



Universidad de Valladolid

PREVENCIÓN DEL SEXISMO EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
Especialidad de Orientación Educativa.**

**ELABORADO POR:
Maialen Berrocal Mesas**

**TUTORIZADO POR:
Dra. Dña. Mónica Casado González**

Julio 2020

RESUMEN

El proceso de socialización diferencial al que somos sometidos desde el momento de nuestro nacimiento, va a repercutir en todas las dimensiones de nuestra vida. De esta forma, aprenderemos a ser mujer u hombres en interacción con diferentes agentes socializadores como la familia, el grupo de iguales, la escuela o los medios de comunicación y nuevas tecnologías. De estos modelos de transmisión sexista, se reconoce un grave problema social como es la violencia de género.

Se tiende a pensar que la violencia de género solo afecta a los adultos, pero la realidad es que la violencia de género en parejas adolescentes supone uno de los problemas sociales más importantes a los que nos enfrentamos. Las nuevas generaciones no han superado las actitudes sexistas que unidas a la tendencia a atribuir los comportamientos violentos a hechos pasajeros hacen que se justifique y normalice dicha violencia. La escuela, por su parte, se abre como un espacio imprescindible para la sensibilización y detección de la violencia en pareja en esta etapa de la vida.

Por ello, se plantea una propuesta de intervención destinada a alumnado de entre 14 – 15 años, puesto que supone el momento en el que comienzan los primeros acercamientos hacia los iguales del sexo contrario y se inician las primeras relaciones de pareja. El objetivo último de esta intervención será el de prevenir la violencia de género. No obstante, a través de una metodología activa, dinámica y participativa se pretende sensibilizar en igualdad de derechos y oportunidades entre ambos sexo, formar y sensibilizar a los adolescentes sobre la problemática de la violencia de género así como capacitarlos para que sean capaces de detectar e identificar cualquier tipo de violencia en sus relaciones de pareja.

Palabras clave: prevención, sexismo, violencia de género, adolescencia

ABSTRACT

The differential socialization process to which we are subjected from the moment of our birth will have repercussion in all dimensions of our lives. In this way, we will learn to be a women or men in interaction with differents socializing agents such as family, school, peer group or mass media and new technologies. From these sexist transmission models, the gender violence is recognized as a serious social problem.

There is a tendency to think that gender violence only affects adults, but the reality is that gender violence in teenage couples is one of the most important social problems that we have to confront. The new generations have not overcome the sexist attitudes that in conjunction with the tendency to attribute violent behaviour to passing events, make it to justify and normalize this type of violence. On the other hand, the school opens as an essential space for the awareness and detection of violence in teenage couples.

For this reason, this intervention proposal is aimed for students between 14 and 15 years old because is the moment when the first relationships begin. The last purpose of this intervention will be the prevent gender-based violence. However, through an active, dynamic and parcipatory methodology, the aim is to raise awareness in equal rights and opportunities between both sexes, to train and raise consciousness among teenagers about gender violence and educate them to be able to detect and identify any type of violence in their relationships.

Keys words: prevention, sexist, gender violence, adolescence.

ÍNDICE

| | |
|--|---------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | Pág. 7 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | Pág. 8 |
| 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | Pág. 11 |
| 3.1. SOCIALIZACIÓN..... | Pág. 11 |
| 3.2. SEXISMO..... | Pág. 15 |
| 3.2.1. Aproximación y conceptualización del sexismo..... | Pág. 15 |
| 3.2.2. Transmisión cultural del sexismo..... | Pág. 17 |
| 3.2.2.1. Familia..... | Pág. 18 |
| 3.2.2.2. Escuela..... | Pág. 20 |
| 3.2.2.3. Grupo de iguales..... | Pág. 22 |
| 3.2.2.4. Medios de comunicación y audiovisuales..... | Pág. 23 |
| 3.2.2.5. Nuevas tecnologías..... | Pág. 26 |
| 3.3. VIOLENCIA DE GÉNERO..... | Pág. 27 |
| 3.3.1. Aproximación y conceptualización de la violencia de género..... | Pág. 27 |
| 3.3.2. Características de la violencia de género..... | Pág. 28 |
| 3.3.3. Tipología, ciclo y Escalera-cíclica de la violencia de género..... | Pág. 30 |
| 3.3.4. Mitos de amor romántico..... | Pág. 36 |
| 3.3.5. Mitos y neomitos sobre violencia de género..... | Pág. 37 |
| 3.3.6. Ideas disfuncionales sobre el amor de pareja en los adolescentes... | Pág. 38 |
| 3.4. ADOLESCENCIA..... | Pág. 39 |
| 3.4.1. Definición y etapas de la adolescencia..... | Pág. 39 |
| 3.4.2. Principales cambios psicológicos..... | Pág. 41 |

| | |
|--|---------|
| 3.4.3. Cambios en el entorno social..... | Pág. 43 |
| 3.4.3.1. Cambios en relación con los iguales y primeras relaciones de pareja..... | Pág. 43 |
| 3.4.3.2. Cambios en el sistema familiar..... | Pág. 44 |
| 3.5. RELACIÓN ENTRE SEXISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO CON LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA..... | Pág. 45 |
| 3.6. LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DE PREVENCIÓN..... | Pág. 48 |
| 3.6.1. Coeducación y transversalidad de género (mainstreaming)..... | Pág. 50 |
| 3.6.2. Estrategias de prevención de la violencia de género en la adolescencia..... | Pág. 51 |
| 3.7. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL SEXISMO Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO..... | Pág. 52 |
| 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | Pág. 53 |
| 4.1. DESTINATARIOS..... | Pág. 53 |
| 4.2. OBJETIVOS..... | Pág. 53 |
| 4.3. TEMPORALIZACIÓN..... | Pág. 54 |
| 4.4. CONTENIDOS..... | Pág. 54 |
| 4.5. METODOLOGÍA..... | Pág. 55 |
| 4.6. ACTIVIDADES..... | Pág. 55 |
| 4.7. EVALUACIÓN..... | Pág. 59 |
| 5. CONCLUSIONES, APORTACIONES Y DISCURSIÓN..... | Pág. 60 |
| 6. PROSPECTIVA..... | Pág. 62 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | Pág. 65 |
| 8. ANEXOS..... | Pág. 76 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----------|
| Tabla 1. Modelo de desarrollo positivo de las 27 competencias en la adolescencia..... | Pág. 41 |
| Tabla 2. Víctimas de violencia de género según rango de edad..... | Pág. 47 |
| Tabla 3. Denunciados por violencia de género según rango de edad..... | Pág. 47 |
| Tabla 4. Contenidos a tratar en las sesiones..... | Pág. 54 |
| Tabla 5. Esquema – resumen propuesta de intervención..... | Pág. 57 |
| Tabla 6. Roles y estereotipos diferenciales de género..... | Pág. 86 |
| Tabla 7. Conceptos de definición..... | Pág. 87 |
| Tabla 8. Fragmentos de canciones actuales..... | Pág. 90 |
| Tabla 9. Mitos de amor romántico..... | Pág. 94 |
| Tabla 10. Recursos profesionales para víctimas de violencia de género..... | Pág. 98 |
| Tabla 11. Actitudes tóxicas en una relación..... | Pág. 100 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|---------|
| Figura 1. Ciclo de la violencia de género..... | Pág. 32 |
| Figura 2. Escalera cíclica de la violencia de género..... | Pág. 32 |

1. INTRODUCCIÓN

Desde los primeros momentos de nuestra vida, se inicia un proceso de socialización diferencial de valores y comportamientos de acuerdo a la sociedad en la que nos encontramos (Ferrer & Bosch, 2013)¹, y que nos va a acompañar a lo largo de todo nuestro ciclo vital. Este proceso va a repercutir en todas las dimensiones de nuestra vida, de forma, que se aprende a ser mujer u hombre en interacción con el medio que nos rodea así como con agentes socializadores como la familia, la escuela, los medios de comunicación, el grupo de iguales o las nuevas tecnologías.

De esta socialización diferencial, se derivan los esquemas de género que favorecen las desigualdades y perpetúan una transmisión de patrones de asociación de poder o afectividad según el sexo al que pertenezcamos (Ferrer & Bosch, 2013). Todo ello, conlleva a un aprendizaje social sustentado por diversos agentes socializadores enmarcados en una sociedad patriarcal en la que la transmisión de valores sexistas queda totalmente normalizado. Una de las primeras aportaciones sobre sexismo es la de Allport (1954) citado en Lameiras y Rodríguez (2003) que las define como una actitud de antipatía hacia las mujeres. Este sexismo tradicional no solo ha sobrevivido hasta nuestros días sino que también ha ido evolucionando hacia otras formas más suaves, pero también dañinas.

Estos modelos y procesos de transmisión sexista, a veces, son tan sutiles y complejos que no siempre se es consciente de ello (Moreno, 2000). Derivado de esta transmisión, se reconoce un grave problema social: la violencia de género. Un fenómeno que ha existido siempre, pero no con la relevancia con la que cuenta hoy en día. Un problema universal normalizado y justificado socialmente hasta hace apenas un par de décadas que comenzó su visibilización. No obstante, sigue siendo un problema social de total actualidad que perdura en el tiempo, y que está lejos de disminuir (Elboj & Ruíz, 2010), como consecuencia de esta desigualdad y dominio entre sexos (Arenas, 2013).

Se tiende a pensar que la violencia de género es algo que solo afecta a los adultos, pero la realidad es bastante diferente. El estudio de este tipo de conductas en las relaciones de pareja juveniles es de gran relevancia, no solo por sus consecuencias, sino también porque se producen en una etapa de la vida donde las pautas de interacción que se extenderán a la edad adulta, se están aprendiendo. De hecho, la violencia de género en las parejas adolescentes supone uno de los problemas sociales más importantes a los que nos enfrentamos. Las nuevas

¹ Este trabajo ha sido realizado siguiendo la normativa APA 6ª edición

generaciones no han superado las actitudes sexistas que unidos a la tendencia de atribuir los comportamientos violentos a hechos pasajeros hacen que no sean reconocidos como un riesgo de continuar con la relación (González Ortega, Echeburúa & Corral, 2008). Esta permanencia en la relación podría explicarse quizá a la inmadurez emocional, la pasión del noviazgo, las expectativas idealizadas sobre el amor y la pareja, así como por la presencia de creencias y actitudes sobre los roles tradicionales y modelos sexistas, entre otras circunstancias que podrían servir para justificar dicha violencia (Hernando, 2007). No obstante, cada vez son más las mujeres que denuncian y piden ayuda para poner fin a situaciones de maltrato a edades más tempranas.

Asimismo, la escuela se abre como un espacio protector de apoyo para los estudiantes. No obstante, la violencia de género necesita de una formación específica a la hora de dar respuesta a la labor educativa de prevenir conductas violentas con base en el sexismo así como alertar sobre la socialización diferencial por sexos que se reproducen a día de hoy. Por ello, desde los centros educativos debemos ofrecer alternativas a este modelo de socialización que sean coeducativos y apliquen la perspectiva de género en las acciones diarias educativas. Por tanto, los centros educativos se convierten en espacios imprescindibles para la sensibilización y detección de la violencia de género (Díaz Aguado, 2009; Díaz Aguado & Carvajal, 2011; Díaz Aguado, 2013) puesto que la adolescencia se desarrolla, en gran parte, durante la escolarización obligatoria.

2. JUSTIFICACIÓN

En todas las relaciones humanas existen constructos que se encargan de diferenciar los roles conductuales y comportamientos entre las personas (Díaz Guerrero, 1994 citado en Arenas Rojas & Rojas Solís, 2014). Uno de esos constructos es el género, que se utiliza como medio de interacción a través de las características asociadas a los roles que se espera según nuestro sexo biológico.

Desde que era pequeña vengo sintiendo malestar con muchas cosas que sucedían a mí alrededor y para las que no encontraba ninguna explicación. Poco a poco he podido ir identificándolas pero no siempre resultaba fácil compartirlo y encontrar comprensión. A fin de cuentas, se esperaba de mí como mujer unas determinadas cosas, que no siempre cumplía. Al llegar a la adolescencia, y también con el inicio de las primeras relaciones de pareja, empiezas a enfrentarte a determinados comportamientos y conductas normalizadas, pero que

en realidad no deberían estarlo. Por ello, hace unos años, al acabar el grado de pedagogía, decidí formarme en mayor profundidad en materia de género y por ello, estudié un máster en igualdad y género en la especialidad de prevención de la violencia de género.

Esta formación, además de profundizar en el conocimiento de todo lo que entraña y haber adquirido más conciencia y herramientas para su abordaje tanto de manera personal como profesional, me ha permitido conocer de primera mano, como derivado del proceso de socialización diferencial al que somos sometidos desde el momento de nuestro nacimiento, se pueden reconocer graves problemas de índole social como es la violencia de género, que lejos de minimizarse cada vez se encuentra de mayor actualidad. Como ya hemos dicho, se tiende a pensar que solo es un problema de la edad adulta, pero la realidad es que se agrava más durante la adolescencia y juventud puesto que en las nuevas generaciones no solo siguen perviviendo las actitudes sexistas más tradicionales, sino que se ha ido evolucionando hacia otras formas más suaves, pero también dañinas (Lameiras & Rodríguez, 2003). Todo ello, unido al ideal de amor y de pareja que se tienen a esas edades y la normalización e interiorización de determinadas actitudes y comportamientos no saludables, hacen que sirvan de justificación para esta violencia.

Pero, ¿por qué abordar esta problemática desde la orientación educativa? Una vez más, uno de los motivos parte de la experiencia personal. Durante mis años de escolarización obligatoria, nunca recibí una formación específica sobre ello en profundidad, más allá que de manera transversal en alguna asignatura aislada. Por lo que quizá esa formación, me hubiera permitido abordar algunas situaciones de manera distinta. Además, como hemos visto, los centros educativos se emergen como espacios idóneos para fomentar alternativas a los modelos tradicionales de socialización en el que la labor educativa sea coeducativa y con perspectiva de género en todos los ámbitos que abarca la orientación educativa. Por tanto, los centros de educación secundaria, y desde nuestra posición de orientadores educativos, nos convertimos en imprescindibles para la sensibilización y detección de la violencia de género. Desde la orientación educativa, debeos hacer hincapié en la relevancia que tiene la educación a la hora de favorecer la creación de programas de intervención socioeducativa más operativos y efectivos, dirigidos a prevenir el desarrollo de actitudes prejuiciosas de cara a la adultez y paliar la incidencia general del sexismo en la sociedad (De Lemus et al., 2008).

Por todo ello, este estudio se centra en la población adolescente. No solo porque en su mayoría han sido educados a través de un modelo de socialización patriarcal sino porque a día de hoy se sigue utilizando donde la violencia como estrategia de solución de problemas y

garantía de amor está muy presentes” (Rodríguez Martín, Sánchez & Alonso, 2006, p.190). Por otro lado, resulta necesario conocer y analizar las relaciones de pareja en esta etapa de tantos cambios, y en la que los sentimientos suelen ser más intensos y se idealiza el amor, haciendo que no se identifiquen, por desconocimiento o malinterpretación, conductas abusivas. Y finalmente, la intención es la de diseñar un proyecto de intervención desde la orientación educativa que invite al análisis y reflexión sobre el sexismo en relación con la violencia de pareja en la adolescencia así como que dote de herramientas a modo de labor preventiva que permitan la prevención, identificación y detección de cualquier manifestación de este tipo de violencia.

Por otra parte, en consideración con competencias generales y específicas del Master Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la especialidad de Orientación educativa, este trabajo responde a las siguientes:

G.5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

E.G.3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.

E.G.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

E.G.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

Y finalmente, teniendo en cuenta la respuesta a estas competencias, los objetivos generales que se pretende con la realización de este trabajo son los siguientes:

- Analizar la repercusión de una socialización diferencial por sexo a lo largo de la vida.
- Aproximarse al concepto de sexismo así como conocer sus diversas tipologías.
- Conocer y profundizar en el fenómeno de la violencia de género.

- Ver como se relaciona la etapa de la adolescencia y la juventud con los fenómenos de sexismo y violencia de género.

Y entre los objetivos específicos se pretende:

- Comprobar la influencia de los agentes de socialización en la transmisión del sexismo.
- Analizar los cambios psicológicos y sociales que ocurren donde la etapa de la adolescencia.
- Indagar sobre el papel preventivo con el que cuenta la educación en relación con el sexismo y la violencia de género.
- Investigar las estrategias de prevención de la violencia de género en la adolescencia desde los centros educativos.
- Analizar programas de prevención del sexismo y la violencia de género en la etapa de la adolescencia.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. SOCIALIZACIÓN

Desde el momento del nacimiento, se establece la primera clasificación social como consecuencia de las diferencias genitales: somos mujeres u hombres. A partir de aquí, se comienza un proceso de socialización diferencial de valores y maneras de comportarnos, que se lleva a cabo acorde a la sociedad y cultura en la que vivimos (Ferrer & Bosch, 2013), y que nos acompañará a lo largo de todo nuestro ciclo vital. Este proceso diferencial, repercutirá en todas las dimensiones de nuestra vida, de manera, que aprendemos a ser mujeres y hombres a través de estos procesos artificiales llevados a cabo por los distintos factores y agentes sociales. Por ello, con la llegada de la etapa de la adolescencia y los primeros años de la juventud, se erigen las bases del comportamiento de las personas en base a sus ideales. De ahí, que las relaciones interpersonales y las experiencias vividas durante estos años, cuentan con una enorme repercusión y se tornan cruciales en el entorno social en el que se vive durante el resto de vida.

La socialización constituye el periodo en el que se adquieren e interiorizan valores, actitudes, creencias, expectativas y comportamientos característicos que son participes en la

vida y aceptación social por parte de los grupos. Como ya se ha comentado, esta socialización se lleva a cabo por medio de la interacción de los individuos con el medio que les rodea así como con otras personas y agentes socializadores como pueden ser: la familia, la escuela, los medios de comunicación o el grupo de iguales, entre otros. Por tanto, no hay duda de que el contexto repercute en el aprendizaje de una serie de modelos de comportamiento que se ven mediados por el factor género (Viejo & Navas, 2016).

La Teoría de Socialización Diferencial propuesta por Walker y Barton (1983) analiza los aspectos que explican cómo las personas, en su proceso de iniciación en la vida social y cultural, cada grupo es socializado en unas conductas, códigos morales y normas estereotipadas acordes al género al que se pertenece (citado en Ferrer & Bosch, 2013). Todo ello, unido al hecho de que sean los agentes socializadores los encargados de transmitir estos estereotipos, no se hace otra cosa más que contribuir al mantenimiento de las desigualdades de género puesto que siguen siendo transmitidos en todas las etapas del desarrollo. Esto implica, que desde la niñez, somos tratados de formas diferentes por los agentes socializadores, transmitiendo unos patrones que perpetúan unos esquemas mentales determinados.

Como parte de estos esquemas mentales, se establecen una serie de esquemas de género (Bem, 1981), entendidos como el conjunto de conocimientos que pretenden explicar cómo los individuos adoptan un género en la sociedad y cómo las características asociadas socialmente a cada sexo se mantienen y transmiten a otros miembros de una misma cultura (citado en Rodríguez, 2019). Este tipo de esquemas de género, al igual que cualquier otro tipo de esquemas cognitivos, implican un proceso de esquematización del conocimiento que se simplifica y pierde matices de la realidad, en base a las reglas de distorsión y acomodación. Así, algunos autores como Monreal y Martínez (2010), indican que los esquemas de género contribuyen a través de tres dimensiones a las diferencias entre mujeres y hombres:

- Roles sexuales: son atribuciones que se realizan sobre la consideración de que existen diferencias cuantitativas en la realización de actividades entre hombres y mujeres.
- Estereotipos de rol de género: hacen referencia a las creencias sobre qué tipo de actividades son más apropiadas o adecuadas para uno u otro sexo.
- Estereotipos de rasgos de género: aquellos aspectos psicológicos que se atribuyen de forma diferencial a mujeres y hombres.

Estas tres dimensiones contribuyen al mantenimiento de las desigualdades debido al hecho de que los esquemas de género se basan en los estereotipos que se asumen en el orden establecido en las sociedades patriarcales, y en los que se perpetua la transmisión de unos patrones de asociación de los chicos con el poder y las chicas con la afectividad (Ferrer & Bosch, 2013).

En la actualidad, estos estereotipos siguen persistiendo donde se asocian los estereotipos denominados como agencia – instrumental (agresividad, acción, dureza...) con lo masculino, y unas características asociadas a lo femenino, que son llamadas expresividad – comunalidad (ternura, comprensión, sensibilidad...), tal y como recogen Viejo y Navas (2016). Como ya se ha comentado, esto da lugar, al hecho que desde edades muy tempranas se indique en qué tipo de actividades se debe participar y en cuales no, en función de que estas se entiendan como asociadas a su sexo (Díaz Aguado, 2003). De esta forma, se sitúa a las mujeres como débiles respecto a la valoración que hacen de sí mismas (Hastings, Anderson & Kelley, 1996) en contraposición a la superioridad masculina, ocasionada por unos estudios con un sesgo sexista en los instrumentos de evaluación de la autoestima (Viejo & Navas, 2016).

En este sentido, podemos encontrar los mandatos de género, entendidos como los comportamientos y valores que un hombre masculino y una mujer femenina de la sociedad patriarcal deben cumplir. Los hombres se definen como ser-para-sí, mientras que las mujeres deben ser-para-otros, y donde las cualidades de cada uno de los grupos, deben ser contrapuestas (Ferrer & Bosch, 2013). De este modelo de socialización, en lo referente a las mujeres, sigue teniendo mucha relevancia todo lo relacionado con el amor y las relaciones de pareja y, en muchas ocasiones, girando incluso su vida en torno a ello, en oposición al segundo plano que esto tiene para los hombres. (Ferrer & Bosch, 2013). Por ello, resulta especialmente interesante analizar el modelo de amor que socialmente se transmite, y con mayor valor, durante la adolescencia, cuando aún no se cuentan con experiencias previas para formar patrones alternativos. Esto puede acarrear situaciones de tensión entre el deseo y la realidad que puede derivar en casos de violencia. Asimismo, algunos estudios como el de Sampedro (2004), señalan que la violencia ocurrida durante el noviazgo se encuentra vinculada con el imaginario social sobre el amor, y los modelos amorosos y de atractivo en los que hemos sido educados por la sociedad.

Por tanto, todos estos elementos contarán con un papel más que relevante, cuando llegada la adolescencia, se lleven a cabo la formación de las primeras relaciones de pareja y

se tenga que poner en juego todo lo aprendido hasta el momento. Y que como queda retratado, no siempre se cuenta con un abanico adecuado de competencias y/o herramientas, no consiguiendo los mejores resultados siempre (Viejo & Navas, 2016). Durante esta etapa evolutiva, tal y como abordaremos más adelante, los adolescentes se ven sometidos a grandes cambios del desarrollo, que les provocan asumir en ciertas ocasiones conductas de riesgo asociadas como algo inherente a la adolescencia (Muñoz Rivas, Graña, O'Leary & González, 2007). Las relaciones de pareja son un claro ejemplo de ello, puesto que representa un reto evolutivo así como un riesgo a la hora de construir de manera correcta o no estas primeras relaciones. Por ello, algunas investigaciones, señalan que “la inexperiencia de los y las jóvenes puede impactar directamente en el desarrollo de estas parejas, en los patrones de relación que se desarrollan y, finalmente, en la calidad de la relación que se consiga” (Viejo & Navas, 2016, p. 123).

Por ello, el reto principal sigue siendo el de acabar con este sistema de socialización sexista en el que nos encontramos inmersos culturalmente. Un modelo que como hemos visto, nos condiciona ya que nos atribuyen determinadas aptitudes, capacidades y comportamientos en función de nuestro sexo. Una vez más, nos encontramos haciendo género. De ahí, la necesidad de revisar este modelo de convivencia con aparente neutralidad y universalidad, que a lo largo de los siglos, ha identificado la humanidad con lo masculino manteniendo subordinada a las mujeres. Por tanto, se debe dar visibilidad al hecho de que existen otro tipo de masculinidades y feminidades que no han contado con reconocimiento o en el mejor de los casos, han quedado consideradas como minorías a nivel social y jurídico. Y por otro lado, como la adolescencia se enmarca como un periodo en el que desarrollar esquemas de género adecuados se hace más necesario si cabe, no solo porque los esquemas que se desarrollen en este momento perdurarán durante la etapa adulta, sino por las consecuencias en torno a las relaciones de pareja que pueden derivar de ello.

Finalmente, a continuación se llevará a cabo una aproximación y conceptualización del término sexismo, teniendo en cuenta las diferentes tipologías del mismo así como ello, conlleva la perpetuación de las jerarquías entre sexos. Y por otro lado, se abordará la transmisión cultural de este concepto a través de los principales agentes socializadores de nuestros días.

3.2. SEXISMO

3.2.1. Aproximación y conceptualización del sexismo

Antes de comenzar a adentrarnos en lo referente al concepto de sexismo, resulta relevante empezar a hablar de actitudes. En primer lugar, es necesario hablar del concepto de “actitud” en general. Desde la psicología social se analiza a través de dos modelos fundamentales: el modelo unidimensional y el modelo tridimensional.

Desde la perspectiva del modelo unidimensional (Fishbein & Azjen, 1975 citado en Ferrer & Bosch, 2000, p.13), “la actitud se entiende exclusivamente como un sentimiento general permanentemente positivo o negativo, hacia una persona, objeto, problema, etc.”. No obstante, en este caso, se ha optado por abordarlo desde el modelo tridimensional.

El modelo tridimensional (Rosenberg & Hovland, 1960), entiende la actitud como “una predisposición a responder alguna clase de estímulo con cierta clase de respuesta, sea afectiva, cognitiva, o conductual” (citado en Ferrer & Bosch, 2000, p.13). En este caso, la actitud tendría tres componentes: componente afectivo, componente cognitivo y componente conductual. El componente afectivo correspondería con los sentimientos y emociones que genera el objeto de actitud, pudiendo ser tanto positivos como negativos. Siguiendo en esta línea, se denomina prejuicio a las evaluaciones o afectos negativos que se tienen hacia un grupo definido socialmente. Otro de los componentes, es el componente cognitivo de la actitud. En este caso, abarcaría el modo en como percibimos el objeto de actitud y los pensamientos, ideas y creencias que hacemos sobre el mismo, pudiendo ser tan tanto favorables como desfavorables. El conjunto de creencias sobre las características asignadas a un grupo social determinado, sería lo que se conoce como estereotipo. Y, por último, existe un componente conductual en la actitud, definido como la predisposición que se tiene a actuar de una determinada manera en relación con el objeto de la actitud. Cuando la conducta muestra una falta de igualdad, se denomina como discriminación.

Esta breve introducción sobre la actitud va a permitirnos aproximarnos de mejor manera al concepto de sexismo. Por sexismo, siguiendo el modelo tridimensional (Rosenberg & Hovland, 1960) que mencionábamos anteriormente, sería “la respuesta evaluativa ante una persona en razón de su pertenencia a uno u otro sexo biológico” (Ferrer & Bosch, 2000, p.13). Si seguimos a Expósito, Moya y Glick (1998) se entiende por sexismo “toda evaluación afectiva, cognitiva y conductual que se hace de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece, tanto si es negativa como positiva y tanto si se

refiere al hombre como a la mujer” (p.160). Al igual que hemos mencionado anteriormente, Díaz Aguado (2006) hace referencia a tres elementos: el componente cognitivo, que sería el conjunto de creencias o pensamientos de la base de las actitudes sexistas; el componente afectivo, que relaciona los valores de debilidad y sumisión a lo femenino y la fuerza, poder, control, entre otros, a lo masculino; y por último, el componente conductual, centrado en la tendencia de llevar a la práctica los dos componentes anteriores a través de conductas violentas en el caso de los hombre, y de sumisión y culpabilidad en el de las mujeres.

“Desde un análisis psicosocial del género, el constructo sexismo es considerado una de las principales creencias que mantienen las desigualdades entre sexos” (Moya, 2004 citado en De Lemus, Castillo, Moya, Padilla & Ryan, 2008, p. 538). Por otro lado, la larga tradición de estudio sobre este fenómeno, ha avalado la suposición de que la situación de discriminación de las mujeres está relacionada con los estereotipos y actitudes negativas que existen hacia ellas, lo que constituye un campo de estudio fundamental. Resulta relevante señalar que para algunos autores (Expósito et al., 1998; Glick & Fiske, 1996) el sexismo es ambivalente puesto que engloba tanto aspectos positivos como negativos hacia la mujer. Estos mismos autores, entienden que, en lo referente a sexismo, podríamos hablar de un nuevo y un viejo sexismo.

El sexismo hostil coincide con el viejo sexismo. Glick y Fiske (1996) lo entienden como una actitud estereotipada de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la hipotética inferioridad de las mujeres como grupo. Cuando surgen y se comienza a dar el auge de los estudios sobre género, se empieza a estudiar también las consecuencias de este tipo de sexismo, donde destacan diferentes investigaciones recogidas en Expósito et al. (1998). Estas líneas de investigación, demuestran que, si solo entendemos por sexismo una actitud negativa hacia la mujer, apenas existe el sexismo en la sociedad occidental actual. Desde la perspectiva de los autores que recogen dichos paradigmas, y otros, el sexismo sigue existiendo, pero no de una manera negativa hacia las mujeres.

En la actualidad, se considera que, junto a este sexismo, existe un componente sexista benévolo entendido como un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que no dejan de ser sexistas ya que las sigue considerando de manera estereotipadas y están limitadas a ciertos roles, aunque tienen un tono subjetivamente afectivo para quien lo percibe (Glick & Fiske, 1996). Estos mismos autores, diferencian tres dimensiones comunes tanto para el sexismo hostil como benevolente. La primera dimensión se denomina paternalismo, siendo de carácter dominador o protector según hablemos de sexismo hostil o benevolente,

respectivamente. La segunda dimensión es la de género, ya se trate de competitiva (sexismo hostil) o complementaria (sexismo benévolo). Y, por último, la dimensión que concierne a la sexualidad. En el caso del sexismo hostil, se entiende que las mujeres carecen de sexualidad o tienen una sexualidad poderosa que las hace peligrosas para los hombres o bien, en el caso del sexismo benevolente, la necesidad de una relación heterosexual para alcanzar la felicidad.

Por otro lado, los resultados obtenidos de investigaciones y las formulaciones e investigaciones sobre el “nuevo racismo” han llevado a que diversos autores hablen de nuevas formas de sexismo. Según Glick y Fiske (1996), el sexismo ambivalente surge de la influencia simultánea de las dos creencias sexistas mencionadas anteriormente. Este nuevo sexismo, se articula bajo tres elementos comunes: paternalismo, diferenciación de género y heterosexualidad. “Cada componente refleja una serie de creencias en las que la ambivalencia es inherente (...) y sirve para justificar las condiciones sociales y biológicas que caracterizan las relaciones entre sexos” (Rodríguez, Lameiras, Carrera & Faílde, 2009, p.133). Glick et al. (1997) citado en Rodríguez et al. (2009) sugieren que si cada mujer pudiese clasificarse en un grupo no tendrían esos sentimientos confusos, por lo que el sexismo ambivalente estaría compuesto por ideas claras, ya que “para los hombres existen grupos de mujeres que merecen un tratamiento hostil, mientras que otros grupos de mujeres merecen ser tratadas con benevolencia” (p. 133).

Finalmente, no podemos olvidar que el sexismo no se trata de un hecho excepcional ni aislado, sino que es una práctica habitual que “delimita jerarquías entre hombres y mujeres, posicionando una supremacía de los varones” (Arenas Rojas & Rojas Solís, 2014, p.140). Lo que más llama la atención es que tanto el sexismo como los estereotipos de género siguen persistiendo en la adolescencia y juventud, puesto que existe muy poca concienciación al respecto ni percepción del riesgo de estos comportamientos y menos aún si se hace a través de las redes sociales y las nuevas tecnologías (Limiñana, Suriá & Villegas, 2014 citado en Arenas Rojas & Rojas Solís, 2014).

3.2.2. Transmisión cultural del sexismo

Simone de Beauvoir (2005), hace ya algún tiempo, hizo celebre la frase “la mujer no nace, se hace” para hacer hincapié en el hecho que la condición femenina no es solo algo biológico sino que también es consecuencia de un eficaz y complejo aprendizaje social. Por tanto, no somos mujeres u hombres solo porque tengamos un sexo diferente sino también, porque aprendemos de una determinada manera a ser hombres y mujeres.

No hay duda que, los seres humanos somos como somos y quienes somos fruto del influjo de una serie de mediaciones culturales y subjetivas que influyen de manera determinante en la construcción de nuestra identidad. Como consecuencia, tanto las identidades masculinas como femeninas son también “el efecto cultural que la influencia de una serie de factores familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales” (Lomas, 2005, p. 261). No hay, por tanto, una única manera de ser mujer o de ser hombre, sino tantas maneras diferentes de serlo como seres humanos existan.

Los modelos y procesos de transmisión de los modelos de comportamientos asignados a cada sexo, en ocasiones, son tan sutiles y complejos, que no siempre somos conscientes de ellos (Moreno, 2000). Así mismo, hay que tener en cuenta que los principales agentes de socialización no funcionan de manera aislada, sino que se encuentran vinculados unos con otros. Por tanto, en una sociedad de ideología patriarcal en la que la transmisión de este tipo de valores sexistas queda enmarcado como algo normalizado, conocer la influencia de esta socialización diferencial resulta relevante así como indagar sobre su influencia en la construcción de las identidades femeninas y masculinas supone una tarea imprescindible a la hora de construir una sociedad libre de diferenciaciones sexistas. Por ello, a continuación, abordaremos los que consideramos que son los principales agentes de socialización con mayor capacidad de influencia desde el nacimiento hasta llegar a la etapa de la adolescencia, como son: familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación y audiovisuales y por último, nuevas tecnologías.

3.2.2.1. Familia

Como ya hemos visto, el proceso de socialización comienza desde el momento en el que nacemos y dura a lo largo de toda la vida. La familia, como agente primario, constituye el agente socializador por excelencia (Martínez González, 1996). Como institución social y unidad básica de la sociedad, es en este ámbito donde se desarrolla y favorece las primeras interiorizaciones de los roles y estereotipos asignados a cada sexo. Por ello, resulta de gran relevancia indagar sobre la manera en la que ésta puede llegar a influir en la socialización de género y las creencias sexistas durante la adolescencia (Garaigordobil & Aliri, 2011).

Desde el nacimiento, la sociedad se empeña en definir características distintas para niños y niñas: color azul y balón para ellos mientras que color rosa y muñecas para ellas. Ceballos (2014) refiere que son las personas adultas de las familias las encargadas de regular, no solo la apariencia del menor, sino también su lenguaje o sus juegos. No obstante, son

varias las investigaciones citadas en Garaigordobil y Aliri (2011) que debaten sobre el posible nivel de impacto que pueden alcanzar los progenitores en la socialización de sus hijas e hijos (Leaper, 2002; Sabbatini & Leaper, 2004), evidenciando que sí pueden tener impacto especialmente en la formación del autoconcepto y las actitudes sobre el género (Tenenbaum & Leaper, 2002). Y a pesar de la importancia que tiene la influencia de factores del contexto familiar en la transmisión de mensajes sexistas, las investigaciones centradas en las relaciones entre la reproducción de actitudes sexistas y su transmisión intergeneracional, son todavía muy escasas.

De lo que no hay duda, es que la socialización de los primeros años de vida es de especial importancia. La configuración de la sociedad actual sigue haciendo que se aprendan comportamientos en función de nuestro sexo, lo que hace, que sin darnos cuenta, nuestra personalidad se configure de acuerdo al sistema patriarcal. Por ello, todo lo que se aprenda desde la etapa de la infancia hasta la adolescencia contará con un fuerte arraigo que costará mucho modificar en los años posteriores, quedando todo lo aprendido hasta el momento implementado durante la edad adulta. De ahí, que sea necesario que desde la familia se transmitan modelos de socialización igualitarios con la finalidad de evitar la reproducción de patrones de comportamiento diferenciados en el futuro.

En palabras de Meil Landwerlin (2006), “Cada familia es un mundo y tiene sus características individuales que la hacen diferente de otra”, o lo que es lo mismo, las relaciones que se dan en una familia no son comparables a las que se dan en otra. Pero lo que sí se puede establecer son diferentes tipos de socialización. Musitu y Cava (2011) constatan cuatro posibles estilos básicos de socialización: a) estilo parental autoritativo (altamente implicado y coercitivo), b) estilo parental indulgente (altamente implicado y poco coercitivo), c) el estilo autoritario (muy poco implicado y sí coercitivo) y d) el estilo negligente (muy poco implicado y muy poco coercitivo). Y en función de ellos, nos encontraremos ante unos modelos de socialización que determinarán el crecimiento y enseñanza sociales.

Siguiendo esta línea, algunos autores como Foo y Margolin (1995), recogen en sus estudios que la exposición a un contexto familiar violento puede ser un factor de riesgo a la hora de predecir una relación de pareja violenta. No obstante, los resultados no son determinantes puesto que pueden variar en función de elementos como el sexo, el nivel de violencia observado y/o sufrida, entre otros (citado en Gallego, Novo, Fariña & Arce, 2019). Y más concretamente en la población que nos ocupa, Strauss y Yodanis (1996), sostienen que una vez alcanzada la adolescencia, aquellos que han sufrido castigos físicos en el seno de su

familia, son más propensos a la agresión física hacia su pareja en oposición a los que no sufren dichos castigos (citado en Díaz Aguado, 2003).

Por otro lado, un estudio de Díaz Aguado y Martínez (2008) sobre familias con descendientes en la etapa de la adolescencia, refleja que los estereotipos sexistas son altamente resistentes al cambio frente a las estrategias emocionales. En este estudio, se encontró que casi la totalidad (96,7 %) de los progenitores de adolescentes se encuentra en total desacuerdo con la manifestación de que “el hombre que parece agresivo es más atractivo”, reflejando un rechazo claro hacia la asociación de atracción masculina con la violencia. Así mismo, más de una tercera parte (38,1%) de los encuestados, refleja algún grado de acuerdo con la afirmación de “los hombres no deben llorar”, dejando en evidencia que los estereotipos relacionados con las emociones son más complejas de superar y dando lugar a posibles situaciones de confrontación a través de la violencia por el hecho de no contar con otro tipo de estrategias alternativas (citado en Díaz Aguado & Martín, 2011).

Finalmente, Pinheiro (2006), habla sobre las consecuencia de la violencia contra los menores tanto a nivel personal inmediato como el posible daño en futuras etapas como la infancia, adolescencia y posterior vida adulta. “La violencia que experimenta en el contexto del hogar y la familia puede tener consecuencias para su salud y desarrollo que duran toda la vida (...). Aprender a confiar desde la infancia a través de los lazos familiares es una parte esencial de la niñez; y está estrechamente relacionado con la capacidad de amor y empatía y con el desarrollo de relaciones futuras” (citado en Save the Children, 2011, p. 19). Por tanto, el tipo de relaciones que se establezcan dentro de la familia en los primeros años de vida, van a determinar nuestra actitud y conducta hacia otras personas a lo largo de toda nuestra vida (González & Santana, 2001), cobrando especial relevancia, en el momento de establecer las primeras relaciones de pareja durante la adolescencia.

3.2.2.2. Escuela

La escuela como institución social y educativa cuenta también con una relevancia considerable en el proceso de socialización de los seres humanos (Moreno, 2000). Junto con la familia, la escuela constituye uno de los dos agentes básicos de socialización tradicionales. Y por tanto, tampoco está exenta de transmitir y perpetuar las relaciones asimétricas entre sexos (Pacheco, Cabrera & González, 2012).

El sexismo, en el ámbito educativo, inició su manifestación con la dificultad de la mujer para obtener acceso a la educación. No podemos olvidar, que en determinadas épocas fue directamente excluida o contaba con unas posibilidades muy limitadas. Más tarde, su incorporación en el sistema educativo ha ido aumentando hasta ser bastante similar a la de sus homólogos varones. Sin embargo, la total escolarización no ha supuesto la erradicación del sexismo. De hecho, la imposición de un modelo educativo pensado en sus comienzos para el hombre, sigue siendo un agente transmisor de estos valores (Parra, 2009).

De hecho, aunque la escolarización conjunta de ambos sexos resulta un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, se siguen transmitiendo contenidos tanto explícitos como ocultos, desde el punto de vista del modelo masculino (Moreno, 2000). Como ya se ha comentado, en palabras de Piussi (1997) citado en Moreno (2000), la “escuela de todos” ha sido escuela de hombres, en primer lugar. Por tanto, resulta necesario que el ámbito educativo tome conciencia del papel tan relevante que desarrolla en el proceso de construcción socializadora, puesto a través de la educación se reproducen, transmiten y desarrollan valores específicos (Sau, 1989 citado en Moreno, 2000).

En el ámbito educativo actual existen dos discursos en relación con la democratización del sistema educativo. En primer lugar, el de la normativa de la Administración, que tiene escasa relevancia en la práctica real cotidiana, y en segundo lugar, el que se lleva a cabo en los centros educativos y aulas a diario. Parece más que asumido, que la educación debe contribuir a la socialización en igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de los seres humanos (Moreno, 2000). No obstante, y aunque la ley garantiza esta igualdad de oportunidades, la realidad es otra distinta.

La realidad es que la educación, en oposición a lo que debería ser, sigue constituyendo un medio de transmisión de valores discriminatorios. Esta transmisión no solo se da a través del currículum oficial sino también de los procesos implícitos, como el currículum oculto. En este caso, el currículum oculto, funciona de manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones y tareas escolares; pero lo que es importante señalar, es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 1991). La influencia del currículum oculto es enorme y afecta de forma determinante al sexismo en educación.

Cierto es, por otra parte, que “los mecanismos de transmisión de las discriminaciones sexistas, en educación, se van reduciendo en las sociedades avanzadas en las que comienza a

existir una preocupación y sensibilización sobre este tema” (Parra, 2009, p. 53). No obstante, la investigación sobre el sexismo en educación sigue poniendo de manifiesto que las situaciones de desigualdad no solo afectan al acceso a los estudios, sino también a los objetivos y contenidos que se plantean, los estilos de enseñanza – aprendizaje, a los materiales, al uso del lenguaje, a las expectativas sobre el alumnado, y en definitiva, a todos los aspectos que tienen relación con el ámbito educativo (Moreno, 2000). Por ello, la relevancia de plantear un cambio e innovación en el ámbito educativo que tenga presente la coeducación y la igualdad entre sexos de manera real, y que evite la pervivencia y reproducción de prácticas sexistas a lo largo del tiempo.

3.2.2.3. Grupo de iguales

Al igual que ocurre con la familia y la escuela, el grupo de iguales forma también parte de la socialización del ser humano. Con la llegada de la adolescencia, cobra especial relevancia puesto que se convierte en un grupo de referencia debido a la tendencia de búsqueda de relaciones simétricas así como la creciente independencia respecto a los progenitores (Lackovic-Girgin & Dekovic, 1990 citado en Carratalá Deval, García Ferriol & Carratalá Sánchez, 1998). En estas edades, se invierte más tiempo con los iguales compartiendo entretenimiento e intimidad que con cualquier otro grupo de seres humanos. De hecho, cuando no existe una relación asidua con otros iguales durante esta etapa se suelen experimentar sentimientos de soledad y aislamiento (Escartí & García Ferriol, 1994).

Dornbusch (1989) asegura que la influencia del grupo de iguales en la socialización de los adolescentes, encuentra que se suele escoger como grupo de iguales a aquellos que se le parecen. Los iguales, en este caso, más bien refuerzan actitudes preexistentes más que inducir a nuevas formas de conducta. Por otro lado, el grupo de iguales también desarrolla la sociabilidad y la afectividad, que son dos capacidades con vital importancia para favorecer las futuras relaciones de pareja. Y además, también se dan procesos que puede promover o dificultar las relaciones de género igualitarias. Por ejemplo, ya desde la infancia, es muy común ver como grupos de niños varones juegan con los de su propio sexo a juegos que socialmente son considerados apropiados según su género (fútbol, coches, videojuegos...). En el caso de las niñas, sus juegos estarán relacionados con las muñecas o juegos de cuidados como “mamá y papá” o cocinitas. No obstante, es más que probable que tanto a niñas como a niños les gustaría realizar actividades indistintas sin importar su género, pero la presión del

propio grupo ya es fuerte desde edades tan tempranas. Esto hace, que se reafirme su identidad, intentando rechazar todo lo que se relacione con el sexo contrario.

Estas diferencias no solo se mantienen durante la adolescencia, sino que se afianzan. Los estereotipos de género que se reciben por parte de algún miembro del grupo de iguales, se convierten en un modelo de funcionamiento del propio grupo. Esto por ejemplo, puede ocurrir en aquellos grupos de iguales formados únicamente por hombres y que realizan actividades consideradas como “masculinas”. Solo en algunas ocasiones, cuando se comienza la conducta del “ligoteo”, las chicas consiguen formar parte del grupo, eso sí, siempre con un rol de reproducción sexista muy definido: como “pareja de...” o “acompañante de...”.

Este modelo de conducta sexista se sigue, en muchas ocasiones, por el hecho de agradar y no sentirse desplazado o bien, con la finalidad de imitar al líder del grupo o algún otro miembro que cuente con mayor influencia. No obstante, señalar que estas situaciones no finalizan al concluir la etapa de la adolescencia, sino que más bien se siguen perpetuando con los diferentes grupos que tanto hombres como mujeres conformamos a lo largo de nuestra vida (Fundación Mujeres, s.f.).

3.2.2.4. Medios de comunicación y audiovisuales

Los medios de comunicación se han convertido en un importantísimo agente socializador. Su incipiente emerger ha hecho que se sitúen al mismo nivel que otros agentes socializadores básicos tales como la familia, la escuela o el grupo de iguales.

Los medios de comunicación, también llamados como “medios de masas”, pueden ser definidos como aquellos instrumentos técnicos a través de los que profesionales de la información transmiten unidireccionalmente unos contenidos de información, formación o entretenimiento a un público numeroso, heterogéneo y disperso (Coloma, 1990 citado en Rodríguez Pérez, 2001). Son canales de comunicación controlados por unos pocos pero cuyos mensajes son recibidos por muchos. Por ello, debemos hablar de una socialización a nivel mundial cuya finalidad es educar. De manera frecuente, estos medios reflejan situaciones de carácter social de forma estereotipada, contribuyendo de esta manera en su difusión e incremento. En cuanto al género, los estereotipos sociales sobre las mujeres realzan la idea de aptitudes diferentes de manera innata respecto a los hombres. Y por lo tanto, deben responder a trabajos y responsabilidades distintas, considerando esto como algo natural y normal.

Los medios de comunicación y audiovisuales cuentan con gran relevancia a la hora de construir la identidad en la etapa de la adolescencia. De esta manera, los *mass-media* se convierten en un espejo de comparación y evaluación de la propia realidad con la que reflejan este tipo de medios (Pindado, 2006). Las creencias en torno a los roles de género y las relaciones interpersonales con personas del otro sexo se ven condicionadas por los mensajes transmitidos desde los medios de masas. De hecho, existen algunos estudios como el de Galán (2007) demuestran que nuestras concepciones y experiencias cada vez se encuentran más mediatizadas siendo los propios medios los encargados de construirlas a través de películas, televisión, revistas, Internet, música, entre otros. No obstante, esta autora, también deja constancia de que aunque siga existiendo el sexismo en los medios de masas, también han contribuido a dar visibilidad a algunos aspectos. No ha sido hasta la década de los noventa, que los medios de comunicación y audiovisuales, han comenzado a dar visibilidad a aspectos como la violencia de género, el acoso sexual, la homosexualidad, la dificultad de conciliación familiar, entre otros, que hasta ese momento eran prácticamente invisibles (Galán, 2007).

Por otro lado, hacer mención especial al papel que juega la publicidad en el refuerzo de los estereotipos y roles de género durante la adolescencia. A parte de su función comercial, reproduce e impone modas sociales. En la época franquista, la interacción entre mujeres y hombres que reflejaba la publicidad era claramente sexista: el hombre reflejado como el protagonista de la vida social, encargado del sustento económico familiar y de tomar las decisiones relevantes de consumo. Por su parte, la mujer quedaba relegada a la esfera privada del hogar con un rol exclusivo de esposa y madre perfecta. En la actualidad, aunque es evidente que se ha evolucionado, y con normativa específica con el fin de erradicar el sexismo en la publicidad, aun se pueden encontrar atisbos de publicidad con tintes sexistas. En este caso, el papel de la mujer cambia hacia su conversión en objetos de miradas y deseo sexual por parte de los hombres. Asimismo, esto lo que hace es seguir contribuyendo a la interiorización de una perspectiva de nosotras mismas distorsionada puesto que lo adoptamos desde el punto de vista del observador y evaluando nuestra valía según las respuestas de los demás (Citrin, Roberts & Fredrikson 2004 citado en White & Smith, 2011).

Por otra parte, existen también estudios sobre música, que aportan resoluciones similares. Horton (1990) señala como la música ayuda a expresar sentimientos a la par que configura una serie de expectativas sobre la vida amorosa y las relaciones de pareja. Desde tiempos inmemoriales, se han cantado y bailado canciones que, entre bromas, transmitían

mensajes sexistas o incluso, incitaban a la violencia hacia la mujer. Los tiempos parecen que han cambiado, pero el sexismo y la violencia de género siguen existiendo y estando presentes en la música. Es innegable que sigue habiendo canciones con un lenguaje sexista claro, y tanto adolescentes como jóvenes seguimos escuchando y bailando este tipo de música. Y mientras este tipo de música venda, seguirá existiendo (Iturbe, 2009). Estas canciones también hablan de relaciones afectivas, que no siempre son igualitarias y que se encuentran marcadas por los celos, infidelidades, daños a la otra persona de la pareja, y similares. No obstante, también es necesario hacer mención a una enorme producción, desde hace algunas décadas, de canciones que pretenden concienciar en la igualdad y condenar actitudes sexistas así como la violencia de género (Iturbe, 2009).

Y por último, en lo que se refiere a los medios escritos, en nuestro país, la mayoría de revistas editadas parecen ir dirigidas a las mujeres. En el sector de prensa escrita destinada en particular a las mujeres, se pueden distinguir revistas de información general que aportan una visión global de lo que es y representa ser mujer en la actualidad, a través del trinomio: belleza, amor y hogar. El estilo comunicativo de estas suele ser intimista como si se tratase de una amiga que te da consejos. Es, por tanto, un tono comunicativo privado que no fomenta la identidad colectiva. Además, existen las revistas especializadas en orientación, asesoramiento y divulgación sobre temas del ámbito doméstico: cómo ser madre, revistas de cocina, de decoración, moda, salud y belleza, entre otros. En este contexto, mencionar que cada vez existen más revistas pensadas en exclusiva para mujeres adolescentes y jóvenes, tales como *Bravo* o *SuperPop*, en las que sus protagonistas son personas famosas que han alcanzado el éxito a través de su belleza y posición económica (Plaza, 2009).

Por otra parte, también ha ido evolucionando los roles de la mujer así como los roles masculinos que transmiten estas revistas, ya que la publicidad que aparece en ellas, muestran modelos del tipo de hombre y mujer que se desea ser y consumir (Gallego, 1990). No obstante, la feminización del consumo de revistas es más que evidente, puesto que el nicho de publicaciones escritas dirigido a los hombres es muy concreto y limitado a temática propia masculina: deporte, motor, videojuegos y/o erótica, son las más reseñables, aunque en los últimos años, también han aparecido algunas publicaciones como *Men's Health*, destinada al público masculino y con temática sobre vida saludable y cuidado corporal. No obstante, en este caso, el lenguaje es más impersonal e informativo, sin hacer alusión directa al lector.

Todo ello, unido estrechamente a las nuevas tecnologías, que abordaremos a continuación, hacen que se puedan considerar como nuevos espacios socializadores de género

con una gran y potente relevancia en el proceso de socialización durante la etapa de la adolescencia.

3.2.2.5. Nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías, al igual que los medios de comunicación, irrumpen de manera integral en el proceso de socialización desde la infancia. Las nuevas tecnologías se encuentran presentes en nuestro día a día, y los más jóvenes, nativos digitales ya, conviven y se socializan a través del espacio virtual. En muchos casos, Internet se ha posicionado como el primer medio de consulta, comunicación y de relación en la etapa de la adolescencia y juventud (Estébanez, 2012). De hecho, varios estudios revelan que durante la adolescencia, las nuevas tecnologías e Internet, son utilizados por la mayoría de los jóvenes (91,6%) de manera diaria (El Mundo, 2013). Hacer mención también al hecho de que “el uso de redes sociales por parte de niños y adolescentes en España ha ascendido un 170 por ciento durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19”, en comparación con los datos registrados a inicios de año (Europa Press, 2020).

De lo que no hay duda es que las nuevas tecnologías están cambiando la forma en la que la adolescencia y juventud construye y vive sus relaciones interpersonales. Aunque las nuevas tecnologías cuentan con aspectos positivos, también pueden acarrear diversas problemáticas puesto que son otro agente socializador que sigue reproduciendo desigualdades de género y sexismo. Además, a todo esto, hay que añadirle la confluencia con ideales de amor romántico y exposición mediática de la vida personal que pueden suponer nuevas formas de violencia y control. Algo que tener en cuenta puesto que las TICs suponen nuevos espacios donde se produce la llamada ciberviolencia de género y sus manifestaciones como son el cibercontrol (vigilancia continuada de las actividades realizadas a través nuevas tecnologías y redes sociales), el ciberacoso (intenso constante y persistente de contactar con alguien cuando por parte de la víctima es no deseado) o cibermisoginia (insulto a través red virtual para provocar odio sobre las mujeres).

Como ya se ha visto, este avance continuado de las tecnologías produce una sistematización de la ciberviolencia de género que hace que sea complejo y difícil de determinar. El abanico de situaciones que se pueden dar es extenso, aunque las más habituales durante la adolescencia serían las de sexting (envío de contenido sexual a través de redes sociales), sextorsión (forma de explotación sexual mediante chantaje), grooming (acción deliberada por adultos de establecer contacto con menores a través de Internet), y

revenge porn (publicación de contenido sexual junto con información personal de la víctima) (Moreno, Ruíz Repullo & Díez, 2018). Finalmente, recalcar la importancia de aclarar que las redes sociales no producen sexismo ni violencia de género por sí mismas, puesto que solo reproducen en el espacio virtual, las realidades sociales de desigualdad existentes entre chicos y chicas. Por tanto, hay que insistir en educar desde el uso igualitario y no sexistas, y no tanto en abordar las redes sociales como algo peligroso, especialmente para las mujeres, ya que de esta forma se sigue fomentando la cultura del miedo dirigida hacia ellas (Moreno, Ruíz Repullo & Díez, 2018).

3.3. VIOLENCIA DE GÉNERO

3.3.1. Aproximación y conceptualización de la violencia de género

La violencia de género es un tema que está siendo muy debatido actualmente, ya que, tristemente, cada vez son más frecuentes las noticias que nos llegan de nuevos casos de asesinato, homicidio o lesiones a mujeres a manos de sus parejas o exparejas, que generan un debate a nivel social y jurídico con el fin de buscar solución para ello.

No hace tantos años, este tipo de violencia, incluso en algunos casos sigue estando, estaba legitimada por diversos agentes sociales. Aunque se trata de un fenómeno que está y ha estado siempre presente en toda época, sociedad y cultura no es tenida en cuenta como problema social, político y legislativo hasta hace apenas un par de décadas. Como bien sabemos, la violencia de género es un problema que se encuentra implícito y que tiene graves consecuencias, no solo para aquellas personas que la sufren directamente, sino también para todas y cada una de las personas que vivimos en esta sociedad.

Las acepciones que hacen referencia a esta problemáticas son diversas. La Real Academia Española (2004) la concibe como “una práctica social, mediada por relaciones entre los géneros que se constituyen y materializan en formas de ejercicio de poder, siempre en contextos sociales asimétricos que atentan contra la integridad de las mujeres y favorecen su subordinación y control por parte de los varones”. Se manifiesta en ámbitos muy diversos, pero el más común de todos es dentro de la familia, en las relaciones de pareja donde existe un amplio abanico de conductas y omisiones, algunas aparentes y otras imperceptibles. La ONU (1989, 1995, 2006), por su parte, establece que las formas de la violencia de género son cambiantes en función de los nuevos contextos sociales, políticos, económicos, tecnológicos e históricos que van surgiendo (citado en Ramírez, López & Padilla, 2009, p. 113).

Ante la diversidad de acepciones que existen de este término, resulta relevante establecer qué se entiende por violencia de género. En este sentido, también existe la controversia debido a que no se utiliza de manera unánime dicha expresión para hacer referencia al fenómeno que nos ocupa sino que en ocasiones se sustituye por otros.

Para comenzar debemos ubicar el inicio de estos problemas a la hora de hacer referencia al término. Tal y como señala San José (2008) los primeros problemas surgen al realizar la exportación del término “género” del inglés “*gender*” que tiene como significado “sexo”. Ambos términos no son cuestiones idénticas. Dicha autora especifica que “el sexo alude a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres mientras que el género va un paso más adelante, engloba o alude a otras realidades” (p. 443), o dicho de una manera más sencilla, “el sexo es una atribución genética y el género, en palabras de Amelia Valcárcel, es una atribución social que se aprende en el proceso de socialización y por tanto es modificable” (p.443). Desde que se empezara a visibilizar la violencia de género, son muchas las maneras que han surgido de nombrarla y entenderla. En el uso cotidiano, como ya hemos mencionado, son diversos los términos que se emplean para ello; llegando incluso al punto de confundir la propia raíz del concepto.

Por ello, antes de proseguir con este trabajo, señalar que el término que vamos a utilizar para referirnos a este problema social será el de “violencia de género”, ya que es la más aceptada debido a que se encuentra así definido en la Ley Orgánica 1/2004. No obstante, Osborne (2009), citado en Ruíz Repullo (2016), hace referencia a que aún hay sectores que interpretan este término de manera bidireccional. O lo que es lo mismo, también estaría incluida la violencia que ejercen las mujeres hacia los hombres, la cual no es una violencia basada en el género. Otra complejidad a tener en cuenta, es que al ser usada en el campo jurídico, su definición deja fuera otros tipos de violencia derivados del machismo y el sexismo, como la trata de mujeres y niñas, la prostitución forzada, entre otros.

Por otro lado, tanto esta autora como San José (2008), coinciden en que existen otros términos para referirse concretamente a la violencia de género, entre los que podemos encontrar el de violencia sexista, violencia machista, terrorismo de género, entre otros.

3.3.2. Características de la violencia de género

Como hemos dicho ya, no ha sido hasta épocas muy recientes cuando se ha comenzado a tener en cuenta desde organismos internacionales y nacionales la violencia de

género, llevando a cabo acciones en la lucha contra ella. La violencia de género entendida también como uno de los mecanismos más brutales de colocación y manutención de la mujer en un plano de inferioridad, de sometimiento a la voluntad de los hombres; cuya situación prioritaria viene marcada por unas arraigadas leyes sociales, culturales y religiosas.

Los tratados internacionales, conferencias mundiales y resoluciones de todo tipo son los que han inspirado las posteriores reformas legislativas de cada país en torno a este tema. Pero no es hasta 1995, con la Conferencia de Beijing, donde se hace un verdadero punto de inflexión y se concluye que “es violencia sobre la mujer todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real, un daño de naturaleza física, sexual o psicológica, incluyendo las amenazas de coerción sobre la privación arbitraria de la libertad sobre las mujeres, ya se produzca en la vida pública o privada”.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende la violencia de género como una patología psicológica y física que afecta gravemente a la salud de la víctima y que refleja, además por sí misma, la patología de la persona agresora. Dentro de este tipo de violencia “se incluyen también todas aquellas amenazas, injurias, malos tratos, omisiones, silencios, golpes y lesiones inferidas sistemáticamente que producen, como efecto inmediato, la disminución de autoestima en la víctima y, por lo tanto, la disminución de su capacidad de respuesta” (citado en San José, 2008, p. 452). Según también la OMS, las lesiones físicas desde las más leves pasando por las que ponen en riesgo la vida, así hasta llegar al asesinato, tienen más probabilidades de ser ejercidas hacia la mujer por parte de su actual pareja o la anterior que por cualquier otra persona.

Más concretamente, si hablamos de violencia de género y de sus características principales, tal y como las recoge Nogueiras (2005) citado en Ruíz Repullo (2016, p. 27) y San José (2008), podríamos decir que son las siguientes:

- Su origen y motivación es sociocultural debido a que dicho origen se estructura en un conjunto de valores, tradiciones, creencias y costumbres que facilitan y mantienen viva la desigualdad entre hombres y mujeres.
- Es una violencia inmotivada que puede surgir en cualquier situación que el agresor considere como ofensiva según su posicionamiento o criterios establecidos en la relación.

- Es una violencia extendida, puesto que no solo afecta a mujeres directamente como sujeto pasivo de las agresiones, sino también a los menores que en muchas ocasiones tienen en común la pareja (Apel & Holden, 1998).
- Es una violencia excesiva, debido a que en este tipo de violencia la proporción hipotética de la agresión y el conflicto que la genera, su intensidad es mucho mayor que en cualquier otro tipo de violencia.
- Es una violencia continuada, ya que se trata de un proceso paulatino. No son hechos aislados más o menos frecuentes y más o menos intensos, sino que se caracteriza por su continuidad. Esta misma continuidad es la que le permite al maltratador alcanzar sus objetivos.
- Se desarrolla en el ámbito doméstico y privado lo que impide que se conozca la magnitud real. Tiende a ocultarse, tanto por quien agrede como por la persona que sufre la violencia lo que dificulta la prueba de su existencia y beneficia la impunidad del agresor.
- Se aprende a través de la asimilación e imitación de modelos. Su reforzamiento se lleva a cabo a través de los mitos.
- La sociedad invisibiliza este tipo de violencia excepto en sus manifestaciones más graves, llegando incluso a culpabilizar y responsabilizar a la persona agredida de ello. Debido a esta falta de rechazo social es muy fácil su manutención en nuestros días.
- Y por último, se trata de una violencia, en la que existe o ha existido una relación afectiva de pareja entre agresor y víctima.

3.3.3. Tipología, ciclo y Escalera-cíclica de la violencia de género

El objetivo que da sentido a la violencia de género está claro: obtener y mantener el control sobre la víctima. Con este fin, del agresor se servirá de unas determinadas conductas interrelacionadas entre ellas constantemente. Esta violencia se instaura en la pareja a través de un proceso cíclico que hace mucho más compleja la toma de conciencia de lo que ocurre para aquellas personas que la sufren. En palabras de Echeburúa (1994) “el ciclo de la violencia de género, es una secuencia repetitiva y en espiral que explica gran parte de los casos crónicos de maltrato” (citado en San José, 2008, p. 453). Por tanto, diremos que se trata de una secuencia en la que la violencia es repetida e intermitente, ya que también existen

periodos de arrepentimiento y afecto que hace que la víctima se encuentre en una constante situación de alerta y ansiedad.

Tal y como se cita en San José (2008) y Ruíz Repullo (2016), Leonore Walker (1979) a partir de su trabajo con mujeres, definió este proceso como el ciclo de la violencia, convirtiéndose en el modelo actual más empleado por los profesionales de esta materia. Este proceso de maltrato, según la autora, constaría de tres fases:

1. Fase de acumulación de tensión: Se trata de una escalada gradual de tensión manifestada a través de actos hostiles. Estos actos se suceden ante la frustración de los deseos, provocación o molestia del agresor, provocando así conflictos en la pareja. Dicho agresor suele alternar los sucesos agresivos verbales y físicos con cambios de ánimo que la víctima no llega a comprender y por lo tanto, justifica. Ante ello, la víctima suele intentar calmar la situación o evitar hacer algo que pueda generar molestia en el agresor o haga que aumente dicha tensión y pueda acarrear otra nueva agresión. La tensión seguirá creciendo poco a poco y desencadenará en una segunda fase.
2. Fase de agresión o explosión: Aparece cuando la primera fase se agudiza llegando a la violencia psicológica, física y/o sexual. El agresor en cualquier caso intentará hacer responsable y culpabilizar a la víctima, haciendo que ésta justifique las agresiones y se culpabilice de lo acontecido.
3. Fase de reconciliación o luna de miel: Durante esta fase el agresor busca el perdón a través de promesas de cambio, regalos, propósito de enmienda... con el fin de evitar la ruptura de la relación. Pero nada de esto ocurre, tan solo es una fase previa a una nueva etapa de tensión.

Al comienzo, el comportamiento de las fases ocurre en momentos concretos que se van haciendo cada vez más constantes. Según avanza el tiempo, las dos primeras fases comienzan a repetirse a menudo llegando incluso a hacer desaparecer la última fase. El ciclo por tanto, comienza una y otra vez como una espiral, donde la situación se explica a través del patrón de comportamiento “agresión-indefensión-sumisión” que continuamente se retroalimenta.

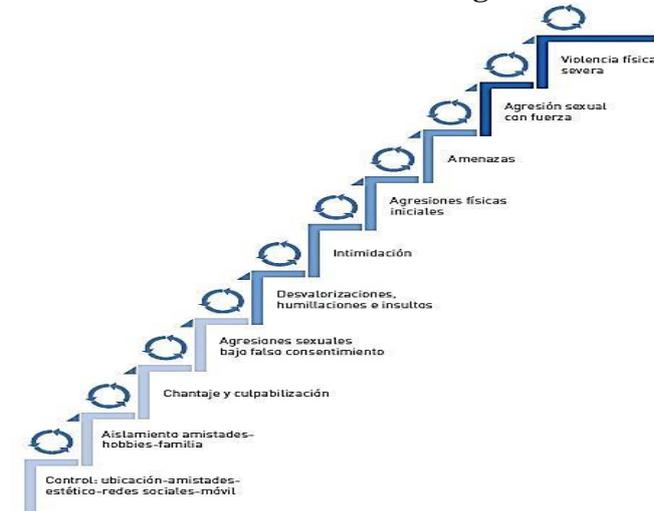
Figura 1.
Ciclo de la violencia de género



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Walker (1979)

En este proceso, la víctima empieza incluso a dar justificación a lo que ocurre, que en el caso de finalizar la relación a veces se transforma en un sentimiento de culpa o reproche hacía ella misma por no haber sido conscientes de lo que estaba ocurriendo. Todas las víctimas se sitúan en una escalera cuyos escalones corresponden a diferentes estrategias de violencia. A su vez, no podemos olvidar, que en cada peldaño se da el proceso cíclico del que hemos hablado anteriormente, que sirve como estrategia de asentamiento de cada escalón y seguir avanzando.

Figura 2.
Escalera cíclica de la violencia de género



Fuente: Ruíz Repullo (2016)

No obstante, los diferentes peldaños de esta escalera corresponden a los principales tipos de violencia de género que se establecen principalmente en tres: violencia psicológica, violencia física y violencia sexual; dentro de las cuales se distinguirían distintos grados y subtipologías de violencia. Por otro lado, en este punto, es importante recalcar que no es

necesario subir todos los peldaños de esta escalera para encontrarse ante una chica que sufre violencia de género y ante un chico que la ejerce. El primer peldaño, correspondiente al control, ya es una forma de violencia ante la que debemos actuar.

1. Violencia psicológica

Este tipo de violencia es el más común de todos, ya que se presenta de forma previa a cualquier otro tipo, convirtiéndose en las formas iniciales de dominio. Se puede definir como toda conducta, tanto verbal como no verbal, que produce en la mujer una desvalorización o sufrimiento, obediencia o sumisión así como privación de su libertad por parte de alguien que está o ha estado ligado a ella a través de una relación afectiva, con o sin convivencia (Ruíz Repullo, 2016).

Las lesiones que se producen en este tipo de violencia pueden ser tanto agudas como a largo plazo. En el caso de las lesiones leves, las primeras reacciones suelen estar vinculadas a la autoprotección y la supervivencia unidas a la confusión, la negación, el abatimiento y el temor. Durante el ataque como tras él, la víctima suele ofrecer muy poca o ninguna resistencia para disminuir la posibilidad de que exista una nueva agresión. Aun así, en el momento que comienzan a ser conscientes de que pueden repetirse los episodios de agresión en cualquier momento, el estado de confusión empieza a desaparecer y entran en un estado de alerta permanente más centrado en la adaptación y supervivencia, que en la huida o escape. Por otro lado, las lesiones a largo plazo se caracterizan por la aparición de sentimientos de baja autoestima, depresión, sensación de desamparo e impotencia. A esto se suma la ansiedad, las alteraciones del sueño y del apetito, así como algunas molestias y dolores inespecíficos, que hacen que sea muy difícil la toma de decisiones.

Asimismo, teniendo en cuenta un estudio de Cantera, Estébanez y Vázquez (2009) citado en Ruíz Repullo (2016), se hace una clasificación de conductas e indicadores de la violencia psicológica (ver Anexo I).

2. Violencia física

Este tipo de violencia se entiende como cualquier acto de fuerza contra la víctima, con riesgos o resultados de lesiones físicas o daños, por parte de su pareja o persona que haya estado vinculada afectivamente con ella, con o sin convivencia.

Tras la sistematización de la violencia psicológica, es el momento en el que pueden comenzar a aparecer los primeros indicios de violencia física. Estas agresiones físicas, no

harán más que reforzar las herramientas mencionadas que caracterizan la violencia psicológica. En este caso, también se ejerce de manera gradual, por lo que existen diversos grados: desde empujones, escupir, lanzar objetos a la persona agredida hasta el uso de diversos tipos de armas, quemar, golpear; llegando a su máxima expresión con el homicidio o asesinato.

Otra de las características propias de este tipo de violencia es la presencia de lesiones en la víctima como consecuencia del intento de defenderse ante las agresiones sufridas, estando situadas en zonas del cuerpo de la víctima donde no son visibles a simple vista por el resto de personas. Las circunstancias que van a determinar el cuadro de lesiones va a estar determinado por el grado de violencia que haya sido empleado, la repetición y frecuencia de estas agresiones así como la conexión del maltrato con otro tipo de hechos.

3. Violencia sexual

Cualquier acto de naturaleza sexual forzada por parte del agresor o sin consentimiento, ejerciendo la imposición a través de la fuerza o la intimidación, de relaciones sexuales no consentidas, y el abuso sexual, independientemente de que exista o no una relación conyugal, de pareja o de parentesco con la víctima; será considerado como violencia sexual.

Según Urruzola (1999) citado en Ruíz Repullo (2016), lo afectivo-sexual en el contexto en el que se educa actualmente es consecuencia de una organización estructurada de manera jerárquica y sexista. No es de extrañar entonces, que algunas sagas y trilogías como *Cincuenta sombras de Grey*, por poner algún ejemplo, estén teniendo tanto éxito entre el público no solo adulto, sino también en los jóvenes. Este modelo basado fundamentalmente en la jerarquía de un género sobre otro, hace entender que las relaciones afectivas-sexuales no son algo aislado sino que forman parte del propio contexto en el que nos encontramos. Un contexto basado, según la misma autora, en la desvalorización del mundo afectivo así como la reducción de la sexualidad al coito, obtención del orgasmo y reproducción durante la etapa reproductiva femenina. Asimismo, la normal sigue siendo la heterosexualidad en un contexto donde la colonización del cuerpo femenino y la violencia sexual están normalizadas.

Centrándonos en este tipo de contexto, vemos como se sitúa la figura de la mujer de manera pasiva ante el placer masculino. Tal y como sostiene Osborne (2009) “las chicas han aprendido, por prescripción social, a justificar su deseo con amor” (citado en Ruíz Repullo,

2016, p.31). Cuando se aceptan realizar prácticas sexuales que no se desea realmente se está siendo sometida a una situación de violencia sexual, por lo que no sorprende tampoco, que en la juventud, este sea el tipo de violencia más frecuente y aceptada sin ser consciente de ello. ¿Cuántas chicas aceptan mantener relaciones sexuales sin desearlas realmente? Resulta muy complejo dar respuesta a esta cuestión, ya que en muchas ocasiones ni chicas ni chicos son conscientes de que este tipo de violencia se está produciendo. Y quedan mucho más invisibilizadas, cuando este tipo de prácticas se llevan a cabo entre personas que mantienen una relación de pareja.

En torno a esto, últimamente se está intentando aclarar conceptos y darle nombre a algunos hechos en torno a este tema, y que están girando en torno al término de “consentimiento”. En este sentido, se pueden distinguir dos variantes: el consentimiento libre, cuando no existen coacciones, miedos y/o amenazas para que la persona realice lo que quiere sexualmente; y el falso consentimiento, que se consigue a través de alguno de los mecanismos de los que ya hemos hablado anteriormente con el fin de conseguir que se realice aquello que no se desea. Aunque este último, es difícil de probar es importante que se intente visibilizar porque se trata de otro mecanismo de violencia.

Por ello, Urruzola (2003) citado en Ruíz Repullo (2016) establece una serie de indicadores a tener en cuenta en las que existen situaciones de violencia sexual:

- Cuando una persona toca sin tu consentimiento tu cuerpo.
- Cuando la relación que en principio es correcta, se convierte en agresión a causa de la intencionalidad, tono, poder o la fuerza.
- Cuando se insinúan o relacionan contigo a través de gestos que no se desean.
- Cuando se malinterpreta el juego de seducción y lo utiliza como justificación para poder acceder a tu cuerpo sin consentimiento.
- Cuando tras haber aceptado una relación con otra persona, pero esta pasa del grado de relación que quieres mantener.

Por otro lado, hay que hacer mención también a la violencia sexual que ocurre de manera concreta en espacios de ocio y que cada vez más protagoniza titulares en medios de comunicación que no hacen más que reflejar la cultura de la violación existente. Un término que se usa para describir “las violencias sexuales que se normalizan y aceptan debido a la sociedad patriarcal en la que vivimos, entre las que encontramos: culpar a la víctima,

justificar al culpable, cosificar a las mujeres, percibir la prostitución como diversión, consumir pornografía sexista y violenta, etc.” (Moreno, Ruíz Repullo & Díez, 2018, p. 59). Los espacios de ocio, por lo general nocturnos, se aprecian por parte de las adolescentes y jóvenes, como espacios en los que existe una alta probabilidad de sufrir algún tipo de violencia sexual de baja intensidad. Además, si a ello, se le suma la idea de que se puede sufrir una agresión sexual más severa, como una violación o violación múltiple, la cultura del miedo se instaura en las adolescentes y jóvenes, percibiendo los espacios de ocio como peligrosos para ellas (Rodó & Estivill, 2016).

Según Ruíz Repullo (2017), la educación afectivo-sexual que se recibe está relacionada directamente con la existencia de este tipo de violencia sexual. Este tipo de violencia se percibe como un mecanismo de poder masculino frente a la libertad sexual femenina de tener el poder decisión sobre qué quiere, con quién, cómo, cuándo y dónde, siempre con el control absoluto en todo momento de hacer lo que se desee. Por ello, resulta de vital importancia recordar, que cuando no se desee continuar, un “no” y “hasta aquí” deberían ser respetados y suficientes para finalizar con la situación que no es placentera.

Finalmente, si se enfoca estos problemas en los adolescentes, ya que son el objeto de nuestro estudio, pensar que el machismo está desapareciendo en nuestros días y que esos rangos de edad no se ven marcados por estas asimetrías de poder, es tal y como lo define Amelia Varcárcel como “un espejismo de la igualdad” del que nos estamos despertando (citado en Ruíz Repullo, 2016, p. 34). Aun así podemos señalar que entender la violencia de género en las relaciones de pareja adolescentes es algo complejo debido a dos fenómenos: En primer lugar, porque ni las propias víctimas son conscientes de lo que están sufriendo, ya que ciertas actitudes y comportamientos están totalmente normalizados por ambos géneros; y en segundo lugar, porque tienden a relacionar la violencia de género con relaciones de pareja estables con convivencia y no con relaciones esporádicas o sin convivencia.

3.3.4. Mitos de amor romántico

Algunos trabajos revisados sobre el amor romántico hacen referencia a la existencia de determinados mitos sobre lo que se considera o no amor y de qué manera hay que vivirlo. Los mitos pueden entenderse como “una preconcepción de ideas, que referidas al amor romántico, (...) perpetúan los roles desiguales y las asimetrías de poder de chicos hacia chicas y que se asumen en noviazgos como parte de la relación” (Ruíz Repullo, 2016, p. 57).

Estos mitos lo que hacen es producir creencias compartidas sobre la manera de entender el amor. Sin embargo, la existencia de mitos sobre amor romántico puede llegar a convertirse en un factor de riesgo en las relaciones entre los jóvenes y adolescentes (Luzón, 2011).

Algunos trabajos como los de Yela (2003), Ferrer, Bosch y Navarro (2010) así como Luzón (2011) realizan un análisis sobre los mitos de amor romántico debido a que el ideal en nuestra cultura ofrece un modelo de conducta que estipula lo que significa enamorarse y que sentimientos han de sentirse, cómo, cuándo y con quién sí y quién no. El componente cultural, descriptivo y normativo, resulta causante de las creencias de imágenes que se desarrollan en forma de relaciones insanas. Asimismo, según Luzón (2011), los mitos provocan la aceptación, normalización, justificación y tolerancia de comportamientos abusivos presentes e interiorizados en la adolescencia y juventud (ver Anexo II).

Cada uno de estos mitos, que unidos a los mitos y neomitos sobre violencia de género, que abordaremos en el siguiente punto de nuestro trabajo, nos van a dar una mayor profundidad a la hora de entender la perversión que suponen en cómo se interpretan y comparten en la adolescencia y juventud. La violencia de género es vivida en muchas ocasiones en estas etapas de la vida desde la mitificación del amor romántico, es decir, los mitos mencionados anteriormente se convierten en demostraciones de lo que supone y representa el “amor verdadero”.

3.3.5. Mitos y neomitos sobre violencia de género

En todas las culturas se recurren a los mitos como manera de mantener los valores que consideran más valiosos, tal y como ya hemos visto. Todavía a día de hoy sigue siendo imprescindible hacer hincapié en la destrucción no solo de los mitos sobre el amor romántico, sino también de los referentes a la violencia de género. Haciendo referencia a Lorente (2009), los mitos sobre violencia de género pueden definirse como concepciones falsas que ponen en duda la violencia hacia las mujeres y sirve al sistema patriarcal para avanzar en sus propósitos. Se pueden englobar los mitos en tres ámbitos: mitos sobre violencia de género, mitos sobre la mujer víctima y mitos sobre el agresor.

Los mitos sobre violencia de género que encontramos:

- Es mejor no meterse porque es un asunto privado.
- Suele darse en las clases sociales más desfavorecidas.

- No está extendida, son casos aislados.
- Se tiende a exagerar, no es para tanto.

Algunos mitos sobre las mujeres que sufren este tipo de violencia siguen estando todavía muy extendidos:

- Las responsables de dicha violencia son ellas.
- Quien la sufre son mujeres débiles, frágiles y sumisas.
- Las mujeres también agreden a sus agresores.
- Si aguantan los malos tratos es porque quieren.

Y en último lugar, aquellos mitos que hacen referencia al agresor:

- El consumo de sustancias tóxicas, como alcohol o drogas, está detrás de la violencia.
- Se trata de personas que padecen algún tipo de enfermedad.
- La situación laboral que atraviesan les provoca la violencia.
- Solo les ha ocurrido desde que tienen dicha relación sentimental.

Esto son una serie de mitos que tienden a justificar el mantenimiento de la violencia, así como la palabra de quienes la sufren. Obviamente, estos mitos no son permanentes, sino que también van adaptándose a los tiempos con el fin de mantener las mismas ideas, son los denominados neomitos. Los neomitos serían nuevos mitos que emergen para adaptarse al contexto a través de dos mecanismos: reformular algunos mitos para hacerlos más complejos, y por otro lado, crear nuevos mitos que refuercen y constaten las posiciones de poder.

Cada uno de estos mitos, que unidos a algunas ideas disfuncionales sobre el amor de pareja, las cuales abordaremos en el siguiente punto de nuestro trabajo en mayor profundidad, sirven como herramienta para afianzar el sistema patriarcal y frenar la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que deconstruirlos desde la adolescencia y la juventud debe ser algo constante e imprescindible para que no se sigan reproduciendo en edades más adultas.

3.3.6. Ideas disfuncionales sobre el amor de pareja en los adolescentes

Los adolescentes en sus primeras relaciones amorosas van a ser donde forjen sus ideas sobre lo que hay que esperar de una relación de pareja y la forma de comportarse en la

intimidad, algo que inevitablemente repercutirá en su vida adulta (Dion & Dion, 1993; Furman & Flanagan, 1997 citado en González Ortega et al., 2008).

Para algunos jóvenes enamorarse significa haber encontrado a su alma gemela. Generalmente nos sentimos atraídos por aquellas personas con las que tenemos mayor afinidad. Asimismo descubrimos otros rasgos de esa persona que no nos gustan, el problema viene cuando esos atributos negativos los confundimos. Algunos atributos que se tienden a malinterpretar pensando que son síntomas de amor y preocupación por la pareja son los celos o el control excesivo, como ya hemos visto, pero que no son vistos como el inicio de una problemática mayor (Hernando, 2007). Es más, entre la población más joven, se observan a menudo la existencia de algunas ideas disfuncionales sobre las relaciones amorosas, así como una idealización excesiva del amor que quedan recogidas por González Ortega et al. (2008) en el Anexo III.

A edades tempranas las víctimas carecen de experiencias que les permitan reconocer y valorar de manera adecuada lo que está sucediendo. De hecho, el deseo de control e incluso la violencia verbal pueden ser justificados por la víctima como una manera de demostrar afecto por parte del agresor. Tras los primeros indicios de violencia, las víctimas se ven en la necesidad de justificar los motivos por los que no dejan la relación, puesto que el agresor suele mostrar arrepentimiento lo que hace pensar que la situación puede cambiar. “La creencia de que el amor lo puede todo y de que con el tiempo todo mejorará salva la disonancia cognitiva y lleva a algunas jóvenes a considerar que con sus esfuerzos conseguirán resolver los problemas surgidos” (González & Santana, 2001 citado en González Ortega et al., 2008, p.210). No obstante, intentar satisfacer a la persona agresora no solo no consigue que las agresiones cesen, sino que refuerza las exigencias que demanda y el mantenimiento de una relación destructiva. No obstante, existen algunas señales que pueden alertarnos de que existe un alto riesgo de estar envueltos en una relación violenta (Alapont & Garrido, 2003 citado en González Ortega et al., 2008, p.211), recogidas en el Anexo IV.

3.4. ADOLESCENCIA

3.4.1. Definición y etapas de la adolescencia

Este trabajo se enmarca en el periodo de la adolescencia. Los primeros estudios sobre esta etapa surgen en el siglo XX. A partir de entonces, la adolescencia ha sido definida como una etapa conflictiva y negativa, hasta hace unas décadas, en la que se planteó también como

un periodo de oportunidades y crecimiento. Ambas versiones antagónicas, siguen vigentes a día de hoy en los estudios actuales (Navarro, Yubero & Larrañaga, 2018). Por otro lado, de lo que no hay duda, es que la etapa de la adolescencia se caracteriza por una gran cantidad de cambios, a todos los niveles, que se experimentan durante este periodo.

Como ya hemos comentado, esta etapa se caracteriza por grandes transformaciones y cambios en diferentes ámbitos del desarrollo: físico, psicológico, afectivo y relaciones sociales (Muñoz & González, 2017). Todo ello acontece en un periodo de transición que transcurre desde la infancia hasta la edad adulta (Hidalgo, Ceñal & Güemes, 2014).

No obstante, la duración de esta etapa y la visión sobre ella son diversas. En cuanto a la duración, los años que engloba esta etapa parecen alargarse cada vez más, puesto que el fin de esta etapa coincidiría con la incorporación del adolescente a la sociedad, como miembro adulto y con su desarrollo concluido en todos los ámbitos. Por otro lado, la adolescencia siempre ha sido definida como una etapa turbulenta que se caracteriza por los cambios de humor, la oposición a las normas y la confusión. Y por otro lado, en los últimos tiempos también se ha incorporado una visión más positiva, situándola como una etapa de oportunidades (Villasana, Alonso-Tapia & Ruíz, 2017). Aunque actualmente, ambas perspectivas están totalmente aceptadas.

Las perspectivas positivas de la adolescencia han posibilitado la inclusión no solo de un enfoque distinto sobre esta etapa, sino también han dado lugar a algunos cambios en programas de intervención centrados en la adolescencia. Este tipo de intervenciones basadas en la perspectiva positiva adolescente buscan además de la prevención de problemáticas como el consumo de sustancias o conductas agresivas y delictivas, sino también intentar facilitar e incrementar sus recursos personales y sociales (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando & Pertegal, 2010). En esta línea, uno de los modelos teóricos más aceptados es el de las 5Cs (Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2005 citado en Oliva et al., 2010), que contempla los cinco factores que engloban los recursos cognitivos, conductuales y sociales del desarrollo adolescente. A partir de este modelo, Oliva et al. (2010), amplían el modelo de las 5Cs, e incluyen 27 competencias que si se desarrollan en la adolescencia, pueden proteger de implicarse en conductas disruptivas o problemas psicosociales.

Tabla 1.
Modelo de desarrollo positivo de las 27 competencias en la adolescencia

| | |
|--|--|
| Area de Desarrollo Personal | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Autoconcepto - Autoeficacia y vinculación - Autocontrol - Autonomía personal - Sentido de pertinencia - Iniciativa personal | |
| Area Social | Area Emocional |
| <ul style="list-style-type: none"> - Asertividad - Habilidades relacionales - Habilidades para resolver conflictos interpersonales - Habilidades comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Reconocimiento y manejo de las emociones de los demás - Conocimiento y manejo de las propias emociones - Tolerancia a la frustración - Optimismo y sentido del humor |
| Area Moral | Area Cognitiva |
| <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso social - Responsabilidad - Prosocialidad - Justicia - Igualdad (género, social) - Respeto hacia la diversidad | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis crítico - Capacidad de pensamiento analítico - Creatividad - Capacidad de planificación y revisión - Capacidad para tomar decisiones |

Fuente: Oliva et al. (2010)

Por otro lado, cómo comentábamos con anterioridad, la adolescencia se trata de una época vital, que cada vez se alarga más en el tiempo. En este sentido, la OMS considera la etapa de la adolescencia como el periodo que comprende entre los 10 – 19 años. Además, se considera una tendencia hacia un adelanto progresivo de esta etapa (3 o 4 meses por decenio) y una emancipación del hogar familiar más tardío, lo que hace que se prolongue también este periodo (Casas & Ceñal, 2005). Esta extensión hace que la adolescencia, a su vez, se divida en tres periodos: la preadolescencia o adolescencia temprana (10 – 13 años), la adolescencia media (14 – 17 años) y la adolescencia tardía o primera juventud (17 – 20 años). No obstante, no hay dudas, que existe una gran variabilidad individual, aunque también se han señalado algunas características comunes que definen a cada uno de estos periodos.

Actualmente, como ya se ha comentado, la conclusión de la adolescencia ha sufrido una prolongación en el tiempo a causa de la dificultad que tenemos los jóvenes por establecer una independencia y cumplir las obligaciones adultas. Esta prolongación para comenzar la etapa adulta, ha planteado la consideración de un nuevo periodo conocido como adultez emergente que tendría lugar entre los 18 – 30 años (Arnett, 2000 citado en Barrera & Vinet, 2017).

3.4.2. Principales cambios psicológicos

Como se ha dicho ya, la adolescencia corresponde con una época de grandes cambios desde el punto de vista psicológico, teniendo en cuenta una evolución en su capacidad cognitiva y nivel de pensamiento. Además, se dan cambio en su perspectiva e interpretación de su propia conducta desde un punto de vista moral, y constituye una etapa de indudable

relevancia en la consolidación de su identidad (Cortés, 2002). Dada la importancia de estos cambios, a continuación, abordaremos sintéticamente sobre ellos.

Desde la Teoría de Piaget (1972), el desarrollo cognitivo se lleva a cabo a través de la adaptación e interacción de la persona con el ambiente. De esta forma, el sujeto se adapta al ambiente desarrollando un pensamiento de mayor complejidad que le permita comprender la realidad. Como sabemos, Piaget propone cuatro periodos de desarrollo cognitivo, que evolucionan desde el nacimiento hasta la adolescencia: sensoriomotor (0 – 2 años), preoperatorio (2 – 7 años), operaciones concretas (7 – 11 años) y operaciones formales (11 – 12 años). La adolescencia, se correspondería con el último periodo, en el que tienen lugar las operaciones formales y el pensamiento hipotético-deductivo. De esta forma, durante la etapa de la adolescencia, se pasa de un razonamiento centrado en los hechos a tener la capacidad de abstraer ideas a partir de situaciones hipotéticas (citado en Ferrándiz, Bermejo, Sainz, Ferrando & Prieto, 2008). Por otro lado, también hay algunos estudios que sugieren la existencia de otras capacidades cognitivas tras el pensamiento formal. En este caso, se propone el estadio de la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento. Asimismo, también se puede alcanzar la cognición social, entendida, en este caso, como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprendiendo sus pensamientos, actitudes y sentimientos.

Asimismo, durante la etapa de la adolescencia, se da inicio al desarrollo e interiorización de los valores morales, puesto que se produce un incremento del interés y preocupación por temas ideológicos, políticos y sociales (Cortés, 2002). El desarrollo moral hace referencia a la capacidad que tiene un ser humano para juzgar las conductas propias y de los demás en relación con la justicia e injusticia (Varela, 2012). Además, el desarrollo moral del adolescente se lleva a cabo en relación con la interacción con el entorno que le rodea: familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación, y ahora también, nuevas tecnologías. Por tanto, existe una gran influencia relevante de estos agentes socializadores en el desarrollo moral de los sujetos durante la adolescencia. De hecho, Walker, Henning y Kretteanauer (2000) establecen una relación entre la calidad de las relaciones que se mantienen durante esta etapa tanto con el grupo de iguales como con los progenitores y la consolidación adecuada del desarrollo moral.

En cuanto al desarrollo de la identidad, se constituye una tarea evolutiva imprescindible de esta etapa. Una de las teorías más aceptadas actualmente es la teoría de la identidad de Marcía (1993). Según este autor, existen cuatro estatus de identidad que

mostrarían el estado del individuo respecto a su identidad y se dan dos circunstancias: a) haber o no haber atravesado una crisis de identidad o b) haber o no haber adoptado compromisos vocacionales, ideológicos o personales. Del cruce entre estas dos dimensiones, se da lugar a cuatro estatus: identidad difusa, moratoria, identidad de logro e identidad hipotecada (citado en Sanfeliciano, 2019). No obstante, hay que tener en cuenta que la identidad personal no es algo unitario y no es un proceso irrevocable. Esto quiere decir, que se pueden dar distintos ritmos en distintos aspectos de nuestra identidad y por otra parte, hay que entender un proceso dinámico en el que tras alcanzar una identidad de logro o una identidad hipotecada se puede sufrir una nueva crisis, que lleve a otra identidad diferente (Sanfeliciano, 2019).

Por otro lado, también es importante la relevancia del autoconcepto y la autoestima como constructos relacionados con la identidad, y cuentan con un papel de gran importancia durante la adolescencia. El autoconcepto haría referencia a la conceptualización que se tiene sobre uno mismo mientras que la autoestima es la valoración subjetiva, positiva o negativa, que se hace sobre su autoconcepto. Palacios, Marchesi y Coll (2014) consideran que la consolidación de la autoestima es de gran relevancia en la adolescencia, puesto que comienzan las primeras relaciones de pareja. Por ello, se considera que afianzar una autoestima y autoconcepto adecuados es uno de los grandes retos a los que hay que enfrentarse durante esta etapa.

3.4.3. Cambios en el entorno social

Los cambios psicológicos se encuentran estrechamente vinculados con los cambios que se producen en el ámbito social durante la adolescencia. De hecho, establecer una identidad exitosa y firme se relaciona con el entorno en el que nos desarrollamos durante esta etapa vital. Los cambios en las relaciones interpersonales que se establecen durante la adolescencia con el entorno social tienen gran relevancia, puesto que incluyen cambios en las relaciones con los iguales y primeras relaciones de pareja, así como también en el ámbito familiar y escolar.

3.4.3.1. Cambios en relación con los iguales y primeras relaciones de pareja

Una de las transformaciones sociales más importantes que tienen lugar durante la adolescencia es la relevancia con la que cuenta el grupo de iguales (Martínez Ferrer, 2013).

Durante esta etapa se amplía esta red social, estableciéndose relaciones con varios grupos de iguales así como relaciones de amistad mucho más intensa y profundas. Los grupos de iguales se conforman en función de algunos aspectos compartidos como creencias, gustos, actividades recreativas o sentimientos; convirtiéndose en una gran red de apoyo y bienestar (Estévez, Martínez & Jiménez, 2009). De hecho, la amistad pasa a ser un sistema bidireccional de relaciones afectivas estables (Martínez Ferrer, 2013), promoviendo la conducta prosocial en la adolescencia.

De esta forma, a diferencia de las amistades que surgen durante la infancia, durante la adolescencia se establecen relaciones en las que existe un mayor grado de compromiso, intimidad, complejidad y lealtad (Furman & Rose, 2015). Uno de los primeros lugares en los que se establecen relaciones entre iguales es en el aula, no obstante, durante la adolescencia se comienza a integrarse en otros grupos de iguales tanto dentro como fuera del ámbito educativo. En todos estos grupos, se buscará el reconocimiento social y la afirmación de la propia identidad. Como ya se ha comentado, la importancia que se le da al grupo de iguales y amistades evoluciona a lo largo de la adolescencia. Al comienzo, los grupos suelen estar integrados por miembros del mismo sexo (Gaete, 2015), pero posteriormente, esto comienza a cambiar. Una vez alcanzada la adolescencia media, se inicia los primeros acercamientos hacia los iguales del sexo contrario, dando lugar a grupos de iguales mixtos (Martínez Ferrer, 2013). De esta forma, se da inicio al coqueteo, fultreo y seducción, dando lugar a los primeros sentimientos amorosos que desembocarán en las primeras relaciones de pareja.

Las primeras relaciones de pareja apenas suelen durar unas semanas o meses, por lo que son mucho más breves que las que se dan en la edad adulta. No obstante, a pesar de su corta duración, durante esta etapa las relaciones de pareja constituyen auténticas experiencias significativas. Por otra parte, hay que tener en cuenta que una mala gestión y falta de habilidades para desenvolverse en estas nuevas relaciones sentimentales puede llevar a problemas de violencia y victimización con graves consecuencias psicosociales.

3.4.3.2. Cambios en el sistema familiar

Como ya hemos visto, la familia constituye el agente socializador principal del menor adolescente. También en puntos anteriores, se ha hablado sobre la socialización como el proceso a través del cual se adquiere un sentido de identidad personal, y se aprenden las normas y creencias de comportamiento culturales del entorno en el que nos encontramos. Por

tanto, el proceso no acaba en la niñez, sino que continua también durante la adolescencia, aunque requiere de transformaciones como consecuencia de los cambios se producen en esta etapa. Asimismo, se ha visto como el estilo de socialización parental, comentados con anterioridad, influyen en las conductas, sentimientos, actitudes y valores de los hijos (Musitu & Cava, 2011).

Por otra parte, unas relaciones familiares basadas en la comunicación familiar abierta, cohesión y apoyo mutuo inciden de manera positiva en el bienestar psicosocial durante la adolescencia, así como transmiten herramientas de resolución positiva de conflictos interpersonales (Leidy, Guerra & Toro, 2010). En cambio, jóvenes que han presenciado comportamientos violentos de sus progenitores o han recibido castigo físico o psicológico por su parte, suelen presentar mayores conductas violentas (Martínez Álvarez, Fuertes, Orgaz, Vicario & González Ortega, 2014). Por tanto, un clima familiar positivo fomentará la creación y mantenimiento de relaciones íntimas con mayor grado de satisfacción. De esta forma, los progenitores inciden significativamente durante esta etapa vital dado que tanto hijas como hijos tienen a imitar las conductas observadas en su familia, y consecuentemente, las trasladarán a sus relaciones interpersonales. No obstante, los progenitores también pueden actuar como factor de riesgo, puesto que si mantienen relaciones hostiles con sus descendientes, estos replicaran este tipo de conductas con en sus relaciones sociales.

3.5. RELACIÓN ENTRE SEXISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO CON LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una de las etapas más compleja del ciclo vital debido a la gran transformación que se produce de los seres humanos. La transformación no solo supone importantes cambios físicos, cognitivos, morales, sociales y emocionales sino que también es el momento en el que se construye gran parte de nuestra identidad, tal y como ya se ha abordado anteriormente.

El aumento de la presión social para cumplir una serie de roles establecidos para cada sexo, así como el hecho de que es el momento en el que comienzan a establecerse las primeras relaciones de atracción y pareja, convierte a la adolescencia en una etapa propicia para una intensificación de las actitudes y conductas de género y sexistas a consecuencia de ello. Aunque estos estereotipos han ido cambiando y flexibilizándose con el tiempo, aún quedan restos arraigados en nuestra sociedad actual, incluso en la población más joven. Estas

prácticas sexistas se pueden llevar a cabo en cualquiera de los ámbitos de la vida, suponiendo un problema de gran repercusión debido a la invisibilidad, normalización y justificación con la que cuentan. De ahí surge, la enorme relevancia que tiene hacer una prevención y detección precoz adecuada, puesto que pueden suponer un factor de riesgo para la violencia en pareja (Díaz Aguado, 2003).

Como sabemos, actualmente la violencia de género constituye un problema social de gran magnitud, no solo en la edad adulta, sino también en edades cada vez más tempranas. Abordar esta problemática no solo requiere del reconocimiento social, sino también de que exista una comprensión profunda y objetiva sobre el mismo, aunque la objetividad en cuanto a temas sociales no es sencilla de conseguir (Durán, Campos & Martínez, 2014). “Lo más peligroso de la adolescencia, además, es que se ha normalizado muchos aspectos de la violencia de género como el control y los celos: el confío en ti para tener todas tus claves de redes sociales o yo ya no voy a subir ninguna foto a mi Instagram como hacía antes porque tengo novio está totalmente generalizado en la sociedad”, tal y como reconoce Marina Marroquí en una entrevista de Nani F. Cores (2020) para el periódico *20minutos*. A día de hoy, una de las causas más relevantes sobre la percepción de la violencia de género serían las diferencias de género que siguen existiendo entre sexos en estatus y poder (Gerber, 1995 citado en Díaz Aguado, 2003). Por lo que el sexismo, puede ser perfectamente usado como método para legitimar y mantener estas diferencias.

Según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre Violencia Domestica y Violencia de Género de 2019 (2020), se registraron un total de 31.911 mujeres víctimas de violencia de género correspondientes a los asuntos en los que se habían dictado medidas cautelares u órdenes de protección, lo que supuso un aumento del 2,0% respecto al año anterior. De esas cifras, un total de 719 jóvenes menores de 18 años han sido víctimas de violencia de género durante el último año, cuantificando un alarmante aumento (6,2%) respecto al año anterior. Por ello Save the Children ha alertado a través de sus redes sociales sobre el hecho de que la violencia de género en adolescentes es una de las que más crece (Frías, 2020). Asimismo, también preocupan los datos sobre el hecho que casi la mitad de víctimas de violencia de género (44,77%) se encuentren en el rango de edad de 18 – 34 años, correspondiendo aproximadamente con la etapa de la juventud.

Tabla 2.
Víctimas de violencia de género según rango de edad

| | Año 2018 | Año 2019 | Tasa de variación |
|------------------|---------------|---------------|-------------------|
| TOTAL | 31.286 | 31.911 | 2,0 |
| Menos de 18 años | 677 | 719 | 6,2 |
| De 18 a 19 años | 1.065 | 1.063 | -0,2 |
| De 20 a 24 años | 3.605 | 3.605 | 0,0 |
| De 25 a 29 años | 4.350 | 4.506 | 3,6 |
| De 30 a 34 años | 4.995 | 5.113 | 2,4 |
| De 35 a 39 años | 5.464 | 5.407 | -1,0 |
| De 40 a 44 años | 4.484 | 4.759 | 6,1 |
| De 45 a 49 años | 3.076 | 3.157 | 2,6 |
| De 50 a 54 años | 1.730 | 1.696 | -2,0 |
| De 55 a 59 años | 823 | 828 | 0,6 |
| De 60 a 64 años | 441 | 444 | 0,7 |
| De 65 a 69 años | 270 | 246 | -8,9 |
| De 70 a 74 años | 154 | 178 | 15,6 |
| 75 y más años | 152 | 190 | 25,0 |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE)

Respecto a los agresores, un total de 31.805 hombres fueron registrados como denunciados a lo largo del último año, representando un aumento del 1,8% respecto al año anterior. De esas cifras, solo 125 hombres menores de 18 años fueron denunciados por violencia, unos datos que contrastan frente al gran número de mujeres que fueron registradas como víctimas en ese mismo rango de edad. No obstante, llama la atención que los datos de denuncias en el rango de edad de 18 – 34 años, correspondiente aproximadamente con la juventud, solo alcance el 37,69% frente al porcentaje de víctimas registradas. También es destacable que conforme pasan los años durante las etapas de adolescencia y juventud, el número de denuncias también aumenta. Estos datos podría ser indicadores de cómo los más jóvenes normalizan muchos aspectos que constituirían una trampa para no identificar una relación tóxica.

Tabla 3.
Denunciados por violencia de género según rango de edad

| | Año 2018 | Año 2019 | Tasa de variación |
|------------------|---------------|---------------|-------------------|
| TOTAL | 31.250 | 31.805 | 1,8 |
| Menos de 18 años | 103 | 125 | 21,4 |
| De 18 a 19 años | 591 | 578 | -2,2 |
| De 20 a 24 años | 2.689 | 2.625 | -2,4 |
| De 25 a 29 años | 3.835 | 3.901 | 1,7 |
| De 30 a 34 años | 4.829 | 4.885 | 1,2 |
| De 35 a 39 años | 5.345 | 5.513 | 3,1 |
| De 40 a 44 años | 4.868 | 5.203 | 6,9 |
| De 45 a 49 años | 3.705 | 3.650 | -1,5 |
| De 50 a 54 años | 2.309 | 2.311 | 0,1 |
| De 55 a 59 años | 1.318 | 1.323 | 0,4 |
| De 60 a 64 años | 701 | 721 | 2,9 |
| De 65 a 69 años | 427 | 400 | -6,3 |
| De 70 a 74 años | 269 | 271 | 0,7 |
| 75 y más años | 261 | 299 | 14,6 |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE)

Teniendo en cuenta los datos, se hace más que evidente la importancia que tiene construir una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres en torno al sexismo y violencia de género, resulta algo imprescindible. Además, a nivel nacional, sobre adolescentes y violencia de género, se han llevado a cabo varios estudios de carácter cuantitativo y cualitativo (Díaz Aguado & Carvajal, 2011; Díaz Aguado, 2013; De Miguel, 2015) que evidencian la estrecha relación entre la justificación de la violencia de género y el maltrato ejercido en una relación de pareja. También reflejaban que aunque la percepción de desigualdad entre la juventud es grande, lo más preocupante es que estaba muy extendida. Por otro lado, se evidencia también la falta de acción formativa en este ámbito. Por ello, realizar una prevención y detección temprana de estas actitudes podría contribuir al fomento de esa igualdad de género. Asimismo, la adolescencia y la juventud son el momento en el que, como decíamos, se consolidan las conductas relacionadas con el género que más tarde pueden desencadenar en desigualdad y violencia de género. Motivo por el cual, se han deberían promoverse desde la educación con el fin de romper la cadena y evitar que estos roles se sigan transmitiendo generación tras generación a los más jóvenes, tal y como recoge Díaz Aguado (2003). En primer lugar, es importante establecer vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar expectativas alternativas a la violencia. En segundo lugar, el rechazo de cualquier forma de violencia y una actitud crítica hacia la misma. Y por último, fomentar y adquirir el compromiso de no reproducir ningún tipo de violencia; y finalmente, desarrollar habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar y resolver conflictos de manera adecuada y eficaz.

3.6. LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DE PREVENCIÓN

La escuela es el espacio encargado de transmitir contenidos curriculares, pero además, como agente socializador, tiene la labor de mostrarse como un sistema donde se aprende y se exploran recursos tanto personales como sociales. Asimismo, debe asumir la responsabilidad de actuar como factor protector de apoyo para los estudiantes.

Teniendo en cuenta los aspectos que incluye la percepción del clima escolar, el rol desempeñado por el profesorado es uno de más relevantes. A través de la relación con el profesorado, durante la adolescencia se adquieren un gran número de actitudes hacia aspectos diversos. Estas actitudes, iniciadas en el ámbito familiar, continúan su desarrollo en el ámbito escolar. Por ello, familia y escuela, deben asumir un objetivo común de educación de los menores.

No obstante, la violencia de género no se trata de una violencia cualquiera, sino que tiene unas causas muy concretas y en conocer esas causas, está la clave para su prevención así como la necesidad de formación especializada para paliarla. Esta formación especializada para las personas encargadas de llevar a cabo la prevención será fundamental a la hora de dar respuesta a esta labor educativa que es imprescindible para la sociedad: prevenir conductas violentas que tienen base en el sexismo y alertar sobre la socialización diferenciada por sexos así como la idea de amor romántico que se sigue reproduciendo a día de hoy.

Hay que recordar que la prevención no solo debe ir enfocada hacia la víctima para que reconozca y pueda defenderse de esa violencia, sino también debe enfocarse en los agresores y en la deconstrucción de la masculinidad violenta que pueda derivar en situaciones de maltrato. No existe duda, a estas alturas, que la violencia de género constituye un problema social. No obstante, aún se intenta minimizar por no entender en qué consiste o porque no se desea modificar ninguna de sus causas. Sin embargo, aunque el reconocimiento a nivel social está bastante generalizado, no ocurre así con las estrategias de prevención desde el ámbito familiar y/o escolar.

En el caso del ámbito educativo, que es el que nos ocupa, no se puede negar que la carga académica es abrumadora y que las leyes educativas dan mucho más valor a lo curricular que a la educación para la vida (Moreno, Ruiz Repullo & Díez, 2018). Asimismo, hay que tener en cuenta que desde los centros educativos contamos con la obligación de realizar una educación para la igualdad y la prevención de la violencia de género y así lo recogen las leyes orgánicas que fundamentan estas actuaciones. Por otro lado, es cierto que la familia, constituye el primer ámbito de socialización, pero nadie puede obligar a una familia a educar en igualdad para prevenir la violencia. Sin embargo, los centros educativos y el personal docente sí cuentan con esta obligación por ley, y la educación para la igualdad, debe contar, de manera sistemática, tanto con recursos como con formación y seguimiento por parte de la Inspección (Moreno, Ruíz Repullo & Díez, 2018).

La formación del profesorado, como figura de gran relevancia, es imprescindible porque un tratamiento de manera errónea puede ser contraproducente, si no se cuenta con una perspectiva de género y se desconocen las causas históricas de esta situación. Por tanto, un limitado conocimiento o una formación que no incorpore la coeducación pueden dar lugar a un tratamiento no acertado del tema. Asimismo, hay que tener en cuenta que el cuerpo docente está formado por personas que cuentan con una ideología y vivencia propias, por lo que el tratamiento de este tipo de temáticas no puede dejarse al libre albedrío del profesorado.

Pocas son las personas que han analizado sus propios estereotipos y la transmisión que se hace en las aulas. La coeducación, por su parte, no se encuentra generalizada en los centros educativos y hace que el cuerpo docente se vea carente de recursos si no recibe una formación adecuada para hacer frente y educar en igualdad así como en la prevención de la violencia en parejas adolescentes.

Por tanto, desde los centros educativos se deben ofrecer alternativas justas al sexismo y, por lo tanto, coeducativas que apliquen la perspectiva de género a las acciones diarias del centro. La perspectiva de género deber estar en todas las áreas puesto que no pertenece solo a las tutorías o una asignatura concreta, sino que deber ser integrado en cualquier materia.

3.6.1 Coeducación y transversalidad de género (*mainstreaming*)

El término coeducación se utiliza para referirse a la propuesta pedagógica que no limita los aprendizajes que se reciben y “consiste en educar a las chicas y a los chicos al margen del género femenino o masculino, es decir, educarles partiendo del hecho de su diferencia de género, potenciando el desarrollo de su individualidad, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo” (Urruzola, 1995 citado en Moreno, Ruiz Repullo & Díez, 2018, p. 37).

No siempre este término ha tenido las mismas connotaciones, ya que apenas hace unas décadas, se trataba de que niñas y niños tuviesen las mismas oportunidades de acceder al sistema educativo. Una vez alcanzado este reto, la coeducación se alza como una forma de dar respuesta a la reivindicación de igualdad desde la reformulación del modelo de transmisión de conocimiento e ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y aprendizaje (Instituto de la Mujer, 2008). Pero lo verdaderamente importante para que haya cambios es que se lleve a la práctica. Por ello, desde las aulas, con un equipo docente formado para ello, se puede alcanzar la coeducación. Y para ello, se debe poner atención en varios ejes que sustentan la educación para la igualdad: uso no sexista del lenguaje, visibilización de la labor de las mujeres, crítica al sexismo y lucha contra la violencia en cualquier manifestación, educación sexual en igualdad y en libertad, masculinidades igualitarias así como el fomento de la resolución pacífica de conflictos (Moreno, Ruíz Repullo & Díez, 2018).

Actualmente, el objetivo principal de la coeducación es la prevención de la violencia en pareja durante la adolescencia, y consecuentemente, en la edad adulta. Por tanto, los miembros del equipo docente que aboguen por la coeducación deben tener en cuenta unas

estrategias, materiales y recursos que lleven a la igualdad del aula y al cambio de ideología sexista como base de la violencia de género (Moreno, Ruíz Repullo & Díez, 2018). De esta manera, el alumnado tendrá otra visión de su entorno más allá de la que reciben de los agentes socializadores desarrollados en puntos anteriores. Por tanto, desde los centros educativos, tenemos en nuestras manos la posibilidad de dar a nuestros estudiantes una formación transformadora como ciudadanos democráticos para ser personas capaces de construir un mundo mejor.

Con esta finalidad, se hace imprescindible la transversalidad de género o *mainstreaming*, que completa la auténtica igualdad entre sexos en la escuela y siendo concebido como algo más amplio. La transversalidad de género en educación pretende no solo atender al currículo formal, sino que debe ser teniendo en cuenta el llamado currículum oculto, del que ya se ha hablado con anterioridad. Se requiere, por tanto, de un cambio real de toda la estructura educativa así como de un compromiso por parte de toda la comunidad educativa a la hora de tomar decisiones desde el principio de igualdad en todos los niveles educativos: desde las escuelas infantiles hasta Bachillerato, la Formación Profesional e incluso, los niveles universitarios.

3.6.2 Estrategias de prevención de la violencia de género en la adolescencia

Ante la situación tan preocupante planteada cabe darse cuenta como personal docente sobre las posibilidades que se nos abren a la hora de abordar esta problemática. La respuesta es clara: prevenir. Resulta totalmente necesario educar en la prevención de la violencia de género desde edades tempranas así como abogar por una socialización en un modelo mucho más igualitario. Pero, ¿cómo influyen las acciones formativas de prevención en los centros educativos? Díaz Aguado y Carvajal (2011) constataron que el alumnado que había recibido formación de algún tipo sobre prevención de violencia de género durante su etapa de educación secundaria, contaba con menos riesgo tanto de ejercer o sufrir violencia en el futuro. Por ello, la prevención pasa por sensibilizar y formar a toda la comunidad educativa.

Los centros educativos se convierten, por tanto, en espacios imprescindibles para la sensibilización y detección de la violencia de género (Díaz Aguado, 2009; Díaz Aguado & Carvajal, 2011; Díaz Aguado, 2013). La adolescencia, se desarrolla, en gran parte, durante la etapa de escolarización obligatoria, por lo que el sistema educativo, pasa a tener un papel de gran relevancia. En este sentido, su relevancia se da en dos ámbitos importantes: prevención

y detección. El primero, basado en la prevención y la educación en y para la igualdad, a través de las asignaturas y actuaciones complementarias como talleres, programas, etc. El segundo, se relaciona con la detección de la violencia de género y el posicionamiento así como actuación al respecto.

No obstante, para poder abordar la prevención, el primer paso es el de la formación y conocimiento de la realidad en la que nos encontramos, siendo conscientes del sexismo existente y de la forma de manifestarse en la etapa de la adolescencia. Posteriormente, la búsqueda de recursos y materiales que puedan favorecer a esta tarea preventiva teniendo en cuenta algunos aspectos como los mitos románticos, las nuevas formas de machismo, la configuración de masculinidades hegemónicas o las relaciones afectivo-sexuales (Moreno, Ruíz Repullo & Díez, 2018). En conclusión, tanto la prevención como la detección forman parte imprescindible de los nuevos retos que debe asumir la educación, de ahí, la necesidad de llevar a cabo una propuesta de intervención que tenga en cuenta todos estos aspectos llevada a cabo en la etapa de la adolescencia.

3.7. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL SEXISMO Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA

Como se ha podido comprobar, la prevención y detección de la violencia de género en adolescentes resulta imprescindible desde los centros educativos. Por ello, a lo largo de los años se han ido desarrollando una serie de programas con este fin así como fomentar relaciones sanas durante esta etapa vital (Ortega Rivera, 2015). Señalar que aunque existe cierta diversidad entre ellos, los contenidos suelen ser recurrentes en torno a las relaciones sanas, control y poder en la relación o estereotipos. Asimismo, la mayoría de los programas se encuentran orientados a la prevención primaria (evitar la violencia previniendo de manera general) y la prevención secundaria (prestando ayuda a la población de riesgo para reducir factores de riesgo) (Vizcarra, Póo & Donoso, 2013).

De esta forma, tras haber consultado algunos de los programas de prevención llevados a cabo en la adolescencia desde el inicio de los años dos mil hasta la actualidad en el ámbito nacional (ver Anexo V), se pone en evidencia, que a pesar de la existencia de programas eficaces, existen pocos ejemplos que se centren en la intervención de variables socioculturales como los mitos del amor romántico y el sexismo (Viejo & Navas, 2016). Por ello, se pone en relieve la necesidad de crear una iniciativa que aborde de manera conjunta el

sexismo en relación con la violencia de pareja durante la adolescencia. Así, a partir de estas revisiones, se propone una intervención desde el ámbito educativo de Educación Secundaria destinada a prevenir la violencia de género en la adolescencia cuyos objetivos específicos se centraran en: sensibilizar en igualdad de derechos y oportunidades entre ambos sexos; formar y sensibilizar sobre la problemática de la violencia de género así como capacitar a los adolescentes para poder detectar e identificar cualquier tipo de violencia dada en pareja.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. DESTINATARIOS

Aunque esta intervención puede ser aplicada en varios ámbitos educativos y edades, se ha elegido para este TFM al alumnado adolescentes entre los 14 – 15 años que se encuentre cursando el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (3º ESO), puesto que este momento coincide con los primeros acercamientos hacia los iguales del sexo contrario y se inician las primeras relaciones de pareja.

Especificar que, centros educativos que cuenten en su oferta con el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), también quedarán incluidos el alumnado del segundo curso de esta modalidad de enseñanza.

4.2. OBJETIVOS

4.2.1. Objetivo general

- Prevenir la violencia de género en consecuencia del sexismo en la población adolescente.

4.2.2. Objetivos específicos

- Sensibilizar en igualdad de derechos y oportunidades entre ambos sexos.
- Formar y sensibilizar a los adolescentes sobre la problemática de la violencia de género.
- Capacitar a los adolescentes para que sean capaces de detectar e identificar cualquier tipo de violencia en las relaciones de pareja.

4.3. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención consta de ocho sesiones de aproximadamente una hora de duración cada una de ellas. Se recomienda que estas sesiones sean semanales, es decir, una a la semana. Por ello, y formando parte del Plan de Acción Tutorial (PAT), esta intervención se llevará a cabo durante las sesiones de tutoría con las que cuenta cada grupo-clase de manera semanal.

Aunque desde la orientación educativa, se recomienda que forme parte del Plan de Acción Tutorial (PAT), cada centro de educación tendrá poder de decisión sobre la temporalidad de la intervención, de forma que pueda adaptarlo a su disponibilidad de la manera que considere más oportuna y adecuada.

4.4. CONTENIDOS

Los contenidos a desarrollar en esta propuesta de intervención se organizan en torno a tres bloques de contenidos diferentes. Los contenidos a tratar a lo largo de las ocho sesiones previstas son los siguientes:

Tabla 4.
Contenidos a tratar en las sesiones

| BLOQUE | SESIÓN | CONTENIDOS |
|--------|----------|---|
| 1 | Sesión 1 | <ul style="list-style-type: none">- Definición roles y estereotipos de género- Connotaciones sexistas del lenguaje- Reflexión socialización diferencial por sexos desde edades tempranas |
| | Sesión 2 | <ul style="list-style-type: none">- Reflexión de socialización diferencial propia- Deconstrucción estereotipos de género |
| | Sesión 3 | <ul style="list-style-type: none">- Mensajes sexistas en la música- Reflexión sobre la presencia de la mujer en la prensa- Reproducción de estereotipos y roles de género en la publicidad- Reflexión sobre relevancia de los medios de comunicación en la socialización |
| 2 | Sesión 4 | <ul style="list-style-type: none">- Definición y características de la violencia de género- Identificación de situaciones de violencia- Reflexión sobre desconocimiento del fenómeno de la violencia de género |
| | Sesión 5 | <ul style="list-style-type: none">- Mitos de amor romántico- Reflexión sobre la transmisión en la vida cotidiana de estos mitos y cómo se interiorizan y justifican |
| | Sesión 6 | <ul style="list-style-type: none">- Amor romántico vs amor libre- Concienciación social- Recursos profesionales de ayuda |
| 3 | Sesión 7 | <ul style="list-style-type: none">- Influencia negativa redes sociales en las relaciones de pareja- Identificación de actitudes tóxicas en pareja- Escalera de la violencia de género- Reflexión sobre la importancia de identificar y detectar actitudes tóxicas |
| | Sesión 8 | <ul style="list-style-type: none">- Valores base de una relación de pareja sana- Reflexión sobre la necesidad de contar con herramientas para construir relaciones sanas |

Fuente: Elaboración propia

4.5. METODOLOGÍA

La metodología utilizada será activa y participativa. De esta manera nos centraremos en el aprendizaje del alumnado más que en la enseñanza, con el fin último de que dicho aprendizaje se convierta en significativo. Para ello, el alumnado se sitúa como protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la autoridad del personal educativo encargado de impartir las sesiones se centrará en el conocimiento sobre sexismo y violencia de género, limitando su papel al de mero guía del proceso educativo. En este caso, este papel recaerá en la orientadora educativa artífice de la propuesta aprovechando su formación específica en la temática a tratar, y siempre, en colaboración con los tutores de los grupos participantes.

Además, se intentará que las sesiones sean lo más dinámicas posibles. Asimismo con las distintas dinámicas planteadas, se pretende fomentar una socialización adecuada entre iguales. Por otro lado, crearemos un ambiente de trabajo cooperativo y lo más motivador posible. De esta manera, la adquisición de conocimientos significativos por parte del alumnado será más sencilla y se sentirán partícipes de su propio aprendizaje.

Por otra parte, destacar que nos basaremos en una metodología transformadora, ya que tras la implementación de la intervención se pretende que hayan adquirido una formación que perdure a lo largo del tiempo y que les permita actuar como agentes activos del cambio, desarrollando su papel socializador positivo de la prevención del sexismo y de la violencia de género entre iguales, su familia y demás agentes socializadores de los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

4.6. ACTIVIDADES

Con el fin de contribuir a conseguir los objetivos propuestos, las actividades se organizan en tres bloques que giraran cada uno de ellos en torno a una idea central, y serán abordados a lo largo de las ocho sesiones previstas. La distribución de las sesiones en relación con los bloques temáticos a abordar es la que sigue:

- ❖ Bloque 1: Actividades de sensibilización en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
 - Sesión 1: Roles y estereotipos de género
 - Sesión 2: Desmontando los estereotipos de género

- Sesión 3: ¿Hay sexismo en los medios de comunicación?
- ❖ Bloque 2: Actividades de formación y sensibilización sobre violencia de género.
 - Sesión 4: Hablamos sobre violencia de género
 - Sesión 5: Mitos de amor romántico
 - Sesión 6: Amor romántico vs. Amor libre. Conciencia social.
- ❖ Bloque 3: Actividades para la detección e identificación de la violencia de género.
 - Sesión 7: Detectando y destruyendo la violencia de género.
 - Sesión 8: Construyendo relaciones sanas.

Por otro lado, cada sesión cuenta con sus propios objetivos específicos, que serán indicados en el momento que profundicemos y detallemos cada una de ellas. A continuación, se presenta un esquema-resumen (ver Tabla 5) sobre la propuesta de intervención que se desarrollará con mayor detalle en el Anexo V. Asimismo, el número óptimo de participantes para alcanzar los objetos y asimilar un aprendizaje significativo, se fija entre 20 – 25 participantes. No obstante, este número quedará sujeto dependiendo del grupo con el que se trabajará.

Tabla 5. Esquema – resumen propuesta de intervención

| BLOQUE | SESIÓN | OBJETIVOS | CONTENIDOS | ACTIVIDADES | MATERIALES |
|--------|--------|---|--|--|---|
| 1 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar los atributos asociados al género masculino y femenino por cuestiones biológicas de aquellas atribuidos socialmente. - Analizar cómo la sociedad, desde edades tempranas, asigna unas determinadas conductas y características diferentes a mujeres y hombres y sus consecuencias. | <ul style="list-style-type: none"> - Definición roles y estereotipos de género - Connotaciones sexistas del lenguaje - Reflexión socialización diferencial por sexos desde edades tempranas | <p>PRETEST</p> <p>Actividad 1: Roles y estereotipos diferenciales.</p> <p>Actividad 2: Búsqueda</p> <p>Evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dispositivo con conexión a Internet - Bolígrafos - Ficha correspondiente con la Tabla 6 |
| | 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de cómo se asumen como propios los estereotipos de género que transmite la sociedad y cómo podemos transformarlos. - Cuestionar las desigualdades de género. | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión de socialización diferencial propia - Deconstrucción estereotipos de género | <p>Actividad 1: Videoforum “Cómo una niña”</p> <p>Actividad 2: Role-playing de género</p> <p>Evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Medio de reproducción audiovisual - Bolígrafos |
| | 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Detectar las desigualdades de género y sexismo transmitidos en los medios de comunicación. - Fomentar el juicio crítico frente a esta transmisión de desigualdades de género y género transmitidos desde los diferentes medios de comunicación. - Educar en el consumo responsable e intentar contrarrestar la influencia de las campañas publicitarias que se lanzan desde los medios de comunicación. | <ul style="list-style-type: none"> - Mensajes sexistas en la música - Reflexión sobre la presencia de la mujer en la prensa - Reproducción de estereotipos y roles de género en la publicidad - Reflexión sobre relevancia de los medios de comunicación en la socialización | <p>Actividad 1: Sexismo en la música</p> <p>Actividad 2: Visibilización de la mujer en la prensa</p> <p>Actividad 3: Anuncios sexistas</p> <p>Evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos de canciones correspondiente a la Tabla 8 - Medio de reproducción audiovisual - Dispositivo con conexión a Internet - Folios y bolígrafos |
| 2 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir y definir los diferentes términos que hacen referencia a la violencia de género. - Sensibilizar frente a cualquier tipo de violencia de género y desmontar las creencias erróneas que identifican la violencia de género solo con la violencia física. | <ul style="list-style-type: none"> - Definición y características de la violencia de género - Identificación de situaciones de violencia - Reflexión sobre desconocimiento del fenómeno de la violencia de género | <p>Actividad 1: ¿Qué es la violencia de género?</p> <p>Actividad 2: Diana en la red</p> <p>Evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Medio de reproducción audiovisual - Pizarra - Folios y bolígrafos |

| | | | | | |
|----------|----------|--|---|---|--|
| | 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Analizar las creencias y roles sociales relacionados con los mitos del amor romántico que transmiten, perpetúan y justifican la violencia de género. | <ul style="list-style-type: none"> - Mitos de amor romántico - Reflexión sobre la transmisión en la vida cotidiana de estos mitos y cómo se interiorizan y justifican | <p>Actividad 1: Midiendo el amor ¿mitos o realidad?</p> <p>Actividad 2: Análisis de canciones</p> <p>Evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ficha correspondiente con el Anexo VII - Pizarra - Bolígrafos - Medio de reproducción audiovisual |
| | 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la idea del amor romántico tradicional y desarrollar nuevos conceptos sobre el amor. - Concienciar sobre la responsabilidad que tiene toda la sociedad frente a este tipo de violencia y la necesidad de adoptar una postura activa en su prevención y erradicación. - Conocer los recursos a los que se puede acudir en caso de vivir o ser conocedor de una situación de maltrato. | <ul style="list-style-type: none"> - Amor romántico vs amor libre - Concienciación social - Recursos profesionales de ayuda | <p>Actividad 1: ¿Por qué creemos en los mitos?</p> <p>Actividad 2: Denunciamos malos tratos</p> <p>Actividad 3: ¿A quién pedir ayuda?</p> <p>Evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Medio de reproducción audiovisual - Pizarra - Folios blancos y de colores - Papel continuo - Utensilios escritura y dibujo - Adhesivo y tijeras |
| 3 | 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar información que favorezca la identificación y detección de situaciones de violencia. | <ul style="list-style-type: none"> - Influencia negativa redes sociales en las relaciones de pareja - Identificación de actitudes tóxicas en pareja - Escalera de la violencia de género - Reflexión sobre la importancia de identificar y detectar actitudes tóxicas | <p>Actividad 1: Visionado corto "Doble check"</p> <p>Actividad 2: ¿Cómo detectar actitudes tóxicas en la relación?</p> <p>Evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Medio de reproducción audiovisual - Pizarra - Folios blancos y de colores - Papel continuo - Utensilios escritura y dibujo - Adhesivo y tijeras |
| | 8 | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar alternativas a una relación de maltrato. - Conocer herramientas y valores para establecer relaciones sanas de pareja | <ul style="list-style-type: none"> - Valores base de una relación de pareja sana - Reflexión sobre la necesidad de contar con herramientas para construir relaciones sanas | <p>Actividad 1: Construyendo relaciones sanas</p> <p>Evaluación</p> <p>POSTEST</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Folios blancos y de colores - Papel continuo - Utensilios escritura y dibujo - Adhesivo y tijeras |

Fuente: Elaboración propia

4.7. EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación de esta propuesta de intervención, se realizará de manera continua a lo largo de todas las sesiones. De esta manera, se podrá ir comprobando si se cumplen los objetivos de cada sesión para poder reajustar y reconducir las siguientes, si fuera necesario. De ahí, recordar el carácter flexible y abierto con el que debe contar esta intervención. Además, es importante conocer el nivel de conocimientos previos con los que cuenta el alumnado, y al finalizar una evaluación final. Por ello, contaremos con tres tipos de evaluación por parte del alumnado: evaluación inicial, evaluación del proceso y evaluación final.

En primer lugar, antes de iniciar la intervención, se llevará a cabo la realización de un cuestionario inicial o pretest (ver Anexo IX), con el fin de conocer el punto de partida del alumnado. Asimismo, tras cada sesión realizada, las personas destinatarias rellenarán el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X). Y finalmente, en la última sesión, además de además de las medidas de valoración citadas anteriormente, se entregará a los destinatarios de la intervención la “Ficha de evaluación final” (ver Anexo XI). De esta manera, se contará con un registro sobre la valoración de la utilidad y funcionamiento de la intervención.

Por otro lado, trascurrido un mes desde la finalización de la intervención, se procederá a realizar un cuestionario posttest, idéntico al utilizado antes de iniciar las sesiones, con el que se pretende medir los avances logrados y los cambios en el alumnado. Además, el hecho de realizarlo trascurrido un tiempo tras su conclusión y no inmediatamente al finalizar, nos permitirá comprobar si los contenidos y aprendizajes alcanzados permanecen en el tiempo constituyendo un aprendizaje significativo.

Por otra parte, además de estos cuestionarios, existen otras estrategias para evaluar las sesiones. Por ello, se recomienda a la persona responsable de las mismas que utilicen el diario de campo con el fin de recoger las percepciones, incidencias y cambios ocurridos durante el desarrollo de las sesiones así como la propia retroalimentación generada en el proceso. De esta manera, se cuenta con la percepción de ambas partes.

Todas estas estrategias de valoración y evaluación de ambos agentes implicados, es decir, tanto destinatarios como dinamizadores, nos permitirán obtener datos completos y así poder realizar las medidas correctoras necesarias de manera más adecuada.

5. CONCLUSIONES, APORTACIONES Y DISCURSIÓN

Desde incluso antes de nuestro nacimiento, se inicia un proceso de socialización diferencial de valores y comportamientos en consonancia con la sociedad en la que nos encontramos, y que nos acompañará a lo largo de toda la vida (Ferrer & Bosch, 2013). Este proceso tendrá repercusión en todos los ámbitos de nuestra vida, de manera, que aprendemos a ser mujer u hombres en relación con el medio y los agentes socializadores que nos rodean.

Durante este proceso de socialización, el género es uno de los conceptos más utilizados como medio de interacción a la hora de asociar roles tanto a hombres como mujeres. De ello, se deriva el concepto de ideología de género, que como ya se ha mencionado, compete a todos los seres humanos. Consecuencia de ello, tiene lugar uno de los problemas con mayor índole social como es la violencia de género.

La violencia contra las mujeres, como es sabido, ha sido siempre un constante a lo largo de la historia y sigue siendo la realidad más extrema de desigualdad existente en nuestra sociedad. Este tipo de violencia genera un gran rechazo colectivo así como de alarma social, pues ha pasado de ser un problema del ámbito privado al ámbito público. Además, como se ha visto, se presenta de muchas formas diversas: desde las maneras más sutiles, agravándose hasta llegar a su máxima expresión dando lugar a la violencia física e incluso la muerte.

Este tipo de violencia atenta contra todas las mujeres independientemente de su edad, raza o clase social. No obstante, con demasiada frecuencia se tiende a pensar que se trata de un problema social que solo afecta a los adultos. Pero la realidad es que, la violencia de género entre adolescentes y jóvenes es tan severa o más como la que se da entre los adultos. Las conductas violentas son aprendidas desde edades muy tempranas y construidas a lo largo de la vida (Consejería de Presidencia de la Región de Murcia, 2013), reforzándose y sosteniéndose por un sistema de creencias que permiten y establecen determinados comportamientos “femeninos” y “masculinos”.

Es por eso, que el ámbito educativo se ha convertido en el escenario idóneo para la prevención de la violencia de género y crear un modelo educativo igualitario, alzándose como una vía para romper modelos, normas y valores estereotipados así como prácticas discriminatorias por razón de género. Es por ello, coincidiendo con Lameiras y Rodríguez (2003), realizar a edades tempranas, programas de educación

para la igualdad que puedan ayudar a la prevención y disminución de prejuicios basados en el género y evitar así la justificación de roles tradicionales de género o la práctica de comportamientos violentos en la pareja (Rodríguez, Sánchez & Alonso, 2006), resulta fundamental. Es por tanto una labor importante de los agentes educativos promover una verdadera educación en valores que eliminen las barreras de género y que consiga que todos los jóvenes accedan en condiciones de igualdad, tanto a atributos culturales masculinos como femeninos. Para ello, parece necesaria un cambio en la relación de dichos atributos, que permitan una autentica transformación de las creencias, actitudes y comportamientos estereotipados, y supongan una superación de lo que se espera en función de nuestro sexo.

No obstante, el reto más importante no deja de ser la prevención de la violencia de género, también entre la población adolescente, ya que este es un momento crítico debido al inicio de las primeras relaciones de pareja. Según González Ortega et al. (2008) es justo este momento cuando mayor capacidad de elección existe para continuar o no con la relación, y donde se aprenden las pautas de interacción en pareja que perdurarán en las relaciones adultas.

Por ello, y consciente de esta grave situación y de la necesidad de desarrollar una educación igualitaria y no sexista así como de promover valores prosociales tales como el respeto, la tolerancia o la empatía, surge esta propuesta de intervención socioeducativa. Una propuesta de intervención destinada a alumnado entre los 14 – 15 años, por coincidir con el momento de inicio de los primeros flirteos y relaciones de pareja. La finalidad de esta propuesta no solo es la de prevenir la violencia de género sino también sensibilizar en igualdad de derechos y oportunidades entre ambos sexos, formar y sensibilizar sobre esta problemática así como capacitar al alumnado para que tengan la capacidad de detectar e identificar cualquier tipo de violencia, principalmente, en las relaciones de pareja.

Por este motivo, se ha considerado relevante abordar esta problemática desde la orientación educativa. A diferencia de los trabajos consultados llevados a cabo desde la Universidad de Valladolid, se ha podido comprobar como a pesar de haber sido abordado desde muchos ámbitos, nunca se había abordado desde esta especialidad. La particularidad de abordarlo desde la orientación educativa, no solo es la de llevar a cabo una propuesta de intervención con el alumnado que forme parte del PAT, sino que los profesionales de esta especialización nos encontramos en una posición privilegiada para

implantar un modelo educativo basado en la igualdad de oportunidades entre ambos sexos y en valores prosociales. Este modelo educativo no solo podrá ser aplicado en los diferentes ámbitos de actuación fijados por ley que se desarrollan en los centros educativos desde los Departamentos de Orientación, sino que, también nuestras competencias nos permitirán hacerlo extensible a toda la comunidad educativa, es decir, tanto personal docente y no docente como familias.

No obstante, y ya para finalizar, este trabajo final de máster también ha contado con ciertas limitaciones. Estas limitaciones, por lo general, se han derivado de la situación extraordinaria que se ha vivido durante la primera parte de este año, como consecuencia de la pandemia causada por la COVID-19. Estas especiales circunstancias en las que el tránsito ha estado restringido, ha hecho que tanto el seguimiento de este trabajo como toda consulta de documentación haya tenido que realizarse de manera telemática, dificultando de alguna manera el procedimiento habitual de realización de este tipo de actuación educativa. Asimismo, y por los mismos motivos, la propuesta de intervención desarrollada no ha podido ser puesta en práctica de ninguna de las maneras, por lo que no se cuenta con datos registrados sobre su implementación ni sobre su posible eficacia de aplicación.

6. PROSPECTIVA

La transmisión de un modelo de socialización basado en los esquemas de género constituye, como ya se ha visto, un modelo que atribuye determinadas actitudes, capacidades y comportamientos en función de nuestro. Las nuevas generaciones todavía no hemos superado estas actitudes sexistas a día de hoy por lo que seguimos reproduciéndolas y transmitiendo en nuestra vida cotidiana. Como ya se ha comentado, de estos modelos se deriva el problema social de la violencia de género. No obstante, teniendo en cuenta los datos que ponen de manifiesto la vigencia de este fenómeno durante las primeras etapas del ciclo vital, se hace necesario contar con una prospectiva al respecto sobre esta temática.

Como se ha comprobado, el ámbito educativo se abre como un espacio imprescindible a la hora de dar respuesta a este fenómeno. No obstante, la violencia de género al no tratarse de una violencia cualquiera, necesita de una formación especializada para llevar a cabo esta labor educativa. Por ello, la orientación educativa

emerge como una especialidad con posibilidad de abordar esta problemática de manera global desde el epicentro de los centros educativos. Como bien es sabido, los profesionales de la orientación educativa, ejercen su labor con toda la comunidad educativa, por lo que se facilita el abordaje de este fenómeno desde todas las posibles perspectivas educativas.

En primer lugar, a nivel de centro, se pueden ofrecer alternativas coeducativas que apliquen la perspectiva de género en las acciones cotidianas en el centro en oposición a los modelos educativos tradicionales que siguen reproduciendo el sexismo. En segundo lugar, como ya se ha abordado, nos permite diseñar, elaborar y aplicar propuestas de intervención con el alumnado. Unas propuestas de intervención socioeducativas que no solo pretenden prevenir la violencia de género sino dar cabida a la igualdad de derechos y oportunidades para ambos sexos, sensibilizar sobre la violencia en pareja a edades tempranas así como capacitar para la detección e identificación sobre este tipo de violencia a la par de dotar de herramientas y alternativas para construir relaciones interpersonales sanas.

Por otro lado, se ha comprobado que el personal docente resulta una figura de gran relevancia en este camino. Si no se lleva a cabo un tratamiento adecuado ni se cuenta con perspectiva de género puede llegar a ser contraproducente. Por tanto, y teniendo en cuenta que cada persona docente cuenta con una ideología y experiencias propias, se hace necesario llevar a cabo una formación especializada en este sentido. En este caso, se consideraría oportuno, realizar una intervención con el profesorado que les facilite la adquisición de conocimientos y herramientas para impulsar la igualdad y favorecer la prevención de la violencia de género; con el fin de cubrir las posibles necesidades existentes así como sensibilizar en estas materias desde el marco de la formación continua y permanente del profesorado. Por ello, resulta conveniente una formación dividida en tres bloques de contenidos: el primero, sobre conceptos básicos sobre la temática; el segundo, centrado en la legislación vigente sobre igualdad, violencia de género y educación; y por último, basado en las implicaciones en el ámbito escolar.

El último vértice estaría ocupado por las familias como el primer agente socializador. Ya hemos visto que las relaciones que se dan en cada familia no pueden ser comparables con las que se dan en otras; y que en ocasiones, determinados modelos familiares, pueden actuar como factores tanto de riesgo como de protección en los menores. De esta manera, y aunque familia y escuela deberían ir de la mano también en

este tipo de cuestiones, nadie puede obligar a una familia a educar en igualdad. No obstante, los progenitores si tienen la obligación de proteger y velar por el bienestar del menor. Por tanto, en una etapa de tantos cambios y confusión como es la adolescencia, resulta necesario llevar a cabo acciones educativas de prevención de este problema social con las familias. Por ello, en primer lugar, y en muchas ocasiones ante del desconocimiento de los progenitores en este ámbito, resulta imprescindible dar pautas sobre los signos más evidentes ante los que tendremos que estar alerta puesto que se pueden presentar cuando nos encontramos atrapados en una relación de violencia de género. Asimismo, es necesario que los progenitores también lleven a cabo acciones preventivas con el fin de intentar minimizar el riesgo de que nuestras menores se conviertan en víctimas. Y por último, y lo que mayor desconcierto, inquietud a la par que desconcierto causa en cualquier tipo de familia, es qué hacer y cómo actuar cuando ya hemos identificado y detectado que, por lo general, nuestra hija, se encuentra inmersa en una relación abusiva. Por ello, también es imprescindible orientarles y asesorarles en este sentido, e incluso guiarles y acompañarles durante el proceso.

Y por último, señalar que para futuras intervenciones sería conveniente seguir esta línea de intervención con el fin de continuar con la prevención de actitudes sexistas contra la mujer. Aunque ello conlleva, a enfatizar también sobre el conocimiento de la existencia de actitudes sexistas contra los hombres para obtener una concepción integral de este fenómeno en las relaciones de pareja. Y más necesario si cabe aun en la época actual, donde se contemplan relaciones de pareja no solo heterosexuales, sino también entre personas del mismo sexo. La medida de la igualdad está en la superación de ambos estereotipos tanto los referidos a las mujeres como a los hombres. El reto será consumir un verdadero sistema coeducativo que garantice la superación de los estereotipos que relegan y discriminan a los sexos a diferentes funciones y perpetúan la desigualdad “real” (Lameiras & Rodríguez, 2002). Pero sin lugar a dudas, es totalmente imprescindible, seguir realizando estudios con muestras frecuentemente omitidas al parecer en este campo, como son los adolescentes y jóvenes.

Asimismo, y siguiendo esta misma línea, quizá resultaría interesante llevar a cabo estudios que abarquen toda la educación secundaria obligatoria (12 – 16 años), para comprobar si los niveles de sexismo se mantienen o cambian a lo largo de este periodo. De esta manera, también podría seguirse la línea de investigación de algunos estudios con muestras universitarias (Expósito et al., 1998), ampliando así el rango comparativo

y pudiendo ser extrapolable de manera más longitudinal. Por otro lado, teniendo en cuenta alguna literatura científica, se ha visto que las actitudes sexistas así como algunas creencias amorosas idealizadas ya se encuentran presentes durante la educación infantil y primaria (Orebe Hezkuntza S.L., 2015); dando así una visión estable, gradual y progresiva de los fenómenos abordados.

Y finalmente, podría resultar de interés, seguir alguna línea investigadora ya existente que correlaciona dos grandes preocupaciones sociales por su graves consecuencias y enorme relevancia como son la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes, y sobre la que ya se están llevando a cabo programas de prevención conjunta de manera eficaz en su aplicación como es el Programa DARSÍ (Carrascosa, Cava & Buelga, 2018).

7. REFERENCIAS²

- Arenas, Lorea. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín criminológico*, 144, 1 – 5.
- Arenas Rojas, Aldo Alexis. & Rojas Solís, José Luís. (2014). Detección de sexismo ambivalente en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Psicología, tercera época. Revista digital arbitrada*, 33(1), 137 – 166.
- Barrera, Ana. & Vinet, Eugenia V. (2017). Adulthood emergent and cultural characteristics of the stage in university students in Chile. *Terapia psicológica*, 35(1), 47 – 56.
- Bosch, Carme. (2012). *Prevenió de les relacions abusives en la parella. Avaluació de l'eficàcia d'un programa educatiu per a adolescents* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrascosa, Laura., Cava, María Jesús. & Buelga, Sofía. (2018). *Programa DARSÍ. Desarrollando en Adolescentes Relaciones Saludables e Igualitarias*. Valencia: Palmero.

² Este trabajo ha seguido la normativa APA 6ª edición, no obstante, se ha considerado pertinente citar el nombre completo para reconocer la autoría de hombres y mujeres, puesto que a lo largo de la historia estas últimas han estado invisibilizadas.

- Carratalá Deval, Vicent., García Ferriol, Ángel. & Carratalá Sánchez, Enrique. (1998). Análisis de las diferencias por género y grupo en los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 283 – 293.
- Casas, María del Mar. (2012). *La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor»* [Tesis doctoral]. Valencia: Universitat de València.
- Casas, José. & Ceñal, María Jesús. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 9(1), 20 – 24.
- Ceballos, Esperanza. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Iteuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 1 – 14.
- Consejería de Presidencia de la Región de Murcia. (2013). *Unidad Didáctica sobre Prevención de la Violencia de Género en Jóvenes y Adolescentes*.
- Cores, Nani F. (4 de junio de 2020). Marina Marroquí: "Los adolescentes han normalizado aspectos de la violencia de género como el control y los celos". *20minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/4280007/0/marina-marroqui-los-adolescentes-han-normalizado-aspectos-de-la-violencia-de-genero-como-el-control-y-los-celos/>
- Cortés, Alejandra. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes, *Anales de psicología*, 18(1), 111 – 134.
- Cortijo, María. (2009). *Educación para prevenir la violencia de género*. Concejalía de Igualdad y Empleo: Ayuntamiento de Fuenlabrada.
- De Beauvoir, Simone (2005). *El Segundo Sexo* [1949]. Madrid: Ediciones Cátedra.
- De Lemus, Soledad., Castillo, Miguel., Moya, Miguel., Padilla, José Luís. & Ryan, Estrella. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537 – 562.

- De Miguel, Verónica. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Delgado, Irene., Oliva, Alfredo. & Sanchez-Queija, Inmaculada. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155 – 163.
- Díaz Aguado, María José. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz Aguado, María José. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 23(84). 35 – 44.
- Díaz Aguado, María José. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38 – 57.
- Díaz Aguado, María José. (Coord.). (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Díaz Aguado, María José. & Carvajal, María Isabel. (Coords.). (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Díaz Aguado, María José. & Martín, Gema. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252 – 259.
- Dornbusch, Sandford M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology*, 15, 233 – 259.
- Durán, Mercedes., Campos Romero, Inmaculada. & Martínez Pecino, Roberto. (2014). Obstáculos en la comprensión de la violencia de género: influencia del sexismo y la formación en género. *Acción Psicológica*, 11(2), 97 – 106.

- El Mundo. (15 de enero de 2013). España, líder europeo en adicción adolescente a Internet. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/elmundosalud/2013/01/15/psiquiatriainfantil/1358277028.html>
- Elboj, Carmen. & Ruíz, Laura. (2010). Trabajo Social y Prevención de la Violencia de género. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 1(2), 220 – 233.
- Europa Press. (8 de junio de 2020). El uso de redes sociales por parte de niños y adolescentes españoles asciende un 170% durante el confinamiento. *Portaltic*. Recuperado de <https://www.europapress.es/portaltic/socialmedia/noticia-uso-redes-sociales-parte-ninos-adolescentes-espanoles-asciende-170-confinamiento-20200608154342.html>
- Escartí, Amparo. & Garcia Ferriol, Ángel. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35 – 51.
- Estebáñez, Ianire. (2012). *Del amor al control a golpe de click. La violencia de género en las redes sociales*. Ponencia presentada en Jornada de Sensibilización sobre Violencia de Género del Cabildo de Lanzarote. Lanzarote: España.
- Estévez, Estefanía., Martínez, Belén. & Jiménez, Teresa Isabel. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 45 – 60.
- Expósito, Francisca., Moya, Miguel Carlos. & Glick, Peter. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159 – 169.
- Ferrándiz, Carmen., Bermejo, Rosario., Sainz, Marta., Ferrando, Mercedes. & Prieto, María Dolores. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de Psicología*, 24(2), 213 – 222.
- Ferrer, Victoria Aurora. & Bosch, Esperanza. (2000). Violencia de género y misoginia: Reflexiones psicosociales sobre un factor explicativo. *Papeles del psicólogo*, 75, 13 – 19.

- Ferrer, Victoria Aurora. & Bosch, Esperanza. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105 – 122.
- Ferrer, Victoria Aurora., Bosch, Esperanza. & Navarro, Capilla. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7 – 31.
- Frías, Miriam. (19 de mayo de 2020). La violencia machista en adolescentes crece de forma alarmante: un 6,2% de las víctimas son menores de 18 años. *La sexta*. Recuperado de https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/violencia-machista-adolescentes-crece-forma-alarmante-victimas-son-menores-anos_202005195ec3d1f1f0667a0001cf6986.html?fbclid=IwAR1XbbiFS_WQKk_wFf_jaVa2J5s_mfQXv9HE6_LstWJirUj4YLyxwCkb1uw
- Fundación Mujeres. (s.f.). *Guía de sensibilización y formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Furman, Wyndol. & Rose, Amanda J. (2015). Friendship, romantic relationship and peer relationships. *Handbook of child psychology and developmental science*, 3, 1 – 43.
- Gaete, Veronica. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436 – 443.
- Galán, Elena. (2007). Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 1(28), 229 – 236.
- Gallego, Juana. (1990). *Mujeres de papel. De ¡Hola! A Vogue: la prensa femenina en la actualidad*. Barcelona: Icaria.
- Gallego, Raquel., Novo, Mercedes., Fariña, Francisca. & Arce, Ramón. (2019). Child-to-parent violence and parent-to-child violence: A meta-analytic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(2) 51 – 59.
- Garaigordobil, Maite. & Aliri, Jone. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 362 – 387.

- Glick, Peter. & Fiske, Susan T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491 – 512.
- González Ortega, Itxaso., Echeburúa, Enrique. & Corral, Paz. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Behavioral Psychology*, 16(2), 207 – 225.
- Hastings, Teresa., Anderson, Stephen. & Kelley, Mary Lou. (1996). Gender differences in coping and daily stress in conduct-disorder and non-conduct-disordered adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 18(3), 213 – 226.
- Hernando, Ángel. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25, 325 – 340.
- Hidalgo, María Inés., Ceñal, María Jesús. & Güemes, María. (2014). La adolescencia. Aspectos físicos, psicosociales y médicos. Principales cuadros clínicos. *Medicine - Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(61), 3579 – 3587.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Instituto Nacional de Estadística. (19 de mayo de 2020). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Año 2019*. [Base de datos]. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/evdvg_2019.pdf
- Iturbe, Borja. (2009). Sexo, sexismo, música y amor. *Revista Padres y Maestros*, 325, 25 – 28.
- Lameiras, María. & Rodríguez, Yolanda. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes, *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119 – 127.
- Lameiras, María. & Rodríguez, Yolanda. (2003). Evaluación del sexismo en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica*, 2(2), 131 – 136.

- Leidy, Melinda., Guerra, Nancy. & Toro, Rosa. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant latino families. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 252 – 260.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Lomas, Carlos. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 259 – 278.
- Lorente, Miguel. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19 – 35.
- Lorente, Miguel. (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Luzón, José María. (Coord.). (2011). *Estudio Detecta Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Martínez Álvarez, José L., Fuertes, Antonio., Orgaz, Begoña., Vicario, Isabel. & González Ortega, Eva. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual. *Anales de Psicología*, 30(1), 211 – 220.
- Martínez Ferrer, Belén. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En Estévez, Estefanía. (Coord.). *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. Madrid: Síntesis.
- Martínez González, Raquel Amaya. (1996). *Familia y Educación*. Oviedo: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Meil Landwerlin, Gerardo. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Monreal, Carmen. & Martínez, Belén. (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En Amador, Luis Vicente. & Monreal, Carmen. (Coord.). *Intervención social y de género* (pp. 73 – 96). Madrid: Narcea.

- Moreno, Emilia. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos, Miguel Ángel. (Coord.). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11 – 32). Barcelona: Graó.
- Moreno, Marian., Ruiz Repullo, Carmen. & Díez, Cristina. (2018). *Guía para la prevención y actuación ante la violencia de género en el ámbito educativo*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer del Principado de Asturias.
- Muñoz, Antonio J. & González, Juan. (2017). Percepción de estrés y perfeccionismo en estudiantes adolescentes. Influencias de la actividad física y el género. *Ansiedad y Estrés*, 23, 32 – 37.
- Muñoz, Beatriz., Ortega Rivera, Francisco Javier. & Sánchez, Virginia. (2013). El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 31, 215 – 224.
- Muñoz Rivas, Marina Julia., González, Pilar., Fernández, Liria., Sebastián, Julia., Peña, María Elena. & Perol, Odette. (2010). *Programa de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo de jóvenes y adolescentes*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Muñoz Rivas, Marina Julia, Graña, José Luís., O’leary, K. Daniel & González, M^a Pilar. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 298 – 304.
- Musitu, Gonzálo. & Cava, M. Jesús. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Navarro, Raúl., Yubero, Santiago. & Larrañaga, Elisa. (2018). Cyberbullying victimization and fatalism in adolescence: Resilience as a moderator. *Children and Youth Services Review*, 84, 215 – 221.
- Oliva, Alfredo., Ríos, Moisés., Antolín, Lucía., Parra, Águeda., Hernando, Ángel., Pertegal, Miguel Ángel. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223 – 234.

- Orebe Hezkuntza S.L. (2015). *Guía de aprendizajes del programa Nahiko!: Resumen, conclusiones y experiencias piloto*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde – Instituto Vasco de la Mujer.
- Ortega Rivera, Francisco Javier. (2015). *Relaciones afectivo-sexuales durante la adolescencia: un estudio sobre el comportamiento violento entre los iguales y en la pareja* [Tesis doctoral]. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Pacheco, Carmen Rosa., Cabrera, Juan Silvio. & González, Iselys. (2012). ¿Es sexista nuestra escuela? Valoración y significación social del fenómeno. *Revista Mendive*, 41, 1 – 6.
- Palacios, Jesús., Marchesi, Álvaro. & Coll, César. (2014). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología Evolutiva*. Alianza: Madrid.
- Parra, Juan. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- Pindado, Julián. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *ZER - Revista de Estudios de Comunicación*, 21, 11 – 22.
- Plaza, Juan F. (2009). La globalización de las identidades de género. *ZER – Revista de Estudios de Comunicación*, 26, 129 – 144.
- Ramírez Rodríguez, Juan Carlos., López López, Gemma Cithalli., & Padilla González, Francisco José. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(29), 110 – 145.
- Real Academia Española. (2004). *Informe de la Real Academia Española sobre la expresión violencia de género*. Madrid: Real Academia Española.
- Rodó, María. & Estivill, Jordi. (2016). *¿La calle es mía? Poder, miedo y estrategias de empoderamiento de mujeres jóvenes en un espacio público hostil*. Bilbao: Emakunde.
- Rodríguez, Eva María. (21 de septiembre de 2019). La teoría de esquema de género y roles en la cultura. *La Mente es Maravillosa. Revista sobre psicología, filosofía y reflexiones sobre la vida*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-de-esquema-de-genero-y-roles-en-la-cultura/>

- Rodríguez, Yolanda., Lameiras, María., Carrera, María Victoria. & Faílde, José María. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 131 – 142.
- Rodríguez Martín, Vicenta., Sánchez Sánchez, Carlos. & Alonso González, David. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, 6(2), 189 – 204.
- Rodríguez Pérez, Antonio. (2001). La socialización medial. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 9(17), 122 – 125.
- Ruiz Repullo, Carmen. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Ruiz Repullo, Carmen. (2017). *La violencia sexual en adolescentes de Granada*. Granada: Ayuntamiento de Granada.
- Sampedro, Pilar. (2004). El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja. *Página Abierta*, 150, 143 – 150.
- Samper, Paula., Mestre, Vicenta., Malonda, Elisabet. & Mesurado, Belén. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales - disfuncionales del desarrollo. *Anales de Psicología*, 31(3), 849 – 858.
- San José, Estela. (2008). La violencia de género en Galicia. Estudios Penales y criminológicos. *Servizo de Publicacións da Universidades de Santiago de Compostela*, 28, 441 – 485.
- Sanfeliciano, Alejandro. (16 de junio de 2019). ¿Cómo se desarrolla la identidad durante la adolescencia? *La Mente es Maravillosa. Revista sobre psicología, filosofía y reflexiones sobre la vida*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/se-desarrolla-la-identidad-durante-la-adolescencia/>
- Sanz, Mariola., García, Juan. & Benito, María Teresa. (2005). *Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo. Unidad didáctica para educación secundaria*. Molina del Segura, Murcia: Centro de Profesores y Recursos.

- Save the Children. (2011). En la violencia de género no solo hay una víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género.
- Torres, Jurjo. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Urruzola, María José. (2005). *No te lées con chicos malos: Guía no sexista dirigida a chicas*.
- Varela, Rosa María. (2012). *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. [Tesis doctoral]. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- Viejo, Carmen. & Navas, Raquel. (2016). Deconstrucción de las creencias sexistas y del imaginario amoroso: una propuesta de intervención para parejas adolescentes. *Paideia*, 59, 121 – 145.
- Villasana, Mercedes., Alonso-Tapia, Jesús. & Ruíz, Miguel. (2017). Procesos de afrontamiento y factores de personalidad como predictores de la resiliencia en adolescentes: validación de un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 93 – 101.
- Vizcarra, María Beatriz., Póo, Ana María. & Donoso, Trinidad. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 22(1), 48 – 61.
- Walker, Lawrence J., Henning, Karl H. & Krettenauer, Tobias. (2003). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71(4), 1033 – 1048.
- White, Jacquelin W. & Smith, Paige Hall. (2011). La violencia de género: Un enfoque evolutivo, social y ecológico. En Carcedo, Rodrigo J. & Guijo, Valeriana. (Coords.). *Violencia en las parejas adolescentes y jóvenes: Cómo entenderla y prevenirla* (pp. 31 – 51). Salamanca: Amarú.
- Yela, Carlos. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros de la Psicología Social*, 1(2), 263 – 267.

8. ANEXOS

Anexo I. Clasificación de conductas e indicadores de la violencia psicológica (Cantera, Estébanez & Vázquez; 2009 citado en Ruíz Repullo, 2016)

1. Control: Es uno de los primeros signos de violencia y la manifestación más clara ejercida a través de la vigilancia constante. El uso de redes sociales y aplicaciones móviles hace que se conviertan en unas herramientas aliadas para este control permanente. Estas situaciones de control suelen conllevar incluso a la prohibición.
2. Aislamiento: La finalidad es la de impedir que la víctima tenga vida social y dedique todo su tiempo a estar con su agresor. En los jóvenes, este aislamiento se suelen dar principalmente en relación con las amistades y la familia, llegando incluso a conseguir que sean las propias víctimas quienes se aparte de su entorno social.
3. Celos: Se define habitualmente como la sospecha constante acerca de las actuaciones de la víctima. La persona que siente celos tiene la creencia de tener la exclusividad de la otra persona, por lo que se entra en una relación de posesión. Lo que más preocupa en estos días es que suelen entenderse como una muestra de amor.
4. Acoso: Dicha estrategia consiste en la vigilancia de la pareja en todo momento. Esta conducta suele ser más frecuente aun cuando la relación está llegando a su fin o ya ha terminado y se quiere retomar nuevamente la relación por parte de quien ejercía el rol de agresor.
5. Descalificación: Haciendo uso de descalificaciones hacia la forma de ser, el físico, las capacidades, entre otras el fin es el de atacar y terminar con la autoestima.
6. Humillaciones: Mediante burlas, insultos o reproches en público o privado se pone de manifiesto el desprecio y la humillación. Además, en muchas ocasiones estas humillaciones son de carácter sexual.
7. Manipulación emocional: O también conocido como chantaje emocional, se puede manifestar de diversas maneras: castigo, amenazas, victimización o incluso en forma de premio cuando las conductas de la víctima son como el

agresor quiere. Otra forma de manipulación es la de diseñar trampas en las que el agresor busca comprobar el amor que la víctima siente.

8. Indiferencia afectiva: Es una de las formas más sutiles de violencia, y se caracteriza porque el agresor se muestra insensible o desatento, incluso llegando al rechazo o desprecio.
9. Amenazas: Se trata de la manera más directa de este tipo de violencia. Se suele manifestar sobre todo cuando se quiere romper la relación o no se aceptan determinadas imposiciones. Las amenazas pueden ser desde una agresión física, al abandono o la promesa de suicidio por parte del agresor. Se empieza a infundir miedo a la víctima.
10. Presión y negligencia sexual: La imposición para mantener relaciones sexuales se hace a través de la manipulación emocional. Esta presión sexual se ve reflejada en el mantenimiento de relaciones sexuales de riesgo, como puede ser, no querer usar métodos anticonceptivos. Esta sexualidad tiene gran relevancia entre los chicos jóvenes.

Anexo II. Mitos de amor romántico durante la adolescencia (Luzón, 2011)

1. Mito de la media naranja: Se basa en la creencia de la predestinación de la pareja como única elección posible. Surge en la Grecia Clásica con el relato sobre las almas gemelas de Aristófanes y se intensifica con los atributos del amor cortés y romanticismo.
2. Mito del emparejamiento: Idea que sostiene que la pareja es algo universal y natural en todas las culturas. Esta creencia deja fuera de lo “normativo” a aquellas personas que no cumplen con “lo esperado” de tener pareja.
3. Mito de la fidelidad y la exclusividad: Basado en la imposibilidad de enamorarse de dos personas al mismo tiempo. Tiene lecturas y juicios diferentes según el género.
4. Mito de los celos: Creencia de que los celos son una muestra de amor, incluso como requisito indispensable ligado a la concepción del amor como posesión y desequilibrio de poder en las relaciones de pareja.
5. Mito de la equivalencia: Ideal que equipara al enamoramiento y el amor como aspectos únicos. Se entiende que la disminución de la pasión es signo de que la relación está rota.
6. Mito de la omnipotencia: Se establece que es suficiente el amor para superar todos los obstáculos que surjan en una relación. Se utiliza como excusa para no modificar comportamientos o actitudes, negando los conflictos y dificultando su afrontamiento.
7. Mito del libre albedrío: Creencia que sitúa los sentimientos en el campo de lo íntimo negando cualquier influencia biológica, psicológica o social.
8. Mito del matrimonio: Creencia que relaciona el amor con una unión estable cuya base es la convivencia. Este mito aparece a finales del siglo XIX y se consolida en el XX con la unión en la historia de amor-matrimonio-sexualidad.
9. Mito de la perdurabilidad: Creencia que sostiene que la pasión amorosa del principio debe durar para siempre en la relación.
10. Falacia del cambio por amor: Creencia que las personas cambian por amor a partir de la premisa errónea de que “el amor todo lo puede”.

11. Normalización del conflicto: Se considera que todo lo que sucede en las primeras fases de la relación es propio del proceso de adaptación y forma parte del rodaje normal.
12. Los polos opuestos se atraen: Entiende que las diferencias unen. Está relacionado con el mito anterior y también con el de la media naranja.
13. Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato: Consideración de que en el amor es compatible dañar a la otra persona con frases como “los que se pelean se desean” o “quien bien te quiere te hará sufrir”.
14. El amor verdadero lo aguanta/perdona todo: Creencia que da pie a la utilización del chantaje con el que manipular la voluntad de la pareja imponiéndose sin consideración a los criterios propios.
15. Razonamiento emocional: Distorsión cognitiva que guarda relación con la idea de que cuando una persona está enamorada de otra, es porque ha sido activada por esa persona una “química especial” que produce tal “enamoramamiento” y está dirigida hacia ella haciéndola “nuestra alma gemela”.
16. Solo hay un amor verdadero en la vida: Creencia de que solo se quiere de verdad una vez y, si se deja pasar nunca más se volverá a encontrar.
17. Creer que cuando se ama de verdad el otro debe ser lo fundamental: Una idea que sitúa un lugar secundario todo aquello que no sea la pareja.
18. Atribución de la capacidad de dar la felicidad al otro/a: La capacidad de dar la felicidad se le atribuye por completo a la pareja.
19. Falacia de la entrega total: Idea de “fusión con el otro”, olvido de la propia vida, dependencia de la otra persona y adaptación a ella, postergando y sacrificando lo propio sin esperar reciprocidad ni gratitud.
20. El amor es un proceso de despersonalización: Entender que el amor es un proceso de despersonalización que implica sacrificar el yo para identificarse con el otro/a, olvidando la propia identidad y vida.
21. Si me ama debe renunciar a la intimidad: No puede existir secretos y la pareja debe saber todo sobre la otra parte.

Anexo III. Ideas disfuncionales sobre las relaciones de pareja en la adolescencia
(González Ortega et al., 2008)

- Solo puede ser feliz y contar con cariño en mi vida si tengo una pareja.
- Una persona puede quererme y, al mismo tiempo, hacerme sufrir o tratarme mal.
- Los celos de mi pareja son una señal de que me quiere y de que le importo mucho.
- Si él/ella tiene atractivo sexual y/o reconocimiento social, voy a ser feliz con él/ella.
- Si le quiero, puedo pasar por alto ciertas conductas controladoras (móvil, ropa, salidas, etc.), enfados injustificados o comportamientos vejatorios (gritos, humillaciones, etc.).
- Cuando vivamos juntos, dejará de ser celoso y le ayudaré a controlar la bebida.
- Algún día cambiará porque, en el fondo, es buena persona.
- La fuerza del amor lo puede todo. Él es el amor de mi vida. A pesar de todo, lo quiero y me quiere.

Anexo IV. Señales de alarma de una relación de pareja violenta (Alapont y Garrido, 2003 citado en González Ortega et al., 2008)

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

Anexo V. Revisión de programas de prevención de la violencia de género en la adolescencia

- Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria (Díaz Aguado, 2002). Se fundamenta en el modelo ecológico y tiene en consideración la influencia de valores, estructuras y esquemas sexistas y distribución desigual de poder entre sexos. Los objetivos son: Favorecer la construcción de una identidad no sexista y no violenta; Incluir la lucha contra el sexismo y violencia en el currículum escolar; Integrar la lucha contra el sexismo y violencia dentro de una perspectiva más amplia: defensa de los derechos humanos. Los contenidos a desarrollar son: desarrollo habilidades de comunicación, sexismo, derechos humanos, naturaleza de violencia contra mujeres, creencias y estereotipos sexistas, construcción de identidad no sexista. La evaluación se llevó a cabo con 480 estudiantes, entre 14 – 18 años, de la Comunidad de Madrid. Para ello, se compararon los cambios producidos entre el grupo de intervención y el grupo de control. Los resultados mostraron una disminución de las creencias sexistas y justificación de la violencia, y un incremento sobre el conocimiento de las discriminaciones y violencia de género a lo largo de la historia.
- No te líes con los chicos malos: Guía no sexista dirigida a chicas (Urruzola, 2005). Guía de prevención de violencia en pareja para chicas que inician sus primeras relaciones. A través de una serie de actividades se proporciona la “receta” para una relación sana. Se hace énfasis en la desigualdad de género y estereotipos sexistas causantes de la violencia de género. El objetivo principal es aportar información para prevenir la violencia de género en la adolescencia. No cuenta con evaluación sobre su eficacia.
- Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo. Unidad didáctica para educación secundaria (Sanz, García & Benito, 2005). Se enmarca dentro del II Plan de Acciones contra la violencia hacia las mujeres de la Región de Murcia (2004/2005). Tiene como finalidad ofrecer al profesorado estrategias y pautas para analizar su propia práctica educativa y además, hacer visibles determinadas actitudes en relación directa y/o indirecta con la violencia para prevenirla. Se desarrollan contenidos tales como análisis

roles tradicionales de género, uso lenguaje sexista, estereotipos de belleza y mitos románticos. No cuenta con evaluación sobre su eficacia.

- La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo (Hernando, 2007). Se basa en las recomendaciones de Díaz Aguado (2002), citada previamente, sobre condiciones a seguir en la prevención en la etapa de secundaria. El objetivo principal es cambiar las actitudes, conocimientos y habilidades del estudiantado a través de una metodología activa y participativa con el fin de erradicar las ideas y mitos erróneos sobre la violencia de género así como capacitar en la detección y reconocimiento de los diferentes tipos de maltrato. La evaluación se llevó a cabo con 28 estudiantes de Bachillerato, entre 16 – 18 años, que indicaron un cambio de actitudes que justifican la violencia así como un aumento de su conocimiento sobre la violencia en parejas adolescentes.
- Educar para Prevenir la Violencia de Género (Cortijo, 2009). Los talleres de este programa están destinados al alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Su finalidad es la de ofrecerles herramientas para el aprendizaje no sexista y minimizar las actitudes y mensajes relacionados con las desigualdades que fomentan actitudes violentas. Las sesiones se basan en la participación del alumnado, fomentando el debate y reflexión colectiva. Los objetivos principales de este programa serán: mostrar factores de riesgo que llevan a una relación de maltrato; identificar el problema de la violencia de género; desmitificar falsas creencias asociadas al agresor y víctima y por último, concienciar sobre los indicadores de riesgo así como ofrecer habilidades para evitarlos.
- Programa de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo de jóvenes y adolescentes (Muñoz et al., 2010). Dirigido tanto a adolescentes para su prevención primaria como para adolescentes en situación de riesgo. Su objetivo principal es prevenir la violencia en relaciones de noviazgo en adolescentes y jóvenes así como analizar las ventajas de construir unas relaciones igualitarias y respetuosas. Además, dota a los jóvenes de habilidades para evitar el inicio o mantenimiento de una relación violenta. Para su evaluación se contó con 1397 adolescentes entre 14 – 19 años, utilizando un diseño pretest – postest y evaluación de seguimiento. Los resultados mostraron una mejora significativa en los cuatro ámbitos del programa: conocimientos,

actitudes, comportamiento y recursos compartidos. No obstante, algunas mejoras no se mantuvieron en el tiempo.

- El amor ni destruye ni mata... ¿tú qué piensas? (Bosch, 2012). Programa de prevención de la violencia de género basado en la educación emocional. A través de una metodología activa y participativa se pretende sensibilizar a los participantes sobre la violencia de pareja así como ofrecer una reflexión sobre las causas de la violencia y habilidades de resolución de conflictos de pareja de forma asertiva. La evaluación de su efectividad se llevó a cabo con 144 adolescentes: 83 grupo experimental y 61 grupo control. Los resultados mostraron una disminución en la agresividad del grupo de intervención.
- La Máscara del Amor (Casas, 2012). Se plantea desde la perspectiva ecológica y feminista. Su objetivo principal es prevenir la violencia de pareja y una promoción de relaciones saludables en la adolescencia. Sus contenidos se dividen en varias unidades didácticas y se utilizó una muestra de 1991 estudiantes (grupo experimental) y 805 estudiantes (grupo de control), desde 3º ESO a 1º Bachillerato. Se evalúa tanto cambios de actitud como conocimientos así como la propia opinión y satisfacción del alumnado. Los resultados mostraron una mejora significativa en el grupo experimental en actitudes y conocimientos en comparación al grupo de control.
- El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes (Muñoz, Ortega & Sánchez, 2013). El programa tiene como objetivo desarrollar competencias emocionales y sociales para la gestión sentimental de la pareja y prevenir la violencia en el cortejo adolescente. El programa consta de 17 actividades y se organiza en tres bloques temáticos: Salir con alguien (inicio cortejo teniendo en cuenta las redes de iguales), Consolidación (análisis formas de violencia en la pareja y resolución pacífica de conflictos) y Ruptura (análisis de los celos como elemento que puede ser inicio de relación abusiva). La evaluación se realizó con diseño cuasi-experimental pretest – postest con grupo de control. Se demostró un aumento de la calidad de las relaciones de pareja percibidas por el grupo experimental tras el programa en comparación al grupo control.

- Programa DARSI: Desarrollando en Adolescentes Relaciones Saludables Igualitarias (Carrascosa, Cava & Buelga, 2018). Basado en el modelo ecológico pretende informar y sensibilizar sobre todas las formas de violencia, reflexionar sobre estereotipos de género y actitudes sexistas así como desarrollar y potenciar los recursos personales y sociales en los adolescentes. El programa se lleva a cabo en contextos educativos y consta de 12 sesiones de una hora de duración a través de actividades diversas: role-playing, estudio de casos, discusión y reflexión guiada y materiales audiovisuales. La efectividad del programa se realizó en dos centros educativos de la Comunidad Valenciana con 191 adolescentes, de 12 – 17 años, asignados a un grupo experimental y dos grupos de control. Los resultados obtenidos avalan la viabilidad de prevenir de manera conjunta la violencia entre iguales y la violencia de pareja desde el ámbito educativo.

Anexo VI. Propuesta de intervención

BLOQUE 1: ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE MUJERES Y HOMBRES

SESIÓN 1: ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

En esta primera sesión, se intentaran cumplir los siguientes objetivos específicos, a través de unas dinámicas que detallaremos más adelante. Los objetivos a cumplir son los siguientes:

- Diferenciar los atributos asociados al género masculino y femenino por cuestiones biológicas de aquellas atribuidos socialmente.
- Analizar cómo la sociedad, desde edades tempranas, asigna unas determinadas conductas y características diferentes a mujeres y hombres y sus consecuencias.

ACTIVIDAD 1: ROLES Y ESTEREOTIPOS DIFERENCIALES (25' + 10')

Se forman dos grupos segregados por sexos. Se entrega a cada grupo un listado con cualidades, atributos o tareas de los seres humanos que deberán agrupar según las consideren propias de cada género.

Tabla 6. Roles y estereotipos diferenciales de género

| | | |
|---|-------|---------|
| Situad las siguientes cualidades, atributos o tareas en cada columna, según consideréis propios de hombres o mujeres. | | |
| Ternura – valentía – agresividad – belleza – ama de casa – sensibilidad – protector/a - sustento económico familiar – independiente – ordenado/a – deportista – crianza hijos/as – responsable – iniciativa – descuidado/a – competitividad – autoridad – fuerza confianza en uno/a mismo/a – comprensión | | |
| MUJERES | AMBOS | HOMBRES |

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se hará una puesta en común de los listados elaborados por cada uno de los grupos. Una vez hecha la puesta en común, en gran grupo se comparan los resultados y se comprueba si existen diferencias entre las clasificaciones realizadas por chicos y chicas y se debate sobre las diferencias observadas. Para guiar el debate, se proponen las siguientes preguntas:

- ¿Estáis de acuerdo con la clasificación que ha hecho el otro grupo sobre vosotros/as? ¿Qué cambiarías? ¿Por qué?
- Les preguntamos si saben que son los estereotipos y roles de género y les ayudamos a construir una definición.
- ¿Conocéis algún estereotipo utilizado para insultar a un género u otro? ¿Qué opinión os merece?

ACTIVIDAD 2: BÚSQUEDA (20')

En los mismos grupos separados, se les dan unos conceptos de los cuales deberán buscar su significado en la RAE con ayuda de un dispositivo con conexión a Internet. El grupo masculino, tendrá definiciones femeninas y viceversa.

Tabla 7. Conceptos de definición

| | |
|---|--|
| Cualquiera – golfa – perra – perdida zorra – puta – coñazo | Cualquier – golfo – perro – perdido zorro – puto – cojonudo |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia

- ¿Por qué creéis que las cosas buenas se asocian a lo masculino y las malas a lo femenino? ¿Por qué pensáis que esto es así?
- ¿Creéis que son justas estas definiciones? ¿Consideráis que hay igualdad en estas definiciones?
- ¿Pensáis que este tipo de definiciones constituyen una forma de violencia contra las mujeres?

Para concluir con esta sesión, se realiza en gran grupo una síntesis de todo lo que hemos visto y aprendido. Pensamos en cómo los estereotipos de género se nos inculcan desde edades muy tempranas, y cómo marcan nuestras actitudes y comportamientos a lo largo de nuestra vida. En la siguiente sesión, se planteará la toma de conciencia sobre lo trabajado en esta sesión y la deconstrucción de estos roles y estereotipos de género. Por último, se les entrega el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X) con el fin de conocer su opinión al respecto sobre lo trabajado en esta sesión y que servirá como método de evaluación.

SESIÓN 2: DECONSTRUYENDO Y ROMPIENDO ESTEREOTIPOS

En esta segunda sesión, se trabajaron los siguientes objetivos específicos, a través de diferentes actividades. Los objetivos a cumplir son los siguientes:

- Tomar conciencia de cómo se asumen como propios los estereotipos de género que transmite la sociedad y cómo podemos transformarlos.
- Cuestionar las desigualdades de género.

ACTIVIDAD 1: VIDEOFORUM “COMO UNA NIÑA” (30’)

Se visiona el video titulado “Como una niña”³. Tras el visionado se reflexiona sobre el mismo y se establece un debate. Las posibles de preguntas de debate son las siguientes:

- ¿En qué momento creéis que comenzamos a pensar de esta forma? ¿Por qué pensáis que ocurre esto?
- ¿Qué puede influir para que lleguemos a pensar de esta manera?
- Poner ejemplos sobre algún tipo de situaciones de este estilo.
- ¿Dónde consideraréis que aprendemos esto?
- ¿Consideráis que los estereotipos de género afectan también en las relaciones de pareja?



A continuación, reflexionamos sobre qué cosas hacemos cada uno de nosotros y nosotras que se salen fuera de los roles y estereotipos de género que nos han sido asignados pero con los cuales nos sentimos cómodos/as y que pueden estar mal vistos o se salen de lo “normal”. Ej.: equipo de fútbol femenino, tareas del hogar, estudios, mostrar sentimientos...

³ Visionado del video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wSNYYThX5-g>

ACTIVIDAD 2: ROLE-PLAYING DE GÉNERO (30')

Para esta actividad, se dividirá al alumnado en grupos de entre 5- 6 estudiantes y se les repartirán a cada uno unas tarjetas con un rol asignado (padre, madre, hijo/a...). Además, se les presenta una situación (preparar desayuno, llevar a los niños a la escuela...) ante las que tienen que comportarse según lo que sus personajes les dicten. Seguidamente se intercambian papeles y vuelven a desarrollar la misma situación.

Para concluir con esta sesión, se realiza en gran grupo una síntesis de todo lo que hemos visto y aprendido en las dos primeras sesiones. De esta misma manera, reflexionamos sobre cómo en ocasiones somos juzgados por salirnos de lo que se considera “normal” por ser de un sexo u otro. Asimismo, se hace hincapié en el hecho de que cada uno de nosotros y nosotras podemos enfrentarnos a estos estereotipos con el fin de ser y hacer aquello que nos haga realmente felices. Y que como, aun cambiando de roles, todos somos capaces de actuar en diferentes situaciones de igual manera, por lo que nuestro sexo biológico no debería implicar ningún tipo de predisposición hacia unas conductas u otras.

Por último, se les entrega el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X) con el fin de conocer su opinión al respecto sobre lo trabajado en esta sesión, y servirá como método de evaluación.

SESIÓN 3: ¿SEXISMO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN?

Para esta tercera sesión, los objetivos a alcanzar sobre el tema a tratar, son los que siguen:

- Detectar las desigualdades de género y sexismo transmitidos en los medios de comunicación.
- Fomentar el juicio crítico frente a esta transmisión de desigualdades de género y género transmitidos desde los diferentes medios de comunicación.
- Educar en el consumo responsable e intentar contrarrestar la influencia de las campañas publicitarias que se lanzan desde los medios de comunicación.

ACTIVIDAD 1: SEXISMO EN LA MÚSICA (25')

Se reparten al azar entre los participantes una serie de papelitos con algunas frases de canciones que deberán ser leídos en voz alta. A la par, con ayuda de un medio de reproducción audiovisual, se visualizarán a gran tamaño para que puedan ser vistos por todos.

Tabla 8. Fragmentos de canciones actuales

- *“Siempre me dan lo que quiero, chingan cuando yo les digo, ninguna me pone pero”*. (Cuatro babys – Maluma)

- *“Tenía una zorra, pero no era tan mala como tú, así que, sabléame cuando pases, te daré algo lo suficientemente grande para partirte el trasero en dos”*. (Blurred lines – Robin Tricke).

- *“Quiero una mujer bien bonita callada que no me diga naaa, que cuando me vaya a la noche y vuelva en la mañana no digaa naaa. Que aunque no le guste que tome se quede callada y no diga naa. (...) Quiero que sepa bailar, que nunca salga sola, que nunca quiera pelear”*. (La Muda – Kevin Roldan ft Cali y el Dandee)

- *“Si te faltó el respeto y luego culpo al alcohol. Si levanto tu falda me darías el derecho a medir tu sensatez (...) Relájate que este Martini calmará tu timidez”* (Propuesta indecente – Romeo Santos)

- *“Tú lo que eres es una ladrona que me has llevado a la ruina. Te has llevado mi corazón, mi orgullo, mi pasta, mi paz, mi vida (...) Mala mujer”*. (Mala Mujer – C. Tangana)

- *“Tú eres un problema serio. Porque no tienes corazón, ya está muerto en el cementerio. No le hagas caso a los intermedios. Que se salgan del medio que sin condón contigo me voy a criterio”* (Asesina – Darell ft Brytiago)

Fuente: Elaboración propia

- ¿Os resultan conocidas? ¿Las escucháis con frecuencia?
- ¿Qué os hacen sentir tanto a chicas como a chicos?
- Tanto chicos como chicas, ¿os sentís identificados o identificadas con el papel que se les otorga al chico y a la chica en estas canciones?
- ¿Creéis que la gente es realmente consciente de los mensajes que transmiten?
- Una canción racista, ¿creéis que podría llegar a ser número uno en la lista de ventas o canción del verano? Entonces, ¿por qué pensáis que una canción sexista que humilla a la mujer sí puede llegar a serlo?
- Poned más ejemplos de canciones similares y explicad por qué considerarías que son sexistas. Pueden ser canciones de cualquier estilo musical: hip-hop, pop, rock, infantiles, folclore, rap, etc.

ACTIVIDAD 2: VISIBILIZACIÓN DE LA MUJER EN LA PRENSA (20')

Los y las participantes serán agrupados en pequeños grupos mixtos con el fin de que utilicen un dispositivo con conexión a Internet para realizar la búsqueda de un periódico en línea de cualquier índole.. Tras su búsqueda, la actividad consistirá en lo siguiente:

- Contabilizar el número de noticias que aparecen en portada.
- Observar en que ocasiones aparece una mujer en la noticia. Contabilizarla y anotar el titular.
- Exponer la información recogida en común.

Tras realizar estas tareas, reflexionar y debatir sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Creéis que se recogen suficientes noticias en las que aparecen mujeres en este tipo de prensa? ¿Por qué creéis que no salen más mujeres en los periódicos deportivos?
- ¿Cuál es vuestra opinión al respecto sobre que en los periódicos deportivos se recojan noticias donde aparecen mujeres pero que no tienen que ver con el deporte?
- ¿Consideráis que es un justo? ¿Por qué sigue ocurriendo?

ACTIVIDAD 3: ANUNCIOS SEXISTAS (20')

Se visionarán algunos anuncios publicitarios y posteriormente, se analizarán teniendo en cuenta algunas cuestiones como:

- ¿Qué tipo de imágenes y lenguaje utilizan? ¿Qué mensaje oculto transmiten?
- ¿Quién es el protagonista de cada anuncio?
- ¿Qué reclamo utilizan para vender su producto?
- ¿Qué roles se le adjudican a la mujer? ¿Y al hombre? ¿Creéis que alguno de ellos se encuentra en inferioridad?
- ¿Qué estereotipos pensáis que se reproducen?
- ¿Creéis que aparecen hombres o mujeres como objetos sexuales?

Galletas Princesa de Artiach: <https://www.youtube.com/watch?v=z7RUZ5zemvY>

Colonia INVICTUS de Paco Rabanne:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=Q8lxGGx0R04

Alfa Romeo Giulietta: https://www.youtube.com/watch?v=nz_y2PkmFfo

A modo de cierre, reflexionaremos sobre cómo vivimos en una sociedad donde los medios de comunicación son parte fundamental de nuestra vida cotidiana y asumen un papel de total relevancia. Ante este papel que representan en nuestras vidas, se convierten inmediatamente también en transmisores de los valores que constituyen las sociedades actuales. Y como se ha comentado, la sociedad del siglo XXI, sigue teniendo muy presente todavía unos valores de desigualdad de género y sexismo muy notables. Es por ello, y ante la trasmisión de esta desigualdad y sexismo en los medios de comunicación que se debe fomentar un juicio crítico para ser capaces de detectarlo. Asimismo, no está de más que se eduque en el consumo responsable así como que se intente contrarrestar la influencia que tienen estos medios sobre nuestras vidas con el fin de defender la imagen que se da de la mujer frente a la del hombre.

Para finalizar, se entrega el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X) con el fin de conocer su opinión al respecto sobre lo trabajado en esta sesión, y que servirá como método de evaluación.

BLOQUE 2: ACTIVIDADES DE FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO

SESIÓN 4: HABLAMOS SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO

En la cuarta sesión, abordaremos en profundidad el concepto de violencia de género así como todos aquellos aspectos, términos y conceptos que éste engloba. Las metas que pretendemos alcanzar tras esta sesión, son las que siguen:

- Distinguir y definir los diferentes términos que hacen referencia a la violencia de género.
- Sensibilizar frente a cualquier tipo de violencia de género y desmontar las creencias erróneas que identifican la violencia de género solo con la violencia física.

ACTIVIDAD 1: ¿QUÉ ES LA VIOLENCIA DE GÉNERO? (20’)

Se le plantea a los y las participantes la siguiente pregunta: ¿Qué entendéis por violencia de género? En gran grupo, se solicita que realicen una lluvia de ideas sobre lo que entienden por violencia de género que anotaremos en la pizarra. A continuación,

con lo recogido en la lluvia de ideas previa, intentamos elaborar una definición lo más completa posible.

Posteriormente, se lee y proyecta a gran tamaño la definición que recoge la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género que la define como “la violencia que se ejerce sobre las mujeres por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia”. Se hará lo mismo con la de la Real Academia Española (RAE) que se refiere a ella como la “práctica social, mediada por relaciones entre los géneros que se constituyen y materializan en formas de ejercicio de poder, siempre en contextos sociales asimétricos que atentan contra la integridad de las mujeres y favorecen su subordinación y control por parte de los varones”.

Tras ello, se abre un debate sobre las características de la misma, las diferencias entre las definiciones dadas, la delimitación de este tipo de violencia en relación con otras, qué tipos de violencia de género existen, cómo empiezan a mostrarse y como se instalan en las relaciones de pareja.

Finalmente, se pide que reflexionen e intenten recordar e identificar o bien que inventen, en pequeño grupo, una situación que se pueda definir como violencia de género y que intentar dar posibles soluciones pacíficas a dichas situaciones. Para acabar, se exponen las situaciones violentas así como las posibles soluciones en gran grupo.

ACTIVIDAD 2: DIANA EN LA RED (20' + 20')

En primer lugar, se visionará el corto “Diana en la red”⁴. Antes del visionado, se darán algunas premisas que deben tener en cuenta y de las que deberán tomar nota durante la proyección. Las premisas son las siguientes:

- Identificar las situaciones de violencia.
- Qué hace Diana para salir de esa situación de violencia
- De qué forma había podido detectar esas situaciones para darse cuenta que estaba en una relación tóxica
- Otras alternativas a tener en cuenta para poder salir de la situación de violencia.

⁴ Visionado del corto disponible en: <https://vimeo.com/79969071>

A continuación, se formarán pequeños grupos mixtos en los que tras exponer sus respuestas individuales, elaboraran y consensuara una respuesta a cada cuestión de manera grupal. Posteriormente, cada pequeño grupo compartirá sus respuestas con el resto.

A lo largo de esta sesión, se ha comprobado cómo sigue existiendo un gran desconocimiento sobre muchas cuestiones y términos relacionados con el concepto de violencia de género. Por eso, resulta importante que se aprenda a distinguir y definir dichos conceptos para así poder también sensibilizar sobre ellos y desmontar las innumerables creencias erróneas que existen al respecto y en relación con esta violencia. Finalmente, se entrega el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X) con el fin de conocer su opinión al respecto sobre lo trabajado en esta sesión, y que servirá como método de evaluación.

SESIÓN 5: MITOS DE AMOR ROMÁNTICO

En esta tercera sesión, a través de diferentes dinámicas grupales propuestas, se trabajará sobre los mitos de amor romántico. En este caso, los objetivos a cumplir son:

- Analizar las creencias y roles sociales relacionados con los mitos del amor romántico que transmiten, perpetúan y justifican la violencia de género.

ACTIVIDAD 1: MIDIENDO EL AMOR: ¿MITOS O REALIDAD? (35’)

En la sala donde se lleve a cabo la actividad, a cada lado de ella se podrá leer dos carteles: el primero, con la palabra “de acuerdo” y el segundo, con “desacuerdo”. A continuación, se pedirá a los/as participantes que se pongan en pie y se procederá a leer una serie de frases. A cada afirmación que se lea, cada participante deberá posicionarse según estén de acuerdo o en desacuerdo con la misma, según su opinión. Asimismo cada miembro deberá razonar brevemente su posicionamiento, permitiendo que si cambian de idea al escuchar los razonamientos del resto cambien de posición.

Tabla 9. Mitos de amor romántico

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Todo el mundo tiene una media naranja ahí fuera, solo hay que encontrarla.- No podré ser feliz si no tengo una relación de pareja.- Quien bien te quiere te hará sufrir.- El amor lo puede todo. |
|---|

- El primer amor es para siempre.
- Cuando estás enamorado o enamorada te sientes completo o completa.
- Si no tiene celos es que no me quiere.
- Cuando tienes pareja es normal dedicar poco tiempo a tus amistades y actividades.
- Cuando se está enamorada o enamorado es normal vivir experiencias muy intensas de felicidad o sufrimiento.
- Los chicos y las chicas viven el amor de forma diferente.
- El amor es lo más importante en la vida.
- Amar significa entregarse sin esperar nada a cambio.
- Sacrificaría cualquier cosa por amor.
- Con mi amor haré que cambie y todo irá bien entre nosotros...

Fuente: Elaboración propia

Tras ello, se abre debate sobre estos mitos cotidianos del amor romántico. Algunas cuestiones para el debate podrían ser las siguientes:

- ¿Consideráis, que chicas y chicos, tienen a veces una idea del amor que se distancia de la realidad?
- ¿Cuál es el objetivo del maltrato? ¿Y las consecuencias?
- ¿Cómo actuarías si sois conscientes que un/a amigo/a está dentro de una relación que no es sana?
- ¿Cómo os gustaría que actuases tus amigos y amigas si son conscientes que tu relación de pareja es tóxica?
- ¿Cómo pensáis que tendría que ser una relación para considerarse sana? ¿Qué harías si tu relación no es sana?

ACTIVIDAD 2: ANÁLISIS DE CANCIONES (25')

Existen canciones que reproducen el sexismo (estereotipos de género, mitos del amor romántico), canciones que maltratan y canciones que denuncian el maltrato. En este caso, nos vamos a centrar en aquellas que reproducen el sexismo y más concretamente, aquellas que transmiten los mitos y falacias de amor romántico.

Para ello, se divide al azar a los/as participantes en cinco o seis grupos mixtos a los que se les entregarán unos fragmentos de canciones (ver Anexo VII) que reproducen mensajes sexistas y estereotipados. Previamente, el/la responsable de llevar a cabo las dinámicas aportará información sobre la transmisión de roles, estereotipos e ideas sobre el amor romántico. Tras ello, se anotaran en un lugar visible para todos y todas algunas cuestiones a tener en cuenta y que servirán como análisis:

- ¿Qué mensaje transmite la canción? ¿Es positivo? ¿Estáis todos/as de acuerdo?
- ¿Por qué consideráis que casi todas las canciones hablan de amor?
- ¿De qué tipo de amor hablan cada una de estas canciones? ¿Seríais capaces de identificar el o los mitos de amor romántico que reproducen?
- ¿Consideráis que las personas somos algo más que el amor que sentimos hacia nuestra pareja?
- ¿Qué tipo de relación transmiten estas canciones?

Cada pequeño grupo, tendrá en cuenta las cuestiones previas con el fin de reflexionar sobre ello y posteriormente, exponer las conclusiones y análisis extraído en gran grupo. Finalmente, en gran grupo se elaborará una conclusión final.

Para concluir con esta sesión, se hablará sobre cómo aun en la actualidad, se siguen teniendo unas ideas preconcebidas de lo que significa el amor y cómo deberían ser las relaciones de pareja. Estas creencias y roles sociales, basadas en un amor romántico tradicional hacen que entendamos nuestras relaciones amorosas de una manera que lo que hacen es transmitir, perpetuar y justificar actos que constituyen formas sutiles de violencia de género. Dichas creencias se nos siguen presentando desde nuestra infancia de múltiples formas, pero todas ellas transmitidas en la sociedad de manera cotidiana, por ejemplo, en las canciones, tal y como hemos visto, que nos hacen que cuando llegamos a la adolescencia y edad adultas las tengamos totalmente interiorizadas.

Para concluir, se entrega el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X) con el fin de conocer su opinión al respecto sobre lo trabajado en esta sesión, y que servirá como método de evaluación.

SESIÓN 6: AMOR ROMÁNTICO VS AMOR LIBRE. CONCIENCIA SOCIAL

En esta sexta sesión, seguiremos abordando el amor romántico frente al amor libre en su reconocimiento, así como la toma de conciencia social ante este tipo de amor. Para ello, se llevarán a cabo diferentes actividades que trabajaran los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la idea del amor romántico tradicional y desarrollar nuevos conceptos sobre el amor y construcción de relaciones de pareja saludables.

- Concienciar sobre la responsabilidad que tiene toda la sociedad frente a este tipo de violencia y la necesidad de adoptar una postura activa en su prevención y erradicación.
- Conocer los recursos a los que se puede acudir en caso de vivir o ser conocedor de una situación de maltrato.

ACTIVIDAD 1: ¿POR QUÉ CREEMOS EN LOS MITOS? (15')

Se visiona el video titulado “Simplemente no te quiere”⁵. Tras el visionado se reflexiona sobre el mismo y se establece un debate. Las posibles de preguntas de debate son las siguientes:

- ¿Tiene algo que ver este video con lo tratado con anterioridad?
- ¿Alguna de vosotras os habéis encontrado en alguna situación parecida a las descritas en el video?
- ¿Qué clase de mensaje pensáis que se están transmitiendo cuando se dicen este tipo de cosas?
- ¿Por qué creéis que desde la sociedad se transmiten este tipo de mensajes?



ACTIVIDAD 2: DENUNCIAMOS MALOS TRATOS (35')

Mostramos a los y las participantes la siguiente viñeta de David (ver Anexo VIII). Entre todos y todas, la analizaremos y plantearemos algunas cuestiones para la reflexión.

- ¿Muestra o denuncia los malos tratos? ¿De qué forma lo hace?
- La viñeta podría incluir algún texto pero, ¿creéis que es necesario? ¿Por qué?
- Mostrad atención a los colores utilizados, ¿qué mensaje pensáis que pretende transmitir con ellos?

A continuación, en pequeños grupos se les pide que realicen un pequeño mural en el que de manera sencilla pero clara, denuncien los malos tratos. El ejemplo anterior les puede servir como referencia. Posteriormente, les colgaremos en la sala a modo de decoración.

⁵ Visionado del vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BmP5LSBsCJM>

ACTIVIDAD 3: ¿A QUIEN PEDIR AYUDA?

Si creemos que nos estamos viendo en una relación de violencia es muy importante que nos apoyemos en personas de confianza. El hecho de compartirlo con alguien puede que nos de otro punto de vista y nos ayude también a aclararnos.

Les pedimos que piensen en que figuras de su entorno consideran de confianza para contarle este tipo de problema. Tras ello, les recordaremos que además de estas personas de confianza de su entorno, también resulta de vital importancia el recurrir a ayuda profesional tanto si contamos con estas personas de confianza en nuestro entorno como si no. Los profesionales pueden ayudarnos a resolver este tipo de situaciones de la mejor manera posible. A continuación, se les ofrece un listado de recursos a los que pueden acceder y acudir. Además, en cada municipio y/o entorno cercano se cuentan también con recursos especializados en esta problemática a los que también se puede acudir.

Tabla 10. Recursos profesionales para víctimas de violencia de género

| RECURSOS | CONTACTO |
|--|---|
| Fundación ANAR | 11611 (telf. 24h) 900 20 20 10 https://www.anar.org/formulario-del-menor/ |
| Atención de víctimas de malos tratos | 016 |
| Servicio de atención telefónica a la mujer | 012 |
| Web de recursos de apoyo y prevención ante casos de violencia de género (WRAP) | https://wrap.seigualdad.gob.es/recursos/search/SearchForm.action |
| Unidad de atención a la Familia y Mujer | 091 atencionfamiaymujer@policia.es |

Fuente: Elaboración propia

Recordemos, que es importante y responsabilidad de todos actuar ante un caso de violencia de género así como prestar ayuda a aquellas personas que padezcan este

problema. Y sobre todo, que todos estos servicios son gratuitos y están prestados por profesionales que prestan ayuda de manera totalmente confidencial.

Por último, se procede al visionado de “Cuéntalo”⁶. Campaña 2015 contra la violencia de género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, que en esta ocasión, abordaba de manera más directa este tipo de violencia durante la adolescencia.

Para finalizar, se recoge lo visto durante este segundo bloque que trata la violencia de género, así como la sesión anterior sobre los mitos de amor romántico. Se hace hincapié, además, que es importante dotar a todos los sectores de la población, y más si cabe a los más jóvenes, de unas herramientas útiles que les permitan ser críticos y detectar este tipo de creencias, para así poder abandonarlas y construir unas relaciones de pareja saludables. Por otro lado, remarcar la relevancia de concienciar sobre la responsabilidad que toda la sociedad tiene frente a este problema para así involucrarse en su prevención y erradicación. Y por último, hacer especial hincapié en la necesidad de crear redes de apoyo para aquellas personas que consideran o consideremos que pueden estar en una situación de violencia, así como en conocer y poder proporcionar recursos profesionales a los que acudir en este tipo de situaciones.

Finalmente, se les entrega el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X) con el fin de conocer su opinión al respecto sobre lo trabajado en esta sesión, que además, servirá como método de evaluación.

BLOQUE 3: ACTIVIDADES PARA LA DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

SESIÓN 7: DETECTANDO Y DESTRUYENDO LA VIOLENCIA

Para esta séptima, el objetivo que nos planteamos alcanzar a través de las dinámicas planteadas, son los siguientes:

- Propiciar información que favorezca la identificación y detección de situaciones de violencia.

⁶ Visionado del video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aMLHg6D-4gU>

ACTIVIDAD 1: VISIONADO CORTO “DOBLE CHECK” (30’)

Se realiza una breve introducción sobre cómo las redes sociales, también incluyen, a veces de manera negativa, en las relaciones de pareja. Tras ello, se procede al visionado del corto “Doble check”⁷, acerca de una situación cotidiana de pareja. A continuación, se abre debate siguiendo de guía las siguientes preguntas:

- ¿Qué se puede observar en el video? ¿Creéis que este tipo de situaciones se dan en la vida real?
- ¿Consideráis que la situación representada constituye una forma de violencia en la pareja?
- ¿Cómo creéis que se siente la chica del video? ¿Cómo reaccionaríais vosotras/os ante una situación así?
- ¿Qué opinión os merece la manera de actuar de cada uno de los integrantes de la pareja?

ACTIVIDAD 2: ¿CÓMO DETECTAR ACTITUDES TÓXICAS EN LA RELACIÓN? (35’)

Teniendo en cuenta las sesiones anteriores, llevaremos a cabo una lluvia de ideas, que anotaremos en la pizarra, sobre actitudes que pueden considerarse como violencia. Además, el/la responsable de esta actividad añadirá algunos ejemplos como los siguientes:

Tabla 11. Actitudes tóxicas en una relación

| | |
|---|--|
| - Coaccionar para hacer cosas no deseadas. - Te golpea - Control de mensajes del móvil, contraseñas de correo electrónico o redes sociales. - No le gusta que pases tiempo con tus amistades o familia. - Celos de tus amigos. - Discusiones constantes. - Se victimiza todo el tiempo. - Te culpabiliza de su actitud | - Siempre pide disculpas y promete no volverlo a hacer. - Interrupciones o rechazo cuando se habla. - Humillaciones, amenazas y/o críticas en público o privado. - Cuestionamiento de tu forma de vestir, aficiones o gustos. - Petición de pasar más tiempo juntos teniendo que dejar de hacer cosas de tu preferencia. - Sientes miedo en algún momento. - Se muestra violento y golpea objetos. |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia

⁷ Visionado del video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=XjCUrU-9eIU>

A continuación, en papel continuo se dibuja “La escalera de la violencia”. Posteriormente, se rellenan los diferentes escalones con las actitudes recogidas durante la lluvia de ideas así como los ejemplos anteriores según vaya aumentando la violencia. De esta manera, se hará visible y simbolizará los escalones que no debemos de subir en nuestras relaciones de pareja, y que siempre podemos optar por poder bajar. Por otro lado, les haremos reflexionar también de manera individual si en alguna ocasión han subido alguno de esos escalones o los han hecho subir a su pareja.

Para finalizar, y llegados a este punto, solo quedaba meternos de lleno en las relaciones de pareja, y sobre todo, en aquellas que no son saludables. Viviendo en una sociedad como la actual, en la que el sexismo y desigualdad de género sigue tan presente, no es de extrañar que esto se extrapole también a las relaciones de pareja. Es así, y sobre esas bases, sobre las que se construyen muchas de las relaciones actuales convirtiéndose en unas relaciones de pareja tóxicas. Por eso, es imprescindible contar con la información necesaria y veraz para ser capaces de identificarlas y detectarlas a tiempo no solo de manera convencional, sino también a través de las nuevas tecnologías.

Por último, se les entrega el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X) con el fin de conocer su opinión al respecto sobre lo trabajado en esta sesión.

SESIÓN 8: CONSTRUYENDO RELACIONES SANAS

En esta octava y última sesión, los objetivos que nos planteamos alcanzar a través de las dinámicas planteadas, son los siguientes:

- Desarrollar alternativas a una relación de maltrato.
- Conocer herramientas y valores para establecer relaciones sanas de pareja

ACTIVIDAD 1: CONSTRUYENDO RELACIONES SANAS (45’)

No podemos olvidar que lo más importante siempre es querernos a nosotras y nosotros mismos/as, que cada uno somos lo más importante. En primer lugar, dividiremos el lugar donde nos encontremos en cuatro partes:

| | |
|----------|-----------|
| RESPECTO | IGUALDAD |
| LIBERTAD | CONFIANZA |

Estos espacios simbolizan las cuatro claves fundamentales sobre las que deben establecerse las relaciones sanas.

Se dividirán los y las participantes en cuatro grupos mixtos a los cuales les daremos una de las claves anteriores, y se procurará que el resto de grupos no se enteren. A continuación, en una hoja escribirán las características que consideran que debe tener una pareja para que se cumpla la clave otorgada.

Una vez hayan acabado, cada grupo por medio del role-playing deberán representar una situación de pareja en la que se vean claramente las características escritas previamente. El resto de grupos mediante la representación realizada deberán adivinar de qué clave se trata.

Finalmente, se elabora un mural común en el que se incluya y representen las cuatro claves fundamentales de una relación sana. Una vez acabado lo dejaremos expuesto en el lugar de realización de las actividades.

La última sesión sirve como recopilación de todas las anteriores. Pero no solo eso, sino que también sirve para fomentar la capacidad de poder desarrollar alternativas que nos permitan salir de un tipo de relación tóxica. No obstante, lo más importante siempre será no tener que llegar a verse en vuelto en este tipo de situaciones, por lo que conocer herramientas y educar en valores igualitarios es imprescindible para poder llegar a construir relaciones de pareja sanas.

Por último, se les entrega el “Cuestionario de valoración de las sesiones” (ver Anexo X) con el fin de conocer su opinión al respecto sobre lo trabajado en esta sesión. En esta, al tratarse de la última, también se les entrega la “Ficha de evaluación final” (ver Anexo XI), que servirá como evaluación por parte del alumnado sobre toda la intervención en su conjunto, y que nos permitirá conocer su opinión al respecto para posibles modificaciones y/o mejoras de este proyecto de intervención.

Anexo VII. Fragmentos de canciones sobre mitos y falacias de amor romántico

| | |
|--|---------------------|
| CANCIÓN: Un violinista en tu tejado | INTERPRETE: Melendi |
| <p><i>Estos ataques de celos Que me entran si yo no te vuelvo a ver. (...) Pero que no quepa duda Muy pronto estaré liberado Porque el tiempo todo lo cura Porque un clavo saca otro clavo</i></p> | |

| | |
|---|--------------------|
| CANCIÓN: Sin ti no soy nada | INTERPRETE: Amaral |
| <p><i>Sin ti no soy nada (...) Mi mundo es pequeño (...) Sin ti niña mala Sin ti niña triste que abraza su almohada tirada en la cama (...) mi alma, mi cuerpo, mi voz no sirven de nada qué no daría yo por ver tu mirada por ser como siempre los dos mientras todo cambia porque yo sin ti no soy nada</i></p> | |

| | |
|--|-------------------------------|
| CANCIÓN: Contigo | INTERPRETE: El Canto del loco |
| <p><i>Y sólo quiero vivir contigo Y sólo quiero bailar contigo Sólo quiero estar contigo Y quiero ser lo que nunca he sido Sólo quiero soñar contigo Sólo voy a cantar contigo Lo voy a hacer todo contigo (...) Contigo, lo soy todo contigo Me haces falta y ya no puedo vivir sin ti Contigo, quiero estar contigo Y decirte que ya no puedo vivir sin ti</i></p> | |

| CANCIÓN: No vale la pena | INTERPRETE: David Bustamante |
|--|------------------------------|
| <p>(...)</p> <p><i>No vale la pena estar sin ti como un loco sin tu amor</i></p> <p>(...)</p> <p><i>eres la razón de mi existir si no estás conmigo me muero.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>como hecha a la medida para mí Con ese alejo de princesa,</i></p> <p>(...)</p> <p><i>me hace soñar con la belleza de su encanto de mujer, y con dulzura incomparable.</i></p> | |

| CANCIÓN: Princesa | INTERPRETE: Don Omar |
|--|----------------------|
| <p>(..)</p> <p><i>Princesa aquí está tu hombre Yo soy tu príncipe azul</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Princesita no sé por qué estás tan solita Tú eres la mujer que este hombre necesita</i></p> <p>(...)</p> <p><i>princesita Yo soy tu chico tú mi chiquitita</i></p> <p>(...)</p> <p><i>tú y yo una pareja para siempre y mil caricias al diente mami yo voy a conquistarte pendiente que voy a buscarte</i></p> | |

| CANCIÓN: Nada valgo sin tu amor | INTERPRETE: Juanes |
|--|--------------------|
| <p>(...)</p> <p><i>Porque nada valgo porque nada tengo si no tengo lo mejor Tu amor y compañía en mi corazón</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Me siento débil cuando estoy sin ti Y me hago fuerte cuando estás aquí Sin ti yo ya no sé qué es vivir Mi vida es un túnel sin tu luz Quiero pasar más tiempo junto a ti Recuperar las noches que perdí Vencer el miedo inmenso de morir Y ser eterno junto a ti</i></p> | |

Anexo VIII. Viñeta de David



Fuente: Muestra Internacional de Humor Gráfico de la Universidad de Alcalá de Henares citado en Consejería de Presidencia de la Región de Murcia (2013).

Anexo IX. Cuestionario de evaluación PRETEST y POSTEST

**CUESTIONARIO SOBRE SEXISMO EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA DE GÉNERO
EN RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTES**

Nombre: _____

Centro educativo: _____

Curso: _____

Sexo: Mujer Hombre

Edad: _____

Recordarte que se garantiza la absoluta confidencialidad y no serán utilizadas con ningún otro fin distinto al de esta investigación. No existen contestaciones ni buenas ni malas ni tampoco correctas u incorrectas. Por lo que te agradecería que contestases con total sinceridad. No olvides responder a todas las preguntas y recuerda que este cuestionario es totalmente confidencial.

A continuación, se presentan una serie de frases sobre los hombres y las mujeres y sobre su relación mutua en nuestra sociedad contemporánea. Marca las casillas de respuesta, donde lo requiera, con una (X). En caso de equivocación, redondea la respuesta incorrecta y vuelva a marcar con una (X) la/s que consideres más oportuna/s.

1. ¿Crees que la sociedad limita la libertad de los hombres y de las mujeres, por el hecho de pertenecer a un sexo u otro, de manera distinta? Sí No
2. ¿Estarías de acuerdo con que tu pareja consulte habitualmente tus redes sociales para ver con quién hablas y qué compartes? Sí No
3. ¿Crees que las chicas son más tiernas y comprensivas que los chicos? Sí No
4. ¿Consideras que una persona puede quererte y al mismo tiempo hacerte sufrir o tratarte mal?
 Sí No
5. Si descubres que una mujer está siendo maltratada, ¿de quién consideras qué es la culpa?
 De ella misma De su pareja De su familia
 De la sociedad Ninguna de las anteriores
6. ¿Quién crees que cuida mejor a los/las hijos/as? Madre Padre Ambos por igual
7. ¿Es normal que en una pareja quieras saber lo que el otro hace en cada momento (con quién sale, con quién se manda mensajes...)? Sí No
8. ¿Quién consideras que debe tomar las decisiones importantes en una pareja y/o familia?
 Mujer Hombre La pareja conjuntamente Ninguno
9. ¿Consideras que las historias que nos cuentan en los libros, canciones, películas, series... influyen en nuestras relaciones de pareja? Sí No
10. ¿Crees que las chicas disfrutan de la sexualidad con la misma libertad que los chicos?
 Sí No

11. ¿Consideras que la agresividad va implícita en el hecho de ser chico? Sí No

12. ¿Consideras que el hombre debe ser quien proteja a la mujer? Sí No

13. ¿Crees que en una relación de pareja la chica debe complacer a su novio en todo lo que desee?

Sí No

14. ¿Eres una persona feminista? Sí No

15. ¿Crees que las chicas deben cuidar su aspecto físico más que los chicos? Sí No

16. ¿Piensas que el amor verdadero es aquel con el que se pueden superar todos los obstáculos que surjan en una relación de pareja? Sí No

17. ¿Crees que existe la igualdad real entre hombres y mujeres en la actualidad?

Sí No Solo en algunos aspectos

En caso de marcar la opción **solo en algunas aspectos** ¿en qué aspectos consideras que sí se ha logrado? _____

18. ¿Crees que existe violencia de género entre las parejas adolescentes? Sí No

19. Si un chico le da un tortazo a su novia cuando ella ha decidido dejarle, ¿crees que es un motivo justificado?

Sí, que quiera dejarle justifica esta acción

No, pero quizá así ella se dé cuenta del error que está cometiendo

No, este tipo de acciones nunca debería justificarse

20. Si un chico soltero tiene relaciones sexuales con una persona distinta cada semana, comparado con una chica soltera que hace lo mismo, ¿tú que piensas?

Se supone que debe ser igual pero es mucho más raro que lo haga una chica

Que es igual que lo haga un hombre que una mujer

Que es normal que lo hagan los chicos, porque es una necesidad que tienen, pero si lo hace una chica es porque es una guarra.

A continuación, indica el grado en qué estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes frases que se te presentan usando la siguiente escala:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|---------------|--------|------------|-----------------------|
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Neutro | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | 1 Totalmente en desacuerdo | 2 En desacuerdo | 3 Neutro | 4 De acuerdo | 5 Totalmente de acuerdo |
|--|-------------------------------|--------------------|-------------|-----------------|----------------------------|
| 22. Me parece adecuado que los hombres lloren y expresen sus sentimientos en público. | | | | | |
| 23. Los celos en una pareja son señal de amor. | | | | | |
| 24. Cuando se sale en pareja es normal alejarse de los amigos/as. | | | | | |
| 25. Me parece adecuado que las mujeres tengan mucho carácter y dotes de mando. | | | | | |
| 26. La violencia es igual de rechazable en el hombre que en la mujer | | | | | |
| 27. Por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no les ocurra nada malo. | | | | | |
| 28. Las relaciones de pareja son esenciales para alcanzar la verdadera felicidad en la vida. | | | | | |
| 29. Las chicas se deprimen con mayor frecuencia que los hombres porque son más débiles. | | | | | |
| 30. Los chicos conducen mejor que las chicas. | | | | | |

31. ¿Qué significa para ti la violencia de género en una pareja?

Finalmente, si has tenido una relación de pareja o mantienes una relación actualmente, contesta a las siguientes preguntas. Si no has mantenido nunca una relación de pareja, contesta solo a las dos últimas preguntas.

| | Sí | No |
|--|----|----|
| ¿Sientes o ha sentido miedo alguna vez de tu pareja? | | |
| ¿Te sientes o te has sentido atrapado/a en su relación? | | |
| ¿Se siente o ha sentido maltratado/a en algún momento de su vida? (por cualquier persona, no solo por tu pareja) | | |
| ¿Conoce a algún amigo/a cercano/a que sea o haya sido maltratado/a en su relación? | | |

Ya ha terminado el cuestionario. ¡Muchas gracias por participar!

Anexo X. Cuestionario de valoración de las sesiones

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LAS SESIONES

Sesión N°: _____

Fecha: _____

Centro educativo: _____

Curso: _____

Sexo: Mujer Hombre

Edad: _____

Por favor, valora los enunciados que siguen sobre la sesión realizada usando la escala que aparece a continuación:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|------|--------|----------|-------|
| Nada | Poco | Neutro | Bastante | Mucho |

| | 1 Nada | 2 Poco | 3 Neutro | 4 Bastante | 5 Mucho |
|--|-----------|-----------|-------------|---------------|------------|
| 1. El contenido de la actividad o taller me ha interesado | | | | | |
| 2. He adquirido nuevos conocimientos durante la sesión | | | | | |
| 3. La exposición ha sido clara. | | | | | |
| 4. Me han gustado las actividades, el desarrollo de la sesión y la metodología empleada. | | | | | |
| 5. El formador o formadora ha mantenido el interés del grupo. | | | | | |

Valora del 1 – 10 la labor del formador o formadora durante la sesión.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Qué nota final le pondrías a esta sesión?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Resume de forma breve los aprendizajes más significativos que has adquirido. Destaca las ideas que más te han llamado la atención.

Ya ha terminado el cuestionario. ¡Muchas gracias por participar!

FICHA DE EVALUACIÓN FINAL

Fecha: _____

Centro educativo: _____

Curso: _____

Sexo: Mujer Hombre

Edad: _____

Valora del 1 – 10 las siguientes cuestiones en relación con el proyecto socioeducativo de prevención del sexismo en relación con la violencia de género llevado a cabo.

1. ¿Te han gustado las sesiones llevadas a cabo?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. ¿Te han parecido útiles estas sesiones?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. ¿Consideras que han sido dinámicas?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. ¿Ha cambiado en algo tu visión que tenías sobre el papel que ejerce el hombre y la mujer en la sociedad?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. ¿Piensas que has aprendido algo positivo que puedas incorporar a tu relación actual o relaciones futuras?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. ¿Conocías alguno de los recursos que hemos visto para mujeres? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuáles?

7. ¿Crees que tras estas sesiones podrías ayudar a alguien que esté sufriendo alguna situación de maltrato? Sí No

8. ¿Qué sesión es la que más interesante te ha parecido? ¿Y la actividad que más te ha gustado? Razona brevemente tu respuesta.

9. ¿Qué sesión es la que menos interesante te ha parecido? ¿Y la actividad que menos te ha gustado? Razona brevemente tu respuesta.

10. ¿Has echado en falta algún tema en las sesiones o algo que te hubiese gustado tratar?

Sí No

En caso **afirmativo**, ¿el qué has echado en falta o te hubiese gustado tratar?

11. Expón brevemente los aspectos que crees que habría que modificar y/o mejorar de este proyecto socioeducativo.

12. ¿Te gustaría repetir este tipo de actividades? Sí No

13. ¿Qué nota final le pondrías a este proyecto socioeducativo?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gracias por tu colaboración. Dedicar tu tiempo a la realización de este cuestionario nos servirá de gran ayuda para mejorar y valorar este proyecto.