cuenta el impacto de nuestro trabajo en una sociedad en que hay relaciones de poder y dominación heteropatriarcales y racializadas CIS (Biglia y Bonet, 2017).

1.1 Los objetivos diseñados para la evaluación fueron los siguientes:

1. Evaluar la formación a través de la **satisfacción del alumnado y del profesorado y personal educativo** con los distintos aspectos del **programa de capacitación y formación**.

1a. Comprender si las **características sociodemográficas** de los y las participantes **afectan a la satisfacción** con la formación.

2. Conocer los **posibles efectos de las intervenciones** (formación y gamificación) en el **cambio de opinión y la concienciación** sobre la prevención de la violencia machista entre el alumnado.

2a. Comprobar si la **combinación de la formación con la gamificación** tiene un **efecto importante** en la mejora de la concienciación y de las actitudes del alumnado hacia la violencia de género.

2b. Comprender si la **participación activa** en la formación o la gamificación **hace que el alumnado sea sustancialmente más sensible a la violencia de género** que sus compañeros y compañeras de instituto.

2c. Comprobar si la **concienciación** sobre el tema ha sido **diferente en función de algunas de las características de los y las participantes** (edad, sexo, preferencia sexual, etc.).

3. Saber si **la gamificación ha sido clave para favorecer la interiorización de la sensibilidad hacia la violencia de género** y el cambio de actitudes y comportamientos del alumnado.

1.2. Procedimiento metodológico planificado

Para respetar el **enfoque casi experimental** del proyecto original, en cada ciudad tuvieron que participar **tres institutos** diferentes con distinta implicación:

Tabla 1. Implicación de los institutos en el proyecto

Caso	Acciones	Bcn	Mi	Ma
Intervención (Int)	Guía del programa de capacitación y formación + gamificación	<i>Ba_Int</i>	<i>It_Int</i>	<i>Ma-Int</i>
Semicontrol (Sc)	Programa de capacitación y formación	<i>Ba_Sc</i>	<i>It_Sc</i>	<i>Ma-Sc</i>
Control (Co)	No se aplica ninguna intervención	<i>Ba_Co</i>	<i>It_Co</i>	<i>Ma-Co</i>

Los **grupos de semicontrol** fueron necesarios para que el equipo de Cut All Ties comprendiera si el efecto combinado de la formación y la gamificación es mayor que el de simplemente impartir las sesiones de formación, y en qué medida.

RECOMENDACIÓN IMPORTANTE: Para que sean comparables, todos los institutos deben tener características muy similares respecto al número de alumnos y alumnas; su entorno social cultural y económico; el compromiso con el centro escolar en la lucha contra la violencia de género; el interés y la actitud del alumnado y el profesorado hacia las cuestiones de género; los planes de estudios ocultos; el género del alumnado y del personal, etc.

Para alcanzar el objetivo de la evaluación, diseñamos un **enfoque multimétodo** que también nos permitiera **triangular la información cuantitativa y cualitativa**. En la siguiente tabla presentamos una visión general del instrumento de recogida de datos y su relación con los objetivos de la investigación.

Tabla 2. Diseño de la evaluación

**En España, el alumnado es de tercer y cuarto curso de ESO; en Italia, de primer y segundo curso de la escuela secundaria de segundo grado*

Instrumento	Obj.	Sujetos implicados	Calendario
Encuesta de satisfacción (1a y 1b)	1, 1a	Alumnado y profesorado formados	La última sesión del curso
Encuesta de impacto PRE (2)	2, 2a, 2b, 2c	Todo el alumnado de los dos cursos* de los 6 institutos	Antes de cualquier intervención
Encuesta de impacto POST (3)			Cuando finaliza la gamificación
Grupos focales (4a y 4b)	2b, 2c, 3	Mínimo de 2 con el alumnado y de 1 con el profesorado por cada centro escolar de INT y SC	Después de la gamificación, hacia el final del curso escolar
Registro de la ficha de gamificación y la entrevista (5 y 6)	2c, 3	Formadores y formadoras de la gamificación	Durante la gamificación y al final

Toda la información debía obtenerse de forma anónima. No obstante, para comparar los cambios de opinión del alumnado era necesario disponer de un **código** que nos permitiera vincularlos a su encuesta. Se prestó especial atención a garantizar que los institutos **no tuvieran acceso a las respuestas individuales del alumnado**. A continuación, se presenta el protocolo de anonimización seguido en la encuesta:

PROTOCOLO DE ANONIMIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LA ENCUESTA

A partir de las listas de cada clase/centro escolar ordenadas alfabéticamente, se asigna un código a cada estudiante (incluirá la ciudad, el tipo de centro escolar según la intervención, el año, la clase, y el alumno o la alumna).

Los cuestionarios se prepararán con los códigos impresos en todas las páginas, por orden alfabético.

Los profesores y las profesoras reparten los cuestionarios en ese orden y, si hay alguien ausente, dejan a un lado su cuestionario.

Una vez cumplimentado el cuestionario, cada estudiante lo guarda en un sobre cerrado.

Los sobres los abrirán los miembros de los equipos locales del proyecto, que registrarán la respuesta en una base de datos proporcionada por el equipo de evaluación.

Los cuestionarios están bajo la custodia de los equipos nacionales de CUT ALL TIES, que son responsables de comprobar la calidad de su registro y de guardarlos en un espacio seguro. El equipo de evaluación de impacto no tendrá acceso directo a ellos.

Al difundir los resultados se asociará otro código aleatorio a la respuesta.

1.3. Consideraciones éticas y metodológicas para la recogida de datos

El **equipo de evaluación no se encarga de la recogida de datos**; son las entidades colaboradoras y los supervisores y supervisoras del proyecto los que supervisan la recogida y el almacenamiento de los datos y la aprobación del consentimiento ético. Sin embargo, el equipo de evaluación del impacto diseñó unas **recomendaciones éticas** para su implementación en el proceso de evaluación, que se presentan a continuación. Una vez que el equipo de evaluación del impacto recibe los **datos anonimizados, su uso y almacenamiento quedan bajo su responsabilidad**.

Cuestionarios de satisfacción

- a.** Proporcionar a los y los participantes cuestionarios en papel, que los formadores y formadoras registrarán en una base de datos.
- b.** Implementar las encuestas de satisfacción en la última sesión del curso formativo.
- c.** Asociar al alumnado el mismo código que se les ha atribuido en la encuesta de impacto. Este código debe registrarse en la encuesta anónima.
- d.** Los encuestados y encuestadas deben depositar los cuestionarios cumplimentados en una caja cerrada (una especie de urna) que no pueda abrir el personal del centro.

Impacto (pre y post)

- a.** No debe darse ninguna información al alumnado ni al profesorado antes de que se les entregue la preprueba.
- b.** La encuesta debe administrarse en todos los institutos en el mismo mes.
- c.** Dentro de un centro escolar, la encuesta debe presentarse al mismo tiempo.
- d.** Los cuestionarios post deben cumplimentarse lo más tarde posible para que pueda detectarse el efecto multiplicador de la gamificación.
- e.** Hay que proporcionar a los y los participantes cuestionarios en papel, que los formadores y formadoras registrarán en una base de datos.
- f.** Hay que vincular los pre y post cuestionarios de los alumnos y alumnas para evaluar las tendencias.

Grupos focales

El papel del moderador o la moderadora es clave: no interviene, sino que se limita a plantear el tema, provocar el deseo de debatir entre los y las participantes y catalizar la producción del discurso desbloqueando y controlando su desarrollo para que se mantenga dentro del tema.

Se pedirá permiso a los y las participantes para registrar las sesiones.

Se dará a los y las participantes toda la información necesaria sobre el proyecto y se les explicará el uso de la información obtenida en los grupos focales.

Se pedirá a los y las participantes que mantengan la confidencialidad de lo tratado durante el grupo focal.

El anonimato de los y las participantes se mantendrá mediante el uso de códigos.

Se eliminará toda la información que permita reconocer a los y las participantes.

Los moderadores y moderadoras realizarán las transcripciones del material seleccionado en una base de datos de registro proporcionada por el equipo de evaluación para evitar interpretaciones erróneas.

El equipo de evaluación de impacto recomienda realizar los grupos focales con el 20 % de los y las participantes en ambos procesos (formación y gamificación).

Ficha de gamificación y entrevista a los formadores y formadoras

Esta entrevista la realizará directamente el equipo de evaluación de impacto en el idioma original del moderador o la moderadora.

El anonimato de los y las participantes estará garantizado por el código ético del equipo de evaluación de impacto.

El equipo proporcionará al formador o formadora el formulario de registro.

El equipo de evaluación de impacto recomienda implementar la fase de gamificación después de las encuestas de satisfacción.

El formulario de registro debe rellenarse una vez creado cada reto.

El personal del centro no debe tener acceso a la información sobre los retos.

La fase de gamificación solo puede desarrollarse en centros de intervención (INT).

2. Adaptación del enfoque metodológico

2.1. INCIDENCIAS

En esta sección nos gustaría destacar las **principales desviaciones respecto el plan de acción** original que han tenido consecuencias importantes en la evaluación. En la sección siguiente, detallaremos la **adaptación del plan de evaluación en función de estas desviaciones**. Sin embargo, debemos destacar que los resultados estadísticos deben considerarse meramente indicativos, ya que las variaciones e incidencias corrompieron su validez estadística.

Aspectos generales

No se ha logrado el principio de similitud de institutos entre ciudades.

- A. La **muestra no siempre ha sido homogénea** entre los institutos de intervención y de semicontrol.
- B. En **Madrid no había grupo de control**.
- C. El **calendario de la formación**, entre otros aspectos, **fue muy diferente** de un centro escolar a otro. Por ejemplo, en Milán la formación empezó más tarde y hubo poco tiempo para implementar la gamificación.
- D. En Milán, **el profesorado recibió información** sobre el proyecto **antes de** que se enviara **la encuesta de impacto pre**.
- E. En algunos institutos de semicontrol, el alumnado **tuvo acceso a información sobre el proceso de gamificación**. Explicaron al alumnado las características y posibilidades de la gamificación y les dejaron probar la aplicación. Los formadores y formadoras italianos explicaron que, tanto en el material didáctico del alumnado como en el del profesorado, la presentación de la gamificación se incluía en la última sección, por lo que la presentaron en el centro de intervención y en el de semicontrol.
- F. En Milán, **el proceso de gamificación no se implementó con éxito**, mientras que en Madrid y Barcelona **no tuvo el impacto previsto en términos de implicación del alumnado**.

Implementación de la formación

- A. En cada ciudad, los formadores y formadoras **efectuaron adaptaciones de los contenidos y dinámicas formativas**, por lo que, en realidad, la encuesta de satisfacción **no evalúa el mismo curso**.
- B. Por ejemplo, como se explicó en la entrevista, en Barcelona los formadores y formadoras advirtieron un **fuerte rechazo por parte del**

alumnado a abordar directamente la violencia de género. El alumnado mostró una actitud agresiva y reacia hacia el equipo de Cut All Ties. Por lo tanto, **tuvieron que adaptar algunos contenidos de la formación** y abordar la cuestión de la prevención de la violencia de género a través de la **educación sexual**.

- C. Además, la **duración** de la formación fue **muy variable entre territorios**, de tres a diez semanas.
- D. Por último, la **composición de los grupos que recibieron la formación cambió mucho** debido a los requisitos de los institutos participantes. Por ejemplo, en el centro escolar de semicontrol de Madrid, la formación se realizó con alumnos y alumnas implicados en un **grupo feminista** preexistente, lo que llevó a desarrollar más estrategias de difusión que en el centro escolar de intervención.
- E. En Milán, los formadores y formadoras también encontraron muchas **resistencias y oposición**; no obstante, se decidió trabajar con todos los grupos de clase **según lo programado**. A los formadores y formadoras les habría gustado **adaptarse mucho más a los contenidos y, sobre todo, al calendario de la formación**, pero consideraron que debían seguir lo acordado para que la formación fuera comparable entre ciudades.

Encuesta de satisfacción

- A. En muchas ocasiones, las encuestas de satisfacción **no se implementaron en la última sesión de la formación**. El tiempo transcurrido entre el final de la formación y la distribución de las encuestas puede haber provocado una pérdida de memoria específica.
- B. **No todos los y las participantes estaban presentes cuando se entregó la encuesta de satisfacción**. Esto implica que se perdió algo de muestra (en particular, en algunos institutos y en las sesiones dirigidas al profesorado).
- C. Cuando se entregó la encuesta de satisfacción, en algunos centros de intervención **ya se había iniciado el proceso de gamificación**, lo que dificultó la comparabilidad de los datos.

Gamificación

- A. La gamificación **se implementó de diversas formas** y en distintos **momentos** en cada ciudad.

- B. En Milán, la aplicación del Cut All Ties se **presentó tanto en** el centro escolar de **intervención como en el de semicontrol**, lo que invalida cualquier otra evaluación sobre el efecto de la gamificación.
- C. **Muy pocos alumnos y alumnas participaron en la gamificación**, de modo que con los datos aportados no puede realizarse el análisis bivariable.
- D. En Milán, la **gamificación no se implementó con éxito como se esperaba** y se crearon muy pocos retos.

Encuesta de análisis de impacto

- A. Las encuestas de análisis de impacto **no se implementaron al mismo tiempo** en todos los centros.
- B. La formación comenzó y terminó con **meses de diferencia**, por lo que su efecto multiplicador no es comparable, habida cuenta de que la distancia temporal entre la entrega de la encuesta pre y la de la post es realmente distinta.
- C. En algunos institutos, la encuesta de impacto **no se presentó al mismo tiempo a todos los y las participantes**, lo que significa que algunos ya conocían las preguntas antes de rellenarla.

2.2. Objetivos (modificados):

Debido a las incidencias y lagunas en el proceso de gamificación (véase la sección 4.4), el equipo de evaluación redefinió los siguientes nuevos objetivos:

1. Evaluar la formación a través de la **satisfacción del alumnado y del profesorado y personal educativo** con los distintos elementos del programa de capacitación y formación.
 - 1a. Comprender si las **características sociodemográficas de los y las participantes afectan a la satisfacción** con la formación.
2. Conocer los **posibles efectos de las intervenciones** (formación) en el **cambio de opinión y la concienciación** sobre la prevención de la violencia de género entre el alumnado.
 - 2c. Comprobar si la **concienciación** sobre el tema ha sido **diferente según algunas de las características de los y las participantes** (edad, género, preferencia sexual, etc.).
3. Saber si la **formación ha sido clave** para favorecer la interiorización de la sensibilidad hacia la violencia de género.

3. Recogida de datos

3.1. Encuesta de satisfacción

El equipo de evaluación diseñó **dos encuestas de satisfacción** (adaptadas a partir de otras anteriores diseñadas y probadas por el equipo de evaluación del impacto y sus equipos en los proyectos GAP Work y USV React de la UE): una para **el profesorado y personal educativo** y otra para el **alumnado** que había realizado el programa de capacitación y formación (**anexos A y B**).

Las dimensiones incluidas fueron las expectativas y la evaluación global; **los contenidos, las actividades específicas** y la **enseñanza**; **los beneficios personales** y la **calidad y utilidad** del curso.

En la siguiente tabla podemos ver la **muestra de la evaluación de la encuesta para el profesorado y personal educativo y el alumnado**. Como podemos constatar, solo el 55 % del profesorado y personal educativo rellenaron la encuesta, de modo que la **muestra no es significativa**, mientras que, para el alumnado, **es significativa**, con un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 5 %.

Tabla 3. Muestra de la encuesta de satisfacción

	Ciudad	N	n	n (%)
Prof. y pers. educ.	Milán	31	14	45
	Barcelona	14	10	71
	Madrid	15	9	60
	Total.....	60	33	55
Alumnos/as	Milán	78	69	88
	Barcelona	48	32	67
	Madrid	32	28	88
	Total.....	158	129	82

ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron los siguientes análisis de datos:

- **Análisis descriptivo y exploratorio**, para revisar la evaluación general del programa de formación.
- **Análisis univariante y bivariante** (análisis de correlación), para comprender si la satisfacción está relacionada con el género o la ciudad del alumnado, el profesorado y el personal educativo.

- **Análisis comparativo** entre grupos (profesorado y personal educativo / alumnado).

4.2. Encuestas de análisis de impacto

Todos los ítems se diseñaron desde una **perspectiva feminista interseccional** y especialmente para alumnado joven (lenguaje y expresiones; imágenes; ejemplos...).

La primera versión de la encuesta diseñada fue **evaluada por cinco expertos y expertas en metodología y violencia relacionada con el género y cinco iguales del alumno o alumna**. La implementación de sus comentarios para mejorar la versión final de la encuesta la llevó a cabo el equipo de evaluación del impacto en colaboración con los coordinadores y coordinadoras de este proyecto (**anexo C**).

En la tabla siguiente presentamos el esquema de la encuesta:

Tabla 4. Dimensión de la encuesta de preprueba y de posprueba

Dimensiones	Información
Información sociodemográfica	Identidad de género; orientación sexual; antecedentes feministas
Concepción general sobre la violencia sexual y de género: micromisoginia	Roles de género; sexismo lingüístico; violencias cotidianas machistas. Transinclusividad; LGTBfobia; acoso sexual; violencia explícita e implícita
Violencia sexual y de género en las relaciones afectivo-sexuales entre jóvenes	Agresiones; celos; pérdida de la familia y las amistades; control de la ropa y las actividades de ocio; agresión; acoso; violación; comportamiento pasivo-agresivo; amenazas implícitas; hacer luz de gas; abuso verbal; aislamiento de una persona de la familia y los amigos y amigas; uso del sexo para lograr objetivos
Ciberviolencia de género	Control del móvil; aplicaciones de rastreo (geolocalización); espiar el teléfono y monitorizar las aplicaciones; control en redes sociales; control abusivo de contraseñas
Identificación de la violencia sexual y de género	Papel activo y pasivo en las agresiones; violencia sexual y de género en las relaciones

	afectivo-sexuales; apoyo a las personas agredidas.
Percepción de seguridad en el instituto	Expresión de género; apoyo personal y de grupo
Otros	Definiciones de "violencia sexual y de género"; autopercepción y violencia sexual y de género

No todos los y las participantes presentes en la entrega de la pre encuesta lo estuvieron en el post. Por ese motivo, para establecer la muestra, el equipo de evaluación de impacto seleccionó únicamente a los y las alumnas que **respondieron tanto al pre como al post**.

Tabla 5. Encuesta de impacto: encuestados/as y muestra por centro

Conjunto de datos	N (n.º total de estudiantes por tipo de centro)	n (muestra)*	Muestra final
Int	2192	328	485
Sc	1882	320	487
Co**	1582	310	313
Total.....	5656	958	1285

*Error de muestreo = 5 %, intervalo de confianza = 95 %, p y q = 50 %.

**No hay centro de control en Madrid.

Tabla 6. Encuesta de impacto: encuestados/as y muestra por centro

Conjunto de datos	N (n.º total de estudiantes por ciudad)	n (muestra)*	Muestra final		
			Pre	Post	Muestra
Milán	2670	310	661	567	436
Barcelona	1136	288	554	537	519
Madrid**	1877	320	351	351	330
Total.....	5656	918	1566	1455	1285
...					

*Error de muestreo = 5 %, intervalo de confianza = 95 %, p y q = 50 %.

**No hay centro de control en Madrid.

Análisis de datos

El equipo de evaluación de impacto **comparó** la concienciación sobre la violencia de género **antes y después de la intervención** (programa de capacitación y formación, y gamificación) utilizando una prueba de

comparación de medianas (rango con signo de Wilcoxon). El objetivo era detectar si la **formación y la gamificación tenían un efecto en la mejora de la concienciación sobre la violencia de género**. De acuerdo con las características de los datos, se realizó un análisis descriptivo para verificar los resultados de las pruebas estadísticas de comparación de medianas.

4.3. Grupo focal

Como se ha explicado anteriormente, el objetivo de los grupos focales era **comprender si las formaciones contribuían a interiorizar los contenidos presentados**. Por lo tanto, el equipo de investigación diseñó un guión de los grupos focales dirigido a la **evaluación cualitativa de la opinión del alumnado y del profesorado y personal educativo sobre el impacto del programa de capacitación y formación y el proceso de gamificación**.

Los grupos focales **los llevaron a cabo los formadores y formadoras** de cada ciudad y los y las participantes eran el alumnado y el profesorado y personal educativo que asistieron a la formación.

El equipo de evaluación de impacto sugirió llevar a cabo **2 grupos focales por centro**, 1 con profesores y profesoras y 1 con alumnos y alumnas. La muestra debía elegirse entre los y las participantes (entre 7 y 10 personas por grupo, teniendo en cuenta la diversidad y la heterogeneidad). Los alumnos y alumnas tenían que ser los que habían participado en el programa de capacitación y formación, o en el proceso de gamificación, y el profesorado tenía que estar relacionado con estos alumnos y alumnas concretos.

La **muestra final por ciudad y tipo de centro** se indica en la Tabla 7:

Tabla 7. Muestra de grupos focales

Tipo de centro	Participantes	Ciudad			Total
		Milán	Barcelona	Madrid	
Int	Alumnos/as	10	11	15	36
	Profesores/as	5	11	8	24
	Total	15	22	23	60
Sc	Alumnos/as	12	24	13	49
	Profesores/as	5	6	1	12
	Total	17	30	14	61

Los grupos focales se grabaron en audio y **todos los y las participantes dieron su consentimiento informado**.

Análisis de datos:

Para el análisis se utilizaron **análisis categóricos temáticos** y **narrativas dominantes**. El análisis incluyó 4 fases:

Tabla 8. Fases del análisis de los grupos focales

Fase	Descripción del análisis
Reducción	Los moderadores y moderadoras transcriben y traducen el texto más relevante en un documento codificado facilitado por el equipo de evaluación.
Descripción	La información codificada se organiza
Comparación	Los datos obtenidos de distintas fuentes e instrumentos se relacionan y correlacionan
Interpretación	Se atribuye un significado a la información obtenida, se interpreta el fenómeno estudiado y se emiten los resultados.

Los datos recogidos eran bastante simples, por lo que **no fue posible hacer una comparación** entre los grupos focales de cada territorio y decidimos utilizarlos para **comprender mejor algunos de los resultados cuantitativos**.

4.4. Registro de fichas de gamificación y entrevistas a los formadores y formadoras de la gamificación

Con el objetivo de entender el proceso de la gamificación, preparamos una ficha en que el **moderador o moderadora** de la gamificación **podía registrar cada acción implementada**:

- a. Nombre del **reto** y **descripción**
- b. **Información general** sobre el reto (incluidas las expectativas y el nivel de satisfacción)
- c. **Información específica** sobre el reto (participación, efecto multiplicador de las acciones y tema del reto)

Sin embargo, la gamificación, tal y como se diseñó, **prácticamente no se implementó en Milán, mientras que en Barcelona y Madrid** no tuvo la participación prevista. Además, los retos en estos territorios, lanzados en su mayoría con la ayuda de los formadores y formadoras, casi no tuvieron respuesta en términos de acciones.

Tabla 9. Información general

	Barcelona	Madrid
Retos llevados a cabo	52	55
Porcentaje medio de respuestas (acciones)	1.25	0

Las entrevistas individuales y en grupo que realizamos a los formadores y formadoras de gamificación de cada ciudad tenían como objetivo evaluar cualitativamente el proceso. Decidimos centrarlas en los problemas que surgieron durante la implementación de esta fase.

SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN

Supuestos de normalidad de datos

El primer paso del análisis consistió en determinar si nuestros datos podían considerarse **distribuidos normalmente**. A las respuestas del profesorado y personal educativo se les aplicó la **prueba de Shapiro-Wilk**, diseñada para rechazar la hipótesis de normalidad si la muestra tiene menos de 50 casos ($N > 33$). A las respuestas del alumnado se les aplicó la **prueba de Kolmogórov-Smirnov**, diseñada para rechazar la **hipótesis de normalidad** si la muestra tiene más de **50 casos** ($N > 117$). En ambos casos, concluimos que los datos no se distribuyen normalmente.

PROFESORADO Y PERSONAL EDUCATIVO

PERFIL

En total, **58 miembros del profesorado y personal educativo** participaron en el programa de capacitación y formación y **33 respondieron** a la encuesta de evaluación (56,9 %).

Entre los miembros del profesorado y personal educativo que respondieron a la encuesta, **ninguno se consideraba a sí mismo no binario**, trans o con otra autodefinición de género. El nombre de pila y la autodefinición de género **coinciden en todos los casos**. La muestra total de profesorado y personal educativo es **cisgénero, mayoritariamente femenina**.

Gráfico 1. Género (autoidentificado)

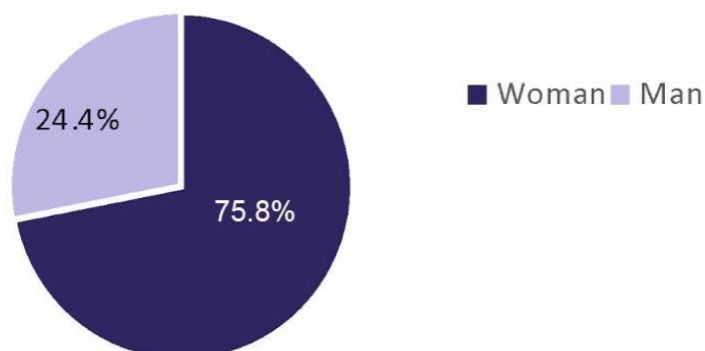


Tabla 10. Género y preferencia afectivo-sexual

Género y preferencia afectivo-sexual							
A.2. En la actualidad, te consideras...	A.3. En términos afectivo-sexuales, tienes preferencia por...						
		Personas no binarias	Mujeres	Hombres	Cualquiera no sé	No quiero responder	Total
Mujer	Frec.	2	4	21	0	1	28
	% total	6,1 %	12,1 %	63,6 %	0 %	3,0 %	75,6 %
Hombre	Frec.	1	7	1	0	0	9
	% total	3,0 %	21,2 %	3,0 %	0 %	0 %	24,4 %
Total.....	Frec.	3	11	22	0	1	37
	% total	9,1%	33,3%	66,7%	66,7%	0%	100%

Los porcentajes se basan en el total de respuestas. Frec.=37 (N=33)

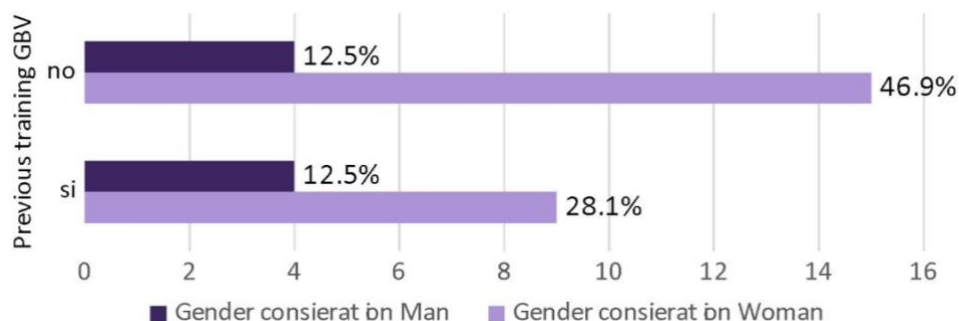
Como se muestra en la Tabla 3, respecto a las preferencias afectivo-sexuales, **el 84,8 % del profesorado y personal educativo** se declara **heterosexual**, un **12,1 %, gay, lesbiana, bisexual o atraído por una persona no binaria** y un 3 % no quiso contestar.

Tabla 11. Formación previa sobre género

Formación previa en violencia de género		
A.4. ¿Has asistido antes a algún curso de formación sobre cuestiones de género para personal docente?	Frec.	% total
Sí	13	40,6 %
No	19	59,4 %
Total.....	32	100 %

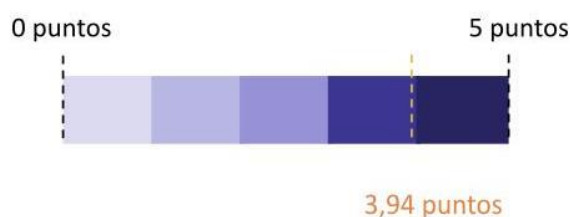
La mayoría del profesorado y personal educativo que participó en el programa de capacitación y formación (59,4 %) **no había asistido nunca a cursos sobre género**. No obstante, el 12,5 % del profesorado y personal educativo masculino y el 28,1 % del femenino declararon haber asistido anteriormente a cursos de formación sobre género para profesorado y personal educativo (Gráfico 2).

Gráfico 2. Formación previa en género por género (%)



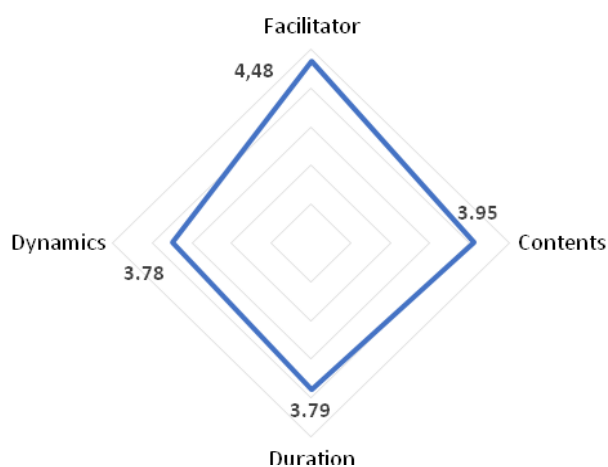
EVALUACIÓN GENERAL

El profesorado y personal educativo ha evaluado el programa de capacitación y formación como **muy bueno** (3,94 puntos en una escala de 0 a 5, F.I.).



Respecto a la valoración global, como podemos ver en el Gráfico 4, los **formadores y formadoras** han sido **excelentemente** valorados. Por otro lado, los **contenidos**, la **duración** y la **dinámica** se consideraron **buenos**, aunque la peor valorada fue la dinámica (3,78 puntos). La duración obtuvo la valoración más baja, la cual, no obstante, sigue siendo buena.

Gráfico 3. Evaluación general por área (escala 0-5)

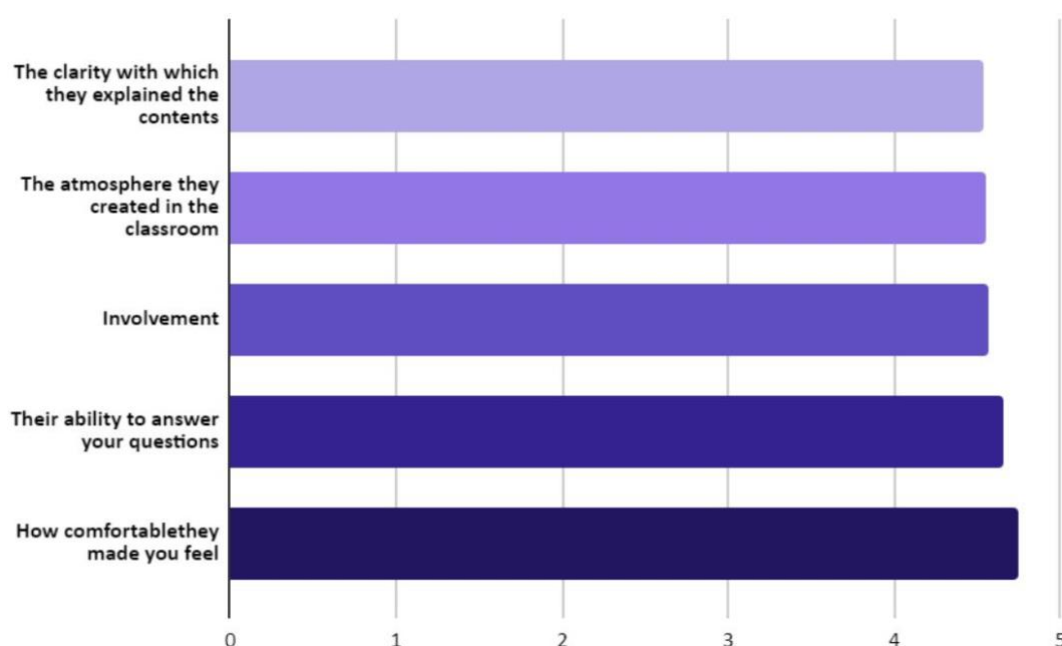


ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

Formadores y formadoras:

La evaluación de los formadores y formadoras es crucial para comprender la satisfacción con el programa de capacitación y formación, e implica otro objetivo: evaluar el papel de la coordinación y las estrategias desarrolladas en el proyecto Cut All Ties para llevar a cabo las sesiones de **forma eficaz, generar ideas y hacer que la gente se sienta cómoda.**

Gráfico 4. B.1. Habilidades de los formadores y formadoras (escala 0-5)



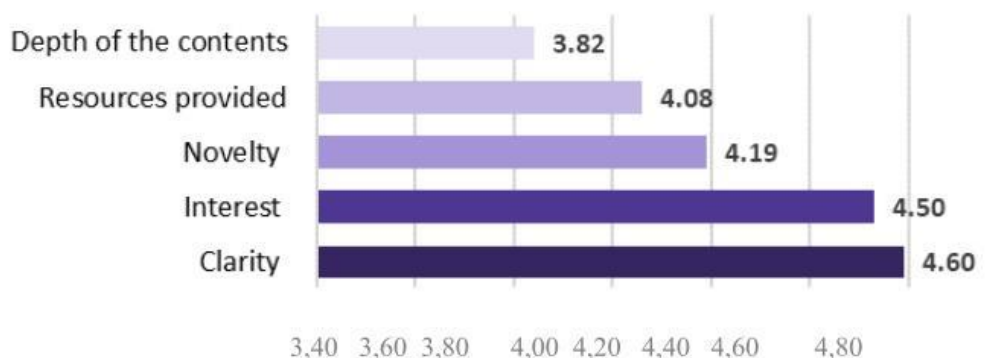
La mayoría del profesorado y personal educativo que han recibido la formación han valorado **muy positivamente** todas las habilidades de los formadores y formadoras. En concreto, se evalúa bien la capacidad de hacer que la clase se sienta cómoda y de responder a las preguntas que surgen. Hay margen de mejora en la **claridad de las explicaciones** y en el **ambiente de clase** y la **participación en clase**.

Contenidos:

Como indica el Gráfico 5, la valoración global de los contenidos es **muy buena**, concretamente respecto a su claridad e interés. Los **recursos** proporcionados en la formación y la **novedad** de los **contenidos** se

consideran **muy buenos**. Sin embargo, la **profundidad de los contenidos**, evaluada como **bueno**, puede mejorar.

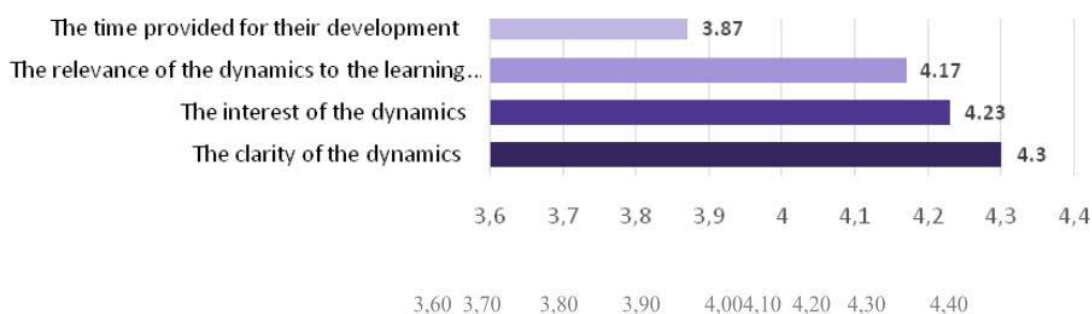
Gráfico 5. B.2. Cualidades del contenido (escala 0-5)



Dinámicas:

Los y las asistentes han considerado las **dinámicas claras e interesantes**. Sin embargo, el tiempo proporcionado para realizarlas se valoró como **bueno**, aunque no suficiente (3,87 puntos).

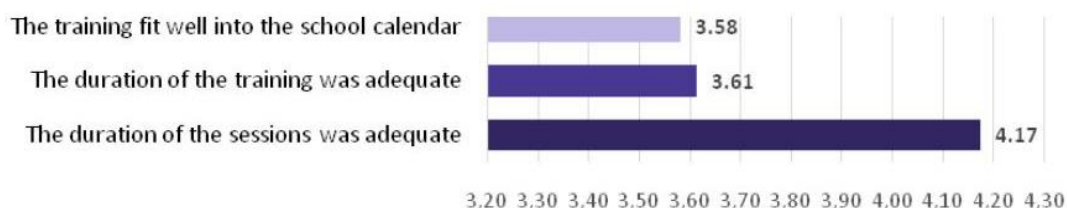
Gráfico 6. B.3. Dinámicas (escala 0-5)



Duración:

Tanto la duración de la formación como la **adecuación de las sesiones al calendario escolar** se consideraron en su mayoría **buenas**, pero también mejorables. Sin embargo, los y las participantes consideraron **muy buena** la **duración** de las sesiones.

Gráfico 7. B.4. Duración del curso (escala 0-5)



CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LAS SESIONES

Como primera aproximación, podemos ver que **el bloque 1 era el favorito**. En la pregunta abierta, alguien indicó que “lo apreciaba especialmente como una oportunidad para abordar temas delicados e iniciarse en un vocabulario desconocido”.

El segundo bloque favorito fue el número 2. Nadie ha considerado el bloque 4 como favorito y, de hecho, fue considerado el **menos preferido** con diferencia (Tabla 6). Por lo que respecta a este último bloque de contenido, en las preguntas abiertas indicaron que les resultaba difícil implicar al alumnado en el uso de la aplicación porque “la iniciativa tenía que partir de un grupo diferente o incluso de compañeros o compañeras de clase con quienes podían o no tener afinidades”. Además, el profesorado y personal educativo no consideró **suficientemente desarrollada la propuesta de gamificación/la aplicación**.

No obstante, más de la mitad de la muestra decidió no indicar ningún bloque como el peor.

Tabla 12. Mejor bloque de contenido

Mejores bloques de contenido		
C.2a. Indica qué bloques consideras que han funcionado mejor.	Frec.	% total
Bloque 1. Introducción/socialización del género y los estereotipos	10	31,3 %
Bloque 2. Violencia de género	6	18,8 %
Bloque 3. Sexualidad/es	2	6,3 %
Bloque 4. Concienciación (introducción a la aplicación y a los retos)	0	0 %
Ns/Nc	14	43,8 %
Total.....	32	100 %

Tabla 13. Peores bloques de contenido

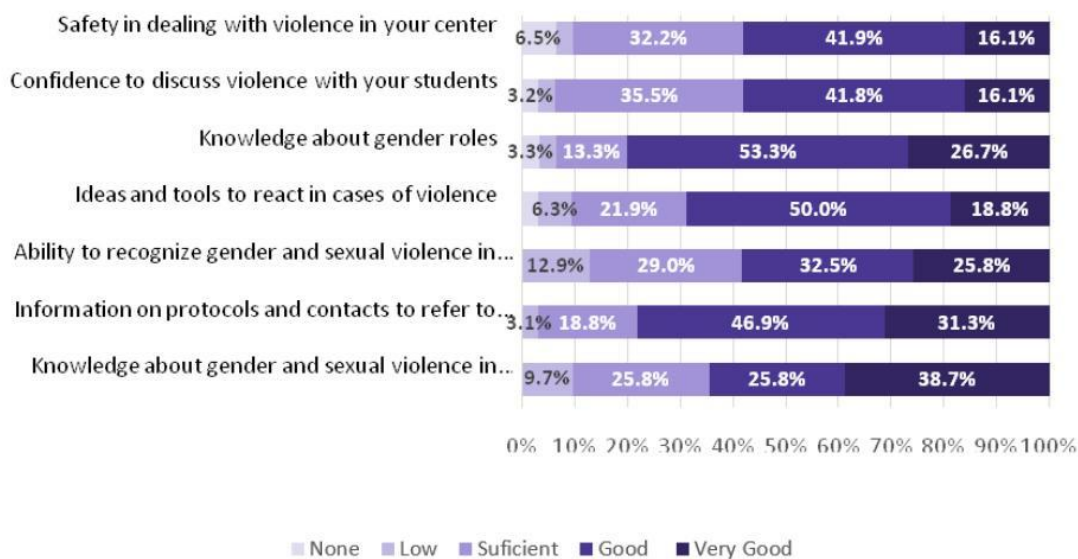
Bloques peor valorados		
C.2b. Indica qué bloques consideras que han funcionado peor.	Frec.	% total
Bloque 1. Introducción/socialización del género y los estereotipos	1	3,1 %
Bloque 2. Violencia de género	2	6,25 %
Bloque 3. Sexualidad/es	4	12,5 %
Bloque 4. Concienciación (introducción a la aplicación y a los retos)	11	34,4 %
Ns/Nc	16	50,0 %
Total.....	32	100 %

CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

Como indica el Gráfico 8, en general, el profesorado y personal educativo consideró que los conocimientos adquiridos en el programa fueron **satisfactorios** (muy buenos conocimientos adquiridos) y, más concretamente, que aumentaron significativamente su concienciación sobre la **violencia sexual y de género entre adolescentes y sus conocimientos sobre protocolos y contactos a los que remitirse en situaciones de violencia**. Sin embargo, las respuestas estuvieron bastante divididas en cuanto a si el programa de capacitación y formación les había ayudado a abordar la violencia en su instituto de forma más segura (el 6,5 % evalúan esta parte de la formación con una puntuación muy baja).

Otro 12,9 % consideró que la formación no es beneficiosa para aumentar la capacidad del profesor o la profesora de reconocer la violencia sexual y de género en el aula. Además, casi el 10 % afirma no tener mejores conocimientos sobre la violencia sexual y de género en adolescentes después de la formación.

Gráfico 8. D.1. Grado comparativo de aprendizaje (%)

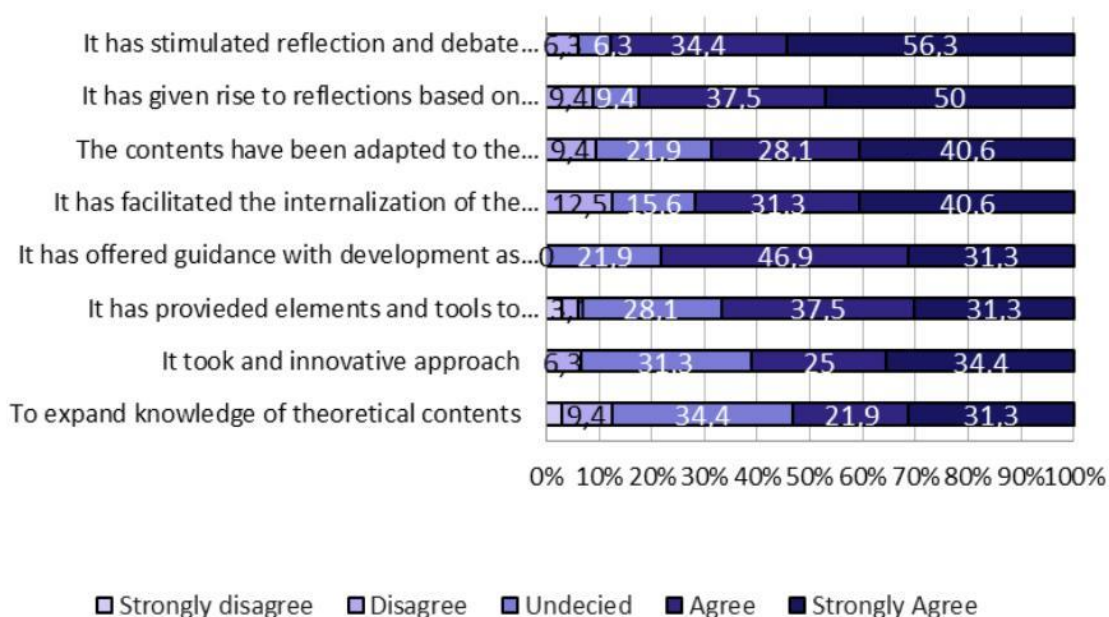


La mayoría de los y las asistentes **están muy de acuerdo o de acuerdo** con todas las afirmaciones sobre la formación (Gráfico 9).

Sin embargo, si bien el 31,3 % del profesorado y personal educativo se muestran **indecisos** en relación a si el curso tiene un enfoque innovador de la violencia de género, el 34,4 % lo consideran **innovador**. El 31,3 % de los y las asistentes **están muy de acuerdo** en que el curso los ha **ayudado a profundizar en los contenidos teóricos sobre la** violencia de género y consideran que ha **facilitado la interiorización del problema** (40,6 %). Opinan que el curso les ha ofrecido acompañamiento en su proceso de crecimiento como profesorado y personal educativo, pero los datos indican que hay margen de mejora (el 46,9 % se mostraron indecisos al respecto). El curso fue **muy útil** para reflexionar sobre las experiencias en el centro (50,0 %), y los contenidos se adaptaron a las necesidades del profesorado y personal educativo (40,6 %).

Es importante destacar que el profesorado y personal educativo consideró la formación una **buena práctica** para estimular la reflexión y el debate sobre la violencia de género (54,5 %). Aun así, solo el 30,3 % cree que **el curso ha aportado elementos y herramientas para reconocer la violencia de género en clase y actuar ante esta**.

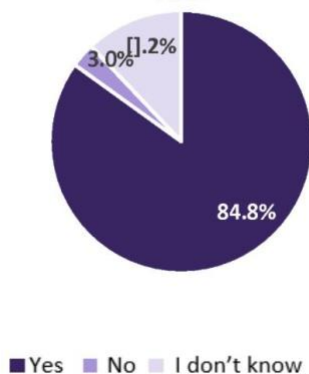
Gráfico 9. D.2. Objetivos del programa de capacitación y formación (escala 0-5)



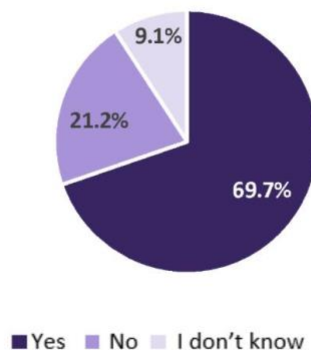
IMPORTANCIA

El interés creado entre el profesorado y personal educativo en cuanto a la necesidad de repetirlo (Gráfico 11) y la voluntad de seguir un curso más profundizado sobre este tema (Gráfico 10) demuestran claramente **el éxito de la formación**.

Graph 10. E.1. Do you think this type of training should be repeated next year for other TES?



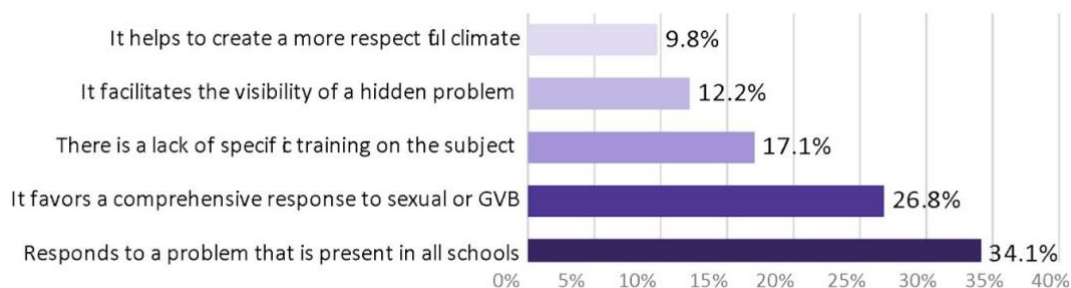
Graph 11. E.2. Would you participate in an in-depth course on this topic?



Según los datos (Gráfico 12), **la formación favorece una respuesta integral a la agresión o violencia sexual**, facilita la visibilización de un problema oculto (26,8 %) y responde aún más claramente a un problema presente en todos los institutos.

Aun así, solo el 17,1 % considera que **suple la falta de formación específica relacionada con la violencia de género**. Si bien estos resultados no son sorprendentes teniendo en cuenta la falta de formación relacionada con la violencia de género en los institutos, es raro que, pese a considerar esta formación **útil y provechosa**, solo el 9,8 % cree que ayudaría a crear un clima más respetuoso en el instituto y en sus clases.

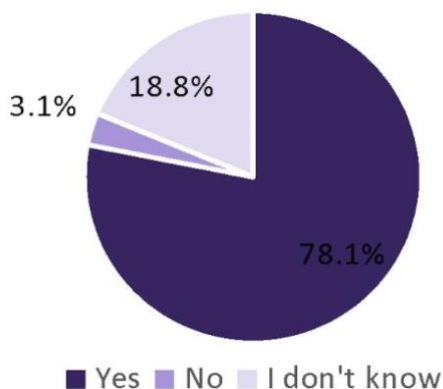
Gráfico 12. E.2.2. Necesidad de la formación



Aplicar lo aprendido

Según las respuestas, la **gran mayoría** de los y las asistentes considera que la formación podría ser útil en el día a día de sus aulas.

Gráfico 13. E.3. Pertinencia de la formación (%)



ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Se encontraron **correlaciones no significativas** al explorar, con el **coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman**, las relaciones entre **género/país** y el **nivel general de satisfacción con el programa de capacitación**. Cuando parece existir una correlación, el valor de p muestra la probabilidad de que esta fuerza se produzca por casualidad porque es mayor que el nivel de significación ($> 0,005$).

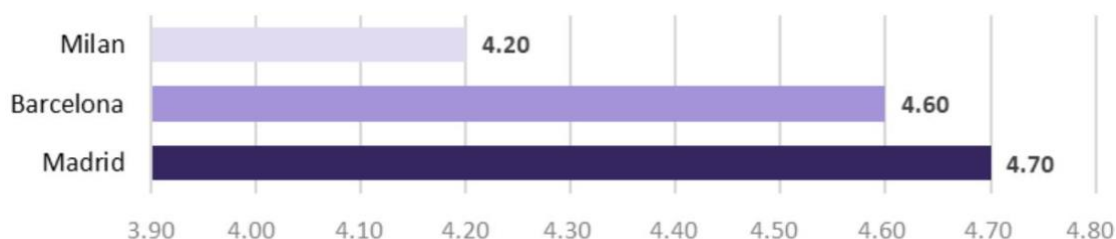
Tabla 14. Correlación: valoración global*género y ciudad

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman		
		F.I. Valoración global
A.2 Autoidentificación de género	C.	0,050
	Sig.	0,782
	N	33
A.1. Ciudad	C.	0,161
	Sig.	0,371
	N	33

No obstante, cabe destacar algunas correlaciones:

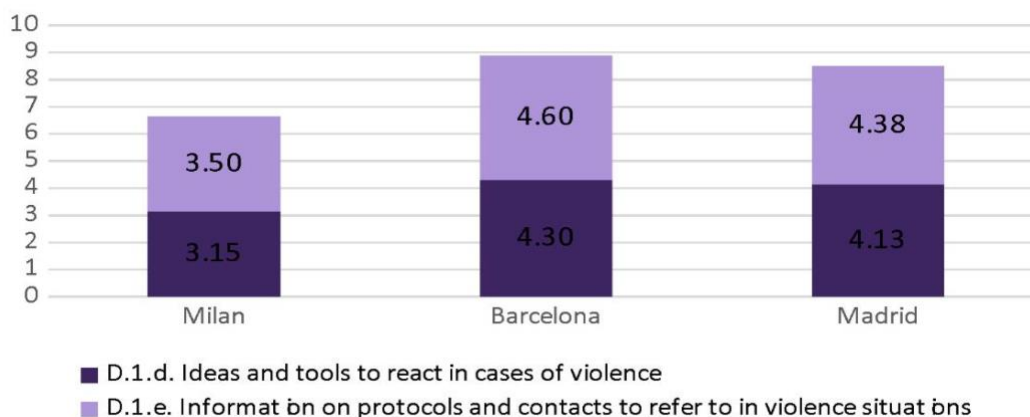
La **valoración global de los formadores y formadoras**, en todos los casos **muy buena**, es sin embargo ligeramente inferior en Italia.

Gráfico 14. Valoración de los formadores y formadoras por ciudad (escala 0-5)



Como indica el siguiente gráfico, mientras que en Barcelona y Madrid las **herramientas, protocolos e ideas** impartidas se consideran **muy buenas**, en Italia se consideran **buenas**.

Gráfico 15. Herramientas e información sobre la valoración de protocolos por ciudad (escala 0-5)



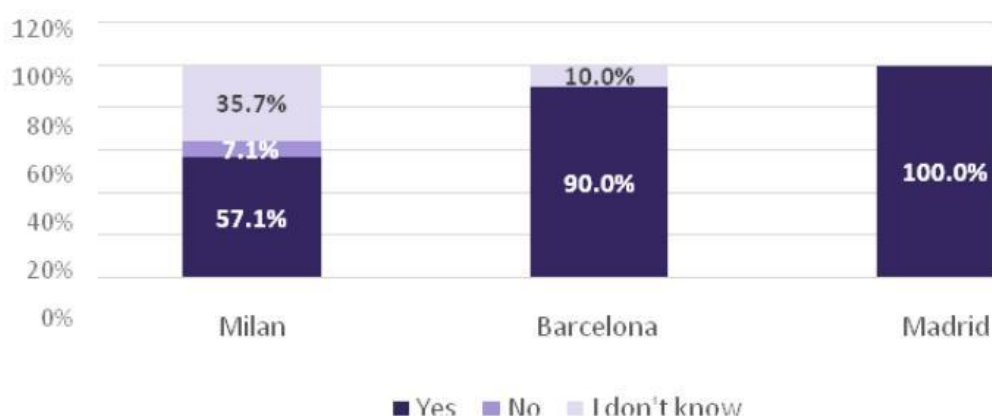
Se encontraron algunas correlaciones significativas al explorar las relaciones entre **género y país** con la **importancia atribuida**. En Barcelona y Madrid, la satisfacción con la información sobre protocolos y contactos a los que remitirse en situaciones de violencia de género fue **muy buena**, y en Milán se consideró **bueno**.

Tabla 15. Correlación: género y ciudad*importancia atribuida

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman				
		E.1. Debería repetirse el año que viene para otro profesorado y personal educativo	E.2. participar en un curso de profundización	E.3. ser capaz de aplicar lo aprendido
A.2 Autoidentificación de género	C.	-0,066	0,184	0,054
	Si g.	0,717	0,305	0,768
	N	33	33	32
A.1. Ciudad	C.	0,173	0,127	-,442*
	Si g.	0,336	0,481	0,011
	N	33	33	32

Todo el profesorado y personal educativo de Madrid y la mayoría del de Barcelona consideran que los conocimientos adquiridos durante la formación les **resultarían útiles para el día a día en sus aulas**. Por el contrario, en Milán, solo el 57,1 % consideró que los contenidos podían ser útiles, y la mayoría del profesorado y personal educativo no estaban seguros de ello.

Gráfico 16. Diferencias en la percepción de la usabilidad del curso (% de respuestas)



En los demás casos se encontraron **correlaciones no significativas** (como se indica en las tablas siguientes).

Tabla 16. Correlación: formadores y formadoras* género y ciudad

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman						
B.1. Valora los siguientes aspectos concretos de los formadores y formadoras		La claridad al explicar el contenido	Lo cómodo o cómoda que te hicieron sentir	Su capacidad para responder a tus preguntas	El ambiente de clase	La implicación
A.2 Autoidentificación de género	C.	0,085	-0,031	-0,111	-0,076	-0,047
	Sig .	0,642	0,866	0,545	0,683	0,800
	N	32	32	32	31	32
A.1. Ciudad	C.	,570**	,461**	,491**	,373*	0,340
	Sig .	0,001	0,008	0,004	0,039	0,057
	N	32	32	32	31	32

Tabla 17. Correlación: contenidos* género y ciudad

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman						
B.2. Valora los siguientes aspectos concretos de los contenidos		Interés	Claridad	Novedad	Recursos facilitados	Profundidad de los contenidos
A.2 Autoidentificación de género	C.	0,105	0,037	-0,044	-0,088	0,101
	Sig.	0,566	0,842	0,812	0,640	0,589
	N	32	32	31	31	31
A.1. Ciudad	C.	0,103	,429*	-0,066	0,008	,370*
	Sig.	0,574	0,014	0,725	0,964	0,040
	N	32	32	31	31	31

Tabla 18. Correlación: dinámica* género y ciudad

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman					
B.3. Valora los siguientes aspectos concretos de la dinámica o actividades de la formación		Relevancia para el proceso de aprendizaje	Claridad	Tiempo proporcionado para su desarrollo	Interés
A.2 Autoidentificación de género	C.	0,033	0,024	0,028	0,024
	Sig.	0,863	0,901	0,885	0,902
	N	30	30	30	30
A.1. Ciudad	C.	0,215	,502**	,437*	0,113
	Sig.	0,254	0,005	0,016	0,551
	N	30	30	30	30

Tabla 19. Correlación: duración* género y ciudad

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman				
B.4. Valora los siguientes aspectos concretos de la duración de la formación		La duración del curso fue adecuada	La duración de las sesiones fue adecuada	Se adaptaba bien al calendario escolar
A.2 Autoidentificación de género	C.	0,094	0,120	0,053
	Sig.	0,617	0,537	0,775
	N	31	29	31
A.1. Ciudad	C.	-0,064	0,054	0,273
	Sig.	0,731	0,780	0,137
	N	31	29	31

Tabla 20. Correlación: aprendizaje*género y ciudad

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman								
D.I. Valora tu grado de aprendizaje o adquisición de los siguientes aspectos		Conocimiento sobre los roles de género	Conocimiento sobre la violencia sexual y de género en los y las jóvenes	Reconocimiento de la VG en clase	Ideas y herramientas para reaccionar en casos de violencia	Información sobre protocolos y contactos a los que remitirse en situaciones de VG	Confianza para hablar de la violencia con tu alumnado	Seguridad al tratar de la VG en tu centro
A.2 Autoidentificación de género	C.	0,043	0,125	0,026	0,181	0,337	0,062	0,048
	Sig.	0,821	0,501	0,891	0,320	0,059	0,742	0,797
	N	30	31	31	32	32	31	31
A.1. Ciudad	C.	-0,126	0,151	0,101	,501**	,542**	0,179	0,231
	Sig.	0,507	0,416	0,587	0,003	0,001	0,335	0,211
	N	30	31	31	32	32	31	31

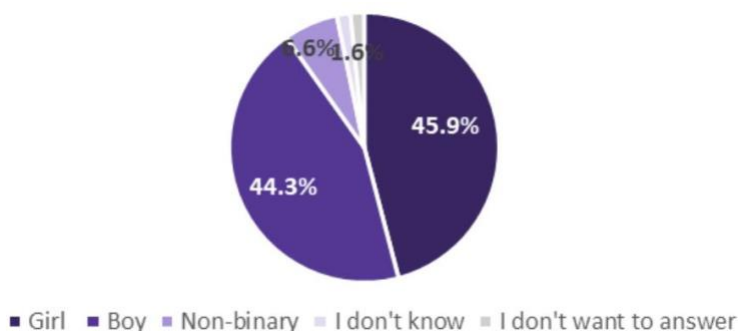
ALUMNADO

PERFIL

En total, **158 alumnos y alumnas** participaron en el **programa de capacitación y formación**, y **128 respondieron** a la encuesta de posevaluación (81,01 %).

Si bien la identificación de género de la gran mayoría del alumnado coincide con el género del nombre de pila, por lo que se les puede considerar **cisgénero**, algunos se identifican como **no binarios (6,6 %)**.

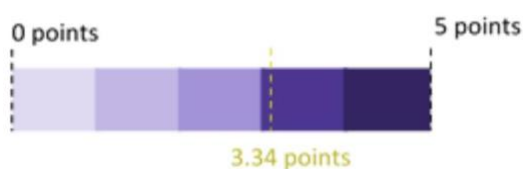
Gráfico 17. Género (autoidentificado)



Las opciones de respuesta sobre preferencias sexuales **no estaban bien traducidas**, de modo que los resultados no son válidos y **debemos omitirlos del análisis**.

EVALUACIÓN GENERAL

El alumnado valoró el programa de capacitación y formación como **bueno**, con una valoración global de 3,34 puntos en una **escala de 0 a 5** (P.15)



Las **palabras más utilizadas para describir la formación** (se les pidió que eligieran un máximo de tres entre ocho opciones) fueron:

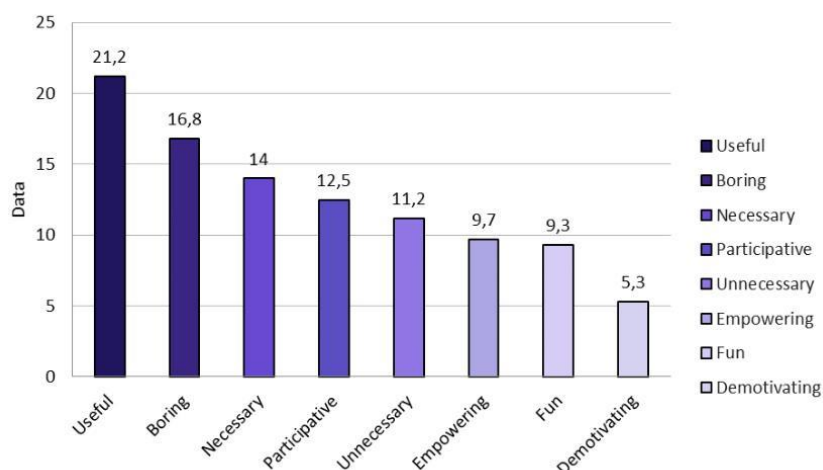


Gráfico 18. P.4. Descripción de la formación (%)

La mayoría de las palabras eran positivas, lo que queda reflejado en el 54,0% que describió la formación como **útil, necesaria, empoderadora o divertida**. No obstante, un porcentaje considerable de alumnos y alumnas también pensó que la formación era **aburrida, innecesaria o desmotivadora**. También es importante mencionar que aún existe mucho margen de mejora de la participación.

Como indica el Gráfico 19, respecto a la **valoración global**, los formadores y formadoras, los contenidos formativos y la dinámica implementada han sido **bien valorados**.

Gráfico 19. Evaluación general por área (escala 0-5)

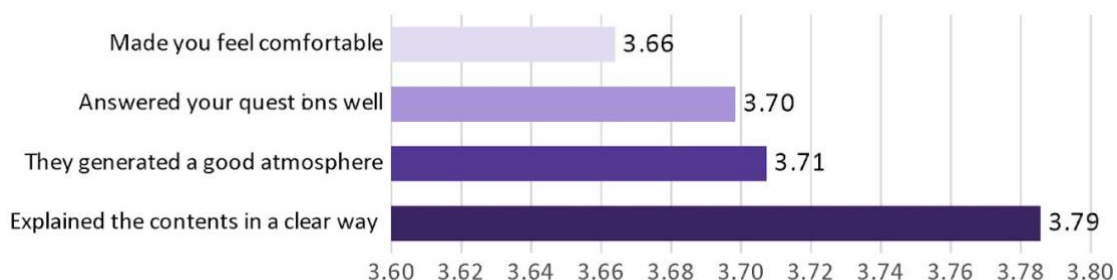


ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

Formadores y formadoras:

El alumnado se sintió parcialmente cómodo durante la formación, un elemento que debería mejorarse en las próximas ediciones. Tampoco estuvo **completamente satisfecho** con la capacidad de los formadores y formadoras de responder a sus preguntas ni extremadamente seguro de la capacidad que tuvieron de generar un buen ambiente. El aspecto **mejor valorado** fue la **capacidad de los formadores y formadoras de explicar los contenidos de la formación con claridad**.

Gráfico 20. P.5. Habilidades de los formadores y formadoras (escala 0-5)



Dinámicas:

Los y las asistentes mostraron un **buen nivel** de satisfacción con las **dinámicas**, las prácticas y otras actividades de la formación. Consideraron estas dinámicas "fáciles de entender", pero no muy divertidas ni extremadamente útiles para comprender los contenidos.

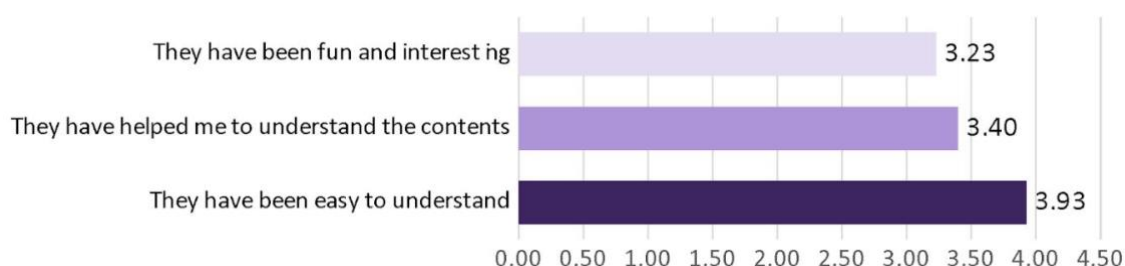


Gráfico 21. P.7. Dinámicas (escala 0-5)

Contenidos:

El alumnado consideró que los **contenidos** fueron la **parte menos interesante de la formación**. Sin embargo, consideró **bueno** el aspecto innovador de estos contenidos, y **casi muy buena** su comprensibilidad.

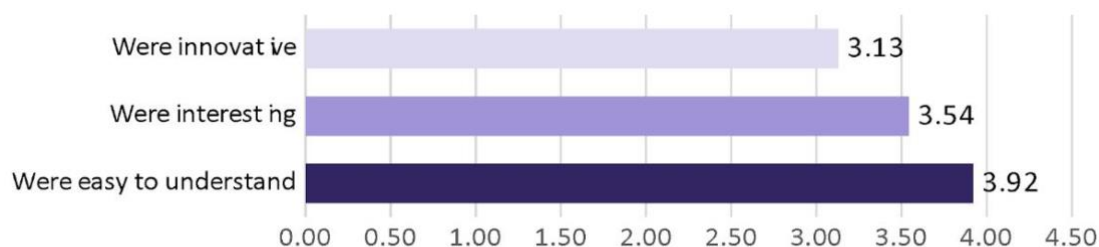


Gráfico 22. P.6. Cualidades del contenido (escala 0-5)

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LAS SESIONES

Como primera aproximación, podemos ver que el **bloque 3 fue el favorito**, ya que en la pregunta abierta indican que “les gustó la comodidad con que pudieron hablar de todo abiertamente y resolver cualquier duda”. **El segundo favorito fue el bloque 1.**

Nadie consideró el bloque 4 uno de sus favoritos y, de hecho, **fue el menos bien considerado con diferencia** (Tabla 15). En las preguntas abiertas, indicaron que “era un tema que tenía menos repercusión y no era nuevo, sino el mismo eslogan una y otra vez”; “el argumento [sobre el bloque de concienciación] no resultaba muy claro” y “no era lo suficientemente detallado”; también opinaron que “el bloque en su conjunto resultó ser extremadamente aburrido e ineficaz” y que “todas las estrategias de concienciación implementadas, por ejemplo, por la comunidad LGBT, surtieron exactamente el efecto contrario”.

No obstante, más de tres cuartas partes de la muestra decidieron **no indicar ningún mejor bloque.**

Tabla 21. Evaluación de los bloques: mejores bloques (%)

Bloques mejor valorados		
P.9.a. Indica qué bloques consideras que han funcionado mejor.	Frec.	% total
Bloque 1. Introducción/socialización del género y los estereotipos	9	7,0 %
Bloque 2. Violencias de género	6	4,7 %
Bloque 3. Sexualidad/es	15	11,7 %
Bloque 4. Concienciación (introducción a la aplicación y a los retos)	2	1,6 %
Ns/Nc	86	67,2 %
Total.....	128	100 %

Tabla 22. Evaluación de los bloques: peores bloques (%)

Bloques peor valorados		
P9.b. Indica qué bloques consideras que han funcionado peor	Frec.	% total
Bloque 1. Introducción/socialización del género y los estereotipos	11	8,6 %
Bloque 2. Violencias de género	2	1,6 %
Bloque 3. Sexualidad/es	2	1,6 %
Bloque 4. Concienciación (introducción a la aplicación y a los retos)	31	24,2 %
Ns/Nc	82	64,1 %
Total.....	46	100 %

CONOCIMIENTO ADQUIRIDO

Como indica el Gráfico 23, casi la mitad de la muestra consideró que el conocimiento sobre los roles de género adquirido en la formación era bueno, y pensaron en relación al conocimiento sobre la violencia sexual y de género. Más discordante es la opinión sobre la capacidad de la formación de **aumentar su habilidad para reconocer la violencia sexual y de género** en su vida cotidiana: el 21,4 % consideró este conocimiento **moderado**; el 31,7 %, **bueno**; y el 31,7 %, **elevado**. Del mismo modo, estaban bastante divididos en cuanto a si el programa de capacitación y formación podría ayudarles a **tratar la violencia con sus iguales de forma más segura**: el 12,1 % cree que la formación no ha tenido ningún impacto en el aumento de su confianza; el

10,5 % declara que ha tenido un impacto bajo y, por otra parte, el 24,2 % considera que la formación ha **sido muy útil** en este aspecto.

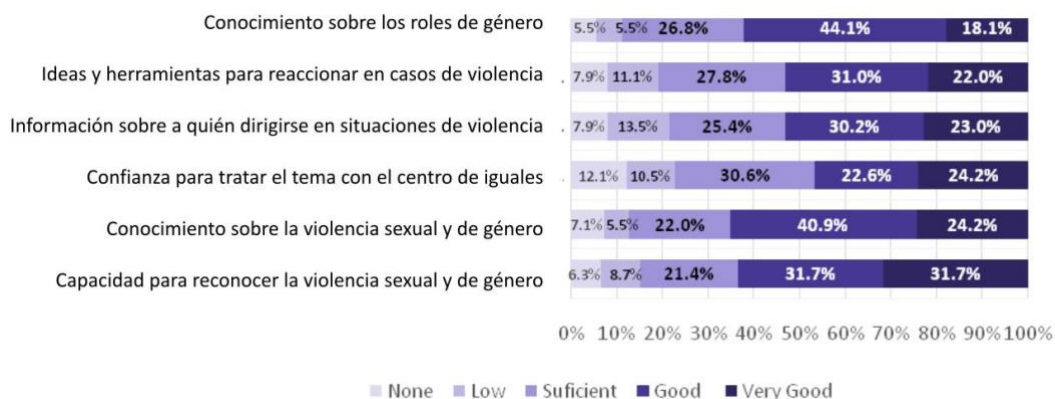
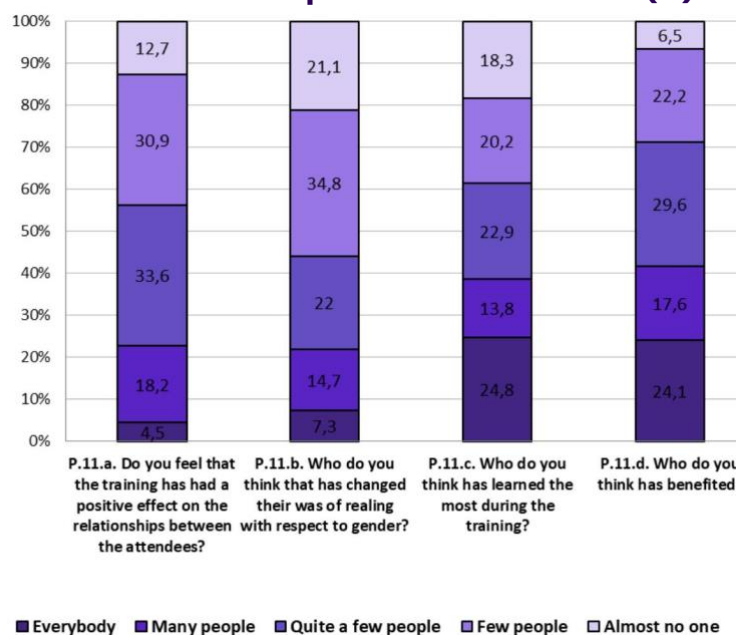


Gráfico 23. P.10. Grado comparativo de aprendizaje (%)

La percepción general es que los **beneficios** directos **del curso** se han observado en “bastantes personas” o “pocas personas”. **El aprendizaje** se ha compartido entre grupos más amplios de personas, pero en cuanto al **impacto en las formas de relacionarse** con respecto al género, el curso parece haber producido cambios en pocos alumnos y alumnas o en casi ninguno (21%). No obstante, los **beneficios** de la formación **se consideran más amplios**.

Gráfico 24. P.11.a. Impacto de la formación (%)



Como podemos ver en el Gráfico 25, casi la mitad de los encuestados y encuestadas consideró que no hubo impacto de la formación, en términos de **efecto positivo**, aprendizajes y transformaciones. No obstante, la mayor parte de la otra mitad consideró que la formación surtió **efectos solo o mayoritariamente en las chicas y las personas no binarias, más que en los chicos**. El impacto en los chicos se concibe sobre todo en el aprendizaje (solo o mayoritariamente chicos, 15 %).

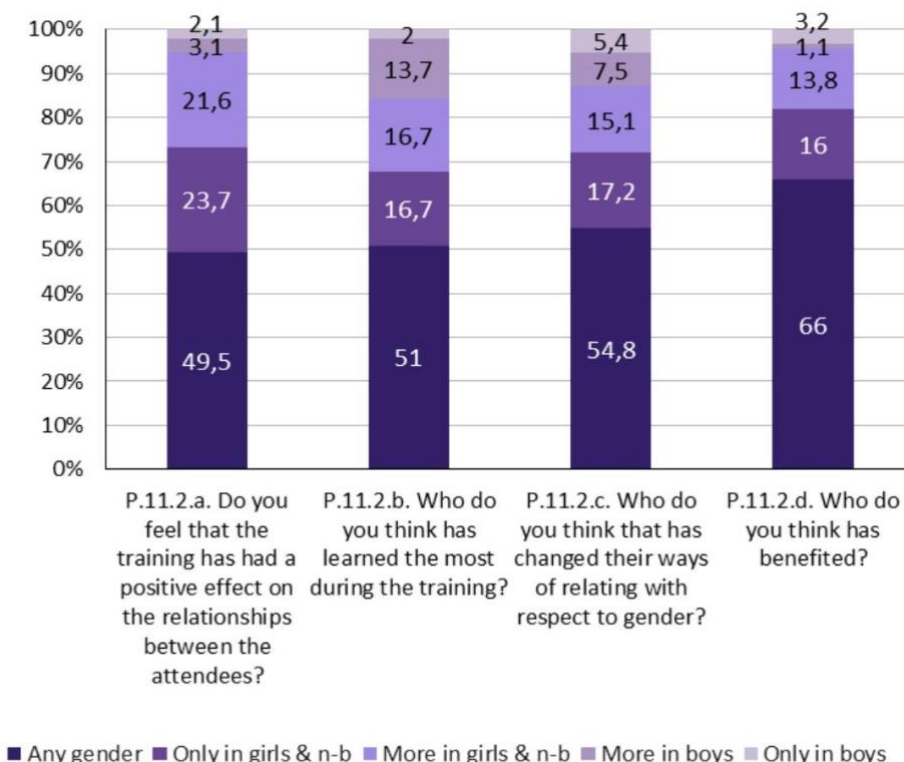
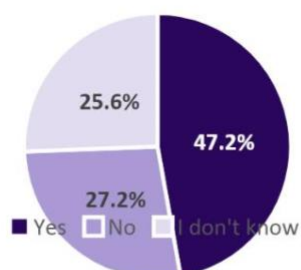


Gráfico 25. P11.b. Género del alumnado afectado por la formación (%)

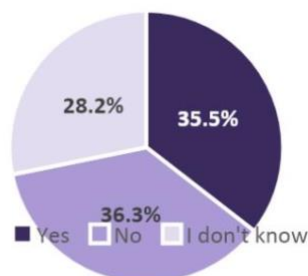
IMPORTANCIA

La disposición del alumnado a realizar un curso más en profundidad sobre la violencia de género (Gráfico 27) es **bastante baja**, mientras que casi **la mitad** cree que un curso como este **debería repetirse** (Gráfico 26).

Gráf. 26. P.12. ¿Crees que este tipo de cursos deberían repetirse el año siguiente?

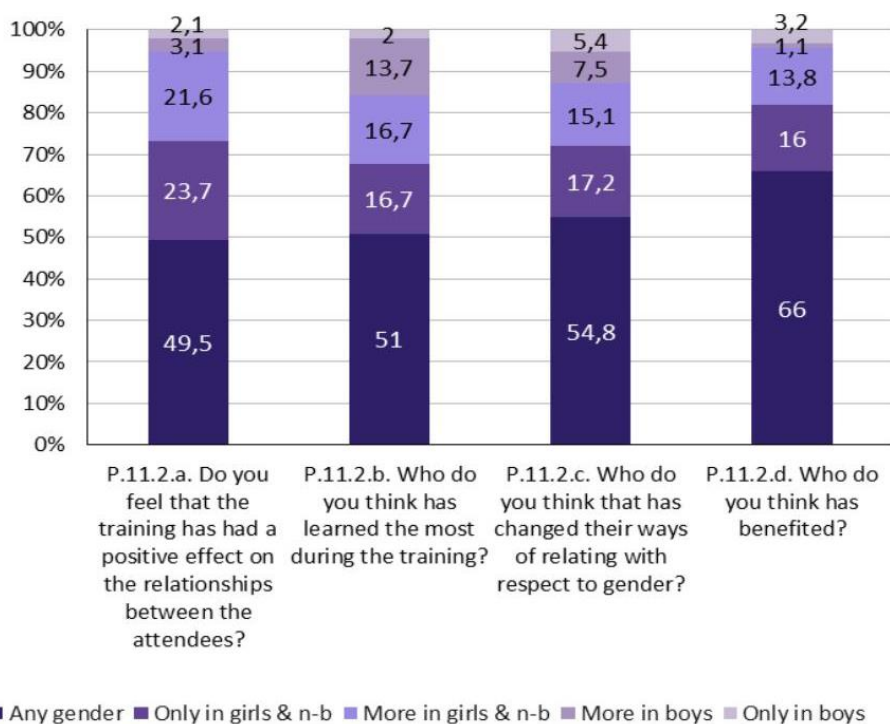


Gráf. 27. P.13. ¿Te gustaría participar en un curso de profundización sobre este tema?



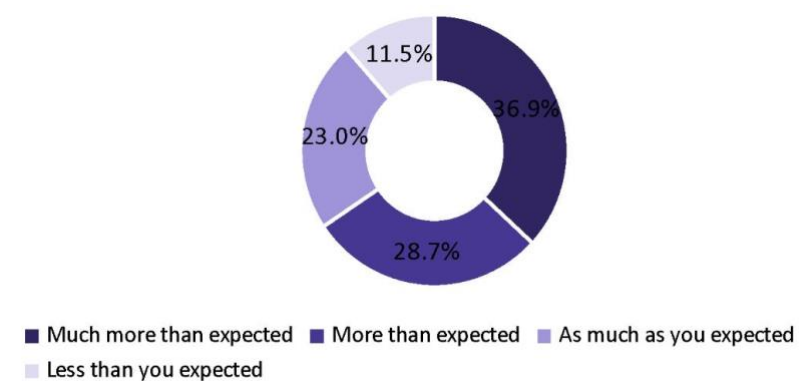
Como indica el Gráfico 28, dos quintas partes del alumnado indicaron que la formación responde **a un problema presente en su vida cotidiana**. Sin embargo, no se considera que la formación sea necesaria para ayudar a crear un clima más respetuoso ni tampoco el hecho de que trate de un tema desconocido o que contribuya a reducir la violencia de género.

Gráfico 28. P.13. Necesidad de la formación (%)



La mayoría del alumnado (alrededor del 65 %) **disfrutó** de la formación mucho más, o más, de lo esperado, y solo un 10 % pareció sentirse decepcionado en este sentido (Gráfico 29).

Gráfico 29. P.14. Disfrute de la formación (%)



ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Según el análisis de correlación entre satisfacción y grupos, la formación se ha **vivido de forma no homogénea en las distintas ciudades**. Por el contrario, se encontraron correlaciones no significativas con la autoidentificación de género del alumnado. El valor de p del coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman indica la alta probabilidad de que las correlaciones se produzcan por azar.

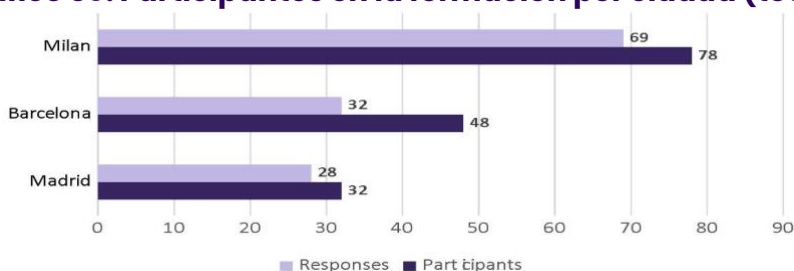
Tabla 23. Correlación: valoración global*género y ciudad

Coefficiente de correlación de orden de rangos de Spearman		
		P. 15. Valoración global
P.2.Autoidentificación de género	C.	-0,094
	Sig.	0,321
	N	114
P.0. Ciudad	C.	,595**
	Sig.	0,000
	N	119

Esta diferencia en la evaluación por ciudad también está probablemente relacionada con **las diferentes condiciones en las que se impartió la formación** (para más detalles, véase el informe de implementación). Por ejemplo, como podemos ver en el Gráfico 30, en Milán se formó a más del

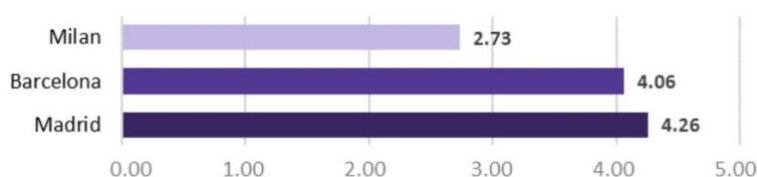
doble de alumnos y alumnas que en Madrid (y también muchos más que en Barcelona). Además, en algunas ciudades se permitió que el alumnado reacio a la formación no participara, mientras que en otros contextos los formadores y formadoras tuvieron que tratar en la misma sesión con muchos más alumnos y alumnas, y algunos de ellos se mostraron reacios a participar.

Gráfico 30. Participantes en la formación por ciudad (total)



Mientras que en Barcelona y Madrid la valoración global de la formación por parte del alumnado fue **muy buena**, en Milán se consideró solo **suficiente** (Gráfico 31).

Gráfico 31. Valoración global por ciudad (escala 0-5)

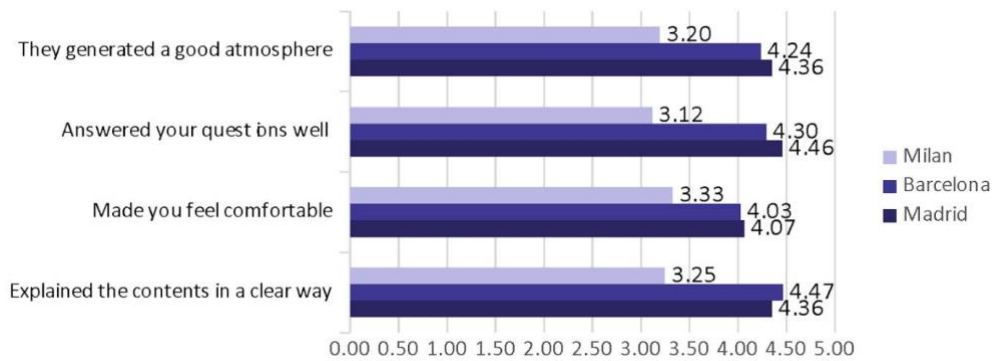


En concreto, datos de la Tabla 24 indican que el alumnado italiano estaba menos satisfecho con sus **formadores y formadoras** que el español. Como podemos ver en el Gráfico 32, la diferencia se reproduce en todos los elementos evaluados de la tarea de los formadores y formadoras.

Tabla 24. Correlación: formadores y formadoras*género y ciudad

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman					
P.5. Los formadores y formadoras...		Explicaban con claridad	Te hicieron hecho sentir cómodo o cómoda.	Respondieron bien a tus preguntas	Generaron un buen ambiente
P.2. Autoidentificación de género	C.	-0,038	-0,029	0,039	-0,043
	Sig.	0,682	0,755	0,674	0,645
	N	121	120	121	118
P.0. Ciudad	C.	,509**	,276**	,498**	,425**
	Sig.	0,000	0,002	0,000	0,000
	N	126	125	126	123

Gráfico 32. P.5. Valoración de los formadores y formadoras por ciudad (escala 0-5)

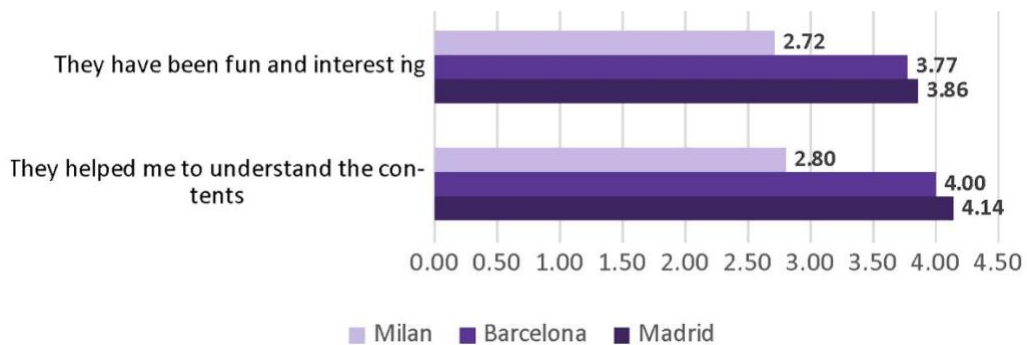


Al mismo tiempo, el alumnado de Milán no consideró las **dinámicas** muy divertidas e interesantes, ni útiles para comprender mejor los contenidos.

Tabla 25. Correlación: género y país*dinámicas

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman				
P.7. Las dinámicas, prácticas, actividades que has llevado a cabo...		ayudan a comprender el contenido	son divertidas e interesantes	son fáciles de entender
P.2. Autoconciencia de género	C.	-0,073	-0,022	-0,021
	Sig.	0,431	0,808	0,816
	N	119	120	120
P.0. Ciudad	C.	,486**	,415**	0,174
	Sig.	0,000	0,000	0,051
	N	125	126	126

Gráfico 33. P.7. Valoración de las dinámicas por ciudad (escala 0-5)

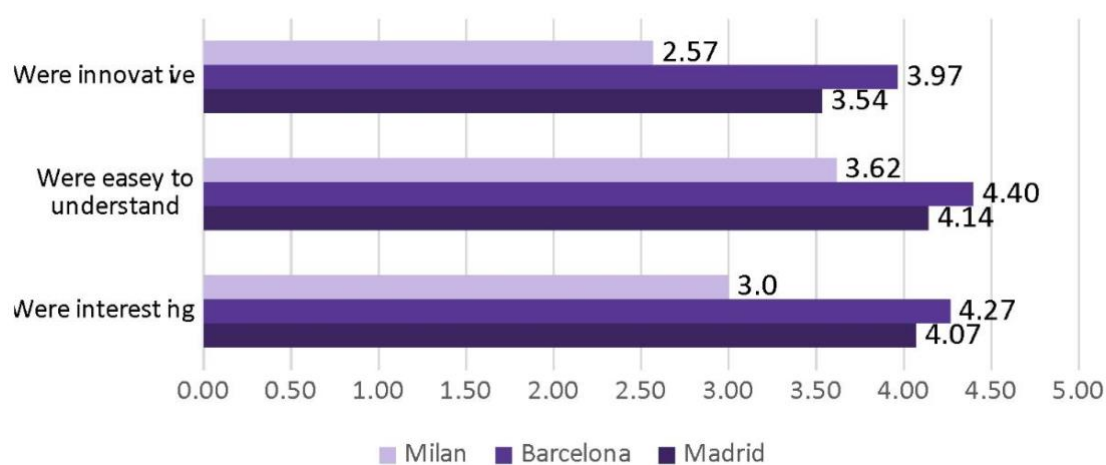


Asimismo, al analizar la satisfacción con los **contenidos**, se observa una valoración similar de la formación desarrollada en Barcelona y Madrid y una clara peor consideración de la experiencia italiana (Tabla 26).

Tabla 26. Correlación: género y país*contenidos

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman				
P.6. Los contenidos de la formación fueron...			fáciles de entender	innovadores
P.2. Autoidentificación de género	C.	-,189*	0,017	-0,014
	Sig.	0,038	0,850	0,879
	N	120	121	118
P.0. Ciudad	C.	,424**	,243**	,383**
	Sig.	0,000	0,006	0,000
	N	125	126	123

Gráfico 34. P.6. Valoración de los contenidos por ciudad (escala 0-5)



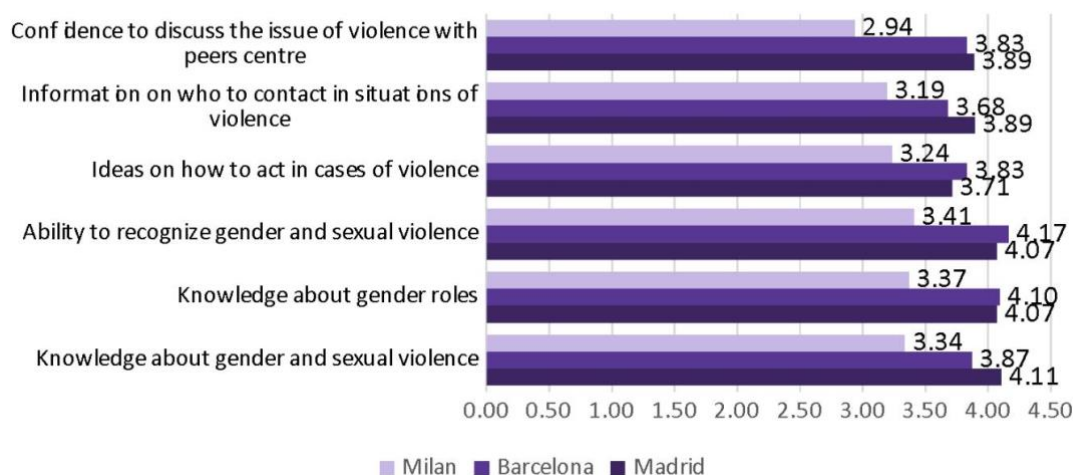
Como se indica en la Tabla 27, se encontraron correlaciones significativas, aunque no realmente fuertes, entre **el género y el aprendizaje de conocimientos sobre la violencia de género** y entre el género con los contactos a los que remitirse en situaciones de violencia de género (en este caso, negativas). Encontramos fuertes correlaciones entre los conocimientos adquiridos y la ciudad.

Tabla 27. Correlación: género y ciudad*aprendizaje

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman							
P.10. ¿Crees que con esta formación has adquirido...		Conocimiento sobre los roles de género	Conocimiento sobre la VG	Capacidad de reconocer la VG	Ideas sobre cómo actuar en situaciones de VG	Información sobre a quién remitirse en situaciones de violencia de género	Confianza para hablar de violencia con tu alumnado
P.2. Autoidentificación de género	C.	-0,144	-,181*	-0,141	0,002	-,199*	-0,060
	Sig.	0,114	0,046	0,125	0,984	0,029	0,518
	N	121	121	120	120	120	118
P.0. Ciudad	C.	,294**	,261**	,231**	-,180*	-,228*	,336**
	Sig.	0,001	0,003	0,009	0,043	0,010	0,000
	N	127	127	126	126	126	124

Como puede verse en el Gráfico 34, en Barcelona el aprendizaje mejor valorado fue el **conocimiento sobre los roles de género**, y, en Madrid y Milán, el de **cómo reconocer la violencia de género**. Por otra parte, el alumnado de Milán consideró que el curso era medianamente útil para adquirir **confianza para debatir los temas con sus iguales**.

Gráfico 35. P.10. Diferencias en el grado de aprendizaje por ciudad (escala 0-5)



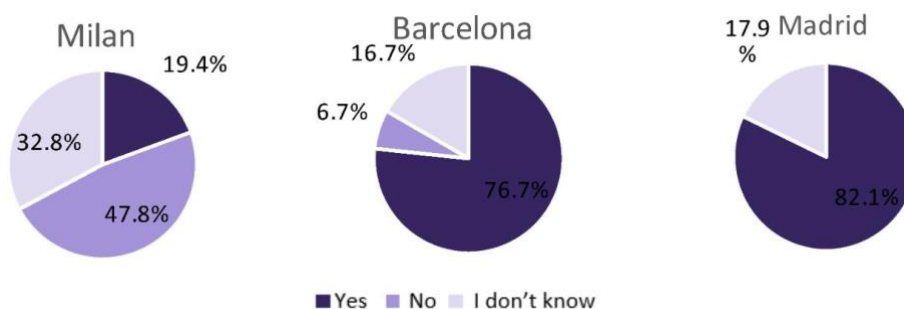
Todos los elementos relacionados con la **pertinencia de la formación** tienen también una clara correlación con las experiencias en las distintas ciudades.

Tabla 28. Correlación: género y ciudad* pertinencia de la formación

Coeficiente de correlación de orden de rangos de Spearman				
		P.12. Debería repetirse el año que viene para otro alumnado	P. 13. Recibir otra formación para profundizar en este tema	P.14. Has disfrutado de la formación... (nivel de disfrute del curso)
P.2.Autoidentificación de género	C.	0,033	0,101	-0,074
	Sig.	0,721	0,275	0,429
	N	119	118	116
P.0. Ciudad	C.	-.476*	-,179*	,549**
	Sig.	0,000	0,047	0,000
	N	125	124	122

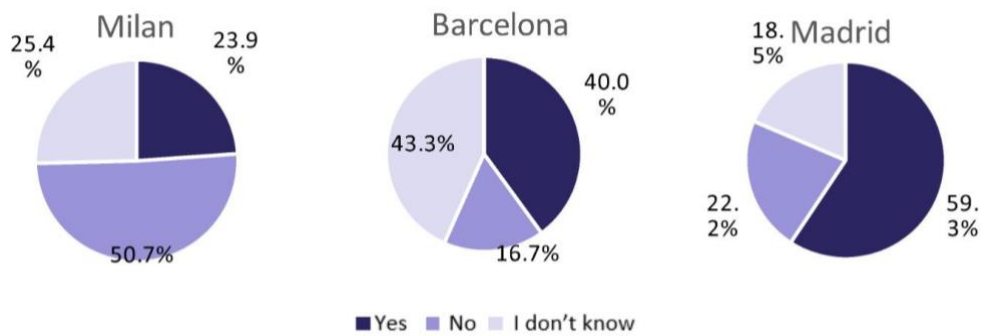
En este sentido, mientras que en Madrid y Barcelona la mayor parte del alumnado considera que la **formación debería repetirse**, solo una quinta parte tiene la misma opinión en Milán (Gráfico 36).

Gráfico 36. P.12. Repetición de la formación el próximo año por ciudad (%)



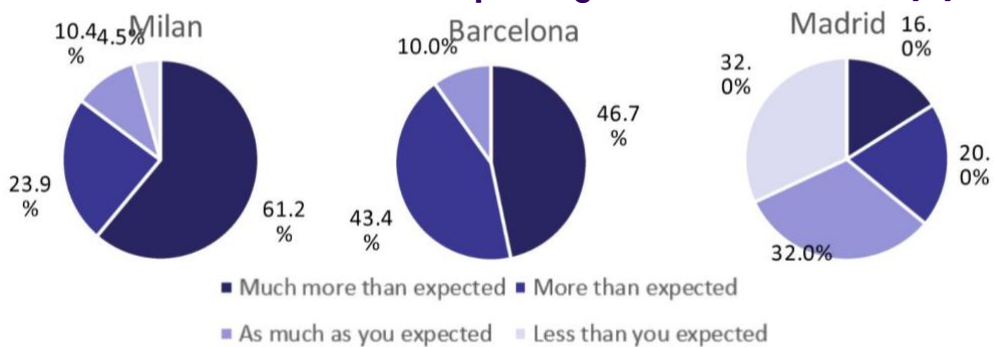
A la mayoría del alumnado de Madrid y mucha parte del de Barcelona les **interesa claramente participar en una formación en profundidad sobre la violencia de género**. La situación es la **contraria** en Milán, donde la mayoría no repetiría con una formación en profundidad (Gráfico 37).

Gráfico 37. P.13. Formación en profundidad por ciudad (%)



No obstante, el Gráfico 38 indica que el 61,2 % del alumnado de Milán **disfrutó** de la formación mucho más de lo que esperaba. La tendencia opuesta se observó en Madrid, donde la mayoría del alumnado disfrutó del curso tanto como esperaba o incluso menos de lo que esperaba. En Barcelona, el disfrute de la formación también fue superior al esperado.

Gráfico 38. P.14. Grado en que ha gustado la formación (%)



EFECTO MULTIPLICADOR DE LA FORMACIÓN

Para evaluar el efecto multiplicador de la formación, analizamos si la opinión y los conocimientos del alumnado **entre 15 y 17 años cambiaban en los institutos en que el equipo de Cut All Ties implantó la formación, respecto a otros institutos**. Para comprender estos resultados, también hemos utilizado la **opinión expresada por el alumnado y el profesorado** que participó en los **grupos focales**.

SUPUESTO DE NORMALIDAD EN LOS DATOS

A pesar de las incidencias descritas anteriormente en la implementación de la formación y en la recogida de los datos, que implica que los resultados de la evaluación no pueden leerse como estadísticamente significativos, realizamos **algunas pruebas iniciales para definir mejor la potencialidad de nuestro análisis**.

A continuación, presentaremos los resultados de la prueba de normalidad (Kolmogórov-Smirnov), así como del **análisis de los datos de referencia del pre test (H de Kruskal-Wallis)** y de la **variación entre los datos del pre test y el post test (rango con signo de Wilcoxon)**.

Se utilizaron la **prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov e histogramas** para determinar si el conjunto de datos se ajustaba a una **distribución normal**.

La prueba de Kolmogórov-Smirnov demuestra que la distribución empírica de los datos (el histograma) **no tiene forma de campana y se asemeja a la distribución normal**. Esto no es sorprendente porque la distribución normal rara vez aparece en las encuestas en las que la mayoría de las variables son ordinales (escala de Likert).

Por lo tanto, para evaluar las comparaciones entre nuestros tres grupos (intervención, semicontrol, control), antes calculamos mediante la prueba de **Kruskal-Wallis (K grupos independientes)** la diferencia de medias o tendencia central (variación) **para el pre test de cada ciudad**. Nuestro objetivo era determinar si la media de al menos uno de los grupos en la pre test es diferente de la de los demás. Nuestro análisis indica que algunas de las pruebas de grupo tienen una diferencia significativa entre sus medias, por lo que el **análisis comparativo de estas variables es viable**. No obstante, que la variación sea estadísticamente significativa no implica un cambio en la

percepción por parte del alumnado de la violencia sexual y de género ni en su nivel de concienciación.

Nuestra hipótesis era:

H0: **no hay diferencia** entre las medias de pretest de los tres tipos de centros (Int, Sc, Co) por ciudad ($p > 0,05$).

H1: **hay diferencias** entre las medias de pretest de los tipos de centros (Int, Sc, Co) por ciudad ($p < 0,05$).

Las variables introducidas en el modelo fueron: P.8, P.10, P.11, P.12, P.13, P.14, P.15, P.16, P.19. El equipo de evaluación del impacto había aplicado el análisis **H de Kruskal-Wallis (K grupos dependientes)** a todas las preguntas ordinales, que son aquellas para las que el cálculo de la media carece de sentido estadístico (**anexo D**).

También se realizaron análisis estadísticos para comprobar las relaciones entre el programa de intervención y la concienciación del alumnado sobre la violencia sexual y de género. Para comparar los resultados del pre y post test, necesitamos medir de nuevo las diferencias —la variación— entre ambas pruebas, en los distintos tipos de centros. La **prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas** compara las medianas de dos grupos dependientes (pre y post) y permite determinar si existen pruebas estadísticas de diferencias entre ambas.

Nuestra hipótesis era:

H0: **no hay diferencia** entre las medias de pre y post (Int, Sc, Co) ($p > 0,05$).

H1: **hay diferencias** entre las medias de pre y post (Int, Sc, Co) ($p < 0,05$).

Las variables introducidas en el modelo fueron: P.8, P.10, P.11, P.12, P.13, P.14, P.15, P.16, P.19.

Se ha aplicado la prueba de rangos con signo de Wilcoxon a todas las preguntas, excepto a las sociodemográficas, dicotómicas, cualitativas o de cadena, que son aquellas para las que el cálculo de la media **carece de sentido estadístico**.

La prueba de Wilcoxon muestra una baja significatividad estadística entre el pre y el post (**anexo E**). No obstante, la fiabilidad de esta prueba en una situación en la que **las muestras son tan diferentes no es alta**.

De acuerdo con las pruebas iniciales descritas más abajo podemos afirmar que:

- a. La muestra **no responde a una distribución normal**.
- b. Los grupos de intervención, semicontrol y control **pueden compararse** porque sus medias de preprueba son diferentes.
- c. Existen algunas **diferencias estadísticamente significativas entre el pre y el post en todos los centros** y ciudades.

Decidimos, por tanto, presentar una comparativa estadística descriptiva, que debe entenderse solo como una primera aproximación a nuestro objetivo y no como una validación estadística.

PERFIL DE LOS ENCUESTADOS Y LAS ENCUESTADAS (ENCUESTA DE IMPACTO)

La **autoidentificación de género** no cambia durante el curso, de modo que, tanto en el pre como en el post, en general, entre el 40-50 % de los alumnos y alumnas se identificaron con las **categorías binarias** de género. No obstante, se observa un porcentaje ligeramente superior de chicas (con respecto a los chicos) en los centros de control.

Gráfico 39. P.1. Género (autoidentificado) por centro (% preprueba)

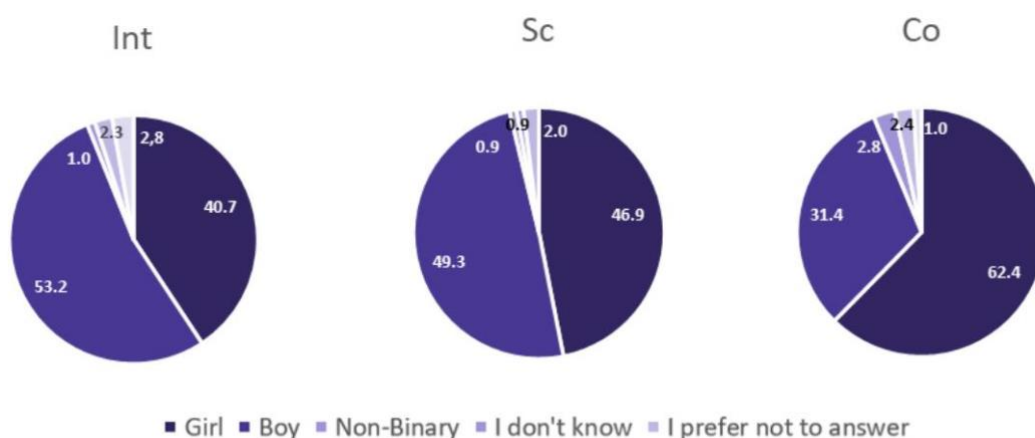


Tabla 29. P.4. ¿Has asistido a alguna formación relacionada con el género en tu centro durante este curso académico? (% preprueba)

Tipo de centro	Sí	No	No lo sé
	%	% total	% total
Int	20,9	42,8	15,9
Sc	24,1	63,1	12,8
Co	5,6	82,0	12,3

La mayoría del alumnado que ha participado en la encuesta de impacto **no había asistido nunca a cursos sobre violencia de género**. Sin embargo, existe una diferencia significativa entre los tres tipos de centros; de hecho, algo menos del 6,0 % del alumnado del centro de control había recibido previamente formación, frente a más del 20,0 % de los otros grupos.

Tabla 30. P.5. ¿Has asistido a alguna manifestación feminista o por los derechos de las mujeres? (% preprueba)

Tipo de centro	Sí	No	No lo sé
	% total	% total	% total
Int	19,2	78,1	2,7
Sc	25,7	71,6	2,7
Co	24,0	73,6	2,4

Alrededor de una **cuarta parte** de los alumnos y alumnas habían participado en **manifestaciones feministas o por los derechos de las mujeres**, mientras que el porcentaje fue ligeramente menor en los grupos de intervención.

A lo largo del período estudiado, el alumnado se ha identificado **más claramente como feminista o machista**, cambio que se ha producido en los tres tipos de grupos sin diferencias significativas. Se observa, sin embargo, que el alumnado **de control se siente más feminista** que el resto. Esta respuesta es coherente con su mayor participación en manifestaciones feministas, según lo que declaran, y también está probablemente relacionada con un mayor porcentaje de **alumnado de control que se identifica como femenino**.

Tabla 31. P.6. Autopercepción feminista y machista (escala 1-5)

Tipo de centro	¿Hasta qué punto te consideras feminista?		¿Hasta qué punto te consideras machista?	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Int				
	2.13	2.71	1.25	1.82
Sc				
	2.27	3.11	1.21	1.67
Co				
	2.96	3.39	1.40	1.77

CONCIENCIACIÓN SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

Para tener un enfoque más fenomenológico sobre cómo la formación multiplica su efecto en la comprensión del género por parte del alumnado de los centros, utilizamos el “**juego de asociaciones**”. El alumnado tenía que especificar qué palabras le venían primero a la cabeza cuando oían la palabra “**género**”. Como podemos ver en el ejemplo anterior, no hay un cambio significativo; incluso en el instituto donde se implementaron la formación y la gamificación, **el alumnado identifica mayoritariamente el género con las masculinidades**, con referencias menores a lo **femenino**, y a la terminología relacionada con la **sexualidad**.

Gráfico 40. Palabras del centro de Intervención asociadas a la palabra “género” (centros de intervención)

Encuesta pre



Encuesta post



A continuación, se muestra la diferencia respecto a la **concienciación del alumnado sobre alguna forma de sexismo estructural cotidiano en el lenguaje, la música y el género**. La tabla que se muestra a continuación indica la variación de las respuestas en la pre encuesta y la post encuesta, y nos permite comparar los resultados entre centros. Los y las alumnas debían elegir la frase que considerasen más correcta entre las tres presentadas. Para cada tipo había una que **mostraba una clara concienciación sobre la violencia de género (verde)**, otra que **no era completamente incorrecta, sino que presentaba algunos errores (naranja)**, y una **incorrecta (rojo)**. En la siguiente tabla, un valor positivo en la frase verde, y uno negativo en las rojas, indican un incremento de la capacidad de identificación del sexismo cotidiano.

Tabla 32. P.7. Diferencias de identificación del sexismo cotidiano en la preprueba y la posprueba

Tema	Frase	Int	Sc	Co
CONCIENCIACIÓN CLARA				
P.7.1.a. Sexismo en la música	Las letras de las canciones contribuyen a reproducir los roles de género	7,5	5,7	-0,1
P.7.1.b. Autoidentificación de género	Cada persona tiene derecho a decidir cómo se identifica a sí misma y a cambiar tantas veces como quiera	13,3	-1,3	1,3
P.7.1.c. Lenguaje sexista	El lenguaje es sexista y es necesario encontrar formas alternativas de comunicarse	1,9	-0,9	1
Total.....		22,7	3,5	2,2
NO SE AJUSTA DEL TODO, SINO QUE PRESENTA ALGUNOS ERRORES				
P.7.1.a. Sexismo en la música	Los grupos musicales juveniles contribuyen considerablemente a reducir el sexismo	-3,1	2,2	3,7
P.7.1.b. Autoidentificación de género	Las personas trans sienten que viven en el cuerpo equivocado y que deben operarse	-2,8	-1,3	1
P.7.1.c. Lenguaje sexista	El llamado "lenguaje inclusivo" no es neutro	-1,8	2,1	-1,2
Total.....		-7,7	3	3,5
INCORRECTA (SIN CONCIENCIACIÓN)				
P.7.1.a. Sexismo en la música	Los roles de género ya no se reproducen en la mayor parte de la música	-4,4	-8	-3,6
P.7.1.b. Autoidentificación de género	O eres chico o eres chica	-10,4	2,5	5,7
P.7.1.c. Lenguaje sexista	El masculino genérico (por ejemplo: "todos los alumnos") es la forma correcta para referirse a grupos mixtos y es la que debe utilizarse	-0,1	-1,2	0,2
Total.....		-14,9	-6,7	2,3

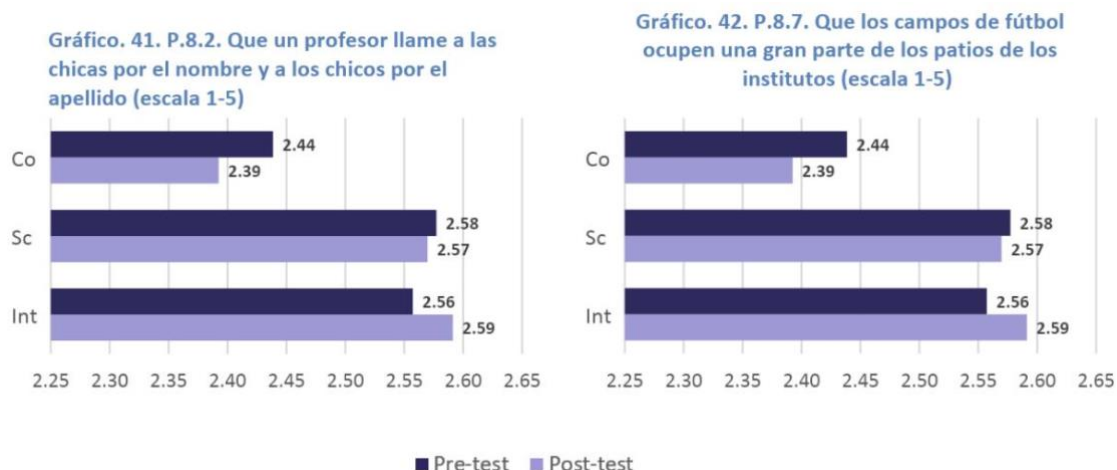
Como apreciamos claramente en el **centro escolar de intervención, la capacidad de reconocer el aspecto estructural y cultural del sexismo aumentó mucho más que en los demás centros**, y en el de semicontrol más que en el de control.

CONCIENCIACIÓN GENERAL

Los siguientes gráficos indican el nivel de acuerdo o desacuerdo del alumnado con diferentes frases relacionadas con la violencia de género. Se les pedía que las valorasen en una escala del 1 al 5 en la que el 1 era **muy negativo y completamente inaceptable**, y el 5, **muy positivo**.

En este sentido, las siguientes prácticas recibieron una valoración similar en los centros de intervención en la preprueba y la posprueba, pero el reconocimiento de estas prácticas como coercitivas de la libertad parece empeorar en los centros de intervención después de llevar a cabo toda la intervención:

En este sentido, las siguientes prácticas recibieron una **valoración similar en el pre y en el post**:



Mientras que el reconocimiento de estas prácticas como coercitivas de la libertad parece **empeorar después de llevar a cabo toda la intervención**:

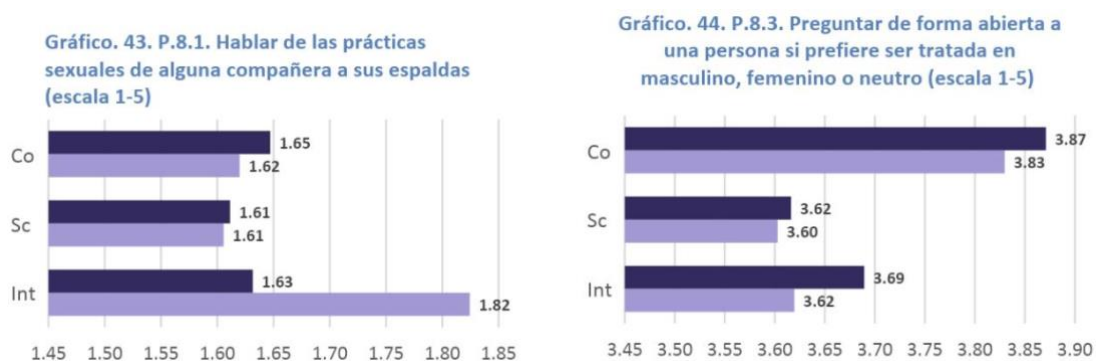


Gráfico. 45. P.8.4. Que una chica se ponga pantalón corto sin depilarse las piernas (escala 1-5)

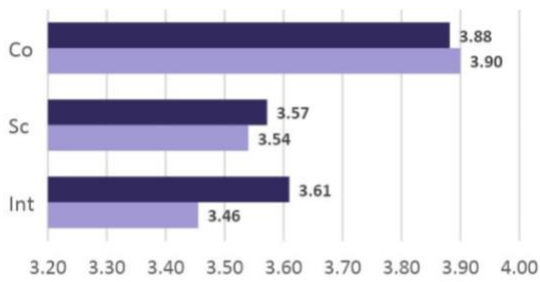


Gráfico. 46. P.8.5. Reírse de vídeos, memes u otros contenidos sexuales que se difunden por las redes (escala 1-5)

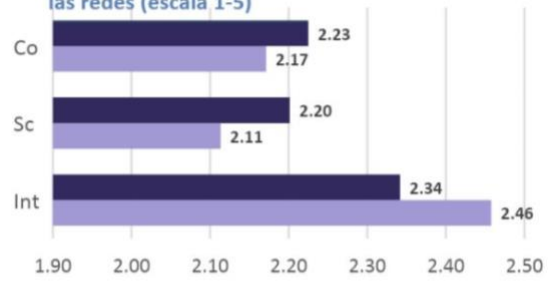


Gráfico. 47. P.8.6. Que se permita a una chica musulmana utilizar el hiyab para ir a clase (escala 1-5)

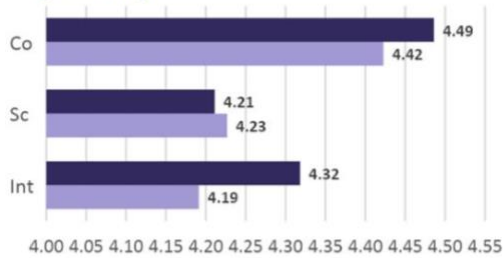


Gráfico. 48. P.8.8. Pedir a dos chicos que se están besando que se vayan (de una plaza, una cancha de fútbol, una fiesta...) (escala 1-5)

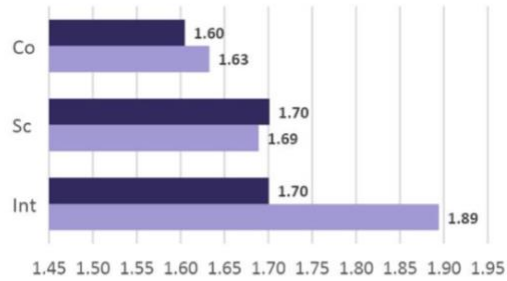


Gráfico. 49. P.8.9. Que un chico al que le gustan las chicas decida maquillarse para ir a clase (escala 1-5)

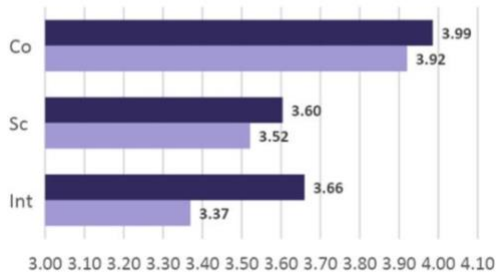
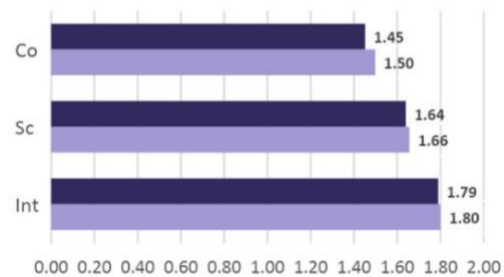
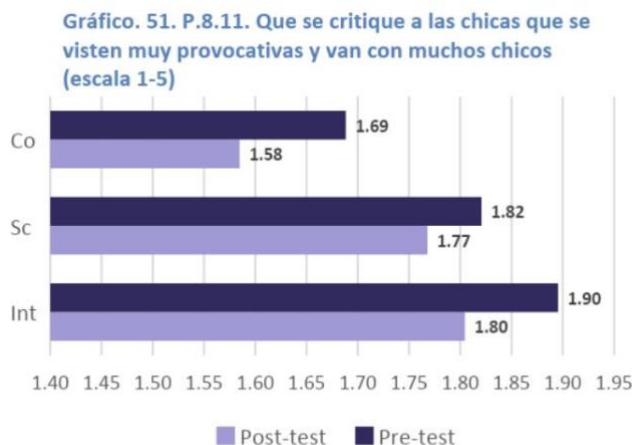


Gráfico. 50. P.8.10. Ver las fotos 'provocativas', 'eróticas' o explícitas que una chica ha enviado a su pareja (escala 1-5)



■ Pre-test ■ Post-test

Por último, podemos destacar cierto **aumento de la sensibilidad** a la hora de detectar algún tipo de violencia en los grupos de intervención:



La **concienciación sobre la socialización de género y los estereotipos de género no aumentó** tras la formación ni tras el proceso de gamificación.

El alumnado expone que **no ha percibido grandes cambios en la concienciación sobre la violencia de género de sus iguales** tras la formación o el proceso de gamificación. Creen que el programa **abrió las mentes de los y las asistentes, pero no fue capaz de cambiar sus acciones**. A continuación se muestran algunas frases extraídas de los grupos focales:

- La formación nos ha ayudado a dar un paso más (Sc_students_Ma)
- Creo que depende mucho de la persona, porque yo, por ejemplo, siempre he sido muy feminista y he sabido detectar el sexismo, pero con Cut All Ties hemos abierto más la mente, hemos cuestionado cosas que se dan por supuestas y no están bien, y ahora lo vemos con otros ojos (Sc_students_Ba)
- La formación nos ha ayudado a profundizar en nuestros conocimientos, pero no nos ha concienciado sobre determinadas cuestiones (Sc_students_Ma)

























LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS RELACIONES SEXO-AFECTIVAS

Como se indica a continuación en la Tabla 33, la **formación y la gamificación no producen cambios importantes en la capacidad de reconocer la responsabilidad de la violencia de género en las relaciones sexo-afectivas**. De hecho, la valoración de las acciones de los y las protagonistas de la siguiente narración fue muy similar en el pre y el post test y entre los tipos de grupos.

“Un viernes por la tarde, Laura, que está saliendo con Xavi, le dice que tiene muchas ganas de ver a sus amigas y que saldrá con ellas por la tarde o por la noche. Pero, mientras están de fiesta, Xavi, que sabe a dónde van, aparece sin avisar con unos amigos. En la fiesta hay mucha gente del instituto y, en particular, Marcos (el ex de Laura). Al verlo, Xavi se pone celoso y le dice a Laura que no debe seguir en contacto con Marcos porque probablemente él siga interesado en ella. Laura se enfada con Xavi. Xavi le grita y ella decide romper con él”.

Se les pidió a los y las estudiantes que valorasen de **muy buena (5)** a **muy mala (1)** las siguientes acciones de los y las protagonistas:

Tabla 33. Capacidad de reconocer la responsabilidad de la violencia de género en las relaciones sexo-afectivas (escala 1-5)

Acciones:	Int		Sc		Co	
	Preprueba	Posprueba	Preprueba	Posprueba	Preprueba	Posprueba
P.10.1. Laura sale con sus amigas	 4,47	 4,52	 4,62	 4,60	 4,71	 4,59
P.10.2. Xavi aparece sin avisar	 2,46	 2,47	 2,43	 2,43	 2,38	 2,25
P.10.3. Xavi se pone celoso	 2,75	 2,72	 2,56	 2,56	 2,69	 2,60
						

P.10.4. Laura sigue siendo amiga de Marcos	3,61	3,46	3,72	3,74	3,66	3,53
P.10.5. Xavi le pide a Laura que no vea a Marcos	●	●	●	●	●	●
	1,97	2,05	1,86	1,88	1,83	1,96
P.10.6. Laura se enfada con Xavi	●●	●●	●●	●●	●●	●●
	3,58	3,54	3,78	3,74	3,73	3,62
P.10.7. Xavi grita a Laura	●	●	●	●	●	●
	1,68	1,71	1,64	1,62	1,39	1,51
P.10.8. Laura rompe con Xavi	●●	●●	●●	●●	●●	●●
	3,63	3,50	3,75	3,79	3,76	3,77

Los datos indican que la concienciación sobre la violencia de género **en las relaciones afectivo-sexuales**, y especialmente debido a la comunidad **LGBTQI***, **no aumenta de forma coherente** tras la intervención de Cut All Ties.

En este sentido, las siguientes prácticas recibieron una **valoración similar en el pre y el post**:

Gráfico. 52. P.11.7. Es abusivo pedir a tu pareja que borre de las redes sociales una foto suya por explícita o inapropiada (escala 1-5)

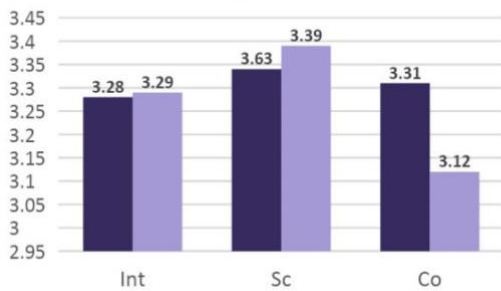
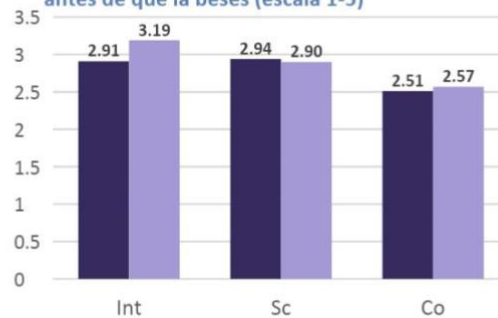


Gráfico. 53. P.11.9. Es normal enfurecerse si una persona no te avisa de que es trans* antes de que la beses (escala 1-5)



Mientras que el reconocimiento de estas prácticas como coercitivas de la libertad **parece empeorar después de llevar a cabo toda la intervención:**

Gráfico. 54. P.11.1. Las chicas que siguen con una pareja que les trata mal también son responsables del problema (escala 1-5)

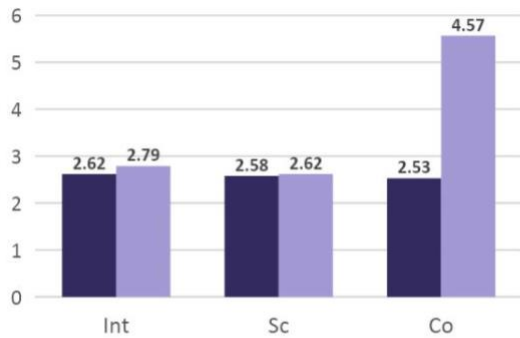
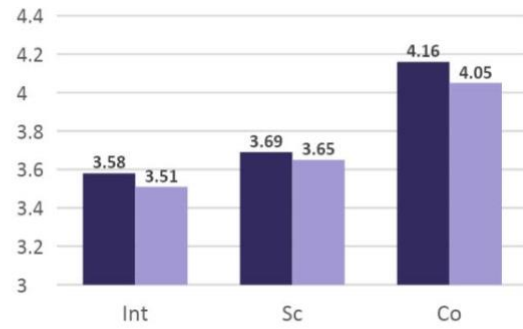


Gráfico. 55. P.11.2. Las expresiones maricón o bollera son un insulto y no una forma de hablar cualquiera (escala 1-5)



■ Pre-test ■ Post-test

Gráfico. 56. P.11.8. Nadie tiene que sentir la obligación de hacer visible su relación en redes (escala 1-5)

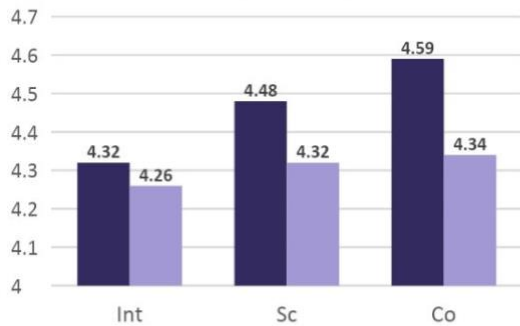
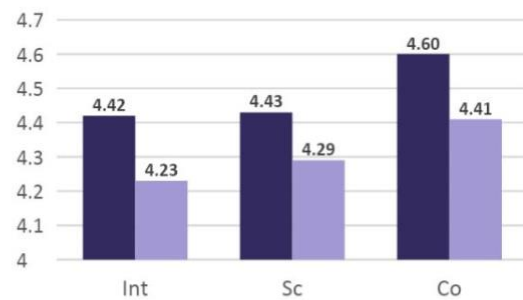
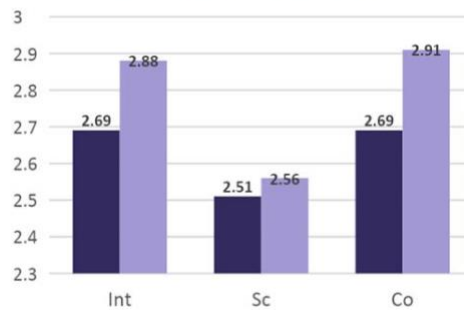


Gráfico. 57. P.11.10. Está bien negarse a tener sexo cuando no te apetece, aunque la persona con la que estás tenga muchas ganas (escala 1-5)



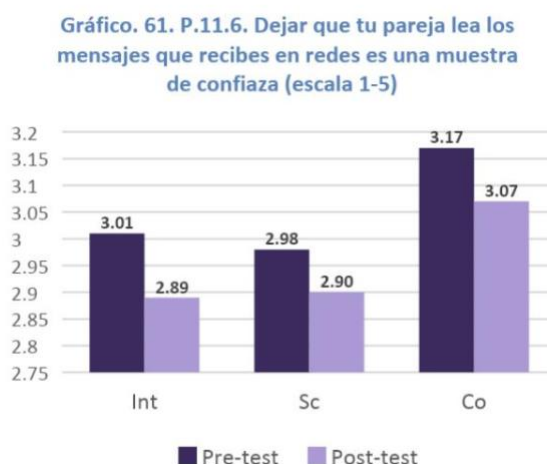
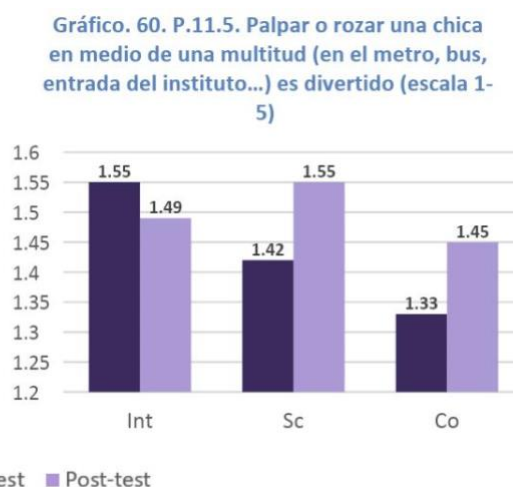
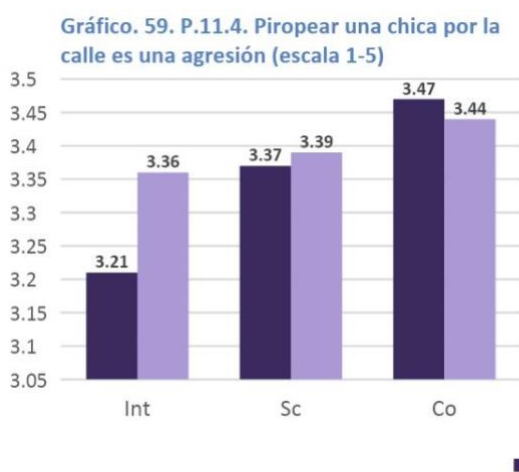
■ Pre-test ■ Post-test

Gráfico. 58. P.11.3. Entre parejas chica-chico las violencias se dan de manera parecida desde los dos lados (escala 1-5)



■ Pre-test ■ Post-test

Por último, podemos destacar cierto **aumento de la sensibilidad** a la hora de detectar algún tipo de violencia en los grupos de intervención:



Por el contrario, la **intervención** de Cut All Ties **demuestra ser más eficaz en la capacidad de identificar la existencia de una situación de violencia de género en el centro escolar.**

Si bien esta capacidad ha aumentado durante el curso en todos los grupos (como indica el Gráfico 62), el cambio ha sido mayor tanto en los centros de semicontrol como, en particular, en los de intervención.

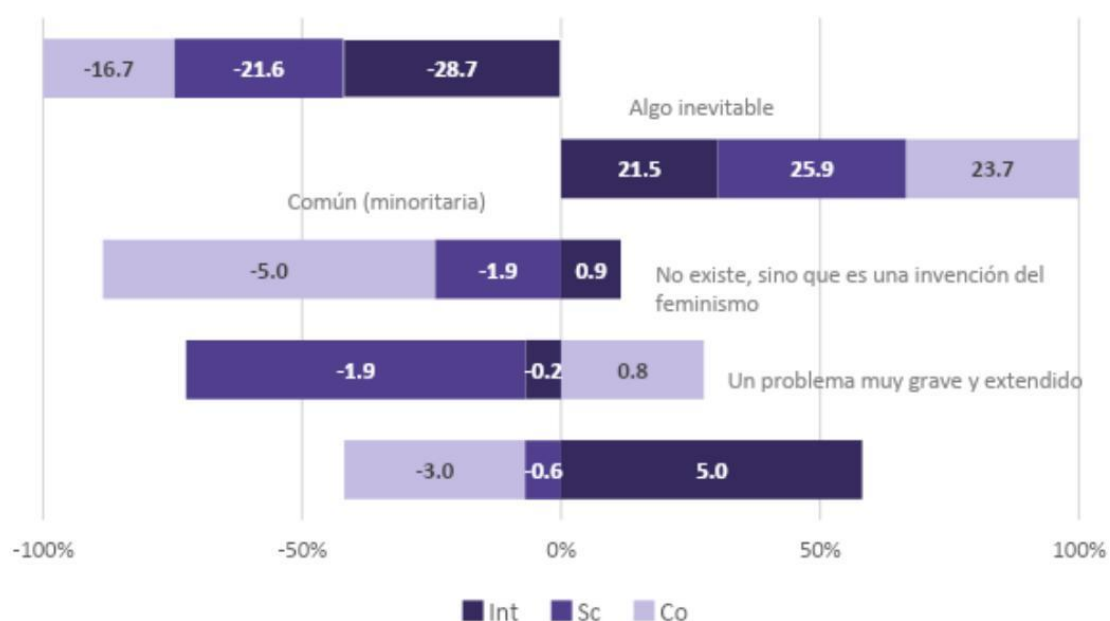
Gráfico 62. P.12. Indica la frecuencia con la que has oído que se ha dado alguna de estas situaciones en tu instituto o entre tus amigos y amigas.

		Pre-test	Post-test	Rate of change
P.12.1. For someone to insists until convincing someone to engage in a sexual practice that they don't want	Inc	1,59	1,86	0,27
	Sc	1,69	1,66	-0,03
	Co	1,81	1,99	0,18
P.12.2. Giving up plans or not seeing friends to please the partner	Inc	2,45	2,76	0,31
	Sc	2,41	2,49	0,08
	Co	2,53	2,67	0,14
P.12.3. Change of clothing style at the request of the partner	Inc	1,78	2,11	0,33
	Sc	1,73	1,77	0,04
	Co	2,05	2,08	0,03
P.12.4. For a group of young people to gather in support of a colleague who has suffered an assault	Inc	2,48	2,47	-0,01
	Sc	2,52	2,46	-0,06
	Co	2,61	2,51	-0,1
P.12.5. To be pushed, slapped or hit by one's current partner	Inc	1,69	1,85	0,16
	Sc	1,64	1,71	0,07
	Co	1,66	1,91	0,25
P.12.6. Feeling uncomfortable about receiving leerings	Inc	2,47	2,76	0,29
	Sc	2,69	2,71	0,02
	Co	3,16	3,22	0,06
P.12.7. Fear of being raped or assaulted in the street	Inc	2,86	2,95	0,09
	Sc	2,93	2,96	0,03
	Co	3,36	3,31	-0,05
P.12.8. Fear of being raped or assaulted by a known person	Inc	1,93	1,93	0
	Sc	1,91	1,91	0
	Co	2,21	2,14	-0,07
P.12.9. Do not show affection in public (kissing, holding hands) for fear of suffering an aggression or receiving insults	Inc	1,79	1,84	0,05
	Sc	1,69	1,78	0,09
	Co	1,95	2,01	0,06
P.12.10. Feeling bad for having to use a toilet or changing room assigned to a gender with which you do not identify	Inc	1,65	1,64	-0,01
	Sc	1,52	1,48	-0,04
	Co	1,97	1,88	-0,09
P.12.11. Receiving insults such as "slut", "lesbian", "faggot" and "butch" or similar	Inc	3,14	3,31	0,17
	Sc	3,05	3,21	0,16
	Co	3,36	3,26	-0,1

Como podemos ver, **el alumnado de intervención ha aumentado más que otros grupos su capacidad para detectar la violencia sexual y de género**, pero los cambios son pequeños y especialmente en lo referente a la capacidad del alumnado de identificar la existencia de violencia de género cuando alguien:

- **Insiste** hasta convencer a otra persona **para que realice una práctica sexual** que no desea.
- **Renuncia a planes** o no ve a los amigos o amigas para complacer a la pareja.
- **Cambia de estilo de ropa** a petición de la pareja.
- Ha recibido un **empujón, bofetada o golpe** de su pareja actual.
- Recibe insultos como **“zorra”, “lesbiana”, “maricón”** o similares.

Gráf. 63. P. 19. Crees que la violencia de género es...



Como podemos apreciar en el siguiente gráfico, la **concienciación general sobre el alcance y la importancia de la violencia de género había aumentado de forma similar durante el período considerado en los tres tipos de centros**. Es probable que al realizar un segundo cuestionario sobre este tema (en alguna ocasión administrado demasiado próximo al primero), la propia herramienta influya en el resultado, cree una mayor concienciación u obligue a los encuestados y encuestadas a ser más políticamente correctos.

En el grupo focal, el alumnado declara que el proyecto les proporcionó **más información sobre la violencia de género y les resultó útil para aprender a escuchar respetuosamente otras opiniones y posturas** —“Aprendí a escuchar la opinión de los demás. Antes aceptaba una broma, hoy ya no” (Sc_students_Mi)— y para **crear un sentido de grupo** —“La formación nos ayudó a tener más confianza como grupo” (Int_students_Ma)—. No obstante,

no están tan seguros y seguras de que esto vaya a generar un cambio a largo plazo —“Creo que tenemos más información [sobre la violencia de género], pero no creo que con unos pocos talleres todo el mundo vaya a cambiar de opinión” (Int_students_Ba)—.

Del mismo modo, el profesorado considera que el proyecto ha **conseguido aumentar los debates sobre la violencia de género** y ha tenido algunos efectos positivos —“[el alumnado] ha mejorado un poco; [el proyecto] les ha ayudado a tener más respeto” (Sc_teachers_Ba)—, pero **no han visto un cambio claro en sus actitudes** —“Creo que el hecho de que se cuestionen cosas, aunque no veamos un cambio de actitud, es positivo” (Int_teachers_Ma); “No he observado cambios drásticos” (Int_teachers_Ma)—.

VIOLENCIA DIGITAL Y DE GÉNERO

En general, el alumnado de los tres centros consideró que **la violencia digital de género es un fenómeno que se produce muy ocasionalmente en sus aulas**. Sin embargo, como podemos ver en el Gráfico 64, tras la implementación del programa Cut All Ties se observa **un ligero pero sistemático aumento en la capacidad de reconocerla en el centro de intervención por lo que respecta a todos los ítems**, mientras que en el de semi-intervención este incremento es menos claro.

Gráfico 64. Violencia digital de género

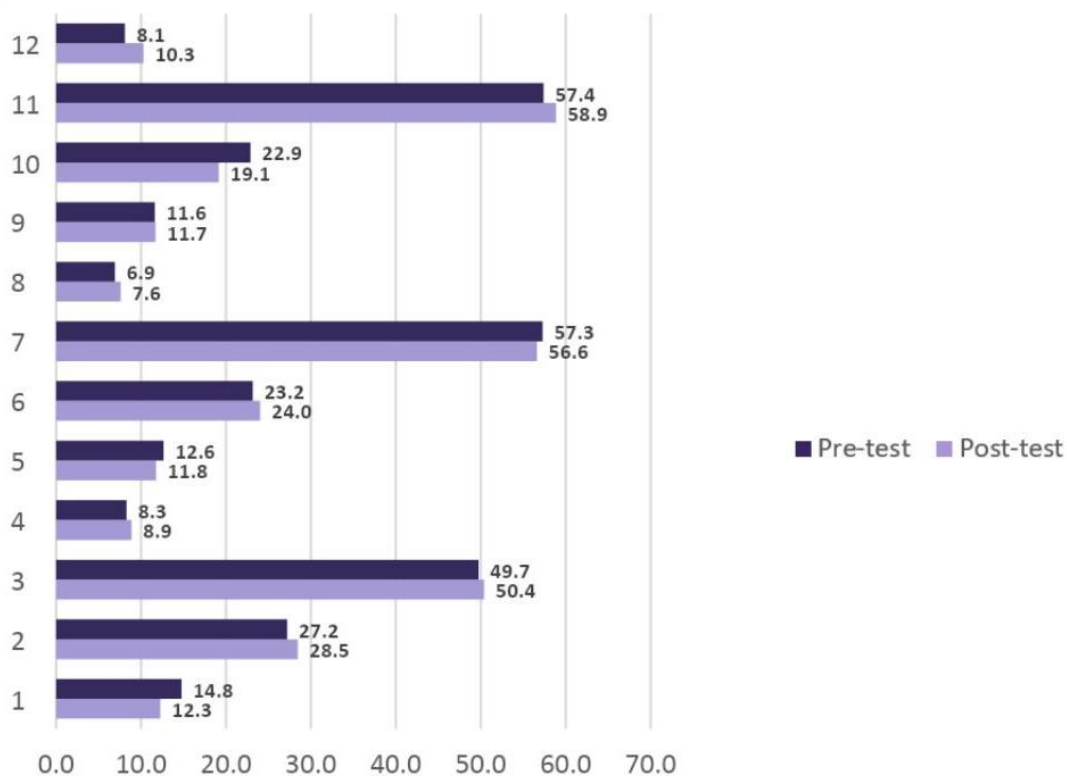
		Pre-test	Post-test	Ratio of change			Pre-test	Post-test	Ratio of change
P.13.1. Using the mobile phone to control a partner	Int	1.60	1.66	0.06	P.13.6. Requiring a partner to send geolocation	Int	1.32	1.38	0.06
	Sc	1.58	1.59	0.01		Sc	1.31	1.34	0.03
	Co	1.74	1.74	0		Co	1.34	1.42	0.08
P.13.2. Spying on a partner cell phone	Int	1.53	1.67	0.14	P.13.7. Forcing a partner to send intimate images	Int	1.27	1.33	0.06
	Sc	1.54	1.50	-0.04		Sc	1.25	1.27	0.02
	Co	1.69	1.69	0		Co	1.37	1.35	-0.02
P.13.3. Asking a partner to delete photos from their networks	Int	1.39	1.48	0.09	P.13.8. Pressuring a partner to provide their passwords	Int	1.34	1.38	0.04
	Sc	1.34	1.33	-0.01		Sc	1.26	1.33	0.07
	Co	1.46	1.46	0		Co	1.30	1.38	0.08
P.13.4. Controlling what a partner does on networks	Int	1.69	1.78	0.09	P.13.9. Forcing a partner to show the messages of a conversation with another person	Int	1.59	1.68	0.09
	Sc	1.70	1.70	0		Sc	1.57	1.57	0
	Co	1.97	1.89	-0.08		Co	1.73	1.73	0
P.13.5. Interfering in relationships that a partner couple has with other people on networks	Int	1.63	1.70	0.07	P.13.10. Getting angry about not always getting an immediate answer when online	Int	1.75	1.81	0.06
	Sc	1.60	1.70	0.10		Sc	1.78	1.76	-0.02
	Co	1.97	1.89	-0.08		Co	1.99	1.90	-0.09

AUTOCONCIENCIA Y VIOLENCIA DE GÉNERO

En relación con la capacidad de reconocer **sus propias responsabilidades pasivas o activas y su implicación en el proceso de violencia de género**, parece que el alumnado no muestra mayores cambios.

En este sentido, las siguientes prácticas recibieron una **valoración similar en la pre encuesta y la post encuesta**:

Gráfico. 65. P.14.4. No suelo intervenir en lo que pasa entre las parejas aunque me parezca violento



En general, el alumnado no reconoce su papel en la violencia de género. Sin embargo, esta tendencia parece **empeorar después de llevar a cabo toda la intervención**:

Gráfico. 66. P.14.1. Creo haber contribuido a que alguien se sintiera mal con comentarios, actitudes o insultos referentes a su sexualidad

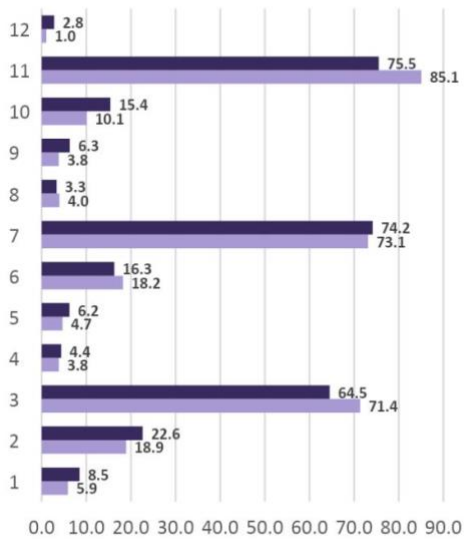
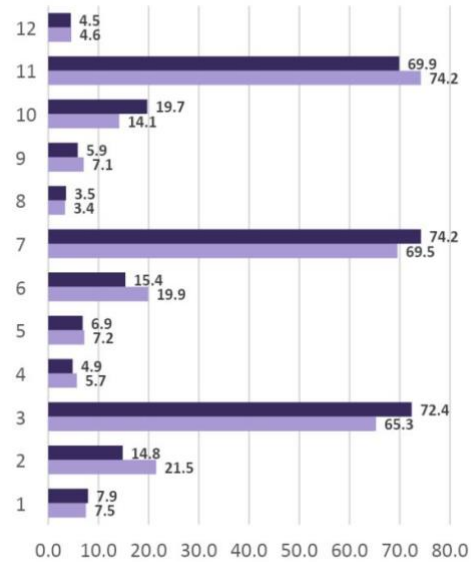


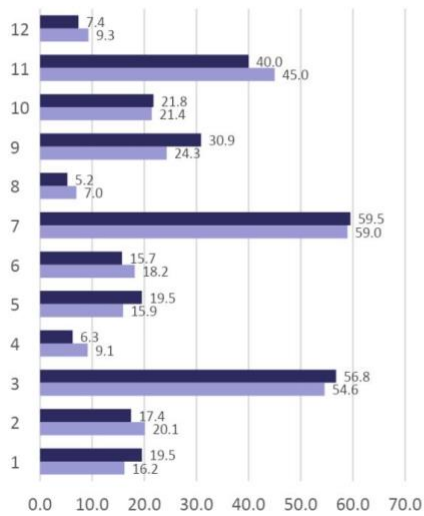
Gráfico. 67. P.14.3. En alguna ocasión, he visto a alguien ejercer agresiones sexuales (verbales o físicas) y no he intervenido



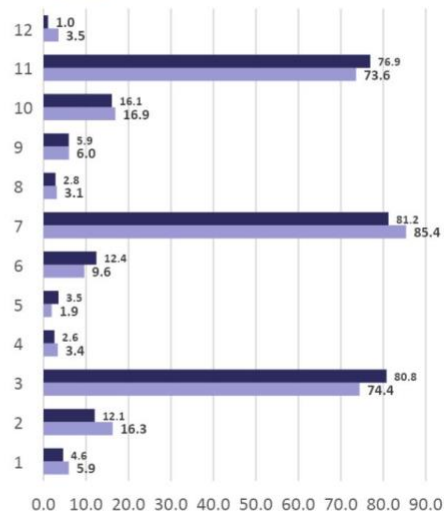
■ Pre-test ■ Post-test

Por último, en los grupos de intervención podemos destacar cierto **aumento de la concienciación** respecto a cuándo se practican actos de violencia o no se ayuda a alguien en el momento en que sufre una agresión:

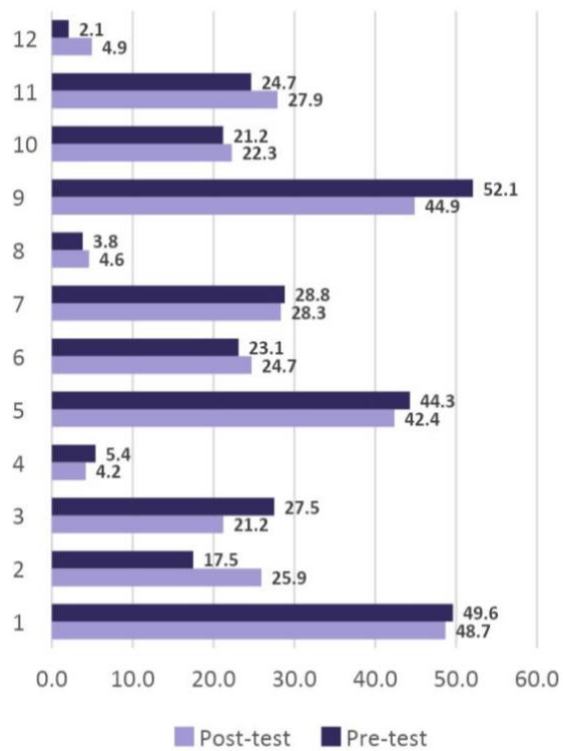
Gráfico. 68. P.14.5. He intervenido en apoyo o a chicas y/o personas LGTBIQ+ mientras las estaban agrediendo



Graph 69. P.14.2. I have exercised some kind of control over my partner, either online or offline



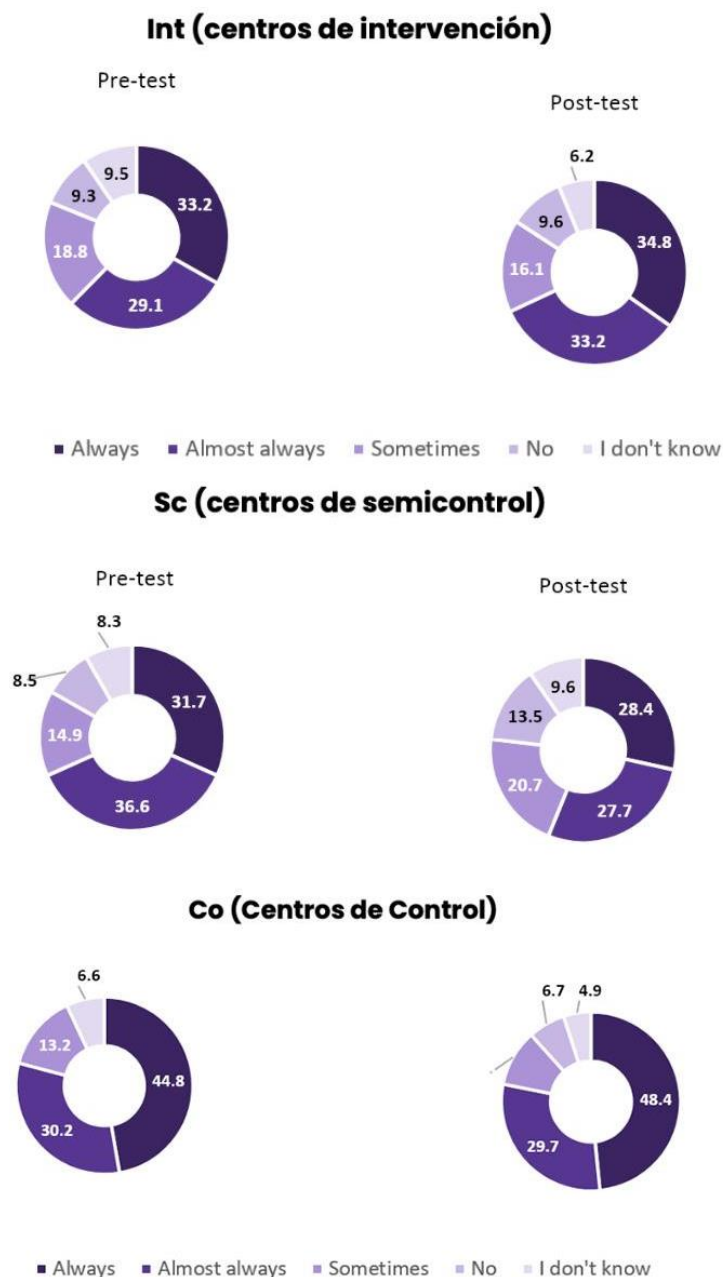
Gráf. 70. P.14.6. He apoyado a personas que no han sido tratadas bien por su pareja



AMBIENTE INSTITUCIONAL

Por un lado, la **intervención completa de Cut All Ties aumentó la sensación de poder expresarse libremente en la institución**. Lo contrario ocurrió con el alumnado de los grupos de semicontrol; de hecho, en la encuesta post hubo menos alumnos y alumnas que se sintieron libres para expresarse libremente.

Gráfico 71. P.15. ¿Puedes expresarte tal como lo sientes, en tu instituto?



Por otra parte, cuando se preguntó al alumnado sobre la disponibilidad **del profesorado para hablar de sus relaciones afectivas y sexuales o de sus problemas**, el alumnado de control redujo enormemente su percepción de la disponibilidad de los profesores durante el período considerado. Los grupos de semi-control también la redujeron parcialmente, pero mucho menos que los de control, mientras que, por el contrario, en el **grupo de intervención la mejora ha sido notable**. Por lo tanto, podemos afirmar que la intervención de Cut All Ties **consiguió que los alumnos y alumnas sintieran que el profesorado estaba disponible para hablar de los problemas a los que se enfrentaban como jóvenes**, probablemente porque el profesorado había recibido formación y se sentía acompañado por la presencia de los formadores y formadoras del programa en el centro escolar.

Las diferencias entre el % de respuestas en el pre y el post por centro son:

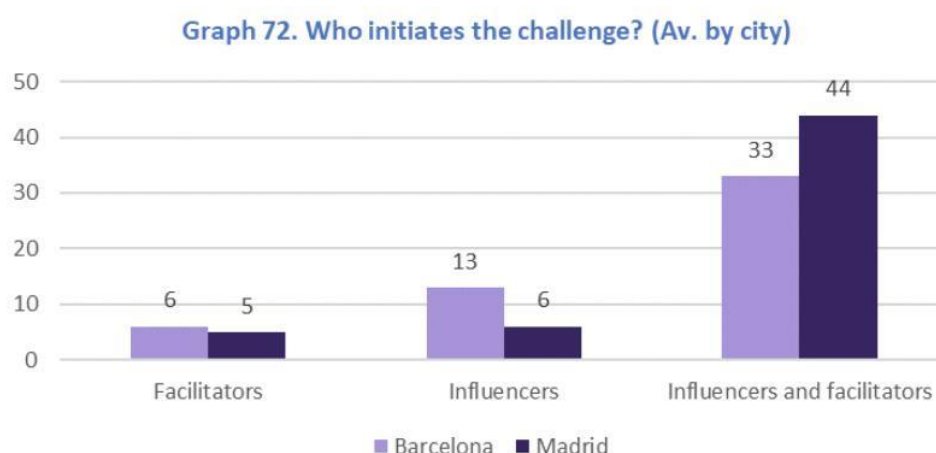
Tabla 34. P.16. ¿Crees que tus profesores y profesoras están disponibles para hablar de tus relaciones afectivas y sexuales o de los problemas a los que te enfrentas como joven?

Escala (1-5)	Tipo de centro		
	Int	Sc	Co
Siempre	4,50	0,20	-5,3
Casi siempre	-1,30	-2,60	-0,7
A veces	-4,40	0,60	-0,60
No	-3,50	-1,60	0,8
No lo sé	4,80	3,50	5,7

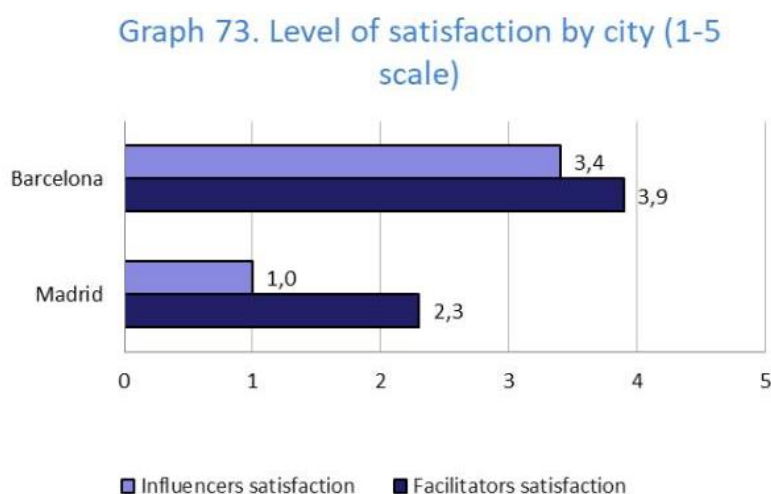
No obstante, en el grupo focal, el alumnado afirmó que **sigue teniendo la impresión de que, si habla de la violencia de género en clase, su opinión no va a ser escuchada**: *“Me da miedo hablar de ello porque tengo la impresión de que no se escucha mi opinión”* (Int_students_Mi). Además, **no percibe cambios específicos en las relaciones afectivo-sexuales dentro de la institución**: *“todo sigue igual que el año pasado”* (Sc_students_BA). En general, creen que el alumnado *“no quiere avanzar [en la concienciación sobre la violencia de género], y, si no se quiere, no se puede, porque, aunque te den las herramientas, si no las usas, nada cambia”* (Sc_students_Ba).

Límites del proceso de gamificación según los formadores y formadoras

Como se puede apreciar en el Gráfico 72, en Barcelona solo el 25,0 % de los retos (13) se **diseñaron sin la intervención directa del formador o la formadora**, y en Madrid solo el 10,9 % (6).

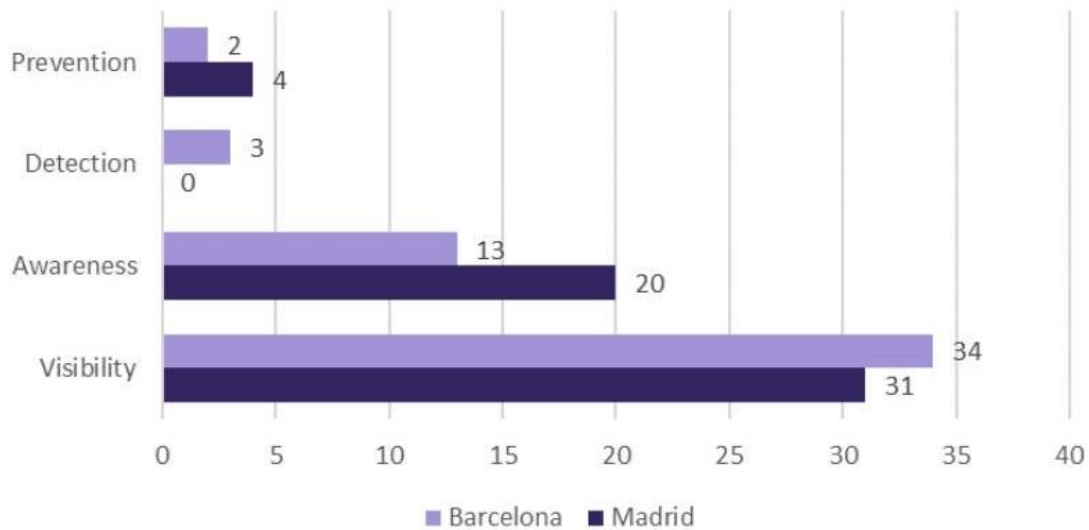


La **satisfacción fue mayor en Barcelona que en Madrid**. Los formadores y formadoras de Barcelona están muy satisfechos con los retos diseñados (valoración media de 3,9 puntos) y consideran que la satisfacción de los y las *influencers* está mayoritariamente al mismo nivel que la suya (3,75 puntos). Por el contrario, la **satisfacción** de los formadores y formadoras en **Madrid no fue suficiente** (2,3 puntos), y creen que la **satisfacción del grupo de influencers con los retos fue aún menor** (1,0 puntos).



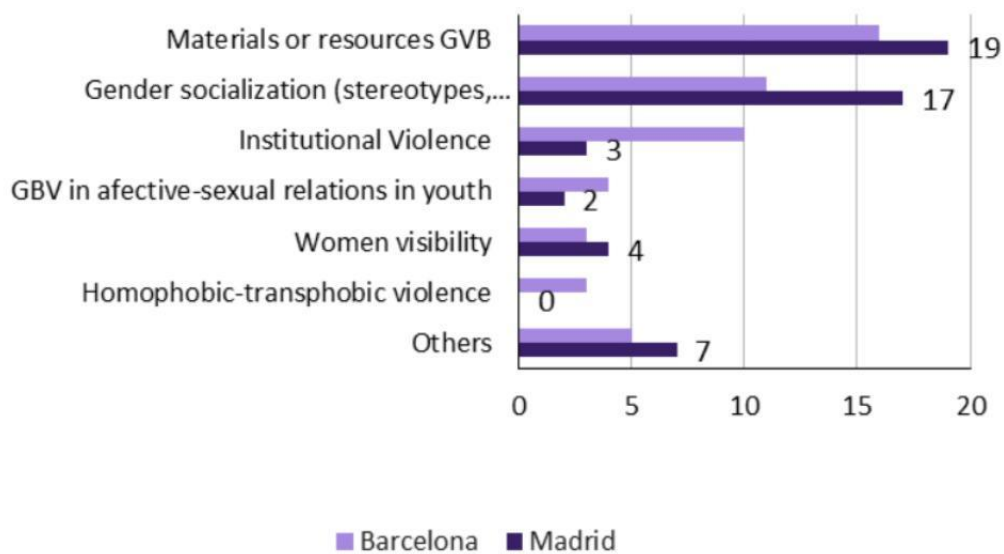
El enfoque principal de la mayoría de los retos en **Barcelona** (65,4 %, 34 retos) y en **Madrid** (65,7 %, 31 retos) ha sido **la visibilidad**. Los retos sobre **prevención** y **detección** fueron los **menos populares** en ambas ciudades.

Graph 74. Approach to challenges (Av. by city)



En ambas ciudades destacan los temas sobre **recursos y materiales relacionados con la violencia de género** (Barcelona, 48,7 %, 16 retos y Madrid, 39,3 %, 19 retos). Los retos sobre **violencia institucional** fueron más frecuentes en **Barcelona** (22,8 %, 10 retos) que en **Madrid** (8,7 %, 3 retos).

Graph 75. Challenges topics (Av. by city)



MILÁN: Los formadores y formadoras estaban entusiasmados con la **oportunidad de hacer la gamificación** y pensaban que podía ser especialmente interesante, porque crea un entorno en línea protegido. De hecho, los datos se **compartieron solo con los compañeros y compañeras del centro**. Sin embargo, consideran que **se enfrentaron a muchos problemas en el uso del programa**, que no se habían identificado cuando se presentó una primera versión en una **reunión del proyecto**.

La coordinación del proyecto sostuvo que **insistieron mucho al alumnado sobre el uso de la gamificación**, pero esto solo provocó más **resistencias**. A algunos alumnos y alumnas esta insistencia les resultaba bastante **molesta**, como explicaba uno de ellos en la encuesta: “El proyecto empezó bastante bien, pero al final parecía que se tenía que hablar de esta aplicación en todo momento”. Al detectar una **fuerte desafección** por el programa, decidieron renunciar a él y **seguir trabajando con otras formas de intervención promovidas por el alumnado**. Por lo tanto, organizaron **otro tipo de acciones** que tuvieran un impacto en los compañeros y compañeras. Por ejemplo, con un grupo lanzaron una serie de **podcasts** que funcionaron bastante bien.

BARCELONA: Al principio, los formadores y formadoras y el alumnado estaban **muy interesados en la parte de gamificación** del proyecto, pero al final **el alumnado no se comprometió con los retos**.

El equipo considera que la aplicación en sí **no ha tenido efectos significativos en la concienciación del alumnado sobre la violencia de género**. Sin embargo, las sesiones organizadas para intentar que crearan retos fueron muy interesantes. Los formadores y formadoras **detectaron algunos cambios en el comportamiento y la concienciación sobre la violencia** en todo el grupo. Incluso consideran que algunos de los alumnos y alumnas más reacios a participar en el proyecto acabaron **siendo de los más interesados**. También destacan cómo, al trabajar con el grupo de *influencers*, consiguieron **romper varios tabúes** en el aula y llevar a cabo **muchas dinámicas en las que se incrementó** notablemente **la participación masculina**. En relación con el proceso de implementación, destacan que:

- **Todo el grupo participó en las sesiones**, pero los formadores y formadoras tuvieron que ayudar y **motivar en todo momento al grupo de influencers** y les pidieron que diseñaran al menos algunos **retos** sobre el debate antes de abandonar el aula.
- Las **estrategias de difusión no tuvieron éxito**. El alumnado y el equipo llevaron a cabo distintas actividades de difusión: dieron charlas en las

aulas, enviaron muchos correos electrónicos, utilizaron las redes sociales del centro y también crearon grandes pósters con códigos QR y los distribuyeron por el colegio. Sin embargo, **no hubo muchos alumnos y alumnas que se involucraran finalmente con la aplicación.**

MADRID: Todos los formadores y formadoras consideran que la **gamificación debería haberse utilizado durante todo el proceso de formación** y no solo al final. Sugirieron introducir **algunas tareas a realizar al final de cada sesión para lograr un mayor reto.** No obstante, cuando se les preguntó si creían que estas prácticas habrían contribuido a aumentar el índice de respuesta a los retos, consideraron que probablemente no.

En cuanto a **los aspectos didácticos de la aplicación**, suponen que los decidieron los coordinadores y coordinadoras del proyecto **sin contar con las aportaciones de los formadores y formadoras.** Declaran que recibieron formación sobre una primera versión de la aplicación durante la reunión de Milán y eso fue todo. La aplicación se consideró **poco atractiva y no completamente desarrollada en el momento de su utilización.** En relación con el proceso de implementación, destacan que:

- Todo el grupo que recibió la formación participó en la gamificación, pero **solo un grupo de 3 a 4 se implicó realmente** (básicamente, el trabajo con la gamificación seguía siendo una actividad de clase).
- Organizaron stands informativos durante el recreo para dar a conocer la gamificación y recopilar sus direcciones de correo electrónico (**el correo institucional no funcionaba**; hubo que utilizar el personal, por lo que solo pudieron incluir a alumnos y alumnas a partir de 14 años). También pasaron clase por clase para presentar brevemente el programa.
- Para aumentar el número de retos creados por el alumnado, los formadores y formadoras incentivaron a los grupos de alumnos y alumnas que enviaron retos interesantes (**todos preparados en clase**). Los incentivos eran: una camiseta, pegatinas y un libro. Esa era la forma más eficaz de motivarles a publicar retos, y, aun así, el índice de retos fue bajo.
- Explicaron el programa al profesorado y lo animaron a utilizarlo de forma autónoma (sin la intervención de los formadores y formadoras). Sin embargo, el profesorado no aprovechó esta oportunidad.
- Al principio, subestimaron la complejidad de los procedimientos, tanto para obtener como para conceder acceso a la plataforma.

PRINCIPALES LÍMITES DE LA GAMIFICACIÓN SEGÚN LOS FORMADORES Y FORMADORAS:

- a. **No existía una versión en aplicación**, por lo que los usuarios y usuarias **tenían que entrar en Internet a través de un navegador**, lo que no era tan **inmediato** (y distaba mucho de la lógica de uso habitual de los jóvenes).
- b. El **sitio web no era personalizable**, por lo que se experimentaba como una herramienta para adultos y adultas, y no como algo propio. **Los formadores y formadoras consideraron que para promover la participación de los y las jóvenes**, estos debían sentirse libres para decidir qué querían hacer y cómo, y la aplicación no lo permitía.
- c. **Publicar un reto requería muchas acciones en el programa**, de modo que su uso no era inmediato. El alumnado tenía que seguir muchos pasos antes de publicar algún reto. Los y las jóvenes no percibían la aplicación como difícil, pero no la consideraban suficientemente interesante.
- d. El programa **no se diseñó de acuerdo con la lógica del uso que los y las jóvenes hacen de las redes sociales**: (1) **Mostrarse a sí mismos** (TikTok, Instagram): la decisión ética del proyecto fue que no podían subir ninguna foto de sí mismos. (2) **Público amplio**: las publicaciones solo eran visibles para un número reducido de otros alumnos y alumnas y solo de sus ciudades. (3) **Mensaje impulsivo**: tenían que decidir y preparar qué publicar como ejercicio de clase, en lugar de hacer algo y publicarlo. (4) **Recibir valoración** (a través de “me gusta”): los retos debían responderse con otra publicación “trabajada” y no solo con un me gusta, y la respuesta no podía recibir ningún me gusta (5) **Libertad de comunicación**: cada mensaje debía ser revisado y aprobado por el formador o formadora adulto. (6) La **interfaz no era atractiva**: el diseño era “más parecido a Moodle o a algún tipo de plataforma de aprendizaje electrónico” que a una red social. (7) **El alumnado no recibía notificaciones directamente en sus teléfonos**, sino por sus correos electrónicos institucionales.
- e. **Para registrarse en la aplicación había que seguir dos pasos**: los formadores y formadoras tenían que introducir los correos electrónicos del alumnado, que previamente había aceptado formalmente participar en el programa; el alumnado recibía una invitación por correo electrónico y, seguidamente, tenía que validarse. En este proceso, era probable encontrarse con **errores o dificultades técnicas**, lo que disuadía a algunos alumnos y alumnas de completarlo.

PRINCIPALES CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES

Uno de los objetivos clave del programa Cut All Ties es abordar la violencia de género entre los y las adolescentes desde un enfoque poliédrico. Basándonos en la evaluación del impacto y en la evaluación del proceso, terminaremos con algunas recomendaciones para el futuro.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN

El principal objetivo del programa de capacitación y formación es proporcionar al profesorado y al alumnado un conocimiento profundo de las características de la violencia de género. En general, el programa de capacitación y formación ha sido **valorado positivamente**, sobre todo **por el profesorado y en España**. Aquí vamos a destacar la conclusión clave de la evaluación y las notables diferencias entre la evaluación del alumnado y la del personal por ciudades. Estos son los resultados clave para el objetivo 1 y 1a.

- No podemos detectar **grandes diferencias** en la satisfacción con la formación por país o género entre el profesorado y personal educativo. No obstante, los y las profesionales formados no valoraron tan bien a los formadores y formadoras italianos, aunque sus puntuaciones siguen siendo positivas.
- Respecto al alumnado, **la experiencia en Milán fue mal valorada en relación con las demás regiones**, especialmente en cuanto a los contenidos y dinámicas, mientras que en España (Madrid y Barcelona) se consideró **suficiente-buena** (con mayor satisfacción en Madrid). Esta diferencia puede estar relacionada con el hecho de que el formador o formadora italiano adaptó menos (que los formadores y formadoras de otras ciudades) el contenido y el calendario de la formación para poder llevar a cabo la evaluación. Al mismo tiempo, en Milán trabajaron con todos los grupos de clase, al margen de la resistencia que encontraron, mientras que en otros contextos decidieron dividir los grupos y trabajar solo con los alumnos y alumnas interesados.
- **El profesorado estuvo mayoritariamente satisfecho con el curso, mientras que la satisfacción era menor entre el alumnado**. Si bien el primero consideró la formación como muy buena (valoración media:

3,94, escala 0-5), el alumnado la consideró simplemente buena (valoración media: 3,34, escala 0-5).

- El profesorado consideró a sus **formadores y formadoras casi excelentes** (4,48 puntos), mientras que el alumnado los consideró **buenos** (3,63 puntos). La **dinámica** de la formación fue el aspecto que recibió **una calificación menos alta**, con 3,78 puntos por parte del profesorado y 3,33 por parte del alumnado.
- El **bloque de contenido favorito** del profesorado fue el **número uno**, sobre la socialización del género y los estereotipos; el alumnado prefirió el número tres, sobre la sexualidad/es. La **introducción a la aplicación** y los retos **fue la parte menos interesante de la formación**, según el alumnado y el profesorado. Sin embargo, el alumnado también mencionó como menos interesante el bloque sobre socialización, el preferido por el profesorado.
- El profesorado y el alumnado consideraron **muy bueno** el aprendizaje sobre la **violencia sexual y de género en adolescentes** y la **información sobre protocolos y contactos a los que remitirse en situaciones de violencia**. Por otro lado, la mayoría del profesorado no consideró que la formación contribuyera a aumentar su empoderamiento para hacer frente a la violencia de género en sus centros. El alumnado consideró que **el curso constituyó una muy buena oportunidad para aumentar tanto sus conocimientos sobre la violencia de género como su capacidad para reconocerla**.
- La mayoría del profesorado consideró que esta formación **debería repetirse**, mientras que menos de la mitad del alumnado opinó lo mismo. En la misma línea, **mientras que la mayoría del profesorado participaría en un curso de profundización sobre la violencia de género**, solo un **tercio del alumnado querría** hacerlo.
- La aplicabilidad del curso fue el aspecto valorado con la puntuación más baja. De hecho, solo una **minoría del profesorado y el alumnado** consideró que **el curso da pistas para responder a acciones cotidianas en las aulas** o favorece una respuesta integral a la violencia sexual o de género en sus aulas.

Sin embargo, el alumnado **consideró mayoritariamente que la formación tuvo un bajo impacto** en los grupos **que no estaban previamente interesados en el tema**, y, en particular, en los chicos.

- *Mucha gente se perdía las actividades y los que no, ni siquiera escuchaban, o se reían [...] de lo que decías con respecto al género (Int_students_Ma).*
- *Para los que ya conocían cosas respecto el tema, el curso confirmó sus conocimientos; los que no participaron no aprendieron nada (Int_students_Ba).*
- *Las chicas se toman la información más en serio (Sc_students_Mi).*

Del mismo modo, **el profesorado cree que el curso ha contribuido a aumentar el interés** del alumnado que ya era consciente de las implicaciones de la violencia de género.

- *En cuanto a que haya tenido influencia sobre la gente más resistente al tema, no creo que en este grupo los cambios hayan sido tan constatables (Int_teachers_Ba).*
- *Hay alumnado que no cambiará en tres meses, pero en su conciencia algo se habrá movido seguro (Sc_teachers_Ba).*

EFECTO MULTIPLICADOR DEL PROYECTO

Uno de los objetivos del proyecto era producir un efecto multiplicador de concienciación sobre la violencia de género en el alumnado que no había recibido la formación. La muy limitada implementación de la gamificación y las demás incidencias al impartir la formación implican que estos efectos fueron bastante limitados; de hecho, no podemos detectar **diferencias importantes** en los resultados de las pre encuestas y las post encuestas entre los tres tipos de centros.

El proceso no ha obtenido los resultados esperados especialmente en el objetivo de multiplicar la mejora de la **comprensión teórica respecto a qué acciones constituyen violencia de género**. Esto significa que el alumnado que no ha participado en el curso no ha aprendido más sobre la violencia de género.

No obstante, parece claro que hablar y visibilizar la violencia de género tuvo un efecto positivo en la **capacidad de identificarla**, tanto como elemento estructural como en cuanto a las prácticas presentes en el instituto. Nuestra interpretación es que, incluso si la gamificación no funcionó, la presencia, la pasión y el compromiso de los formadores y formadoras a la hora de trabajar con pequeños grupos para mejorar la sensibilidad sobre la violencia de género de los compañeros y compañeras de clase del alumnado que recibió

la formación tuvieron efectos positivos. En este sentido, en el **instituto de intervención la comprensión de la violencia cultural de género mejoró más** que en el de semicontrol, mientras que en el de control se redujo a lo largo del período considerado.

Al mismo tiempo, más alumnado de intervención fue capaz de **reconocer la existencia de violencia de género practicada por la pareja entre iguales en su instituto** y también de **reconocer la presencia de violencia en los espacios digitales**. En general, existe un mayor reconocimiento en el instituto de intervención del problema de la violencia de género.

Otro efecto realmente importante de la presencia y la acción del formador o formadora de la gamificación es que **el alumnado se siente más libre para expresarse** en el instituto y **confía más en la capacidad de su profesorado** para apoyarlo. Confirmamos que, si bien la formación en sí ya produce algún cambio en este sentido, lo que hace la mayor diferencia es la presencia y las acciones de los formadores y formadoras durante un período prolongado y específicamente dedicado a la concienciación.

APRENDIZAJE PARA FUTUROS PROYECTOS

A sugerencia del profesorado, **consideramos necesario abrir la formación a otros grupos**, ya que es importante que el alumnado pueda debatir con personas formadas en violencia sexual y de género para que se produzca un cambio en sus actitudes/concienciación: *“Si hubiéramos podido impartir la formación en los demás grupos, el impacto habría sido mayor”* (Int_teachers_Ba).

Otra sugerencia interesante está relacionada con la **necesidad de multiplicar y repetir los debates** en lugar de hacer intervenciones puntuales: *“Casi todo el alumnado se sintió implicado en el tema; deberíamos dejar más libertad de debate para que pueda profundizar un poco más en los temas”* (Sc_teachers_Mi). Otro aprendizaje importante del proyecto es la **necesidad de formar tanto al alumnado como al profesorado**, porque esto puede tener efectos multiplicadores y duraderos: *“[...] pero creo que tener gente que ha recibido formación en el tema los ha ayudado”* (Sc_teachers_Ma). Tanto la formación como las intervenciones han **logrado empoderar al alumnado ya sensibilizado sobre los problemas de violencia de género**, lo que podría dar lugar a cambios a **largo plazo**. En el lado opuesto, los formadores y formadoras consideran que **el diseño y el momento de la intervención no fueron adecuados para crear compromiso** en el alumnado no sensibilizado,

especialmente en este momento en que las **respuestas antifeministas** son bastante comunes entre los chicos jóvenes.

Debido a la fuerte oposición a hablar de la violencia de género, sería útil, con el fin de implicar al alumnado, **empezar por trabajar la identidad y las sexualidades en lugar de la violencia de género.**

También recomendamos:

- a. Impartir la formación con **grupos relativamente pequeños de alumnado**, pero de forma más extensa (más grupos y más tiempo de intervención).
- b. **Homogeneizar la experiencia de los formadores y formadoras entre países** y su familiaridad con los contenidos y dinámicas diseñados, pero adaptar esos contenidos a cada realidad, según un diagnóstico previo.
- c. Realizar **diagnósticos específicos de las realidades y necesidades de cada centro** para adaptar la formación y la gamificación, y hacerlas mucho más efectivas.
- d. **Incluir en la formación del profesorado y personal educativo más información sobre educación afectiva, sexualidad y relaciones tóxicas**, así como más actividades y materiales que puedan **aplicar directamente en sus aulas.**
- e. Hacer el curso **más dinámico** e incluir un **enfoque en acciones que no se limite a la aplicación de gamificación**, la cual, en el momento del diseño e implementación, no se consideró útil.
- f. **Trabajar en profundidad conjuntamente con los institutos** con el fin de crear las condiciones para el buen desarrollo de la formación del alumnado y el compromiso de todos los y las agentes.

Las sugerencias específicas para el proceso de gamificación son las siguientes:

- El programa debe **poder descargarse** (aplicación).
- Debe **eliminarse** el proceso de **verificación en dos pasos.**
- La **interfaz** debe ser **más atractiva** y la estructura y recorridos, **más sencillos.**
- La aplicación debe ofrecer opciones que faciliten diferentes usos y una clara **personalización.**
- La aplicación **debe integrarse en el proceso de formación** y no limitarse a su difusión futura.

- Los **adultos y adultas deben tener un papel menos importante** (por ejemplo, no supervisar todas las publicaciones, sino limitarse a eliminar las que no son éticamente aceptables).
- Los materiales publicados **deben ser visibles para un público más amplio** (por ejemplo, para todos los compañeros y compañeras del centro, aunque no estén suscritos).
- Debe incluirse una opción para **facilitar la reacción y las respuestas**.

En términos generales, esta evaluación concluye que el **proceso implementado fue interesante, si bien la complejidad de las diferentes realidades y el reto de involucrar a los institutos en el proceso requerirían un proyecto más extenso.**

Anexo A. Encuesta de satisfacción personal docente

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN PERSONAL DOCENTE

¡Hola!

Hace unas semanas participaste de una formación dirigida a personal docente en el marco del proyecto CUT ALL TIES. Estamos realizando la evaluación, y por este motivo te queremos pedir que respondas a este breve cuestionario con tu opinión sobre la formación. Tu valoración es ¡muy importante y nos será de mucha utilidad!

El cuestionario es completamente ANÓNIMO y ninguna persona del centro tendrá acceso a revisar las respuestas. El análisis que realizarán las investigadoras prevé que en ningún caso se publiquen las respuestas individuales.

Cuando acabes de contestar, tendrás que doblarlo e indicarle a la persona responsable que has acabado.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

¡EMPECEMOS!



A. Datos personales

A.1. El nombre que te pusieron al nacer es... *(marca una opción)*

- No lo sé
- Femenino
- Masculino
- Neutro

A.2. Actualmente, te consideras.... *(marca una opción)*

- Mujer
- Hombre
- Persona no binarie
- No lo sé
- Prefiero no contestar
- Otra (especificar)



A.3. En términos afectivos sexuales, tienes preferencia hacia... *(marca todas las opciones que quieras)*

- Personas no binaries
- Mujeres
- Hombres
- Nadie
- No lo sé
- Prefiero no contestar
- Otra (especificar)



A.4. ¿Habías asistido a algún tipo de formación sobre género para personal docente con anterioridad?

- Sí
- No
- No lo recuerdo

B. Valoración de la estructura y organización

B.1. Por favor, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos específicos de las **dinamizadoras** (1, Muy deficiente; 5, Excelente).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
La claridad con la que han explicado los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comodidad que te han hecho sentir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La capacidad de responder a tus/vuestras preguntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El ambiente que han generado en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La implicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.1.2. Del 1 al 10, ¿qué nota general les pondrías a las **dinamizadoras**? (Marca con una X)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B.2. Por favor, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos específicos de los **contenidos** de la formación (1, Muy Deficiente; 5, Excelente).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
El interés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La claridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La novedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los recursos proporcionados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La profundidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.2.2. Del 1 al 10, ¿qué nota general les pondrías a los **contenidos**? (Marca con una X)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B.3. Por favor, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos específicos de las **dinámicas o actividades** de la formación (1, Muy deficiente; 5, Excelente).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
La pertinencia de las dinámicas para el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La claridad de las dinámicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tiempo proporcionado para su desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El interés de las dinámicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.3.2. Del 1 al 10, ¿qué nota general les pondrías a las **dinámicas/actividades**? (Marca con una X)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B.4. Por favor, valora del 1 al 5 los siguientes aspectos específicos de la **duración** de la formación (1, Muy deficiente; 5, Excelente).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
La duración del curso ha sido adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El curso ha sido demasiado largo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El curso ha sido muy breve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La duración de las sesiones ha sido adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación ha sido demasiado corta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las sesiones encajan bien en el calendario escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.4.2. Del 1 al 10, ¿qué nota general les pondrías a la **duración** de la formación? (Marca con una X)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C. Contenidos sesiones y actividades

C.2. Por favor, de todos los bloques indica con un 1 cuál ha sido el que consideras que mejor ha funcionado y con un 0 el crees que ha funcionado peor:

- Bloque 1.** Introducción/socialización de género y estereotipos
- Bloque 2.** Violencias de género
- Bloque 3.** Sexualidad/des
- Bloque 4.** Sensibilización (introducción a la app y trabajo inicial sobre los retos)

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

C.3. Si te apetece, puedes decirnos qué es lo que te ha gustado del bloque que has marcado con un 1.

C.4. Si te apetece, puedes decirnos qué es lo que menos te ha gustado del bloque que has marcado con un 0.

D. Conocimientos adquiridos

D.1. Por favor, valora tu grado de aprendizaje o adquisición de los siguientes aspectos (1, Ninguno; 5, Mucho)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Conocimientos sobre roles de género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos sobre violencias de género y sexuales en adolescentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para reconocer las violencias sexuales y de género en tu aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ideas y herramientas para reaccionar en casos de violencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre protocolos y contactos a los que remitirse en situaciones de violencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguridad para poder tratar el tema de la violencia con tus estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguridad para poder tratar el tema de la violencia en tu centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D.2. Ahora te vamos a pedir que indiques tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la formación (1, Nada de acuerdo; 5, Muy de acuerdo)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ha propuesto un enfoque innovador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha permitido profundizar en los contenidos teóricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha facilitado la interiorización del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ofrecido un acompañamiento en el proceso de crecimiento como docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha originado reflexiones a partir de experiencias en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los contenidos han sido adaptados a las necesidades/inquietudes del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha facilitado elementos y herramientas para reconocer y actuar delante de situaciones de violencias sexuales en el contexto de los centros escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha estimulado la reflexión y el debate entre participantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E.1. ¿Crees que este tipo de formaciones deberían repetirse el año que viene para otros/as/es docentes?

Sí

No

No lo sé

E.2. ¿Participarías en un curso de profundización sobre este tema?

Sí

No

No lo sé

E.2.2. En caso de que hayas contestado Sí en la pregunta anterior (E.2) Selecciona hasta dos motivos por los que crees que este tipo de formaciones pueden ser necesarias para ti y para tu clase (marca con una X)

Responde a un problema presente en el conjunto de los centros escolares	<input type="checkbox"/>
Falta formación específica al respecto	<input type="checkbox"/>
Facilita la visibilización de una problemática oculta	<input type="checkbox"/>
Favorece la respuesta integral a las agresiones o violencias sexuales	<input type="checkbox"/>
Ayuda a crear un clima más respetuoso	<input type="checkbox"/>

E.3. ¿Crees que podrás aplicar lo aprendido en esta formación en el día a día de tu centro escolar?

Sí

No

No lo sé

F. Para terminar...

F.1. ¿En una escala de 1 al 10, en general ¿cómo puntuarías esa formación? (1, Muy deficiente; 10, Excelente) Indica con una X tu respuesta

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

F.2. ¿Has echado en falta algo en la formación?

F.3. Si quieres añadir algo más puedes usar este espacio, te leemos

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo B. Cuestionario satisfacción estudiantes

CUESTIONARIO SATISFACCIÓN ESTUDIANTES

HOLA!

Hace unas semanas participaste de una formación en tu centro en el marco del proyecto **CUT ALL TIES**. Estamos realizando la evaluación, y por este motivo te queremos pedir que respondas a este breve cuestionario con tu opinión sobre la formación.

¡Tu valoración es muy importante y nos será de mucha utilidad!

El cuestionario es completamente **ANÓNIMO** y ni el profesorado, ni tu familia, ni tus compañeros y compañeras tendrán acceso a revisar las respuestas. El análisis que realizarán las investigadoras prevé que en ningún caso se publiquen las respuestas individuales.

Cuando acabes de contestar, tendrás que doblarlo e indicarle a la persona responsable que has terminado.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

¡EMPECEMOS!



Comencemos con algo de información sobre ti....

(1) El nombre que te pusieron al nacer es... (marca con una **X** una opción)

No lo sé

Femenino

Masculino

Neutro

(2) Actualmente te consideras... (marca con una **X** una opción)

Chica

Chico

Chique

No lo sé

Prefiero no contestar

Otra (especificar)

(3) En términos afectivo-sexuales tienes preferencia hacia... (marca con una **X** todas las opciones que quieras)

Chiques

Chicos

Chicas

Nadie

No lo sé

Prefiero no contestar

Otras (especificar)

...En relación con el curso, vamos por partes...

(4) Primero, te vamos a pedir que escojas de la siguiente lista un **máximo de tres** palabras que mejor describan para ti la formación que has realizado

Aburrida	<input type="checkbox"/>	Divertida	<input type="checkbox"/>
Necesaria	<input type="checkbox"/>	Participativa	<input type="checkbox"/>
Desmotivadora	<input type="checkbox"/>	Innecesaria	<input type="checkbox"/>
Útil	<input type="checkbox"/>	Empoderante	<input type="checkbox"/>

Segundo, nos gustaría conocer tu opinión sobre las dinamizadoras, los contenidos y las dinámicas de aula. Por cada uno de ellos primero has de indicar hasta qué punto consideras correctas las afirmaciones que te presentamos y, segundo, te pedimos que des una nota.

Indica tu respuesta con una **X** donde:

Para nada
 muy poco
 más o menos
 casi siempre
 mucho

(5) Las dinamizadoras:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				
Han explicado de manera clara los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te han hecho sentir cómodo/a/o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han respondido bien a tus /vuestras preguntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han generado un buen ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(5b) Entre 1 y 10, ¿qué nota le pondrías a las dinamizadoras? (marca con una X)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(6) Los contenidos de la formación:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>				
Eran interesantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han sido fáciles de entender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eran novedosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(6b) Entre 1 y 10, ¿qué nota le pondrías a los contenidos? (marca con una X)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(7) Las dinámicas/prácticas/actividades que habéis realizado:





Me han ayudado a comprender los contenidos					
Han sido divertidas e interesante					
Han sido fáciles de entender					

(7b) Entre 1 y 10, ¿qué nota le das a las dinámicas/prácticas y actividades? (marca con una X)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

...Hablando de las diferentes sesiones...

(8) Pon **X** en la columna de la izquierda al lado de los bloques temáticos que te han resultado más interesantes y en la columna de la **derecha** pon una **X** al lado de los que te han gustado menos. En cada caso puedes marcar tantas sesiones como quieras (**de ninguna a todas**).

 Interesante	Bloques temáticos	 Poco interesante
	1. Introducción/socialización de género y estereotipos	
	2. Violencias de género	
	3. Sexualidad/es	
	4. Sensibilización (introducción a la app y trabajo inicial sobre los retos)	

(9) Ahora, pon un **1** al lado del bloque que te ha parecido más interesante y un **0** al lado del que te ha aparecido menos interesante:

Bloques temáticos	[1 - 0]
1. Introducción/socialización de género y estereotipos	
2. Violencias de género	
3. Sexualidad/es	
4. Sensibilización (introducción a la app y trabajo inicial sobre los retos)	

(9a) Si te apetece puedes decirnos que es lo que te ha gustado del bloque temático que has marcado con un 1.

(9b) Si te apetece también puedes decirnos por qué no te ha gustado tanto del bloque temático que has marcado con un 0.

...Crees que con esta formación has adquirido...

(10) Marca con una X tu respuesta para cada uno de los siguientes conocimientos o ideas:

	Mucho	Bastante	Alguno	Poco	Ninguno
Conocimientos sobre roles de género					
Conocimientos sobre violencias de género y sexuales					
Capacidad de reconocer violencias de género y sexuales					

Ideas sobre cómo reaccionar en casos de violencia					
Información sobre a quién/es contactar en situaciones de violencia					
Seguridad para poder hablar del tema de la violencia con compañeras					

...Si piensas en la influencia que ha tenido esta formación...

(11) ¿Te parece que la formación ha tenido efectos positivos en las relaciones entre las participantes? Marca con una **X** en la **columna de la izquierda** a cuántas personas de las que han participado les ha afectado y **en la columna de la derecha** el género de esas personas.

	Todes	¿Te parece que la formación ha tenido unos efectos positivos en las relaciones entre las personas que han participado?	De cualquier género	
	Muchas personas		Más en chicas y chiques	
	Bastantes personas		Más en los chicos	
	Pocas personas		Sólo (o casi) en chicas/es	
	Casi nadie		Sólo (o casi) en chicos	
	Todes	¿Quién crees que ha aprendido más durante la formación?	De cualquier género	
	Muchas personas		Más en chicas y chiques	
	Bastantes personas		Más en los chicos	
	Pocas personas		Sólo (o casi) en chicas/es	
	Casi nadie		Sólo (o casi) en chicos	
	Todes	¿Quién crees que ha cambiado sus formas de relacionarse respecto al género?	De cualquier género	
	Muchas personas		Más en chicas y chiques	
	Bastantes personas		Más en los chicos	
	Pocas personas		Sólo (o casi) en chicas/es	
	Casi nadie		Sólo (o casi) en chicos	
	Todes	¿Quién crees que se ha beneficiado?	De cualquier género	
	Muchas personas		Más en chicas y chiques	
	Bastantes personas		Más en los chicos	
	Pocas personas		Sólo (o casi) en chicas/es	

Casi nadie		Sólo (o casi) en chicos
------------	--	-------------------------

...En general...

(12) Crees que este tipo de formaciones deberían repetirse el año que viene para otras/os estudiantes?

Si
No
No lo sé

(13) ¿Te gustaría hacer otro curso para profundizar en este tema?

Si
No
No lo sé

(13b) En caso de que hayas contestado si en la pregunta anterior **(11)** Selecciona **hasta dos** motivos por los que crees que este tipo de formaciones pueden ser necesarias para ti y para tu clase (marca con una **X** tu o tus respuestas)

Tratan un problema que vivimos en nuestro día a día	<input type="radio"/>
Es un tema sobre el que sabemos muy poco	<input type="radio"/>
Ayuda a reducir las agresiones o violencias sexuales y de género	<input type="radio"/>
Ayudan a crear un clima más respetuoso	<input type="radio"/>
Otro (especificar) _____	<input type="radio"/>

...Ahora sí, para terminar ...

(14) La formación en general te ha gustado... (marca sólo **una** respuesta)

Mucho más de lo que esperabas
Más de lo que esperabas
Tanto y como te esperabas
Menos de lo que esperabas

(15) Entre 1 y 10, ¿qué nota general le darías a la formación?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(16) Si quieres añadir algo más o quieres comentar algún elemento que has echado de menos en la formación, puedes usar este espacio, estaremos encantades de leerte.

¡MUCHAS GRACIAS!

CUESTIONARIO CUT ALL TIES

¡Hola!

¡En primer lugar queremos darte las gracias por tu tiempo!

Desde ABD Asociación Bienestar y Desarrollo estamos llevando a cabo un proyecto en colaboración con tu instituto, y tu curso ha sido escogido para participar en su implementación. Necesitamos tu ayuda para comprobar si el proyecto funciona. Este documento no se usará para evaluarte a ti o tus compañeras, sino para evaluar el proyecto. Por ello, necesitamos que dediques unos minutos a responder este cuestionario.

El cuestionario es **completamente ANÓNIMO** y ni tus profesoras/es, ni tus padres/madres, ni tus compañeras tendrán acceso a revisar tus respuestas. El análisis que harán las investigadoras prevé que en ningún caso se publiquen las respuestas individuales. Cuando acabes de contestar, tendrás que guardarlo en el sobre, cerrarlo e indicarle a la persona responsable que has terminado.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Empezamos conociéndonos un poco...

1. El nombre que te pusieron al nacer es <i>(marca una opción)</i>	Neutro	Femenino	Masculino	No lo se
		Chica	Chico	Chique
2. Actualmente, te consideras <i>(marca una opción)</i>	No lo sé	Prefiero no contestar	Otra (especificar) -----	
		Chiques	Chicos	Chicas
3. En términos afectivos sexuales, tienes preferencia hacia <i>(marca todas las opciones que quieras)</i>	Nadie	No lo sé	Prefiero no contestar	Otra (especificar) -----
4. Este curso ¿has asistido a alguna formación de género dentro de tu instituto?		Si	No	No lo sé
5. ¿Has asistido a alguna manifestación por los derechos de las mujeres o feminista?		Si	No	Prefiero no contestar

6. El juego de las asociaciones 1: Escribe las dos primeras palabras que te vienen a la cabeza cuando oyes 'Género'

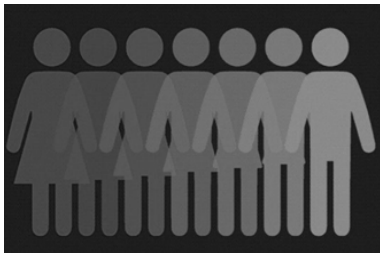
Palabra 1 asociada a Género

Palabra 2 asociada a Género

7. Para cada una de las imágenes marca la afirmación que consideras correcta



- Los textos de las canciones contribuyen a reproducir los roles de género
- En la gran mayoría de la música para jóvenes ya no se reproducen roles de género
- Los grupos musicales para jóvenes contribuyen, de manera importante, a reducir el sexismo



- O eres chico o eres chica
- Cada persona tiene derecho a decidir cómo identificarse y a cambiar cuantas veces quiera
- Las personas trans se sienten en un cuerpo equivocado por lo cual se tienen que operar



- El lenguaje es sexista y es necesario encontrar formas alternativas para comunicarse
- El masculino genérico (ej. todos los estudiantes) es la fórmula correcta para referirse a grupos mixtos y la que se ha de utilizar
- El llamado lenguaje inclusivo no es neutro

8. Indica, para cada una de las prácticas que ves aquí abajo, si la consideras: (Indica con una X tu respuesta)



Muy positiva;



Correcta/adecuada;



No daña;



Daña;



Muy daña y completamente inadmisibles



Hablar de las prácticas sexuales de alguna compañera a sus espaldas					
Que un profesor llame a las chicas por el nombre y a los chicos por el apellido					
Preguntar de forma abierta a una persona si prefiere ser tratada en masculino, femenino o neutro					
Que una chica se ponga pantalón corto sin depilarse las piernas					
Reírse de los vídeos, memes u otros contenidos sexuales que se difunden por las redes					
Que se permita a una chica musulmana utilizar el hiyab (pañuelo) para ir a clase					
Que los campos de fútbol ocupen una gran parte de los patios de los institutos					
Pedir a dos chicos que se están besando que se vayan (de una plaza, una cancha de fútbol, una fiesta...)					
Que un chico al que le gustan las chicas decida maquillarse para ir a clase					
Ver las fotos 'provocativas', 'eróticas' o explícitas que una chica ha enviado a su pareja					
Que se critique a las chicas que se visten muy provocativas y van con muchos chicos					

9. El juego de las asociaciones 2. Escribe las dos primeras palabras que te vienen a la cabeza cuando oyes la expresión 'Relaciones afectivo-sexuales'

Palabra 1 asociada a Relación afectivo sexual

Palabra 2 asociada a Relación afectivo sexual

10. Lee atentamente esta historia y después valora las diferentes acciones que te presentamos (Indica con una X tu respuesta)

El viernes por la tarde Laura, que está saliendo con Javier, le comenta que tiene muchas ganas de ver a sus amigas, que saldrá con ellas esa tarde/noche. Sin embargo, mientras están de fiesta, Javier, que sabía dónde iban a ir, aparece sin avisar con unos amigos. Por allí hay mucha gente del instituto, y concretamente Marcos (un ex de Laura). Al verlo, Javier se pone celoso y le dice a Laura que no tiene que seguir teniendo contacto con Marcos porque, seguramente, él sigue interesado en ella. Laura se enfada, Javier le grita y ella decide dejarle.

Cómo valoras que...	Muy bien	Bien	Indiferente	Mal	Muy mal
Laura salga sola con sus amigas					
Javier aparezca sin avisar					
Javier sienta celos					
Laura siga siendo amiga de Marcos					
Javier pida a Laura que no vea a Marcos					
Laura se enfade con Javier					
Javier grite a Laura					
Laura deje a Javier					

11. Coméntanos ahora, por favor, tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (Indica con una X tu respuesta)



Totalmente en desacuerdo;



En desacuerdo;



Ni de acuerdo ni en desacuerdo;



De acuerdo;



Totalmente de acuerdo



Las chicas que siguen con una pareja que les trata mal también son responsables del problema					
Las expresiones maricón o marimacho son un insulto y no una forma de hablar cualquiera					
Entre parejas chica-chico las violencias se dan de manera parecida desde los dos lados					
Piropear una chica por la calle es una agresión					
Palpar o rozar una chica en medio de una multitud (en el metro, bus, entrada del instituto...) es divertido					
Cuando sales con alguien, dejarle leer los mensajes que recibe en redes y darle tu patrón o código de desbloqueo es señal de confianza					
Es abusivo pedir a tu pareja que borre de las redes sociales una foto suya por explícita o inapropiada					
Nadie tiene que sentir la obligación de hacer visible su relación en redes (subir fotos con su pareja, indicar que tiene una relación, etc.)					
Es normal enfurecerse si una persona no te avisa de que es trans* antes de que la beses					
Está bien negarse a realizar prácticas sexuales cuando no te apetecen, aunque la persona con la que estés tenga muchas ganas					

12. Indica con una X la frecuencia con la que te has enterado de que en tu insti, o grupo de amistades, sucede cada una de estas situaciones

	Muchísimo	Mucho	Alguna vez	Casos aislados	Nunca
Que alguien insista hasta convencer a una persona para que realice una práctica sexual que no quiere					
Renunciar a algunos planes o a ver amigas/os para satisfacer a la pareja					
Cambiar de estilo de vestir a petición de la pareja					
Que un grupo de jóvenes se movilice para apoyar a una compañera que ha sufrido una agresión					
Recibir algún empujón, bofetada o golpe de una persona con la que se mantiene una relación afectivo/sexual					
Sentir incomodidad por recibir miradas sexualizantes					
Tener miedo de sufrir una violación o agresión en la calle					
Tener miedo de sufrir una violación o agresión por parte de una persona conocida					
No realizar muestras de afecto en público (besos, abrazos, ir de la mano) por miedo a sufrir una agresión o recibir insultos					
Sentirse mal por tener que usar un baño o vestuario asignado a un género con el que no se identifica					
Recibir insultos como puta, lesbiana, maricón (o parecido)					


13. Para cada una de las acciones que pueden ocurrir en tu clase o entorno indica si crees que ... (Indica con una X tu respuesta)

A) Pasa frecuentemente


(B) Ha ocurrido de manera ocasional

(C) No conozco ningún caso

A	B	C	
			Usar el móvil para controlar a la pareja
			Espiar el móvil de la pareja
			Pedir a la pareja que quite fotos de sus redes
			Controlar lo que hace la pareja en redes
			Interferir en relaciones que tiene la pareja con otras personas en las redes



	A	B	C
Exigir que envíen la geolocalización			
Obligar a la pareja a que envíe imágenes íntimas			
Presionar a la pareja para facilitar sus claves personales			
Obligar a la pareja a mostrar los mensajes de un chat con otra persona			
Mostrar enfado por no tener siempre una respuesta online inmediata			



14. Hablando de ti, dinos cuáles de estas afirmaciones son correctas (recuerda que el cuestionario es anónimo, ni tus profes ni tu familia tendrán acceso a esta información) (Indica con un círculo tu respuesta)

Creo haber contribuido a que alguien se sintiera mal con comentarios, actitudes o insultos referentes a su sexualidad	Si	Alguna vez	No	Prefiero no contestar
He realizado alguna práctica de control hacia mi pareja ya sea de manera online como offline	Si	Alguna vez	No	Prefiero no contestar
En alguna ocasión, he visto a alguien ejercer agresiones sexuales (verbales o físicas) y no he intervenido	Si	Alguna vez	No	Prefiero no contestar
No suelo intervenir en lo que pasa entre las parejas aunque me parezca violento	Si	Alguna vez	No	Prefiero no contestar
He intervenido en apoyo o a chicas y/o personas LGTBIQ+ mientras las estaban agrediendo	Si	Alguna vez	No	Prefiero no contestar
He apoyado a personas que no han sido tratadas bien por su pareja	Si	Alguna vez	No	Prefiero no contestar

Ahora te hacemos unas preguntas más relacionadas con tu instituto. Indica con un círculo tu respuesta

15. ¿En tu insti puedes expresarte tal y como te sientes? **Siempre** **Casi siempre** **Alguna vez** **No** **No lo sé**

16. ¿Consideras que tus profes están disponibles para hablar de vuestras relaciones afectivas, sexuales y de los problemas a los que os enfrentáis como jóvenes? **Siempre** **Casi siempre** **Alguna vez** **No** **No lo sé**

17. En el caso de pasar por una experiencia de violencia ¿a cuáles de estas personas del instituto recurrirías? (Indica con una X todas las que creas convenientes)

- Tutor/a u otro/a profe concreto/a
- Director/a
- Varias/os profes
- Mi mejor amiga/o o grupo
- No lo se

- Psicóloga/o u orientador/a (si la hay)
- Personal no docente (monitoraje, mantenimiento, limpieza, etc.)
- Colectivo/grupo feminista
- A nadie
- Otro (Especificar)

18. El juego de las asociaciones 3. Escribe las dos primeras palabras que te vienen a la cabeza cuando oyes la expresión ... 'Violencias sexuales y de género'

Palabra 1 asociada a violencias sexuales y de género

Palabra 2 asociada a violencias sexuales y de género

19. Crees que las violencias de género son ... (escoge la opción con la que estés más conforme)

- Algo inevitable, siempre han existido
- No existen, son un invento del feminismo
- No lo sé
- No son habituales (minoritarias)
- Un problema muy grave y extendido

20. En una escala de 1 a 5, donde 1 es nada y 5 es mucho... (Escribe el número en la casilla)

a. ¿Cómo de feminista te consideras?

b. ¿Cómo de machista te consideras?

21. ¿Quieres comentar algo más?

Anexo D. H de Kruskal-Wallis (K grupos independientes)

Comparativa entre prepruebas por ciudad:

H0: no hay diferencia entre las medias de preprueba de los tres tipos de centros (Int, Sc, Co) ($p > 0,05$).

H1: hay diferencias entre las medias de preprueba de los tipos de centros (Int, Sc, Co) ($p < 0,05$).

Tabla A1. H de Kruskal-Wallis (K grupos independientes), preprueba por ciudad

Ciudad	Mantener la hipótesis nula H ₀	Rechazar la hipótesis nula H ₁
MI	P.8.1, P.8.9, P.8.10. P.10.2. P.11.3, P.11.6. P.12.2, P.12.3, P.12.4, P.12.5. P.13.1, P.13.3, P.13.4, P.13.5, P.13.6, P.13.8, P.13.9. P.14.2, P.14.3, P.14.4, P.14.6. P.16.	P.8.2, P.8.3, P.8.4, P.8.5, P.8.6, P.8.7, P.8.8, P.8.11. P.10.1, P.10.3, P.10.4, P.10.5, P.10.6, P.10.7, P.10.8. P.11.1, P.11.2, P.11.4, P.11.5, P.11.7, P.11.8, P.11.9, P.11.10. P.12.1, P.12.6, P.12.5, P.12.8, P.12.9, P.12.10, P.12.11. P.13.2, P.13.7, P.13.9, P.13.10. P.14.1, P.14.5. P.15, P.19.
BCN	P.8.1, P.8.2, P.8.3, P.8.4, P.8.5, P.8.6, P.8.7, P.8.8, P.8.9, P.8.10, P.10.2, P.10.4, P.10.5, P.10.6, P.10.7. P.11.1, P.11.2, P.11.4, P.11.5, P.11.6, P.11.7, P.11.8, P.11.9, P.11.10. P.12.1, P.12.2, P.12.3, P.12.5, P.12.6, P.12.7, P.12.8, P.12.9, P.12.10, P.13.1, P.13.2, P.13.4, P.13.5, P.13.6, P.13.7, P.13.8, P.13.9. P.14.1, P.14.2, P.14.3, P.14.4, P.14.5, P.14.6.	P.8.11. P.10.1, P.10.3, P.10.8. P.11.3. P.12.4, P.12.11. P.13.10. P.15, P.16, P.19.
MA	P.8.1, P.8.2, P.8.3, P.8.4, P.8.6, P.8.8, P.8.9, P.8.10, P.8.11, P.10.2, P.10.3, P.10.5, P.10.7, P.11.1, P.11.2, P.11.4, P.11.5, P.11.6, P.11.7, P.11.9, P.12.1, P.12.2, P.12.5, P.12.6, P.12.8, P.12.9, P.12.11, P.13.1, P.13.2, P.13.4, P.13.5, P.13.6, P.13.9, P.13.10, P.14.1, P.14.3, P.14.4, P.14.5, P.15, P.16, P.19.	P.8.5, P.8.7. P.10.1, P.10.4, P.10.6, P.10.8. P.11.3, P.11.8, P.11.10, P.12.3, P.12.4, P.12.7, P.12.10, P.13.2, P.13.3, P.13.7, P.13.8. P.14.2, P.14.6,

Anexo E. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas

Comparativa entre prepruebas y pospruebas por ciudad:

H0: no hay diferencias significativas entre la preprueba y la posprueba ($p > 0,05$)

H1: hay una diferencia significativa entre los centros de preprueba y posprueba ($p < 0,05$)

Tabla A2. P.8. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas por centro

Preprueba y posprueba	Centro	Sig. (p)	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon				Decisión
			Rangos negativos	Rango positivo	Ties	Total	
P.8.1. Hablar de las prácticas sexuales de una compañera cuando no está cerca, P.8.1 posprueba	Int:	,003	80	106	151	337	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,452	105	87	204	396	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,607	71	65	138	274	Mantener la hipótesis nula.
P.8.2. Que un profesor se dirija a las chicas por su nombre de pila y a los chicos por su apellido, P.8.2 posprueba	Int:	,957	81	75	174	330	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,473	93	80	220	393	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,452	65	52	154	271	Mantener la hipótesis nula.
P.8.3. Preguntar abiertamente a una persona sobre sus pronouns, P.8.3 posprueba	Int:	,873	100	109	123	332	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,536	120	104	170	394	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,554	69	65	135	269	Mantener la hipótesis nula.
P.8.4. Una chica que lleva pantalones cortos sin haberse depilado las piernas, P.8.4 posprueba	Int:	,092	108	97	156	331	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,536	111	92	186	395	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,951	61	61	149	271	Mantener la hipótesis nula.
P.8.5. Reírse de los vídeos sexuales difundidos por la red, P.8.5 posprueba	Int:	,690	110	119	103	332	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,175	130	109	157	396	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,222	88	64	108	260	Mantener la hipótesis nula.

P.8.6. Que se permita a una chica musulmana llevar el hiyab (pañuelo en la cabeza) para ir a clase, P.8.6 posprueba	Int:	,051	93	72	170	335	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,965	93	88	213	394	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,538	51	45	175	271	Mantener la hipótesis nula.
P.8.7. Que los campos de fútbol ocupan gran parte de los patios de los institutos, P.8.7 posprueba	Int:	,287	104	110	118	332	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,026	115	90	188	393	Rechazar la hipótesis nula.
	Co:	,729	70	65	133	268	Mantener la hipótesis nula.
P.8.8. Pedir a dos chicos que se están besando que se vayan (una plaza, una fiesta...), P.8.8 posprueba	Int:	,005	69	106	153	328	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,430	83	100	206	389	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,676	51	50	165	266	Mantener la hipótesis nula.
P.8.9. Que un chico al que le gustan las chicas decida maquillarse para ir a clase, P.8.9 posprueba	Int:	,000	120	74	138	332	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,185	94	182	391	62	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,386	62	48	159	269	Mantener la hipótesis nula.
P.8.10. Ver las fotos "eróticas" o explícitas que una chica ha enviado a su pareja, P.8.10 posprueba	Int:	,905	93	90	153	273	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,429	98	88	205	391	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,293	48	40	185	273	Mantener la hipótesis nula.
P.8.11. Que se critique a las chicas que visten provocativamente y salen con muchos chicos, P.8.11 posprueba	Int:	,339	95	94	145	334	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,574	97	109	190	396	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,125	47	69	159	275	Mantener la hipótesis nula.

Tabla A3. P.9. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas por centro

Preprueba y posprueba	Centro	Sig. (p)	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon				Decisión
			Rangos negativos	Rangos positivos	Ties	Total	
P.10.1. Laura sale con sus amigas, P.10.1 posprueba	Int:	,081	62	84	191	337	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,890	71	67	258	396	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,065	43	32	197	272	Mantener la hipótesis nula.
P.10.2. Xavi aparece sin avisar, P.10.2 posprueba	Int:	,883	101	99	135	335	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,806	100	100	192	392	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,032	77	54	139	270	Rechazar la hipótesis nula.
P.10.3. Xavi se pone celoso, P.10.3 posprueba	Int:	,682	103	107	118	328	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,768	110	106	173	389	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,278	74	66	134	274	Mantener la hipótesis nula.
P.10.4. Laura sigue siendo amiga de Marcos, P.10.4 posprueba	Int:	,203	111	87	133	331	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,604	116	11	166	393	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,087	83	59	123	271	Mantener la hipótesis nula.
P.10.5. Xavi le pide a Laura que no vea a Marcos, P.10.5 posprueba	Int:	,730	105	110	116	331	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,537	97	109	182	388	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,038	52	69	148	269	Rechazar la hipótesis nula.
P.10.6. Laura se enfada con Xavi, P.10.6 posprueba	Int:	,698	97	99	129	325	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,989	104	107	179	390	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,130	77	60	129	266	Mantener la hipótesis nula.
P.10.7. Xavi grita a Laura, P.10.7 posprueba	Int:	,567	88	93	146	327	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,960	90	89	209	388	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,009	32	57	182	271	Rechazar la hipótesis nula.
P.10.8. Laura rompe con Xavi, P.10.8 posprueba	Int:	,282	129	111	90	330	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,885	128	115	147	390	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,287	62	80	129	271	Mantener la hipótesis nula.

Tabla A3. P.II. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas por centro

Preprueba y posprueba	Centro	Sig. (p)	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon				Decisión
			Rangos negativos	Rangos positivos	Ties	Total	
P.II.1. Las chicas que siguen con una pareja que las trata mal también son responsables del problema, P.II.1 posprueba	Int:	,176	106	116	111	333	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,831	128	125	131	384	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,320	75	85	115	274	Mantener la hipótesis nula.
P.II.2. Las expresiones "maricón" o "marimacho" son un insulto y no una forma de hablar, P.II.2 posprueba	Int:	,536	125	114	91	330	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,787	123	116	150	389	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,280	68	55	148	271	Mantener la hipótesis nula.
P.II.3. Entre parejas chico-chica, la violencia se produce de forma similar por ambas partes, P.II.3 posprueba	Int:	,023	93	121	107	321	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,302	120	138	125	383	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,019	69	105	84	258	Rechazar la hipótesis nula.
P.II.4. Molestar a una chica en la calle es una agresión, P.II.4 posprueba	Int:	,003	90	132	110	332	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,485	117	130	135	382	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,891	80	90	99	269	Mantener la hipótesis nula.
P.II.5. Manosear o tocar a una chica entre la multitud (en el metro, en el autobús o a la entrada del instituto) es divertido, P.II.5 posprueba	Int:	,127	84	65	187	336	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,019	67	88	237	392	Rechazar la hipótesis nula.
	Co:	,119	29	36	204	269	Mantener la hipótesis nula.
P.II.6. Cuando estás saliendo con alguien, dejar que tu pareja lea tus mensajes en las redes sociales y darle tu patrón o código de desbloqueo es una señal de confianza, P.II.6 posprueba	Int:	,234	133	118	80	331	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,235	148	121	126	395	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,189	103	78	86	267	Mantener la hipótesis nula.

P.11.7. Es abusivo pedir a tu pareja que borre de las redes sociales una foto tuya explícita o inapropiada	Int:	,731	118	119	96	333	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,741	128	135	122	385	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,026	99	76	90	265	Rechazar la hipótesis nula.
P.11.8. Nadie debe sentirse obligado/a a hacer visible su relación en las redes (subir fotos en las que aparece con su pareja, indicar que mantiene una relación, etc.), P.11.8 posprueba	Int:	,529	94	83	159	336	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,004	110	64	219	393	Rechazar la hipótesis nula.
	Co:	,002	69	40	163	272	Rechazar la hipótesis nula.
P.11.9. Es normal enfadarse si una persona no te dice que es trans* antes de besarla, P.11.9 posprueba	Int:	,002	94	122	115	331	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,272	118	122	148	388	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,319	71	79	116	266	Mantener la hipótesis nula.
P.11.10. Está bien negarse a mantener relaciones sexuales cuando no te apetece, aunque la persona con la que sales quiera hacerlo, P.11.10 posprueba	Int:	,468	76	85	174	335	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,010	69	104	221	394	Rechazar la hipótesis nula.
	Co:	,011	37	57	179	273	Rechazar la hipótesis nula.

Tabla A4. P.12. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas por centro

Preprueba y posprueba	Centro	Sig. (p)	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon				Decisión
			Rangos negativos	Rangos positivos	Ties	Total	
P.12.1. Que alguien insista hasta convencer a otra persona de que realice una práctica sexual que no desea, P.12.1 posprueba	Int:	,006	65	111	159	335	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,300	105	90	199	394	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,005	51	81	135	267	Rechazar la hipótesis nula.
P.12.2. Renunciar a planes o no ver a los amigos o amigas para complacer a la pareja, P.12.2 posprueba	Int:	,004	91	125	116	332	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,761	134	148	111	393	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,092	73	103	97	269	Mantener la hipótesis nula.

P.12.3. Cambiar de estilo de ropa a petición de la pareja, P.12.3 posprueba	Int:	,00 0	79	127	125	1331	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,94 5	95	103	192	390	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,70 4	73	75	119	266	Mantener la hipótesis nula.
P.12.4. Que un grupo de jóvenes se movilice para apoyar a un compañero/a que ha sufrido una agresión, P.12.4 posprueba	Int:	,92 8	112	115	88	315	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,314	138	121	116	375	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,47 6	80	75	107	262	Mantener la hipótesis nula.
P.12.5. Recibir un empujón, bofetada o golpe de la pareja actual, P.12.5 posprueba	Int:	,05 7	89	101	138	328	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,53 9	95	108	188	391	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,00 0	50	91	120	261	Rechazar la hipótesis nula.
P.12.6. Sentirse incómodo/a por recibir miradas lascivas, P.12.6 posprueba	Int:	,00 4	91	138	95	324	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,53 5	135	134	116	385	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,347	84	83	100	267	Mantener la hipótesis nula.
P.12.7. Tener miedo a ser violada o agredida en la calle, P.12.7 posprueba	Int:	,168	105	125	100	330	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,54 9	128	136	119	383	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,63 9	74	73	119	266	Mantener la hipótesis nula.
P.12.8. Tener miedo a ser violada o agredida por una persona conocida, P.12.8 posprueba	Int:	,287	109	101	116	326	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,54 6	114	108	166	377	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,35 9	61	69	114	264	Mantener la hipótesis nula.
P.12.9. No mostrar afecto en público (besarse, abrazarse, cogerse de la mano) por miedo a sufrir una agresión o recibir insultos, P.12.9 posprueba	Int:	,76 8	91	90	149	330	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,311	90	105	196	391	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,74 6	78	73	111	262	Mantener la hipótesis nula.
P.12.10. Sentirse mal por tener que utilizar un aseo o un vestuario asignado a un género con el que no te identificas, P.12.10 posprueba	Int:	,810	86	90	154	330	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,99 7	70	80	238	388	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,115	52	77	138	267	Mantener la hipótesis nula.

Tabla A5. P.13. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas por centro

Preprueba y posprueba	Centro	Sig. (p)	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon				Decisión
			Rangos negativos	Rangos positivos	Ties	Total	
P.13.1. Utilizar el móvil para controlar a la pareja, P.13.1 posprueba	Int:	,590	87	94	148	329	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,886	102	97	185	384	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,875	61	60	152	275	Mantener la hipótesis nula.
P.13.2. Espiar el móvil de la pareja, P.13.2 posprueba	Int:	,056	66	98	165	329	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,244	94	77	215	386	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,715	63	68	139	270	Mantener la hipótesis nula.
P.13.3. Pedir a la pareja que elimine fotos de sus redes, P.13.3 posprueba	Int:	,049	64	87	178	329	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,809	73	65	242	380	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,740	52	54	165	271	Mantener la hipótesis nula.
P.13.4. Controlar lo que hace la pareja en las redes, P.13.4 posprueba	Int:	,235	75	94	159	328	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,580	97	99	186	382	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,079	44	52	132	271	Mantener la hipótesis nula.
P.13.5. Interferir en las relaciones que la pareja mantiene con otras personas en las redes, P.13.5 posprueba	Int:	,521	80	99	151	330	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,397	64	100	188	382	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,809	71	62	135	267	Mantener la hipótesis nula.
P.13.6. Exigir a la pareja que envíe la geolocalización, P.13.6 posprueba	Int:	,467	55	70	198	323	Rechazar la hipótesis nula.
	Sc:	,238	57	68	255	380	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,116	37	52	180	269	Mantener la hipótesis nula.
P.13.7. Obligar a la pareja a enviar imágenes íntimas, P.13.7 posprueba	Int:	,129	45	67	211	323	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,649	58	62	258	378	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,717	41	37	192	270	Mantener la hipótesis nula.
P.13.8. Presionar a la pareja para que	Int:	,355	61	61	203	325	Mantener la hipótesis nula.

facilite sus contraseñas, P.13.8 posprueba	Sc:	,02 6	56	80	243	379	Rechazar la hipótesis nula.
	Co:	,05 3	40	53	178	271	Mantener la hipótesis nula.
P.13.9. Obligar a la pareja a mostrar los mensajes de una conversación con otra persona, P.13.9 posprueba	Int:	,733	80	93	150	323	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,82 5	97	99	180	376	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,87 8	60	62	149	271	Mantener la hipótesis nula.
P.13.10. Enfadarse por no recibir siempre una respuesta inmediata en línea, P.13.10 posprueba	Int:	,815	79	92	120	291	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,34 2	112	103	163	378	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,08 7	79	63	128	270	Mantener la hipótesis nula.

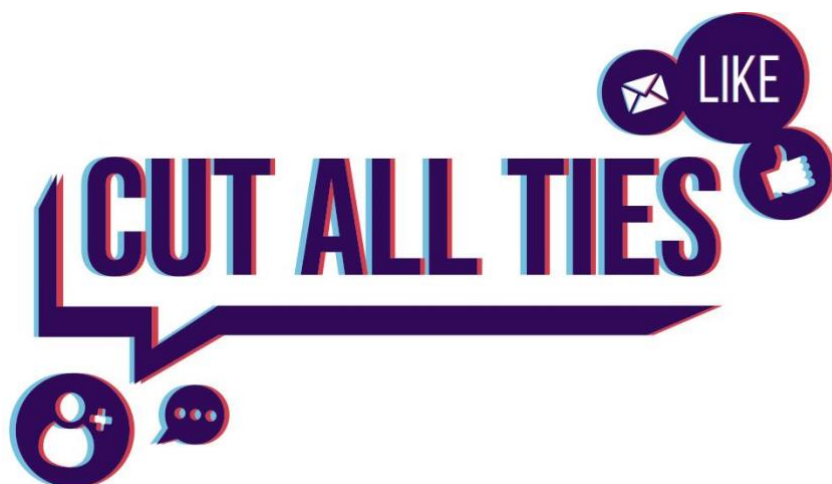
Tabla A7. P.14. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas por centro

Preprueba y posprueba	Centro	Sig. (p)	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon				Decisión
			Rangos negativos	Rangos positivos	Ties	Total	
P.14.1. Creo que he contribuido a hacer sentir mal a alguien con comentarios, actitudes o insultos referentes a su sexualidad., P.14.1 posprueba	Int:	,48 4	82	67	178	327	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,64 2	72	63	242	377	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,100	45	28	195	269	Mantener la hipótesis nula.
P.14.2. He llevado a cabo alguna práctica de control hacia mi pareja, ya sea en línea o fuera de línea, P.14.2 posprueba	Int:	,05 4	50	35	239	342	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,02 4	37	56	283	376	Rechazar la hipótesis nula.
	Co:	,814	35	36	194	265	Mantener la hipótesis nula.
P.14.3. En algunas ocasiones, he visto cómo agredían sexualmente a alguien (verbal o físicamente) y no he intervenido, P.14.3 posprueba	Int:	,47 5	78	60	188	326	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,40 3	78	63	231	372	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,94 0	45	51	170	266	Mantener la hipótesis nula.
P.14.4. A menudo no intervengo en lo que ocurre entre las parejas aunque me	Int:	,47 4	89	90	139	318	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,95 8	102	98	165	365	Mantener la hipótesis nula.

parezca violento, P.14.4 posprueba	Co:	,70 9	54	55	143	262	Mantener la hipótesis nula.
P.14.5. He intervenido para ayudar a chicas o personas LGTBIQ+ mientras eran agredidas, P.14.5 posprueba	Int:	,397	78	88	150	316	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,34 4	82	87	192	361	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,00 5	81	55	124	260	Rechazar la hipótesis nula.
P.14.6. He apoyado a personas que no han sido bien tratadas por su pareja, P.14.6 posprueba	Int:	,182	94	79	145	318	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,717	108	107	153	368	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,015	74	49	142	265	Rechazar la hipótesis nula.

Tabla A8.P.15. P16. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras dependientes no paramétricas por centro

Preprueba y posprueba	Centro	Sig. (p)	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon				Decisión
			Rangos negativos	Rangos positivos	Ties	Total	
P.15. ¿Puedes expresarte tal como lo sientes, en tu instituto? P.15 posprueba	Int:	,07 6	111	105	106	322	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,001	105	135	133	373	Rechazar la hipótesis nula.
	Co:	,88 8	65	64	137	266	Mantener la hipótesis nula.
P.16. ¿Crees que tus profesores y profesoras están disponibles para hablar de tus relaciones afectivas y sexuales o de los problemas a los que te enfrentas como joven? P.16 posprueba	Int:	,75 8	120	118	85	323	Mantener la hipótesis nula.
	Sc:	,55 0	134	140	92	366	Mantener la hipótesis nula.
	Co:	,08 5	82	72	111	265	Mantener la hipótesis nula.



**Co-funded by
the European Union**

101005305/CUTALLTIES/REC-AG-2020

Proyecto cofinanciado por el Programa de Derechos, Igualdad y Ciudadanía de la Unión Europea (REC 2014-2020).

El contenido de este informe representa únicamente los puntos de vista del autor y es de su exclusiva responsabilidad. La Comisión Europea no se responsabiliza del uso que pueda hacerse de la información que contiene.



Graphic Design:

No Queda Tinte