

Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes

Ainoa Mateos Inchaurreondo



Material complementario
disponible en:
piramide@anaya.es

PIRÁMIDE

PROGRAMA GENER@-T

Programa socioeducativo
para la prevención de la
violencia de género
en parejas adolescentes

AINOA MATEOS INCHAURRONDO

PROGRAMA GENER@-T

Programa socioeducativo
para la prevención de la
violencia de género
en parejas adolescentes

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «OJOS SOLARES»

Sección: Programas

Director:

Francisco Xavier Méndez

Catedrático de Tratamiento Psicológico Infantil
de la Universidad de Murcia

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Ainoa Mateos Inchaurredo, 2013

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2013

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

www.edicionespiramide.es

ISBN digital: 978-84-368-2896-2

Agradecimientos

No quisiera iniciar la presentación y desarrollo del programa *GENER@-T* sin los agradecimientos a todas las personas que han hecho posible que este proyecto e ilusión profesional y personal haya sido realidad. El profundo agradecimiento a todos los centros participantes en la investigación, al profesorado que ha tenido la amabilidad y la disposición de atendernos en cada uno de los momentos del estudio, especialmente a Julio Díaz, Carlos García, Isidre Marias, Eli Salas y Óscar Torrens. La gratitud a los y las adolescentes que han participado de una forma activa y agradable durante el estudio, así como a todas aquellas personas que me han acompañado durante el proceso que ha dado lugar al programa; y con especial cariño y agradecimiento a la ayuda y apoyo continuo del grupo de investigación *GRISIJ (Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i Joventut)* y a mis tutores de tesis, Pere Amorós y Trinidad Donoso. Por último, el agradecimiento eterno a mis padres, José y Nieves, y a mi pareja, Iván, por su confianza y apoyo incondicional. Espero y deseo que el programa *GENER@-T* contribuya a la mejora de las futuras parejas y prevenga situaciones de violencia que tantas lágrimas han ocasionado.

Índice

Presentación	13
---------------------------	-----------

PARTE PRIMERA **Características del programa**

1. Antecedentes del programa.....	19
1.1. Los y las participantes del estudio	19
1.2. La metodología del estudio	20
1.3. Transformación de las necesidades en objetivos del programa.....	21
1.4. Propuesta de aplicación del programa	21
1.5. Propuesta de evaluación del programa	24
1.5.1. Estrategias y recursos de evaluación.....	24
2. Objetivos del programa.....	33
3. Contenidos del programa	33
4. Estrategias y técnicas	34
4.1. Carpeta de aprendizaje.....	36
4.2. Trabajo de investigación	37
4.3. Construcción de la web temática	38
4.4. Ejercicios de papel y lápiz.....	43
4.5. Trabajo en grupo.....	44

4.6.	Exposición teórica	46
4.7.	Análisis de vídeos	48
4.8.	Análisis de situaciones	50
4.9.	Expresión artística	51
4.10.	Historias animadas	52
4.11.	Discusión dirigida	54
4.12.	Lluvia de ideas	56
4.13.	Juegos de rol	58
5.	Materiales y recursos	61
6.	Estructura del programa	61
7.	Recomendaciones para el desarrollo de las sesiones.....	62

PARTE SEGUNDA

Guía de contenido para el profesorado

1.	Los Derechos Humanos, la Constitución Española y la «Ley Integral»	73
1.1.	La Declaración Universal de Derechos Humanos	73
1.2.	La Constitución Española	76
1.3.	La Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.....	77
2.	La violencia de género y sus diferentes formas.....	77
2.1.	Formas de violencia de género	80
3.	Los factores de riesgo y de protección de la violencia de género en parejas adolescentes.....	82
4.	La incidencia de la violencia de género en la adolescencia	85
5.	Recursos para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género	88
6.	El género y la cultura	89
6.1.	Socialización de género	93
6.2.	El patriarcado y el sexismo	93
6.3.	Los estereotipos y los roles tradicionales de género	96

7. La igualdad <i>versus</i> desigualdad de género en diferentes ámbitos	100
8. Los mitos, el amor y la violencia.....	101
8.1. Los estereotipos de género, el sexismo y la violencia.....	101
8.2. El ideal del amor romántico.....	103
8.3. Los mitos en torno a la violencia de género.....	106
9. La expresión emocional.....	109
9.1. El amor, la pasión y la violencia.....	110
10. «El buen trato» como modelo alternativo al «mal trato»	112
11. La resolución de conflictos	113
12. La autoestima.....	116
13. La autoafirmación de los derechos propios	117
14. Las habilidades sociales y comunicativas en la pareja	119

PARTE TERCERA Desarrollo de las sesiones

Sesión 1. ¿Qué sabes sobre la violencia de género?	123
Sesión 2. ¡Conoce tus derechos!.....	135
Sesión 3. ¡Investigando!.....	143
Sesión 4. Tengo una amiga que... ..	149
Sesión 5. ¡Iniciamos nuestra web!	157
Multisesión. No te D-GENERES, construye una masculinidad y una feminidad en igualdad.....	161
Sesión 10. Un testimonio, una historia	179
Sesión 11. ¡Avanzando en la web!	183
Sesión 12. Violencia de género, las cifras	187
Sesión 13. ¡Nuestra web crece!.....	191
Sesión 14. ¡Gener@ parejas sin violencia!.....	195
Sesión 15. ¡Trátame bien!	201
Sesión 16. ¡Actualiza la web!.....	205
Sesión 17. Los recursos de nuestro entorno.....	209
Sesión 18. Trabajo de campo	215
Sesión 19. Nos han contado que... ..	217
Sesión 20. Exponemos, compartimos y conocemos	221

Sesión 21.	¡Finalizamos la web!	223
Sesión 22.	Sensibiliz@, inform@ y gener@	225
Sesión 23.	¿Qué hemos aprendido?	227
Sesión 24.	Compañer@s... ¡Nuestra web para tod@s!	231
Referencias bibliográficas.....		233

Presentación

La violencia de género es multicausal y afecta a personas de diferente cultura, edad, religión y clase social. La violencia de género no es un problema exclusivo de las mujeres o de un sector determinado de la población; es un problema social que afecta a todos y a todas, de ahí la creciente preocupación por intervenir y prevenir en violencia de género tanto a nivel nacional como internacional.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 ha sido la base de diferentes declaraciones y convenciones contra la violencia doméstica y la violencia de género. Se han tratado de establecer unos principios internacionales comunes en los cuales ejercer violencia sobre alguien implica vulnerar los derechos humanos de la persona. Este principio «básico» ha supuesto un cambio a nivel legislativo, político, sanitario y social. La Declaración Universal de los Derechos Humanos ha dado lugar a la «desnormalización» del uso de la violencia en cualquier tipo de relación (familiar, de pareja, entre iguales, etc.).

Los diferentes informes elaborados por la OMS, ONU, Amnistía Internacional, Instituto de la Mujer, etc., evidencian que la violencia de género sigue latente en nuestra sociedad aunque más visible y sensible a ella.

Como señala Lorente (2001: 51), la violencia hacia la mujer se aparta de otros tipos de violencia: *«La agresión a la mujer es inmotivada, desproporcionada, excesiva, extendida y con intención de aleccionar, no tanto de lesionar. Por eso el agresor es consciente de lo que hace y por qué lo hace»*, y es necesario tratar de prevenirla fomentando una educación igualitaria y libre de violencia, donde hombres y mujeres permanezcan en una igualdad real. Para ello, es fundamental la acción socioeducativa con los y las más jóvenes, de

ahí que el programa «GENER@-T» tenga como destinatarios a la población adolescente, con el objetivo de prevenir la génesis de la violencia en las primeras relaciones de pareja.

La violencia de género se puede dar a diferentes niveles: a nivel institucional, social, familiar, etc. De la totalidad de ámbitos o niveles donde se pueda dar alguna de las formas de violencia de género, el programa «GENER@-T» se centra en la violencia que se produce en el seno de la pareja. Es preciso facilitar la definición de violencia de género en la cual se basa y diseña el programa ya que existe una gran diversidad terminológica en el ámbito (violencia conyugal, violencia familiar, violencia de pareja, violencia de género en la pareja, etc.), utilizándose de forma sinónima aunque el término aluda a diferentes formas de violencia con diferentes teorías explicativas como base. Se entiende por violencia de género *«Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada»* (ONU, 1993).

La definición de la ONU (1993) incluye formas de violencia por razón de género que por su vinculación o arraigo a tradiciones culturales (por ejemplo, mutilación genital) no han sido abordadas por otras definiciones sobre violencia familiar o de pareja. Se considera oportuno tomar como referente esta definición por su carácter internacional, por su amplitud y especificidad en la definición, así como por el énfasis en el factor género como origen de esta forma de violencia.

La violencia en parejas adolescentes y jóvenes pasa más desapercibida que otras formas de violencia ya que se inicia de forma gradual y aumenta a medida que la pareja adquiere mayor compromiso. Quizá por este motivo, la violencia de género durante el noviazgo ha sido mucho menos estudiada que la violencia conyugal o marital (González y Santana, 2001b).

Los diferentes estudios en violencia de género y jóvenes (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; González, Muñoz, Peña, Gómez y Fernández, 2007; González, 2008; Lavoie, Hébert, Vézina y Dufort, 2001; Lorente, 2001; Lorente, 2010; González, Muñoz Rivas y Graña, 2003; Vézina y Hébert, 2007) señalan la necesidad de intervenir, de forma preventiva, en los y las adolescentes en las edades previas al inicio de sus primeras relaciones de noviazgo. Todo ello, con el fin de facilitar habilidades para construir relaciones de pareja libres de cualquier forma de violencia y facilitarles herramientas para identificar los primeros signos, rompiendo mitos, tópicos y estereotipos en torno a la violencia y al amor romántico que alimentan el inicio y mantenimiento de relaciones con violencia.

El programa «GENER@-T» consta de tres partes: **una primera parte** de presentación de las características del programa; **la segunda parte** presen-

ta una guía teórica que recoge un resumen de los contenidos que se necesitan para desarrollar las sesiones; la **tercera parte** contiene el desarrollo de las actividades con sus objetivos, contenidos, técnicas y recursos necesarios.

El programa está diseñado para ser aplicado principalmente en el ámbito educativo formal (Institutos de Educación Secundaria) aunque puede aplicarse en otros ámbitos educativos (centro de jóvenes, centros abiertos, centros residenciales de acción educativa (CRAE), centros residenciales de educación intensiva (CREI), etc.). Las sesiones se desarrollan de forma que facilite la aplicación para el profesorado¹, educadores sociales u otros profesionales del ámbito de la educación.

El programa se dirige a adolescentes de entre 12 y 14 años, aunque puede ser adaptado para su aplicación en edades posteriores.

Para concluir, cabe señalar el **porqué del nombre del programa** que, pese a su brevedad, «GENER@-T», tiene un significado extenso. Genérate es sinónimo de fórmate, algo importante en un contexto cultural, social e histórico en el cual tendemos a degenerarnos por las limitaciones de género, la creciente violencia y las relaciones desiguales. El programa promociona generarse como persona, así como parejas libres de violencia. Por otro lado, el nombre «GENER@-T» permite crear un juego de palabras (género y genérate) y posibilita un título bilingüe (genera't y genérate) en catalán y castellano. Por último, se espera que el programa «permita generar un nuevo género que genere parejas libres de violencia».

¹ Utilizamos el término profesorado a lo largo del programa para referirnos a los y las diferentes profesionales de la educación que pueden aplicar el programa: educadores/as sociales, profesores/as, «talleristas», etc. Se utiliza el término alumnado o participantes para referirnos a los y las adolescentes que participan en el programa, sea dentro o fuera del ámbito escolar. Utilizamos estos términos de forma genérica, sin pretensión de discriminar por género, contextos de aplicación o profesionales.

PARTE PRIMERA

Características del programa

1. Antecedentes del programa

En este apartado se presenta de forma resumida la fase previa a la elaboración del programa: el diagnóstico de necesidades en adolescentes de 12 a 14 años en relación con la violencia de género.

Dada la importancia de prevenir la violencia de género en parejas adolescentes y de realizar la prevención en edades tempranas, se realizó una investigación diagnóstica multimétodo con finalidad descriptivo-comprensiva para detectar las necesidades socioeducativas en los y las adolescentes de 12 a 14 años en relación con la violencia de género, antes del inicio de las primeras relaciones de noviazgo.

1.1. LOS Y LAS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

En el estudio participan un total de 901 personas: 200 en la fase piloto de los instrumentos y 701 en la fase definitiva. En la aplicación definitiva de los instrumentos han participado centros de diferentes zonas de la geografía catalana (Barcelona, Sabadell, Rubí, L'Hospitalet del Llobregat, Granollers).

Los instrumentos utilizados para el diagnóstico han sido: escala de actitud (20 ítems); análisis de textos (situación de abuso físico y situación de abuso psicológico); 10 grupos de discusión (8 personas por grupo) y entrevistas informales con la dirección, coordinación pedagógica y profesorado de los centros participantes.

A modo de resumen, el alumnado participante en el estudio (primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria) presenta las siguientes características:

- La distribución por centro no es equitativa. Predomina la participación de uno de los centros porque cuenta con un mayor número de líneas en cada curso.
- Equidad de sexo.
- El promedio de edad se encuentra en torno a los 13 años.
- El grupo religioso mayoritario es el cristianismo.
- Predomina el origen autóctono del alumnado y el de sus padres.
- La tipología de familia predominante es la familia nuclear tradicional (padre, madre e hijo/a).

1.2. LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La investigación diagnóstica ha seguido un diseño multimétodo con finalidad descriptivo-comprensiva. Está compuesta por dos estudios:

- Estudio de carácter cuantitativo con la escala de actitud como técnica de recogida de datos de carácter extensivo-descriptivo como complemento a las estrategias de carácter cualitativo.
- Estudio de carácter cualitativo como complemento a la investigación por encuesta (escala de actitud). Para esta investigación se utilizan las siguientes técnicas de recogida de información: el análisis de las situaciones, los grupos de discusión con adolescentes, las entrevistas informales y el diario reflexivo.

Se ha buscado la complementación de métodos cualitativos y cuantitativos, tratando de superar la dicotomía que se ha establecido de forma histórica en el debate metodológico. Ambas aproximaciones tienen sus ventajas e inconvenientes. La finalidad de combinar los métodos radica en la capacidad de proporcionar información válida, fiable y completa (Hernández, Pozo y Alonso, 2004).

Las diferentes estrategias para la recogida de datos se articulan teniendo presente el objetivo de indagar en las necesidades socioeducativas desde tres dimensiones: cognitiva, emocional-actitudinal y comportamental.

La literatura científica señala que para identificar los primeros signos de violencia en la pareja (dimensión cognitiva) es necesario conocer las diferentes formas de violencia y cómo se producen los primeros indicios que deben alertar a la víctima (González y Santana, 2001b). Las aportaciones desde algunas teorías explicativas de la violencia de género, como, por ejemplo, la teoría feminista, así como algunos estudios en creencias y acti-

tudes (Bosch et al., 2007; Ferraz, 2008; Fundación Mujeres y UNED, 2004), señalan la necesidad de educar en valores libres de sexismo (dimensión emocional-actitudinal) y de facilitar herramientas para la resolución de los conflictos, habilidades para la pareja (González y Santana, 2001b), la capacidad de empatía y el ajuste comportamental (dimensión comportamental).

Para realizar el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado una matriz de datos del programa informatizado SPSS 15. Para el análisis de contenido de los datos cualitativos se ha utilizado el programa informático «Atlas ti 5.0».

Con estas tres dimensiones de referencia (cognitiva, actitudinal y comportamental) se ha articulado el estudio diagnóstico, el análisis de datos y el análisis de contenido, así como el diseño y la elaboración del programa socioeducativo «GENER@-T».

1.3. TRANSFORMACIÓN DE LAS NECESIDADES EN OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El análisis de datos cualitativos y cuantitativos de la investigación, en triangulación con la literatura científica en violencia de género y adolescentes, ha permitido detectar las necesidades, priorizarlas y convertirlas en objetivos para la acción socioeducativa.

Para elaborar el programa, se han transformado las necesidades socioeducativas halladas en el estudio en objetivos generales, objetivos específicos y contenidos del programa. En la siguiente tabla (véase tabla 1.1) mostramos este proceso de transformación y definición de las líneas de actuación del programa.

1.4. PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Para la aplicación del programa deben considerarse las siguientes estrategias (Amorós, 2006):

1. **Planificación de la aplicación:** recursos humanos y materiales; organización y solicitud de permisos para su aplicación; logística de la institución, etc.
2. **Captación y motivación** de los centros o personas participantes.
3. Realización de un **seminario de formación de formadores** (profesorado o agentes socioeducativos) para la aplicación del programa.
4. Selección y **motivación** de los y las adolescentes **participantes**.
5. **Evaluación** del proceso de aplicación del programa y de los resultados.

TABLA 1.1
Transformación de las necesidades en objetivos del programa

Dimensión	Necesidades detectadas	Objetivos generales	Objetivos específicos
Cognitiva	<ol style="list-style-type: none">1. Dificultad en identificar las diferentes formas de abuso en la pareja, especialmente la psicológica.2. Se define la violencia en la pareja relacionada con lo físico.3. La gravedad de la violencia depende del daño ocasionado y de la intencionalidad del acto.4. Los chicos identifican en menor grado que las chicas algunas conductas de maltrato relacionadas con el trato hacia la pareja y la libertad.5. Se identifican actitudes celosas con protección y amor.6. Se asocia el abuso sexual a violaciones, sin contemplarse otras formas de abuso sexual.7. Desconocimiento de los recursos existentes en su contexto inmediato para ayudar a las víctimas de maltrato.8. Justificación de algunas formas de violencia por motivos culturales.	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar las situaciones de violencia de género, especialmente en las relaciones de pareja.	<ol style="list-style-type: none">1. Conocer los artículos básicos de los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.2. Detectar las diferentes formas de violencia de género.3. Conocer la incidencia de la violencia de género en la pareja.4. Descubrir los recursos existentes en la localidad para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.5. Reflexionar sobre las desigualdades de género.

TABLA 1.1 (continuación)

Dimensión	Necesidades detectadas	Objetivos generales	Objetivos específicos
Actitudinal	<ol style="list-style-type: none"> Existencia de mitos en torno al amor romántico. Presencia de creencias, mitos y estereotipos en torno a la violencia de género. Percepción errónea de la gravedad del abuso psicológico. Presencia de creencias estereotipadas en relación con los roles de género tradicionales del hombre y de la mujer. Se expresa de forma explícita la percepción de sexismo entre chicos y chicas adolescentes. Los chicos tienen mayor media en patrones de dominio-sumisión, actitudes sexistas y violencia que las chicas. 	<ol style="list-style-type: none"> Integrar actitudes de tolerancia ante la violencia de género. 	<ol style="list-style-type: none"> Deliberar sobre mitos y estereotipos en torno a los roles de género tradicionales, la violencia de género y el amor romántico. Construir colectivamente valores libres de violencia y jerarquización masculina. Integrar actitudes, valores y modelos alternativos a la agresión y a la violencia.
Comportamental	<ol style="list-style-type: none"> Los chicos aceptan más la violencia que las chicas. Necesidad de sensibilizarles hacia la «tolerancia cero» a la violencia. Los chicos no empatizan tanto como las chicas con la figura de la víctima en las situaciones analizadas. Los chicos y las chicas consideran necesario trabajar la temática porque perciben que puede sucederles esta situación de abuso, especialmente las chicas. 	<ol style="list-style-type: none"> Adecuar el ajuste comportamental en las relaciones de pareja. 	<ol style="list-style-type: none"> Desarrollar alternativas de resolución de conflictos y prevención de la violencia de género. Construir relaciones de pareja equitativas. Adquirir herramientas para desarrollar el ajuste comportamental asertivo en las relaciones afectivas.

1.5. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación del programa debe contemplarse como un proceso paralelo a la aplicación del mismo. Se recomienda que la evaluación se realice con carácter participativo. Los momentos de la evaluación son:

1. Evaluación del diseño y preparación de la aplicación.
2. Evaluación del proceso de aplicación del programa.
3. Evaluación de los resultados.
 - 3.1. Diseño y elaboración de los recursos de evaluación del programa.

En la propuesta de aplicación del apartado anterior se considera necesaria la formación de formadores tanto en la temática de prevención como en las estrategias evaluativas. Es importante que el profesorado que lo aplique sea sensible a la temática e inicie un proceso de instauración de la cultura evaluativa de las acciones que se llevan a término.

Para poder evaluar si el programa produce mejoras y la consecución de los objetivos se prevén las siguientes estrategias de evaluación del proceso y de resultados: diario de campo, carpeta de aprendizaje, construcción de la web y test (pretest y postest).

1.5.1. ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE EVALUACIÓN

En las siguientes páginas se desarrollan las estrategias y recursos de evaluación previstos para la evaluación del proceso y la evaluación de los resultados del programa en las diferentes dimensiones: cognitiva, actitudinal (emocional) y comportamental.

a) Diario de campo del profesorado, educador o educadora social que aplica el programa

Objetivo:

El diario de campo será, durante la aplicación del programa, el instrumento utilizado para realizar el seguimiento del desarrollo de las sesiones (evaluación del proceso de aplicación).

El diario de campo facilita información para la mejora del programa (el grado de participación y motivación del alumnado, las dificultades y potencialidades para el desarrollo de las actividades, etc.) durante su desarrollo, ya que permite al profesorado reflexionar e interrogarse sobre elementos que inciden en la efectividad y viabilidad del programa. Estas reflexiones permiten introducir elementos de mejora del programa durante la aplicación del mismo y a posteriori.

Como señala Debarbieux y Blaya (2009: 38), «las condiciones de aplicación del programa son tan importantes o más que el programa en sí», se requiere de un clima escolar proactivo donde alumnado y profesorado se identifiquen con el contexto. Por ello, se considera la necesidad de realizar acciones evaluativas durante la aplicación del mismo.

¿Cómo elaborarlo?

Para que el profesorado se habitúe a tomar notas en el diario de campo y reflexione en relación con los elementos que intervienen en el desarrollo del programa y su funcionamiento, se le facilita la guía de reflexión propuesta por Amorós et al. (2005).

La guía de reflexión del diario de campo:

En la guía se recogen elementos para la reflexión y evaluación del proceso relativos a: la estructura de la sesión, los objetivos, la dinamización del grupo y la planificación de la próxima sesión.

Guía de reflexión. Anotaciones para el profesorado o educadores (Amorós et al., 2005: 37)

PUNTOS PARA REFLEXIONAR SOBRE LA SESIÓN NÚMERO...
<i>¡Recuerda! El diario de campo se debe rellenar tras cada sesión. Para facilitar las anotaciones y reflexiones puedes utilizar la guía de preguntas que se presenta en esta ficha. ¡Tu participación y constancia son imprescindibles para la mejora del programa!</i>
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Has presentado adecuadamente la sesión? ✓ ¿Has introducido las actividades de manera atractiva?

<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Has acabado una actividad y empezado la siguiente sin forzar la situación? ✓ ¿Has provocado una reflexión en el grupo al finalizar la sesión?
OBJETIVOS DE LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Has transmitido claramente los contenidos de la sesión? ✓ ¿Has relacionado los contenidos teóricos con las actividades? ✓ ¿Has conseguido todos los objetivos de la sesión? ✓ ¿Has acabado la sesión en el tiempo previsto?
DINAMIZACIÓN DEL GRUPO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Has mantenido la motivación del grupo durante toda la sesión? ✓ ¿Has aprovechado las experiencias y las opiniones de las personas participantes para trabajar las actividades? ✓ ¿Has motivado a todos y todas las participantes de la misma forma? ✓ ¿Has creado un ambiente comunicativo entre los y las participantes?
ASPECTOS QUE HAY QUE TENER EN CUENTA PARA LA PRÓXIMA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La planificación de la próxima sesión. ✓ Las características y las necesidades del grupo.

b) Carpeta de aprendizaje

¿Qué es la carpeta de aprendizaje?

La carpeta de aprendizaje es una técnica didáctica y un recurso evaluativo. Surge en el contexto del aprendizaje significativo y se utiliza de forma continuada durante el desarrollo del programa como lugar físico donde el alumnado, de forma individual, recoge las búsquedas de información, aprendizajes y reflexiones que realiza durante el programa. Es un recurso individual del alumnado.

Objetivo:

Se propone en el programa con una doble finalidad: didáctica y evaluativa. En este apartado se desarrolla la dimensión evaluativa de la carpeta de aprendizaje. La dimensión didáctica se desarrollará en el apartado de «estrategias y técnicas» didácticas.

El objetivo de la carpeta es evaluar de forma individualizada los aprendizajes del alumnado.

La función evaluativa de la carpeta: evaluación individualizada y autoevaluación:

El alumnado realiza a lo largo del programa actividades individuales en pequeño grupo y en gran grupo. En la carpeta de aprendizaje el alumnado debe recoger todo lo que realiza en las diferentes actividades, para dejar constancia de su participación y aprendizaje (cognitivo, actitudinal y comportamental) en cada una de las sesiones. Esta recopilación permite al profesorado poder realizar una evaluación de carácter individual.

La carpeta de aprendizaje debe contar con un apartado destinado a la reflexión (diario) donde el alumnado puede expresar y reflexionar sobre las temáticas que se trabajan en las diferentes sesiones.

El alumnado cuenta con este espacio de reflexión individual y privada para utilizarlo en cualquier momento del programa. Este espacio facilita la autoevaluación del propio participante, pudiendo comparar la evolución o madurez de sus reflexiones a lo largo del programa.

La función organizativa:

Además de la función evaluativa, la carpeta de aprendizaje tiene una función organizativa que permite al alumnado organizar toda la información que va recopilando en las diferentes actividades (exposición de grupos, entrevistas, análisis de vídeos, etc.).

¿Qué debe incluir la carpeta de aprendizaje?

La carpeta incluye el recopilatorio de los debates realizados, las notas de las búsquedas en Internet, las reflexiones que han hecho en pequeño grupo para algunas de las actividades, etc.

Ésta debe facilitar información al profesorado que acredite la participación activa del alumnado en cada una de las actividades.

c) La construcción de la web temática

¿Qué es la web temática del programa?

Es la expresión y producto final (web de contenido en violencia de género) del programa. Ésta será elaborada por el alumnado con soporte del profesorado. La construcción de la web es fruto de los aprendizajes realizados de forma individual y grupal.

Se utiliza la creación de la web en Internet como estrategia didáctica y recurso para facilitar la autonomía del alumnado, el autoaprendizaje y la adaptabilidad a los aprendizajes individuales.

Objetivo:

Tiene un doble objetivo, uno dirigido al profesorado y otro al alumnado.

- Evaluar el producto final del programa. La web recoge los aprendizajes e informaciones que se han adquirido durante el programa. Ésta permitirá que el profesorado pueda evaluar los aprendizajes y el trabajo en grupo.
- Adquirir competencias para el trabajo en grupo y el uso de las tecnologías.

Competencias que promociona:

La construcción de la web permite desarrollar la creatividad y el sistema simbólico del alumnado (conexión de significados, simbolismo), organizar y sintetizar la información y contenidos trabajados en el programa, el trabajo en grupo, negociación de la toma de decisión, etc.

Rol del profesorado:

El alumnado selecciona la información y contenidos que se trabajan durante el programa para construir la web. El profesorado, por su parte, debe facilitar que el alumnado sea capaz de discriminar el contenido relevante ante la saturación de información que encontramos en Internet y otras fuentes de información. El profesorado es el mediador entre el autoaprendizaje del alumnado y las actividades del programa.

d) Tests (pretest y postest)

Objetivo del pretest y del postest:

Evaluar el grado de conocimiento sobre violencia de género al iniciar el programa y al finalizarlo.

¿Qué evalúa el pretest y el postest?

El pretest y el postest evalúan los mismos contenidos. Se pasa el mismo test al iniciar y al finalizar el programa. La diferencia entre el pretest y el postest es que el primero no facilita las respuestas del test. En el postest, una vez cumplimentado, se facilitan al alumnado las respuestas correctas y se argumenta.

Ambos tests permiten una evaluación objetiva del conocimiento del alumnado en violencia de género. Esta evaluación complementa a las evaluaciones que permiten la carpeta de aprendizaje y la construcción de la web.

El pretest

Formato del pretest:

El pretest es una prueba objetiva compuesta de 10 preguntas y con tres alternativas de respuesta. El test se ha elaborado en formato «Adobe Flash Player». El aplicativo se incluye en el material adicional al programa.

¿Cuándo se aplica? ¿Dónde?

El pretest se aplica en la primera sesión del programa. Para contestar el pretest, el alumnado debe acceder al aplicativo flash del programa que se puede instalar (copiar y pegar) en los ordenadores del alumnado a través del material complementario del programa.

¿Cómo acceder a los resultados?

El aplicativo del test en formato Adobe Flash Player genera automáticamente un bloc de notas con los resultados de cada alumno por pregunta. Se recomienda al profesorado centralizar los resultados de cada alumno (bloc de notas) en una base de datos Excel que permitirá comparar resultados.

¿Para qué sirven los resultados del pretest?

En la aplicación pretest se recogen las respuestas de los y las participantes sin indicarles si han acertado las respuestas ni la corrección teórica de las mismas. El profesorado, con los resultados obtenidos en el pretest, conoce qué contenidos dominan en mayor o menor medida. Por tanto, en aquellos contenidos en que el alumnado falla de forma más generalizada, el profesorado puede indagar más durante el desarrollo del programa.

El postest

Formato del postest:

El postest tiene el mismo formato que el pretest. Se compone de 10 preguntas y tres alternativas de respuesta, en formato «Adobe Flash Player».

¿Cuándo se aplica? ¿Dónde?

El postest se aplica en la sesión 23 del programa. Para responder el postest el alumnado debe acceder al aplicativo postest que se facilita en el material adicional del programa del mismo modo que se ha indicado para el pretest.

¿Cómo acceder a los resultados?

Igual que sucede en la versión del pretest, con el aplicativo «Adobe Flash Player», los resultados se descargan en un bloc de notas, por lo que el profesorado deberá recuperar de cada ordenador los resultados del alumnado excepto en algunos sistemas de conexión en red de ordenadores, donde los documentos de cada ordenador generan una copia automática en el ordenador del profesorado (administrador). Igual que en el pretest, se recomienda centralizar los resultados en una base de datos Excel.

¿Para qué sirven los resultados del postest?

En la aplicación postest, cuando el alumnado responde a las preguntas, se le facilita si la respuesta es correcta o incorrecta y se argumentan de forma teórica las respuestas (tanto si se acierta como si no se acierta). De este modo, como en el pretest no conocen si aciertan o no obtienen justificación teórica de las respuestas, permite evaluar si mejoran o no las puntuaciones del pretest en las puntuaciones finales del postest.

Si las puntuaciones mejoran, podremos señalar que el programa ha incidido en una mejora del conocimiento en la temática con relación al estado inicial. Además, como el postest se cumplimenta el penúltimo día del programa, las respuestas argumentadas que se les facilitan servirán de resumen y colofón del programa.

Los resultados del postest («Excel» o bloc de notas) permitirán comparaciones con los resultados iniciales. Estos resultados permiten la evaluación del progreso individual y grupal, así como comparativas con otros grupos participantes en el programa.

La centralización de los datos iniciales y finales en un Excel facilitarán la explotación de los datos en beneficio y mejora del programa.

Consideraciones para el aplicativo pretest y postest:

1. *La forma en que se descargan los resultados del pretest y postest en el aplicativo «Adobe Flash Player» (sin Internet) depende del sistema de conexión de los ordenadores del centro.* Si los ordenadores no están conectados en red, el profesorado deberá recoger de cada ordenador el resultado generado. Si están conectados en red, los resultados se guardan en el ordenador del profesorado.
2. *Si comparten el ordenador dos alumnos o alumnas, deberán realizar el test primero uno y luego el otro, sin permitir que lo comenten entre ellos y lo rellenen en pareja, ya que la evaluación es individual.*
3. *La confidencialidad de los resultados: Para garantizar la confidencialidad de los resultados se puede dar un código a cada persona participante.* La forma de registrar e identificar a cada participante la puede decidir el profesorado, siempre y cuando tenga identificados los códigos con el nombre del alumnado. Estos códigos deben facilitarse al alumnado para que lo pongan del mismo modo en el pretest y el postest. En caso de no considerar necesario utilizar códigos, el alumnado puede identificarse con su nombre y apellidos en el pretest y el postest, así como con otros datos que se piden: nombre del centro, grupo, profesor del programa, etc.
4. *Es importante que se escriban los datos identificativos de forma exacta en ambos tests, para poder hacer las posteriores composiciones por sujetos entre el momento inicial (pretest) y final (postest).*
5. *El desarrollo más específico del pretest y el postest se podrá encontrar en la sesión de aplicación de ambos (sesión 1 y sesión 23).*

El formato visual del pretest y el postest:

El uso del pretest y el postest mediante la aplicación «Adobe Flash Player» permitirá evaluar al alumnado de una forma más atractiva. El pretest facilita la incorporación de mejoras durante el desarrollo del programa potenciando y resaltando aquellos contenidos en los que los y las participantes tienen mayor dificultad.

El formato del test se puede visualizar en las siguientes imágenes.

6 Las causas de la violencia de género son...



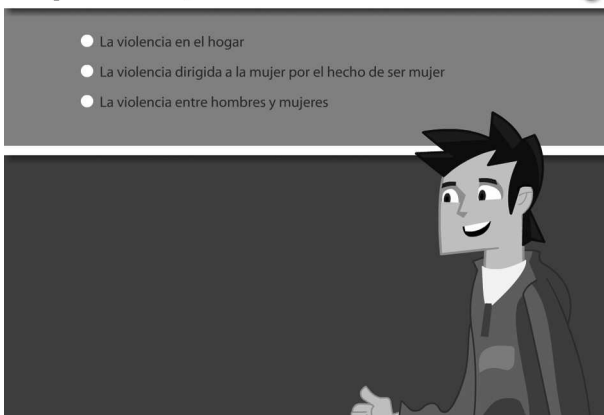
- ☒ Abuso de sustancias (alcohol y drogas)
- ☐ Enfermedad mental, alcohol y drogas
- ☐ Ninguna de las anteriores



1 La violencia de género es...



- ☐ La violencia en el hogar
- ☐ La violencia dirigida a la mujer por el hecho de ser mujer
- ☐ La violencia entre hombres y mujeres



6 Las causas de la violencia de género son...



- ☒ Abuso de sustancias (alcohol y drogas)
- ☐ Enfermedad mental, alcohol y drogas
- ☐ Ninguna de las anteriores

Respuesta

El alcohol y las drogas no son la causa de la violencia de género. El abuso de sustancias son elementos que facilitan o precipitan la aparición de la violencia pero no son la causa. Son factores precipitantes de la violencia de género. La violencia de género es un problema multicausal, en el cual intervienen la interacción de elementos como: la ira, actitudes hostiles o violentas, bajo repertorio de conductas y habilidades sociales asertivas, percepción o creencia de vulnerabilidad de la víctima, etc.

El abuso de alcohol y drogas, aceleran la aparición de la violencia cuando aparecen junto a otros elementos que hemos señalado, pero no son causa del origen de la violencia. En cuanto a las enfermedades mentales, si esta fuera la causa de la violencia de género, todos los enfermos mentales agredirían a las mujeres. Por otro lado, es conveniente señalar para desmitificar este mito de violencia de género y enfermedad mental, que todos los maltratadores no tienen historial médico de enfermedades mentales. A su vez, si asumiéramos la enfermedad mental como causa de la violencia, este supuesto no explicaría por qué las mujeres con enfermedades mentales no agreden a los hombres, y viceversa.

2. Objetivos del programa

Dimensión cognitiva	
1.	Identificar las situaciones de violencia de género, especialmente en las relaciones de parejas jóvenes.
1.1.	Conocer los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
1.2.	Detectar las diferentes formas de violencia de género.
1.3.	Conocer la incidencia de la violencia de género en la pareja.
1.4.	Descubrir los recursos existentes en la localidad para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.
1.5.	Reflexionar sobre las desigualdades de género.
Dimensión actitudinal-emocional	
2.	Integrar actitudes de tolerancia cero ante la violencia de género.
2.1.	Deliberar sobre mitos y estereotipos en torno a los roles de género tradicionales, la violencia de género y el amor romántico.
2.2.	Construir colectivamente valores libres de violencia y de jerarquización masculina.
2.3.	Integrar actitudes, valores y modelos alternativos a la agresión y a la violencia.
Dimensión comportamental	
3.	Adecuar el ajuste comportamental en las relaciones de pareja.
3.1.	Desarrollar alternativas de resolución de conflictos y prevención de la violencia de género.
3.2.	Construir relaciones de pareja equitativas.
3.3.	Adquirir herramientas para desarrollar el ajuste comportamental asertivo en las relaciones afectivas.

3. Contenidos del programa

Los contenidos del programa se recogen en la siguiente tabla (véase tabla 1.2).

TABLA 1.2
Los contenidos del programa

Dimensión cognitiva	<p>Los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p> <p>La violencia de género y sus diferentes formas.</p> <p>La incidencia de la violencia de género.</p> <p>Los factores de riesgo y de protección en violencia de género en la pareja.</p> <p>Los recursos existentes para la atención de las mujeres y las víctimas de violencia de género.</p> <p>El género y la cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La socialización de género. — El patriarcado y el sexismo. — Los estereotipos y los roles tradicionales de género. <p>La igualdad <i>versus</i> desigualdad de género en diferentes ámbitos: familiar, laboral, social, político, etc.</p>
Dimensión actitudinal	<p>Los mitos, el amor y la violencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Los estereotipos de género y la violencia. — El ideal del amor romántico. — Los mitos en torno a la violencia de género. <p>La violencia de género y los adolescentes.</p> <p>La expresión emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> — El amor, la pasión y la violencia. <p>El «buen trato» como modelo alternativo al «mal trato».</p>
Dimensión comportamental	<p>La resolución de conflictos.</p> <p>La autoestima.</p> <p>La autoafirmación de los derechos propios.</p> <p>Las habilidades sociales y comunicativas.</p>

4. Estrategias y técnicas

El programa se ha estructurado en objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos. El conjunto de técnicas y estrategias propuestas se basan en el trabajo grupal. Fruto de la experiencia del grupo de investigación GRISIJ (Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i Joventut), del cual la autora es miembro, se han seleccionado las

estrategias del programa teniendo en cuenta la efectividad en su uso en programas socioeducativos.

La efectividad de los programas de formación socioeducativos elaborados por miembros del grupo GRISIJ avala la eficacia tanto del modelo de programa basado en el apoyo social como el uso de técnicas y estrategias basadas en el trabajo grupal (Amorós, Donoso, Máiquez y Rodrigo, 2007; Amorós et al., 2005; Amorós et al., 2006; Amorós et al., 2010).

Las técnicas escogidas para el programa «GENER@-T» permiten trabajar, sistemáticamente y de forma estructurada, los aspectos cognitivos, emocionales, habilidades, etc. Además, ofrecen la oportunidad de analizar, reflexionar y compartir todos estos aspectos cognitivos, actitudinales (emocionales) y comportamentales. Se ha procurado alternar las técnicas utilizadas en el programa con el fin de evitar la repetición durante su desarrollo. Se utilizan las siguientes:

- Carpeta de aprendizaje.
- Trabajo de investigación.
- Web temática (blog).
- Ejercicios de papel y lápiz (trabajo individual).
- Trabajo en grupo:
 - Trabajo en grupo grande.
 - Trabajo en pequeños grupos.
- Exposición teórica del profesorado y el alumnado.
- Análisis de vídeos.
- Análisis de casos (situaciones, canciones, etc.).
- Expresión artística (collage, mural, etc.).
- Historias animadas.
- Discusión dirigida.
- Lluvia de ideas.
- Juego de rol.

Para definir las técnicas y estrategias didácticas (ejercicios de papel y lápiz, trabajo en grupo, exposición teórica, análisis de vídeo y de casos, historias animadas, discusión dirigida, lluvia de ideas y juego de roles) se utiliza el desarrollo teórico de éstos elaborado por el grupo GRISIJ¹ y otros investigadores en sus programas socioeducativos (Amorós et al., 2005:37; Amorós et al., 2010). Al desarrollo teórico de técnicas y estrate-

¹ La autora es miembro del Grupo de investigación GRISIJ (Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives a la Infància i a la Joventut), <http://www.ub.edu/grisij>, de la Universidad de Barcelona.

gias del GRISIJ se incorpora el procedimiento de otras técnicas que se proponen en el programa (carpeta de aprendizaje, trabajo de investigación, web temática y expresión artística).

4.1. CARPETA DE APRENDIZAJE

La función didáctica:

La carpeta de aprendizaje tiene una doble función: por un lado, es una estrategia didáctica que permite un aprendizaje individualizado y una autoevaluación y, por otro, permite una organización sistemática del material, el cual podrá ser evaluado por el profesorado. La función evaluativa de la carpeta de aprendizaje queda desarrollada en el apartado de estrategias y recursos evaluativos.

Además de su función evaluativa, la carpeta de aprendizaje es un recurso didáctico constante a lo largo del programa.

Contenido:

La carpeta de aprendizaje, junto a la construcción de la web, será uno de los productos finales del programa. La carpeta debe incluir:

- Los registros y procesos de búsquedas de información realizadas en los trabajos de investigación (anotar qué se consulta, si es útil o no, adjuntar la información que se ha seleccionado, fotocopias, etc.).
- El diario de campo del participante: en la carpeta, se destina un apartado final (hojas o bloc para anotar) para recoger las reflexiones y opiniones de forma individualizada que surjan durante el desarrollo de las sesiones, la preparación de los debates en pequeño grupo e, incluso, las impresiones posteriores de las sesiones, etc.

Metodología:

El procedimiento para incorporar los materiales en la carpeta de aprendizaje es paralelo al desarrollo de las sesiones. El profesorado recordará al alumnado durante el programa que adjunte los materiales y las producciones de cada actividad.

Es conveniente contar con impresoras o con una fotocopidora para que se puedan realizar copias de los trabajos realizados en grupo para adjuntarlos en la carpeta.

En su defecto, el alumnado deberá responsabilizarse de fotocopiar los materiales y trabajos impresos en clase para tener copia en su carpeta. El

alumnado debe conocer la función evaluativa de la carpeta y responsabilizarse de la acreditación de su aprendizaje y seguimiento del programa.

Esta metodología más autónoma de descubrimiento de contenidos y trabajo en grupo requerirá de un nivel superior al de responsabilización del alumnado otros procedimientos más tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

4.2. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo:

Recabar información e indagar en violencia de género.

Para ello, se propone al alumnado pequeñas investigaciones a lo largo del programa que constituyen el «trabajo de investigación».

Finalidad:

La finalidad del trabajo de investigación es acercar al alumnado, mediante el autoaprendizaje y la búsqueda de información, al conocimiento de la materia antes del desarrollo teórico del profesorado.

La búsqueda previa de información les permite estar en una posición aventajada y relacionar los nuevos aprendizajes con la exposición del profesorado. Por consiguiente, se facilita el aprendizaje significativo relacionando la estructura previa del sistema cognitivo (aprendizaje autónomo) y las nuevas estructuras (nuevos aprendizajes que amplían o refuerzan el conocimiento previo).

¿Qué investigar?

El alumnado buscará información desde diferentes recursos tanto electrónicos (Internet, artículos científicos *on line*, webs temáticas, etc.) como físicos (libros, folletos divulgativos, etc.). Además realizará otro tipo de actividades para recabar información como: entrevistas en centros y recursos para la atención a las mujeres víctimas de malos tratos; análisis de la información; intercambio de información, etc.

¿Cómo investigar?

Las pequeñas investigaciones se proponen en grupos de tres o cuatro personas para facilitar las tareas de búsqueda de información, entrevistas, etc.

La constitución del pequeño grupo se realiza por voluntad de asociación del alumnado. De este modo, se les responsabiliza de su autoapren-

dizaje y se promocionan las habilidades de trabajo en grupo, liderazgo, etc. El profesorado insistirá en la importancia de constituir un buen grupo ya que el funcionamiento del mismo dependerá de cada miembro y en caso de divergencia o problemas internos será el alumnado quien deberá gestionar los conflictos que surjan durante el trabajo común.

La presentación del trabajo de investigación:

Las actividades realizadas de investigación en pequeño grupo se incorporan en la carpeta de aprendizaje. Cada miembro del grupo incorpora la parte común elaborada para el trabajo de investigación (entrevistas, búsquedas de información, etc.) y aporta las reflexiones personales sobre este proceso (diario de campo) como acompañamiento al trabajo de investigación y autoaprendizaje.

Rol del profesorado:

El rol del profesorado en el trabajo de investigación es de mentor u orientador en las investigaciones. Durante las actividades de investigación en el aula el profesorado guía las búsquedas de información y la preparación de otras actividades, como, por ejemplo, la entrevista. Mientras el alumnado trabaja en pequeño grupo en sus avances e investigaciones, el profesorado supervisa los pequeños trabajos en grupo y resuelve dudas de un modo más individualizado.

4.3. CONSTRUCCIÓN DE LA WEB TEMÁTICA

Objetivos:

- El objetivo de la web, tal y como se ha señalado en el apartado de recursos evaluativos, es doble: evaluador y didáctico.
- Se trata de adquirir competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el trabajo en grupo.

¿Por qué la construcción de una web?

La sociedad cada vez está más integrada en el mundo tecnológico. Los y las adolescentes son usuarios fieles a las tecnologías como medio de búsqueda de información, comunicación, expresión, etc. Por ello, no sorprendió que éstos demandaran en nuestra investigación diagnóstica el uso de las TIC en el programa: construcción de una web, foros de debate sobre el tema con otros institutos, investigaciones sobre el tema en Internet, análisis de vídeos, etc.

Considerando estas demandas, se propone la construcción de una web temática como producto final del programa.

¿Cómo construir la web?

Para el profesorado que no esté familiarizado con la construcción de webs temáticas se propone el uso de «Blogger»².

«Blogger» es una herramienta de Google gratuita, la cual dispone de plantillas para generar un blog (web) donde se pueden publicar contenidos, fotos, vídeos, etc. Tiene un funcionamiento similar a las páginas de redes sociales (Facebook, Badoo, Tuenti).

Si el profesorado prefiere utilizar otro programa para construir la web, puede utilizar el programa con el que esté más familiarizado. Si domina otros programas con mayor potencial en creación de webs podrá realizar diseños más creativos.

A continuación se exponen, paso a paso, las pantallas que aparecen en el proceso de creación del blog en «Blogger»:

1. La pantalla de inicio de Blogger (<https://www.blogger.com/start?hl=es>) es la siguiente:



Pantalla 1.

2. Si clicamos en «Crear un blog» aparecerá la siguiente pantalla para crear una cuenta de correo en Google (gmail). Aunque el

² Pueden consultar un tutorial de construcción de Blogger en Youtube, en la dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=U-rhTUiTvXw>

profesorado tenga cuenta en gmail, se recomienda crear una nueva cuenta de correo común del grupo clase para gestionar el blog.

Pantalla 2.

3. *Crear una cuenta de correo electrónico gmail:* en la pantalla anterior, se señala paso a paso la información que debe introducirse para crear una cuenta gmail, a partir de la cual se genera el blog y se puede gestionar.
4. *Asignar un nombre al blog:* tal y como se observa en la siguiente pantalla, se inicia la construcción del blog y, para ello, se pide un nombre para el blog y la dirección URL (pantalla 3).

La asignación del nombre del blog puede ser, por ejemplo, «Web violencia de género del IES (nombre)».

Una vez asignado el nombre del blog y URL, se marca la opción de «comprobar la disponibilidad» para verificar que el nombre propuesto no existe. Si el nombre está disponible, podemos pasar al siguiente paso, marcando la opción «Continuar» (pantalla 3).

5. *Escoger una plantilla de inicio:* una vez asignado el nombre, se debe escoger la plantilla de inicio, el tipo de menú y apariencia que queremos que tenga el blog.

Se recomienda que este proceso de creación sea consensuado ya que será la herramienta de trabajo y producto final del programa «GENER@-T» (pantalla 4).



Pantalla 3.



Pantalla 4.

Una vez seleccionada la apariencia del blog de entre los posibles diseños, tal y como podemos ver en la pantalla 4, seleccionamos la opción «Continuar». Y nos aparecerá la pantalla 5, que nos indica que hemos creado nuestro blog.

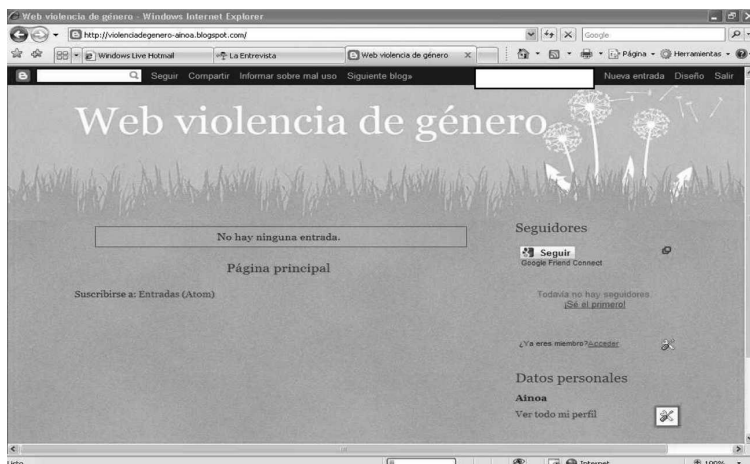
6. *Publicar en el blog*: una vez creado el blog, se inicia el proceso de publicación en el mismo.



Pantalla 5.

En la pantalla 5, que aparecerá tras seleccionar la estética del blog, se permite la opción de «empezar a publicar» textos, fotos, vídeos, etc.

7. *La apariencia final* de la construcción del blog puede resultar similar a la que se muestra en la siguiente pantalla a modo ejemplo (pantalla 6):



Pantalla 6.

8. *Crear entradas*: una vez diseñada la estructura del blog, se puede insertar el contenido (fotos, texto, vídeos), tal y como se muestra en la siguiente pantalla (pantalla 7):



Pantalla 7.

El uso de «Blogger» permite crear en unos minutos la estructura de la web. Además, permite la gestión del contenido de forma rápida y fácil, sin necesidad de tener conocimientos en gestores de contenidos.

4.4. EJERCICIOS DE PAPEL Y LÁPIZ

La finalidad:

Las actividades con papel y lápiz permiten conservar el producto de un ejercicio o de una reflexión.

Ventajas:

Plasmar las opiniones, reflexiones o ejercicios en papel facilita su recuerdo y la posibilidad de poder compartir con el grupo grande el contenido de una discusión que haya tenido lugar en el seno de un pequeño grupo, así como también permite comparar respuestas surgidas en diferentes momentos. Los ejercicios de papel y lápiz suelen implicar un trabajo individual. Estos escritos deben recogerse en la carpeta de aprendizaje individual y servirán para evaluar al alumnado.

Inconvenientes:

Alargar demasiado estos ejercicios por escrito podría atrasar la dinámica del grupo.

Algunas personas pueden sentirse incómodas si tienen que escribir algo y entregárselo a otra persona; por ello se aconseja no utilizar de forma reiterada estas técnicas.

Los y las adolescentes participantes en nuestra investigación diagnóstica expresaron «su desagrado» ante las actividades tradicionales que implican papel y lápiz.

El rol del profesorado:

El profesorado, durante las actividades de papel y lápiz, debe fijarse en el ritmo de trabajo del grupo y en las habilidades de las personas, con la finalidad de determinar si es conveniente o no que se realice una actividad por escrito, considerando la amplitud del texto y quién lo tiene que redactar.

En las actividades que se proponen, el trabajo de papel y lápiz, si se considera necesario, puede suprimirse para lograr los objetivos de la sesión.

4.5. TRABAJO EN GRUPO

Para el trabajo en grupo se aconseja un tiempo máximo de duración entre 20 y 40 minutos.

Trabajo en grupo grande

Permite que todas y todos los componentes del grupo puedan dar su opinión sobre un tema concreto. Esta estrategia no se utiliza muy a menudo, ya que el hecho de que todos los miembros del grupo participen individualmente dentro de la colectividad del mismo puede significar, a veces, una demora de la actividad. Además, esta técnica no permite el comentario ni el trabajo cooperativo entre los participantes. No obstante, se utiliza para hacer el análisis de algún caso concreto de forma generalizada.

Trabajo en pequeños grupos

Se divide el grupo en otros más reducidos y cada uno de ellos discute o trabaja una cuestión con el objetivo de alcanzar conclusiones parciales. Posteriormente, de los informes de todos los grupos se extrae la conclusión general.

Objetivos:

- Promover la participación activa de todos los miembros del grupo, ayudar a las personas a trabajar con el resto, cooperar en el desarrollo de una tarea y permitir una interacción mayor.

- Obtener en poco tiempo las opiniones de todos los y las integrantes del grupo.
- Facilitar la exposición de los diferentes puntos de vista de las personas participantes, así como la expresión de sentimientos y vivencias personales.
- Despertar el interés de las personas participantes por el tema que se trata.
- Obtener información sobre los intereses comunes del grupo.

Ventajas:

- Permite hablar a todo el mundo, incluyendo a las personas con dificultades para expresarse en público, así como conocer mejor a los miembros del grupo.
- Posibilita analizar un problema complicado de detectar entre las personas que interactúan.
- Facilita al profesorado la oportunidad de observar a las personas en interacción en el pequeño grupo.

Inconvenientes:

- No proporciona información especializada.
- El nivel de conocimientos y experiencias depende de los individuos de cada grupo.

Desarrollo de la técnica:

El profesorado debe proponer la división del grupo (gran grupo) formado por todos los y las participantes en subgrupos compuestos, aproximadamente, por el mismo número de miembros.

La persona que dinamiza la actividad debe explicar el procedimiento a todo el grupo: por qué se utiliza, qué temas se pretende tratar, cómo funciona, qué se espera, de cuánto tiempo se dispone, etc.

A cada subgrupo se le asigna y se le especifica el trabajo que debe llevar a cabo.

Cuando se acaba el tiempo destinado al trabajo o a la discusión, se recogen los informes de los diferentes grupos y el profesorado va dando la palabra al o la portavoz de cada uno de los pequeños grupos para que expongan sus conclusiones.

El profesorado recoge y ordena las conclusiones de cada subgrupo para poder hacer una síntesis que integre todos los puntos de interés general.

Rol del profesorado:

Dejar claro el objetivo de la actividad de cada grupo y el tiempo que se dedicará a ella.

Explicará cuál será su rol mientras los diversos grupos trabajan. Así, recorrerá todos los grupos resolviendo dudas, asegurándose de que saben exactamente cuál es la tarea a realizar, ayudando a los grupos que se hayan desviado de los objetivos y desbloqueando situaciones que impidan al grupo proseguir, sobre todo, cuando se trata de personas que no están acostumbradas a trabajar en equipo ni en este tipo de actividad.

Debe dejar trabajar al grupo sin interferir. Sin embargo, puede escuchar la discusión del grupo durante un rato y hacer aclaraciones si ellos o ellas lo solicitan.

Recomendaciones para la aplicación de la técnica:

Se puede facilitar a los subgrupos una guía de cuestiones orientativas de acuerdo con el trabajo que deben realizar, que les ayudará a mantenerse dentro de la actividad propuesta.

Es recomendable enumerar los diferentes subgrupos para que se puedan identificar a la hora de poner en común las ideas.

Cuando los grupos se compongan de cuatro personas o más, es aconsejable que uno de los miembros de cada uno de ellos ejerza las funciones de portavoz, con el fin de anotar las conclusiones, y que otra persona desempeñe la función de moderador o moderadora, con el propósito de agilizar las diferentes cuestiones que deban trabajarse.

Debe evitarse dar a un grupo un protagonismo dominante, ya que los demás grupos pueden sentirse devaluados.

4.6. EXPOSICIÓN TEÓRICA

Objetivo:

Se propone la exposición teórica como técnica para el profesorado y, en algunos momentos, para el alumnado, el cual deberá realizar exposiciones teóricas de los avances de su investigación (el trabajo de investigación en pequeño grupo) para compartir con el grupo los nuevos aprendizajes y nutrirse de las aportaciones grupales. Además, estas exposiciones permiten al profesorado poder evaluar el avance y trabajo de cada uno de los grupos de investigación en sus tareas dentro y fuera del aula.

A continuación se presentan las características y recomendaciones para el desarrollo de las exposiciones teóricas que realizan tanto el profe-

sorado como el alumnado. El desarrollo de la técnica tiene mayor relevancia para las exposiciones del profesorado, con el fin de mantener la motivación del alumnado.

Características:

La exposición oral se define como la presentación verbal de la información de forma estructurada y sistemática. Es una estrategia adecuada cuando se da un déficit de conocimientos básicos que se consideran importantes. Por el carácter pasivo que supone a los oyentes, conviene tener la precaución de no abusar de esta técnica. Los factores que influyen en la efectividad de la exposición oral son: el mensaje (contenido y estructuración), el profesorado (habilidades personales y de comunicación), las personas participantes (habilidades de comprensión y de retención), los recursos de apoyo (medios audiovisuales y formulación de cuestiones) y los factores ambientales (espacio, mobiliario e iluminación).

Para la exposición oral, se debe poner en juego una serie de destrezas que tienen impacto específico sobre el aprendizaje:

1. La atención y la motivación de los y las participantes dependerán en gran parte de:
 - a) El entusiasmo y la motivación que muestre el profesor o profesora en la transmisión de la información, así como de la implicación directa que exprese respecto al tema de que trate la explicación.
 - b) El uso de los medios o recursos de apoyo (pizarra, diapositivas...) y actividades variadas, que harán más amenas las exposiciones. En estas últimas, hay que procurar intercalar recursos de apoyo, actividades, preguntas y períodos de reflexión.
 - c) La lógica de la exposición, es decir, del esquema que la guía. Cuando el esquema es claro y los contenidos se exponen ordenadamente, se facilita la atención y la retención del contenido.
2. La asimilación y la comprensión de los contenidos que se pretende difundir dependerá de las habilidades mencionadas anteriormente, así como de la contextualización de la información y de los ejemplos concretos, de la utilización de preguntas síntesis, del establecimiento de relaciones con los diferentes contenidos y de la realización de un resumen de la información expuesta hasta el momento.

4.7. ANÁLISIS DE VÍDEOS

Finalidad del visionado:

Se utiliza el vídeo para presentar y analizar un tema. Primero se presenta el vídeo (película, reportaje, etc.) y se destacan algunas ideas y, posteriormente, se visiona.

Después del visionado, el profesorado formula una serie de preguntas referidas a su contenido y destinadas a favorecer la reflexión y el debate en el grupo sobre el tema tratado.

Se aconseja no utilizar más de 15 o 40 minutos para el visionado del vídeo. Para acceder a los vídeos del programa es preciso disponer de Internet, ya que se facilita el link para su visionado.

Objetivos:

- Aprovechar la temática y el contenido de la película o grabación seleccionada para formar e informar sobre cuestiones específicas y para dar, a la vez, la oportunidad de contrarrestar sus expectativas y vivencias.

Ventajas:

- Es un método atractivo para el grupo, dados los testimonios o vivencias que aparecen en la película.
- Se ofrece gran cantidad de información.

Inconvenientes:

- La participación del grupo se puede ver reducida si no se preparan bien las fases previa y posterior al visionado.

Desarrollo de la técnica:

Primera fase: Previsionado

- Elección de la película. Disponer de películas debidamente realizadas o seleccionadas en función de los objetivos propuestos.
- Preparación. Analizar y preparar los apoyos técnicos correspondientes que resalten y potencien los aspectos destacables del vídeo y que permitan un trabajo previo y posterior al visionado.

Segunda fase: Desarrollo

- Presentación de la película o vídeo. El profesor o profesora presentará el contenido y la estructura del vídeo y señalará los obje-

tivos que se persiguen con esta actividad. Deberá motivar al alumnado y destacar las ideas clave para identificarlas durante el desarrollo del visionado del vídeo y trabajarlas en el análisis posterior.

- Visionado del vídeo.

Tercera fase: Posvisionado

Discusión. El mismo día de la proyección se comentará la película o vídeo estableciendo una discusión con el grupo, por lo cual se puede utilizar otra técnica que promueva el coloquio. Esta otra técnica integrada en el *videoforum* se puede poner en práctica en el grupo grande (discusión dirigida), formando subgrupos (trabajo en grupos pequeños) o en parejas (diálogos simultáneos).

La discusión puede girar en torno a los temas y las finalidades siguientes:

- Establecimiento del nivel de comprensión del visionado del vídeo o película a partir de preguntas que permitan al alumnado resumir la trama e iniciar la charla y la puesta en común de ideas.
- Análisis de secuencias o situaciones concretas de la película o análisis de los personajes, intentando definirlos a partir de la observación de sus comportamientos.
- Síntesis final. Durante la discusión, el profesorado puede ir anotando en la pizarra las aportaciones de los miembros del grupo y, al final, sintetizar los diversos temas que hayan surgido a lo largo de ella.

Rol del profesorado:

- Informar al grupo sobre el contenido del vídeo que verán.
- Sensibilizar al alumnado con respecto a los contenidos más importantes que se presentarán y a los cuales hay que prestar una atención especial.
- Animar a la participación en la fase de posvisionado.

Recomendaciones para su aplicación:

- En la fase de posvisionado, debe generarse una atmósfera que fomente la participación en el grupo.
- El ambiente debe propiciar, también, la tolerancia y el respeto.

4.8. ANÁLISIS DE SITUACIONES

Consiste en la descripción detallada de una situación concreta (real o ficticia) sobre la cual se pide al alumnado que, en grupo grande o en grupos reducidos, analice todos los factores que hay que tener en cuenta ante esta circunstancia o conducta. Las situaciones de análisis pueden ser casos reales o ficticios, textos, canciones, etc.

Tras el análisis, se realiza la puesta en común y se sacan las conclusiones. Lo mismo para el análisis de canciones, donde se pide que analicen el contenido de la letra, el mensaje que transmite, las creencias implícitas en el texto, etc. El tiempo recomendado para esta técnica se establece entre 35 y 50 minutos.

Objetivos:

- Permitir identificar y analizar problemas específicos.
- Desarrollar conocimientos y habilidades para extrapolarlos a situaciones propias de los y las participantes.
- Posibilitar la búsqueda y el intercambio de potenciales alternativas.
- Fomentar las habilidades de toma de decisiones, relacionar la teoría con la práctica, la comunicación y el trabajo en grupo.

Ventajas:

- Tiene lugar una gran producción de ideas.
- Se contrastan múltiples puntos de vista.
- Se fomenta la relación con la realidad diaria de las personas participantes.

Inconvenientes:

- Elevado nivel de comunicación directa y de conflictos.

Desarrollo de la técnica:

- El profesor o la profesora debe explicar el mecanismo de la técnica y exponer el caso, si se trabaja con todo el grupo, o bien repartir los diversos casos entre los subgrupos, si se trabaja en grupos pequeños.
- Es recomendable realizar una primera lectura, individual o en grupo, para familiarizarse con la problemática que se trata. Más adelante, se vuelve a leer una segunda vez, identificando los temas más relevantes, los problemas y las posibles opciones.

- Posteriormente, en grupos pequeños o con todo el grupo, se debatirá el supuesto de manera constructiva, con la finalidad de reflexionar sobre la historia analizada y sobre las alternativas de resolución del conflicto que plantean. Para conseguirlo, como instrumento de apoyo, se facilitará a cada subgrupo o a todo el grupo, un guión para analizar el caso. Si se trata de grupos reducidos, se designa un o una portavoz para que recoja las ideas comunes y las exponga al resto de los participantes.
- Se ponen en común, en grupo grande, las conclusiones obtenidas con el estudio de caso.
- Finalmente, se puede proponer una discusión general, procurando conseguir la formulación de un conjunto de conclusiones comunes.

Rol del profesorado:

- Conseguir que las personas participantes reflexionen e interactúen a lo largo de la discusión, por lo cual su papel es, sobre todo, el de facilitar que lo hagan.
- Escuchar atentamente todo lo que dicen las personas participantes a fin de poder analizar esmeradamente todo aquello que pasa en el grupo.
- Participar, durante el desarrollo de la técnica, clarificando o animando, pero sin imponer su opinión y aceptando íntegramente las opiniones de los demás.
- Conseguir estimular suficientemente a las personas participantes para que se preparen adecuadamente los casos. Si ello no sucede, la técnica podría fracasar por falta de participación.

Recomendaciones para la aplicación de la técnica:

- Hay que advertir que el objetivo de la técnica no es elaborar una conclusión única y decisiva, sino reconocer cuáles son las conclusiones que el grupo considera mejores para solucionar el caso propuesto, para poderlas aplicar en otras situaciones parecidas.
- Es importante extraer conclusiones o principios concretos que se puedan aplicar a situaciones análogas.

4.9. EXPRESIÓN ARTÍSTICA

La expresión artística mediante la realización de *collages*, murales y otras creaciones requiere de la creatividad como canal de expresión de las emociones, sentimientos, actitudes, etc.

Objetivos:

- Promocionar la creatividad y el trabajo cooperativo.
- Recoger de forma física el producto final de un debate, de una reflexión, trabajo en grupo, etc.
- Concluir algunas ideas, reflexiones o debates con la creación artística del mural o *collage*. La elaboración de un mural o un collage temático (por ejemplo, sobre las diferencias entre hombres y mujeres) después de una situación de reflexión o de búsqueda de información permite sintetizar la información, ponerla en común e iniciar el debate en grupo.

Ventajas:

- Se utiliza como colofón de algunas sesiones ya que facilita un ambiente relajado.
- Sirve como complemento de otras técnicas utilizadas (después del visionado de un vídeo, después de un debate, etc.) para expresar sentimientos, emociones, etc.
- La creación artística se puede proponer como parte de la decoración del entorno y realizar una función de «recordatorio» de las ideas principales expresadas de forma gráfica o artística durante la sesión de trabajo.
- Genera sentimiento de pertenencia al grupo mediante una construcción colectiva.

Rol del profesorado:

Durante la realización de las actividades creativas el profesorado no debe intervenir, debe dejar que cada uno exprese sus emociones de forma libre siempre y cuando no limite la libertad de los otros.

4.10. HISTORIAS ANIMADAS

Las historias animadas son una secuencia de dibujos con locución («Adobe Flash Player») que narran una historia para su posterior análisis. Se cuenta con la narración de la historia en formato escrito (texto de la historia). De este modo, se facilita que se pueda seguir la secuencia de la historia durante su visionado y su análisis.

El uso de historias animadas como técnica didáctica no se recomienda que se prolongue más de 15-30 minutos por historia animada.

El desarrollo de la técnica intercala elementos de otras: visionado de vídeo y análisis de situaciones.

Objetivos:

- Permitir identificar y analizar problemas específicos.
- Extrapolar las situaciones.
- Posibilitar la búsqueda de alternativas de respuesta.
- Fomentar las habilidades de toma de decisiones, relacionar la teoría con la práctica, la comunicación y el trabajo en grupo.

Ventajas:

- Tiene lugar una gran producción de ideas.
- Se contrastan múltiples puntos de vista.
- Se fomenta la visibilización de la problemática.

Inconvenientes:

- Elevado nivel de comunicación directa y de conflictos.

Desarrollo de la técnica:

- El profesorado debe explicar el mecanismo de la técnica y facilitar el texto de las historias animadas.
- Es recomendable poder visualizar las historias y seguirlas con el texto delante. Después del visionado, se les permite leer la historia de nuevo para que identifiquen los temas más relevantes, los problemas y las posibles opciones.
- Posteriormente, se guía el debate para trabajar algunos de los elementos que aparecen en las historias, procurando conseguir la formulación de un conjunto de conclusiones comunes.

Rol del profesorado:

- Conseguir que las personas participantes reflexionen e interactúen a lo largo de la discusión, por lo cual su papel es, sobre todo, el de facilitar que lo hagan.
- Escuchar atentamente todo lo que dicen las personas participantes a fin de poder analizar esmeradamente todo aquello que pasa en el grupo.
- Participar, durante el desarrollo de la técnica, clarificando o animando a las personas que debaten.
- Conseguir estimular suficientemente a las personas participantes para que se preparen adecuadamente el debate.

Recomendaciones para la aplicación de la técnica:

- Al finalizar la técnica, el alumnado debe identificar los elementos que provocan la situación y proponer modelos alternativos de resolución de conflictos.
- Es importante extraer conclusiones o principios concretos que se puedan aplicar a situaciones análogas.

4.11. DISCUSIÓN DIRIGIDA

Se trata de que todo el grupo polemice sobre un tema determinado. La cuestión objeto de discusión debe ser susceptible de ser tratada desde diferentes perspectivas, dado que, en caso contrario, la discusión no tendría sentido, sería inexistente. Los intercambios de opinión no deben tener lugar entre el alumnado y el profesorado, sino que las apreciaciones personales deben dirigirse a todos. Tienen que debatir los unos con los otros. El tiempo recomendado para este tipo de técnica oscila entre 20 y 40 minutos.

Objetivos:

- Se pretende que todos los componentes del grupo expongan libremente sus ideas, sus puntos de vista y sus experiencias, para conseguir una aproximación a una situación o tema concreto desde diferentes puntos de vista.
- Se persigue también fundamentar las ideas y las convicciones individuales sobre un determinado asunto a través de la reflexión personal.

Ventajas:

- Participación de todo el grupo.
- Abrir perspectivas de análisis de un tema, situación, conflicto, etc.
- Estimular el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación, la comprensión y la tolerancia.

Inconvenientes:

- El rol del profesorado debe combinar la libertad de expresión de las personas participantes con el control del grupo si la discusión se alarga.
- Pueden aparecer actitudes competitivas en diferentes miembros del grupo.

*Desarrollo de la técnica:***Primera fase: Preparación**

- Elección del tema.
- Preparación de preguntas y propuestas para la discusión.
- Preparación de materiales de apoyo para la discusión, como, por ejemplo, material gráfico (diapositivas, vídeo, guía de cuestiones...) o listados de verdadero o falso.

Segunda fase: Realización

- Introducción del debate. El profesorado contextualiza el tema, da instrucciones, formula preguntas e invita a participar.
- El profesorado expone diferentes perspectivas.
- Utilización de los materiales de apoyo.
- Discusión de las personas participantes.
- Análisis y contrastes guiados por el profesorado.
- Conclusiones.

Rol del profesorado:

- Seleccionar el tema.
- Dirigir la discusión:
 - Hace una breve introducción para encuadrar el tema, da instrucciones generales y sitúa al grupo mentalmente en la discusión.
 - Formula la primera pregunta basándose en los materiales de apoyo para la discusión (si se han preparado para el ejercicio) e invita a intervenir.
 - Propone perspectivas diferentes para tratar el tema. Este punto dependerá del número de participantes por grupo.
 - Dirige el turno de palabra y controla el tiempo.
 - No debe entrar en la discusión con opiniones personales. Su función es conducir, guiar y estimular.
 - Cerrar la discusión y extraer conclusiones.

Recomendaciones para su aplicación:

- Una vez puesto en marcha el debate, se debe regir de una manera prudente, procurando no ejercer presión, intimidación ni sumisión. Lo que interesa es generar debates que inciten a la reflexión. Las respuestas propias del grupo servirán al profesorado para conducir los razonamientos hacia los objetivos deseados.

- Debe prestarse atención no sólo al desarrollo del contenido que es objeto de debate, sino también a las actitudes de los miembros del grupo.
- Debe mantenerse siempre una actitud cordial, serena y segura. Nadie debe sentirse ni rechazado ni ridiculizado, debe ayudar a superar prejuicios e ideas preconcebidas.

4.12. LLUVIA DE IDEAS

El grupo debe producir y exponer el número más elevado posible de ideas y ocurrencias, de una manera informal y libre, en torno a un tema o problema planteado. Es una técnica que permite originar, de forma rápida y creativa, ideas o soluciones frente a un problema o dificultad en un marco informal. Se recomienda no usar más de 10 minutos para la lluvia de ideas.

Objetivos:

- Hacer uso de la creatividad y de la imaginación.
- Explorar nuevas posibilidades y soluciones ante un tema.
- Desbloquear un momento de estancamiento.
- Ejercitar la escucha.

Ventajas:

- Aporta una gran cantidad de información.
- Es dinámica y lúdica.
- Permite variar el ritmo de la sesión.
- Ayuda a abandonar maneras de pensar rígidas.
- Permite más espontaneidad y libre expresión de diferentes puntos de vista sin miedo a ser juzgado.

Inconvenientes:

- Mucho material no aplicable.
- Puede provocar bloqueos individuales.

Desarrollo de la técnica:

Primera fase: Presentación

- El profesorado debe determinar claramente el problema y los objetivos que se quiere obtener: expresar con frases cortas o palabras

concretas todas las ideas que el problema sugiere, con total libertad, tal y como vayan acudiendo a la mente.

- Acto seguido, se nombrará un o una portavoz que anotará las ideas y controlará el tiempo, salvo que esta función sea asumida por el profesorado.

Segunda fase: Desarrollo

- A continuación, se dará paso a la exposición de ideas. Es preciso aclarar al grupo que todas las aportaciones son válidas, con el fin de evitar que se den situaciones de crítica que limiten la participación de algunas personas. La crítica y la autocrítica están prohibidas. Es posible utilizar la asociación de ideas; es decir, no sólo sirven las ideas propias, sino que se pueden utilizar las ajenas para combinar ambas, relacionarlas o transformarlas en nuevas ideas. Lo que es relevante es la cantidad de ideas que surgen, para posibilitar la selección y esclarecimiento del problema.
- Una vez finalizada la exposición de ideas y confeccionada la lista escrita por el o la portavoz en un lugar visible (como, por ejemplo, la pizarra), deben elegirse las ideas de acuerdo con los criterios que se establezcan, como, por ejemplo, que la idea sea realizable a corto o medio plazo, que sea realizable con los medios y las circunstancias actuales, que sea compatible con otras ideas ya seleccionadas, etc. Estos criterios se establecerán en función del problema que se esté manejando.
- Finalmente, se agruparán las respuestas en categorías o, cuando se trate de solucionar un problema, se pasarán a analizar las posibles consecuencias de cada una de las alternativas y, eventualmente, a escoger la respuesta o las respuestas que se consideren más adecuadas.

Rol del profesorado:

- Dirigir los pasos de la técnica.
- Velar por la libre expresión de ideas.
- Eliminar la crítica y los juicios de valor.
- Establecer un clima de confianza y cordialidad.

Recomendaciones para la aplicación de la técnica:

- No hay respuestas verdaderas o falsas. Todas las opiniones son válidas, incluso si se repiten o aportan ideas que parecen irrelevantes o inapropiadas.

- La lluvia de ideas no debe quedar desconectada del resto de las actividades de la sesión, sino que los y las participantes deben saber cuál es su propósito.
- Durante la fase de generación de ideas, el profesorado debe reiterar en voz alta cada aportación y añadirla a la lista; a continuación, dará paso a otra contribución, de forma que no quede ninguna idea por apuntar.
- La actividad no debe extenderse demasiado. Es conveniente detenerse cuando la fase de generación de ideas no pueda continuar por más tiempo, pero sin olvidar que el silencio es idóneo cuando las personas requieren tomarse un tiempo de reflexión para sugerir más ideas a partir de las que ya se han expuesto.
- Cuando el grupo esté bloqueado y aporte pocas ideas, el profesor o profesora puede proponer alguna más como un miembro más del grupo.

4.13. JUEGOS DE ROL

Consiste en representar una situación imaginaria, que se pueda trasladar a la vida real, en la cual las personas expresen sus propias emociones y reacciones ante una situación determinada, con el objetivo de dar y obtener información para adquirir una mejor comprensión e interés sobre un tema. Esta representación se puede llevar a cabo basándose en un guión elaborado que los actores y actrices sólo deben leer y representar, o a partir de una historia sobre la cual los actores y actrices deberían improvisar sus papeles, en función de cómo perciben la situación o de cómo piensan que actuarían en una circunstancia similar. Para el desarrollo del juego de rol se recomienda una duración de entre 20 y 40 minutos.

Objetivos:

- Indagar en un problema más profundamente de lo que permiten las técnicas tradicionales.
- Asegurar la máxima compenetración psicológica e identificación con un problema para aumentar la participación.
- Ensayar soluciones para problemas de la vida real o dramatizar soluciones alternativas a una dificultad.
- Proporcionar al alumnado oportunidades para desarrollar su comprensión, al ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre las actitudes implicadas.
- Desinhibir en un grupo la resistencia a expresar las opiniones, sentimientos y actitudes personales de cada uno de sus miembros.

Ventajas:

- Permite observar cómo sus actitudes particulares repercuten en la situación que deben experimentar.
- Se efectúa en una situación estructurada, dentro de un contexto, cuyas variables más importantes son controladas por el profesorado.
- Favorece la transferencia de sentimientos, actitudes, creencias y valores al papel representado.
- Desarrolla en los sujetos la capacidad para percibir el punto de vista de los demás, ponerse en su lugar (empatía), contrastar opiniones, etc.

Inconvenientes:

- Posibilidad de una elevada implicación emocional.
- Resistencias iniciales a la participación.

*Desarrollo de la técnica:***Primera fase: Preparación**

- Crear un buen clima que facilite una acción espontánea. Para conseguirlo, la motivación es muy importante y debe prepararse adecuadamente. Se debe plantear de manera que los sujetos lleguen a estar interesados en representar el papel que se les ha asignado, debe conseguirse que «se metan» en el personaje y, de esta manera, puedan adquirir un conocimiento muy útil desde el punto de vista de la experiencia, difícil de alcanzar de otro modo.
- Selección del problema. Se trata de plantear una situación en la cual se defina a los personajes y que sugiera algún conflicto que provoque la discusión. Consiste en situarlos en situaciones conflictivas de la vida cotidiana. Dentro del planteamiento de la situación o problema deberán aparecer diversos personajes y cada uno de ellos defenderá puntos de vista y posiciones distintas.
- Elección de actores y actrices. Siempre deben ser personas voluntarias. Se explica que cada actor o actriz debe vivir su papel, se debe identificar al máximo con el personaje al cual representa.
- Las personas con el rol de «observadoras» son el resto del grupo que no participa directamente en la representación, pero que deben estar atentos al contenido de la discusión (diálogo de los actores y actrices) y a los comportamientos, reacciones, sentimientos, intereses y actitudes percibidos.

Segunda fase: Desarrollo

- Representación: los actores y actrices improvisan un escenario. Cada uno tiene su papel, que ha leído previamente, en el cual se describe la situación que se pretende evocar, o bien la historia a partir de la cual tendrán que desarrollar su rol.
- La representación debe finalizar cuando hayan expuesto suficientes circunstancias para poder iniciar una discusión, cuando parezca que los actores y actrices no generan ninguna información nueva, o cuando la atmósfera se vuelva demasiado emocional.
- Debate: se comienza el debate tras la representación. Es preferible que sean los y las intérpretes las primeras personas en responder y que extiendan su reacción a todo el grupo. Se tienen que analizar y valorar los diferentes elementos surgidos durante la representación del problema: contenidos, sentimientos, soluciones aportadas, etc.

Rol del profesorado:

- Seleccionar o redactar la situación del conflicto que hay que representar y un breve perfil de cada uno de los personajes.
- Poner a los intérpretes en escena y procurar una atmósfera relajada.
- Conceder a los actores y actrices un tiempo para interiorizar sus papeles.
- Dejar que la escena se desarrolle libremente.
- Interrumpir la escena cuando se hayan puesto de manifiesto los temas que se pretenden evocar.
- Moderar el debate (sin participar).
- Tener preparadas algunas preguntas para las personas que han observado y para los actores y las actrices, con la finalidad de iniciar el debate en caso de que no surja espontáneamente.
- Acabar el debate antes de que éste decaiga.

Recomendaciones para la aplicación de la técnica:

- Es conveniente que los personajes que deben representarse no sean excesivamente complicados.
- En los grupos participantes que no están constituidos previamente al programa, las primeras representaciones deben introducirse después de haber transcurrido algunas sesiones que hayan permitido que las personas participantes se encuentren cómodas, se hayan conocido y hayan adquirido confianza. Todo ello disminuirá la di-

ficultad de los y las participantes para asumir papeles y recrear los personajes.

- Es sumamente útil proporcionar a cada uno de los actores y actrices una pequeña ficha en la cual se señalen los rasgos generales de su personaje, en lugar de facilitarles únicamente información oral.
- Si bien la misión principal de los miembros del grupo que no participan directamente en la dramatización es la de convertirse en observadores y observadoras de todo aquello que sucede, a veces puede ser conveniente que el profesor o la profesora les prepare una rejilla de observación que les sirva de referencia para recoger los aspectos que se consideren más relevantes de la situación dramatizada, con el objetivo de centrar su atención en ellos.

5. Materiales y recursos

Los materiales para el desarrollo de las sesiones del programa son:

- Aplicativo «Adobe Flash Player» del pretest y postest.
- Historias animadas:
 - Historia de Ana y Quique.
 - Historia de Aisha y Hugo.
 - Historia de Alexia y Dani.
- El programa desarrollado en pdf:
 - Actividades.
 - Fichas.

Solicítelos en piramide@anaya.es

6. Estructura del programa

El programa consta de 24 sesiones de 1 hora, que engloban los contenidos específicos que han surgido del estudio diagnóstico y de la revisión de la literatura científica en prevención y violencia de género en adolescentes (véase tabla 1.3).

Se recomienda seguir el orden propuesto de las sesiones ya que se ha tenido especial consideración en intercalar las técnicas utilizadas para evitar la repetición de las mismas. Teniendo en cuenta estas consideraciones, cabe la posibilidad de realizar cambios en la estructura del programa con

el fin de adaptarlo a las características y necesidades de cada grupo, contexto educativo y edad.

Para el desarrollo de cada sesión, el profesorado dispone de la guía teórica del contenido del programa. Se recomienda su lectura como elemento previo al desarrollo de cada una de las sesiones.

Cada una de **las sesiones** presenta la siguiente estructura:

- Introducción.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Actividades:
 - Tiempo previsto.
 - Estrategias y recursos necesarios.
 - Introducción a la actividad.
 - Desarrollo de la actividad.
 - Conclusiones de la actividad.
- Valoración y cierre de la sesión.

El programa está concebido como un proceso de ayuda que, de forma periódica o discontinua, facilite al profesorado un primer acercamiento a los contenidos del mismo y a partir de ellos se puede ampliar en intensidad y profundidad de acuerdo con las características del grupo. El programa presenta las **indicaciones** necesarias para el desarrollo de las sesiones: antes, durante y después, así como los instrumentos y procedimientos para la realización de la evaluación. Pese a que el programa facilita la guía teórica del contenido para el profesorado (segunda parte del programa) y una breve introducción del contenido en cada sesión, es importante para su desarrollo que el profesorado esté formado en violencia de género y adolescentes; **es un requisito indispensable para su aplicación.**

En la tabla 1.3 se presenta el resumen de la estructura y sesiones que configuran el programa, sus objetivos, contenidos y recursos.

7. Recomendaciones para el desarrollo de las sesiones

Cada sesión cuenta con las orientaciones apropiadas para su desarrollo, están temporalizadas y presentan los materiales y recursos para su aplicación; por ello, es necesario revisar estos aspectos previos a su puesta en práctica.

Se recomienda, en los días en que se desarrolla el programa, disponer de un aula de informática con conexión a Internet, ya que muchas de las

sesiones requerirán su uso. En caso de no poder disponer de ésta será necesario planificar y reservar el aula de informática al menos para las sesiones que requieran el uso imprescindible de Internet u ordenador. Las sesiones restantes de dinámicas de grupo, discusión dirigida, etc., se pueden desarrollar en el aula habitual siempre y cuando permita la movilidad del mobiliario para adecuarlo a las necesidades del alumnado y de la propuesta de dinámica.

Recuerda: leer, conocer y seguir la propuesta de desarrollo de la sesión para tener presente el objetivo de la misma; facilitar los materiales necesarios para la sesión (papel de mural, revistas, etc.); preparar y revisar que el aula disponga de los recursos audiovisuales que requiere la sesión y que éstos funcionan correctamente (CD, ordenador, Internet, etc.). Es recomendable que se pueda contar con un aula fija que disponga de ordenadores, Internet e impresoras, así como un espacio amplio para el trabajo de tipo manual o creativo.

Todas estas recomendaciones facilitarán la viabilidad del programa y su correcta aplicación.

TABLA 1.3
Estructura del programa

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	Trabajo de investigación en grupo y carpeta de aprendizaje	Construcción página web sobre violencia de género
1	<ul style="list-style-type: none">— Sentirse parte del grupo.— Conocer la metodología de trabajo.— Autoevaluarse en conocimientos sobre la violencia de género.	<ul style="list-style-type: none">— El conocimiento entre los y las participantes.— La metodología de trabajo del programa.— Los conocimientos previos en violencia de género.	<ul style="list-style-type: none">— Trabajo en gran grupo.— Exposición del profesorado.— Trabajo individual.	<ul style="list-style-type: none">— Ordenador.— Balón.— Pizarra.— Pretest.— Material complementario del programa.		
2	<ul style="list-style-type: none">— Conocer los artículos básicos de los Derechos Humanos, la Constitución Española y la ley integral 1/2004.— Construir relaciones de pareja equitativas.	<ul style="list-style-type: none">— Los Derechos Humanos, la Constitución Española y la ley integral 1/2004.— La autoafirmación de los derechos propios.— La autoestima.	<ul style="list-style-type: none">— Ejercicio de papel y lápiz.— Trabajo en grupo:<ul style="list-style-type: none">• En pequeño grupo.• En gran grupo.— Expresión artística.— Exposición del profesorado.	<ul style="list-style-type: none">— Pizarra.— Ficha 2.1.— Papel de mural.— Material de visual y plástica.		
3	<ul style="list-style-type: none">— Realizar una primera aproximación a la violencia de género.— Descubrir los conocimientos de forma autónoma.	<ul style="list-style-type: none">— La violencia de género: tipos, causas, consecuencias, etc.	<ul style="list-style-type: none">— Trabajo de investigación (trabajo en pequeño grupo).	<ul style="list-style-type: none">— Ordenador.— Internet.— Bibliografía sobre violencia de género.— Impresora.— Ficha 3.1.		

TABLA 1.3 (continuación)

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	Trabajo de investigación en grupo y carpeta de aprendizaje	
					Construcción página web sobre violencia de género	
4	— Detectar las diferentes formas de violencia de género.	— La violencia de género y sus diferentes formas. — Los factores de riesgo y de protección en violencia de género en la pareja.	— Historias animadas. — Ejercicio de papel y lápiz. — Discusión dirigida. — Exposición profesorado.	— Ordenador (profesorado). — Pantalla. — Historias animadas. — Material complementario del programa. — Ficha 4.1. — Papel y lápiz.		
5	— Elaborar en grupo el diseño de la web.	— La estructura pedagógica de la web.	— Trabajo en grupo: • En pequeño grupo (trabajo investigación). • En gran grupo. — Lluvia de ideas. — La web temática.	— Ordenador. — Internet. — Impresora. — Papel y lápiz. — Pizarra.		
Multisesión (sesiones 6, 7, 8 y 9)	— Reflexionar sobre las desigualdades de género.	— El género y la cultura: • La socialización de género. • El patriarcado y el sexismo. • Los estereotipos y los roles tradicionales de género.	— Análisis de vídeo. — Discusión dirigida.	— Ordenador del profesorado. — Pantalla. — Internet.		
			— Trabajo en grupo: • En pequeño grupo. • En gran grupo.	— Ordenador. — Internet. — Impresora. — Revistas juveniles.		

TABLA 1.3 (continuación)

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	Trabajo de investigación en grupo y carpeta de aprendizaje	Construcción página web sobre violencia de género
Multisesión (sesiones 6, 7, 8 y 9)	— Analizar la publicidad sexista.	— La igualdad <i>versus</i> desigualdad de género en diferentes ámbitos: familiar, laboral, social, político, etc.	— Lluvia de Ideas. — Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none">• En pequeño grupo.• En gran grupo. — Discusión dirigida. — Expresión artística.	— Papel y lápiz. — Pizarra. — Papel de mural. — Material visual y plástico. — Pos-it.		
	— Deliberar sobre mitos y estereotipos en torno a los roles de género tradicionales, la violencia de género y el amor romántico.	— Los mitos, el amor y la violencia: <ul style="list-style-type: none">• Los estereotipos de género y la violencia.• El ideal del amor romántico.• Los mitos en torno a la violencia de género.	— Visionado vídeo. — Análisis de canción. — Trabajo individual. — Trabajo en gran grupo. — Discusión dirigida.	— Internet. — Ordenador del profesorado. — Pantalla. — Audio. — Ficha 9.5.		
10	— Conocer casos reales de violencia de género en jóvenes.	— El ideal del amor romántico. — La violencia de género y los jóvenes.	— Discusión dirigida (trabajo en gran grupo). — Visionado vídeo. — Ejercicio de papel y lápiz.	— Ordenador del profesorado. — Pantalla. — Internet. — Papel y lápiz.		

TABLA 1.3 (continuación)

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	Trabajo de investigación en grupo y carpeta de aprendizaje	
					Construcción página web sobre violencia de género	
11	— Elaborar la web del programa. — Introducir los contenidos en la web del programa.	— Los contenidos de la web: género y cultura, derechos universales, mitos y violencia, el amor romántico, etc.	— Trabajo en grupo: • En pequeño grupo. • En gran grupo.	— Ordenador. — Internet. — Pantalla.		
12	— Conocer la incidencia de la violencia de género en la pareja.	— La incidencia de la violencia de género.	— Trabajo en grupo: • En pequeño grupo. • En gran grupo. — Exposición del profesorado.	— Periódicos. — Papel y lápiz. — Internet. — Impresora. — Ordenador. — Pantalla. — DIN A-3.		
13	— Elaborar los diseños de la web.	— Los diseños de la web.	— Trabajo en grupo: • En pequeño grupo. • En gran grupo.	— Ordenador. — Pantalla. — Internet. — Cámara digital.		

TABLA 1.3 (continuación)

Trabajo de investigación en grupo y carpeta de aprendizaje		Construcción página web sobre violencia de género		
SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS
14	<ul style="list-style-type: none">— Desarrollar alternativas de resolución de conflictos y prevención de la violencia de género.— Adquirir herramientas para desarrollar el ajuste comportamental asertivo en las relaciones afectivas.	<ul style="list-style-type: none">— La resolución de conflictos.— Las habilidades sociales y comunicativas.	<ul style="list-style-type: none">— Juego de roles.— Ejercicio de papel y lápiz.— Discusión dirigida.	<ul style="list-style-type: none">— Papel y lápiz.— Ficha 14.1.
15	<ul style="list-style-type: none">— Construir colectivamente valores libres de violencia y jerarquización masculina.— Integrar actitudes, valores y modelos alternativos a la agresión y a la violencia.	<ul style="list-style-type: none">— La expresión emocional:<ul style="list-style-type: none">• El amor, la pasión y la violencia.• El «buen trato» como modelo alternativo al «mal trato».	<ul style="list-style-type: none">— Ejercicio de papel y lápiz.— Lluvia de ideas.— Exposición del profesorado.	<ul style="list-style-type: none">— Ordenador.— Papel y lápiz.— Pizarra.— Y pantalla (optativo).

TABLA 1.3 (continuación)

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS
16	— Actualizar los contenidos de la web con los nuevos aprendizajes.	— La actualización de la web con los nuevos aprendizajes: resolución de conflictos, habilidades sociales y comunicativas, la expresión emocional y modelos alternativos al «mal trato».	— Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En gran grupo. • En pequeño grupo. 	— Ordenador. — Internet. — Pantalla.
17	— Descubrir los recursos existentes en la localidad para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.	— Los recursos existentes para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.	— Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo (trabajo investigación). • En gran grupo. 	— Ordenador. — Internet. — Impresora.
18	— Conocer el trabajo de profesionales en el ámbito de intervención con mujeres.	— La entrevista al o la profesional del ámbito.	— Trabajo en pequeño grupo (trabajo investigación).	— Grabadora de audio.
19	— Analizar el contenido de la entrevista para la exposición de grupo.	— El contenido de la entrevista.	— Trabajo en pequeño grupo (trabajo investigación).	— Internet. — Ordenador. — Impresora.
Trabajo de investigación en grupo y carpeta de aprendizaje				
Construcción página web sobre violencia de género				

TABLA 1.3 (continuación)

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	Trabajo de investigación en grupo y carpeta de aprendizaje	
					Construcción página web sobre violencia de género	
20	— Compartir la información recabada de las entrevistas.	— La exposición de las entrevistas.	— Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none">• En pequeño grupo (exposición).• En gran grupo.	— Ordenador. — Pantalla.		
21	— Revisar y actualizar los contenidos de la web.	— La actualización de la web.	— Trabajo en gran grupo.	— Ordenador del profesorado. — Internet. — Pantalla.		
22	— Diseñar y elaborar carteles publicitarios de la web y carteles de sensibilización para la prevención de la violencia de género.	— La difusión de la web temática. — La sensibilización en violencia de género.	— Trabajo en pequeño grupo.	— Ordenador. — Material visual y plástico. — Internet. — Impresora.		
23	— Revisar, organizar y entregar la carpeta de aprendizaje. — Autoevaluarse en conocimientos sobre la violencia de género. — Valorar el programa.	— La revisión y organización de la carpeta de aprendizaje. — Los conocimientos finales en violencia de género. — La valoración del curso.	— Trabajo individual. — Trabajo en gran grupo. — Postest.	— Ordenador. — Internet. — Impresora. — Fotocopiadora. — Papel y lápiz. — Postest. — Material complementario del programa.		
24	— Presentar la web temática al resto del centro (alumnado, profesorado, etc.).	— La promoción de la web temática.	— Trabajo en gran grupo. — Exposición del profesorado.	— Ordenador. — Pantalla. — Internet. — Sala de actos.		

PARTE SEGUNDA

Guía de contenido para el profesorado

1. Los Derechos Humanos, la Constitución Española y la «Ley Integral»

Los Derechos Humanos y la Constitución Española son los derechos básicos que tiene cualquier ciudadano del estado español, independientemente de su sexo, raza, origen, clase social, etc. Por ello, como derechos básicos y fundamentales, deben ser respetados. En las siguientes líneas se definen estos derechos recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y en la Constitución Española de 1978. Para que los y las adolescentes respeten estos derechos con sus iguales, con sus parejas o con cualquiera de las personas con las que se encuentren a lo largo de su vida, es necesario que los conozcan para autoafirmarlos y no permitir que nadie los vulnere.

Además, se contextualiza la legislación española que protege a las mujeres de la violencia que se ocasiona sobre ellas por el hecho de serlo.

1.1. LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948. La Declaración constituye un documento orientativo donde los estados firmantes deben garantizar no sólo el conocimiento y difusión de estos derechos, sino también el cumplimiento de los mismos. A continuación seleccionamos algunos de los derechos de la Declaración que tienen ma-

yor relación con la violencia de género (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948):

Artículo 1

Todos los seres humanos **nacen libres e iguales en dignidad y derechos** y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, **sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole**, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene **derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad** de su persona.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 8

Toda persona tiene **derecho** a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, **que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales** reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 16

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a

casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

2. **Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.**

3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 21

2. Toda persona tiene el derecho **de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas** de su país.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, **a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas** y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, **sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo** igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una **remuneración equitativa** y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 29

3. **Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.**

La oposición a estos propósitos y principios de las Naciones Unidas que se han destacado son una forma de violencia de género ejercida hacia la mujer (diferencia de sueldos entre hombres y mujeres por la realización de un mismo trabajo, coacción de la libertad por parte de la pareja, explotación sexual de las mujeres, matrimonios concertados por la familia, crímenes de honor, etc.).

La erradicación de la violencia de género requiere del respeto de los Derechos Humanos recogidos en la Declaración como principios básicos de la relación entre humanos, sin distinciones de ninguna índole.

1.2. LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA

La Constitución Española de 1978 es la norma suprema de ordenamiento jurídico de España, a la cual están sujetos todos los organismos, poderes públicos y ciudadanos. Significó un avance importante para los derechos de las mujeres. En el **artículo 14** de la Constitución se reconocen la igualdad ante la ley y la condena de cualquier discriminación por razón de género: «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

El **artículo 15** señala que «Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempos de guerra».

Los artículos 14 y 15 han **posibilitado un continuo de reformas legislativas** para la igualdad real entre hombres y mujeres. Estos artículos han sentado las bases de la exposición de motivos de la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE, 2004).

Dicha ley señala, en la exposición de motivos como base de la misma, el artículo 15 de la Constitución Española de 1978 y la Declaración de Derechos Humanos: «La violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión. **La Constitución incorpora en su artículo 15 el derecho de todos a la vida y a la integridad física y moral**, sin que en ningún caso puedan ser sometidos a torturas ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Además, continúa nuestra Carta Magna, estos derechos vinculan a todos los poderes públicos y sólo por ley

puede regularse su ejercicio. La Organización de Naciones Unidas en la IV Conferencia Mundial de 1995 reconoció ya que la **violencia contra las mujeres** es un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz y **viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales**. Además la define ampliamente como una manifestación de las **relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres**» (BOE núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género).

1.3. LA LEY ORGÁNICA 1/2004, DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

A nivel estatal¹ la ley que ampara a las mujeres y que las protege de la violencia por razón de género es la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, popularmente conocida como «la ley integral contra la violencia de género».

Además, a nivel autonómico se cuenta en algunas Comunidades Autónomas con legislación propia para regular esta forma de violencia hacia las mujeres, como, por ejemplo, la ley catalana 5/2008, *del dret de les dones a erradicar la violència masclista* (DOGC, 2008).

Ambas leyes tienen en común que la erradicación de la violencia de género es un derecho de todos y todas, especialmente de las mujeres. La prevención de esta forma de violencia es la finalidad de dichas leyes, y por ello es responsabilidad de todos los sistemas, ya que el problema es multicausal y, por ende, la respuesta al mismo debe ser multisistémica.

Con este fin, la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, propone la elaboración del Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género, en el cual se introducen nuevos valores basados en la perspectiva de género, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y en la Constitución Española de 1978.

2. La violencia de género y sus diferentes formas

Previamente a la presentación de las diferentes formas de violencia de género y, en especial, de violencia de género en parejas jóvenes, es nece-

¹ Aunque se contextualiza en el programa la legislación en violencia de género a nivel estatal, se recomienda introducir en la segunda sesión información sobre la legislación autonómica en violencia de género del lugar donde se aplique el programa. A modo de ejemplo, se introduce información relativa a la legislación catalana.

sario definir y diferenciar la terminología en este ámbito. Es muy usual utilizar de forma sinónima términos como: violencia doméstica, violencia conyugal, violencia de género, etc.

Por ello, se presenta la definición sobre violencia de género que es referencia internacional, la definición facilitada por la Organización de Naciones Unidas (ONU), la cual delimita el marco de estudio que ha dado lugar al presente programa. Además se presenta la tabla 2.1 de matices terminológicos en el ámbito de la violencia que se vienen usando de forma sinónima sin referirse al mismo tipo de violencia ni tener los mismos antecedentes históricos y explicativo-causales.

La ONU (1993) en la Asamblea General de las Naciones Unidas define la violencia de género como: «Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada. Abarcando: la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra» (Resolución 48/104 de la Asamblea General de la ONU, Declaración para la eliminación de la violencia contra la mujer, 20 de diciembre de 1993).

De la definición anterior, tanto en el estudio diagnóstico previo como en el programa, se abarca únicamente la violencia de género en el ámbito de la pareja².

En la tabla 2.1 se presentan algunos matices terminológicos que pueden ser de utilidad para esclarecer líneas divisorias entre un término y otro y, por ende, delimitar los conceptos.

² Cuando en el programa se habla de «pareja» se alude a parejas heterosexuales y en concreto a parejas adolescentes. No se entra en el concepto pareja y homosexualidad porque ésta, en relación con la violencia de género (de los hombres hacia las mujeres), tiene algunas especificaciones que la hacen diferente al ser parejas de un mismo sexo.

TABLA 2.1
Matices terminológicos en el ámbito de la violencia

Concepto	Ámbitos	Matices para diferenciar las terminologías
Violencia doméstica o intrafamiliar	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> — Implica convivencia familiar. — Se incluye la violencia de género producida en el hogar, el maltrato infantil y cualquier tipo de maltrato que pueda generarse en el hogar (por ejemplo, a otros familiares).
Violencia conyugal	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> — Implica un estado civil: matrimonio. Actualmente, como «cónyuge» podemos encontrar tanto a parejas homosexuales como heterosexuales. — Las revisiones de la literatura científica que existe actualmente, cuando usan este término incluyen sólo parejas heterosexuales. Actualmente, es necesario aclarar este concepto cuando lo usamos dado que podemos presuponer que la muestra incluye todo tipo de matrimonios.
Violencia en la pareja	Pareja	<ul style="list-style-type: none"> — El concepto no determina la existencia o no de convivencia familiar. — Teniendo presente la diversidad de tipologías de familias, el término «pareja» debe quedar definido; si incluye o no las relaciones de parejas homosexuales, cuya violencia en la pareja no está tan estudiada como en parejas heterosexuales. Las teorías explicativas serán diferentes que en parejas homosexuales. — Es necesario clarificar si en el concepto «pareja» se incluyen los casos de violencia de «ex parejas».
Violencia de género (VG)	Pareja, familiar, laboral, etc.	<ul style="list-style-type: none"> — La violencia de género en sentido amplio hace referencia a todo acto de violencia basado en el género (ámbito laboral, familiar, de pareja, etc.).
Violencia de género en la pareja	Pareja	<ul style="list-style-type: none"> — Esta terminología, a diferencia de la «violencia de pareja», determina la causa del acto de violencia: «basada en el género». — No determina si implica o no convivencia familiar. — Se refiere a parejas heterosexuales; de ahí, que se refiera al concepto género.

TABLA 2.1 (continuación)

Concepto	Ámbitos	Matices para diferenciar las terminologías
Violencia de género en la pareja	Pareja	— No marca diferencias por la tipología de parejas: primeras parejas amorosas, parejas que conviven, parejas de adultos que no conviven, etc. Estos matices son importantes cuando definimos los factores de riesgo.
VG en parejas adolescentes (<i>Dating violence</i>)	Parejas	— Es importante conocer la diferenciación terminológica a nivel internacional en cuanto a la violencia de género en parejas. Se utiliza <i>Dating violence</i> para la violencia de género en parejas jóvenes donde no se suele incluir la convivencia familiar, y se utiliza <i>Partner violence</i> para la violencia de género en la pareja adulta en la cual puede existir convivencia familiar. — No implica convivencia familiar. — Se suele utilizar <i>Dating violence</i> para las parejas heterosexuales adolescentes.
VG parejas jóvenes o adultas (<i>Partner violence</i>)	Parejas	— <i>Partner violence</i> suele implicar convivencia familiar. — Se suele utilizar para parejas heterosexuales. — Como implica convivencia familiar, existen otros factores de riesgo diferentes a los existentes en <i>Dating violence</i> .
Violencia machista o sexista	Familiar, de pareja, laboral, etc.	— No delimita el ámbito (igual que la violencia de género). — Implica claramente que el sujeto activo (que ejerce la violencia) es el hombre. — Se refiere a parejas heterosexuales. — Remite al «sexismo», diferencias por sexo (biológico) más que por género (social).

2.1. FORMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

La violencia en las parejas heterosexuales constituidas por adolescentes es un fenómeno conformado por múltiples elementos, por lo que se pueden dar diferentes formas de violencia (física, psicológica, sexual, social, etc.) y, por tanto, existen diferentes factores multidimensionales que pueden contribuir al inicio o mantenimiento de una situación de violencia en la pareja (González, 2008; González y Santana, 2001b; Vézina y Hébert, 2007).

Lo significativo de la violencia en la pareja, a diferencia de otros tipos de violencia, es que el maltratador conoce bien a la víctima y, consecuentemente, las formas de dañarla. Tamarit, Lila y Gracia (2005) destacan las siguientes formas de maltrato:

- **Físico:** puede ir desde lo más obvio, la bofetada, hasta el homicidio, pasando por las lesiones con o sin ingreso clínico. En parejas adolescentes existen «otras formas» de violencia física más sutiles las cuales no son percibidas por los y las adolescentes como violencia. Ferrer et al. (2006); González (2008); González y Santana (2001b); Muñoz et al. (2003); Vézina y Hébert (2007), entre otros, analizan las diferentes formas de la violencia de género en la adolescencia: dar golpes en la pared, romper objetos para intimidar, gestos agresivos, etc.
- **Sexual:** los abusos sexuales están muy unidos a la violencia física. Incluyen: violación dentro de la pareja, obligar a la mujer a realizar prácticas sexuales no deseadas, etc. Vézina y Hébert (2007) destacan en esta línea que, en la adolescencia, una de las formas de abuso sexual que puede pasar más desapercibida, en las primeras relaciones de pareja, es la coacción sexual (la insistencia por el inicio de las relaciones sexuales en la pareja).
- **Psicológico:** la violencia psicológica contempla las humillaciones verbales sistemáticas o amenazas dirigidas hacia la pareja o hacia aquello que valora, daños contra las propiedades o mascotas a las que está ligada emocionalmente la víctima, amenazas con el suicidio o daño a sí mismo, etc. El maltrato psicológico muchas veces precede al físico.
- **Social:** el maltrato social busca el aislamiento de la víctima, bloqueando su acceso a apoyos, recursos sociales o familiares. Los celos, sospechas de infidelidad, traición emocional, demandas extremas del tiempo y atención que dedica a la pareja, etc., forman parte del aislamiento de la persona maltratada.
- **Económico o financiero**³: esta forma de violencia no es citada en la revisión científica sobre violencia en parejas jóvenes, probablemente porque son relaciones de pareja que no suelen incluir una convivencia en el seno familiar. El abuso económico consiste en impedir el acceso a la información o el manejo de la economía familiar; se le niega el acceso a los recursos financieros cuando lo necesita para comida, ropa, transporte, etc. (Emakunde, 2003; Emakunde, 2008).

³ La violencia «económica» es una de las formas de violencia de género en la pareja, aunque en parejas adolescentes no acostumbra a darse ya que no suele existir convivencia familiar.

La violencia de género es algo más que una agresión física. Las estrategias de control que usan los agresores son reforzadas por la sociedad, los estereotipos culturales y las instituciones que conceden mayor estatus y poder a los hombres.

Como señala Lorente (2001), «La agresión a la mujer es inmotivada, desproporcionada, excesiva, extendida y con intención de aleccionar, no tanto de lesionar. Por eso el agresor es consciente de lo que hace y por qué lo hace» (p. 51); por ello es importante poder identificar los primeros signos de maltrato en la pareja para romper el ciclo de la violencia (Walker, 2000) que se instaura en este tipo de parejas. Para identificar los primeros signos de violencia es importante dar a conocer qué es la violencia de género, las formas en las que se presenta y romper mitos y estereotipos que, lejos de condenar estos actos, los justifican y retroalimentan (Bosch et al., 2007; Fundación Mujeres y UNED, 2004; Gorrotxategi y Haro, 1999; Mullender, 2000; Sarausa y Zubizarreta, 2000).

3. Los factores de riesgo y de protección de la violencia de género en parejas adolescentes

En este apartado se presentan algunos de los factores que, según las revisiones y estudios en la literatura científica en violencia de género, aumentan la probabilidad de sufrirla (factores de riesgo) y aquellos otros que la disminuyen (factores protectores).

Los y las jóvenes tienen una visión optimista del riesgo (Gidycz, McNamara y Edwards, 2006), de ahí que tengan sensación de invulnerabilidad ante los malos tratos de la pareja. Esta sensación de invulnerabilidad les impide identificar **los primeros signos de violencia en la pareja**. González y Santana (2001b) señalan algunos de los elementos que deben alertar del inicio de la violencia en la pareja: se pretende formalizar demasiado pronto la pareja, excesivo «romanticismo», celos desmedidos, se culpabiliza a los otros de los problemas, actitudes machistas, crueldad con otras personas y con la pareja, humillación, normalización del uso de insultos en la comunicación, estrategias de coacción para iniciar las relaciones sexuales, etc.

Junto a la falta de percepción de riesgo de sufrir la violencia de género, se unen algunos mitos románticos que justifican la violencia en la pareja y dificultan que las jóvenes puedan abandonar estas relaciones violentas. Ésta puede ser una de las hipótesis para explicar el resultado de la III Macroencuesta con relación a la menor incidencia de declaración de malos tratos entre las más jóvenes. La menor incidencia de chicas que

declaran ser maltratadas no significa que no exista un maltrato técnico⁴ (Donoso, 2008; Instituto de la Mujer, 2006).

Por otro lado, destacar que existe el riesgo de que aumente la violencia durante la convivencia, de ahí que se deba desmitificar con las más jóvenes que el maltrato de la pareja desaparecerá cuando convivan juntos y aumente el grado de compromiso con el otro. Estudios como la III Macroencuesta (Instituto de la Mujer, 2006) y el de Howard, Wang y Yan (2007) señalan que en las parejas la convivencia es un factor de riesgo y se reporta mayor índice de violencia en las parejas que conviven juntas.

Por todo ello, se considera importante trabajar con los y las adolescentes los factores de riesgo, los factores protectores y los mitos, creencias y actitudes que forman parte de la génesis de la violencia de género en la pareja.

Para contribuir a su prevención es preciso indagar en estos elementos y facilitar a los y las adolescentes herramientas para protegerse ante estas situaciones e identificar los primeros signos de violencia para ponerles fin.

Los factores de riesgo y los factores de protección, especialmente los de riesgo, en las relaciones de noviazgo en la adolescencia han sido muy estudiados a lo largo de estos últimos años (Bagner et al., 2007; Bagner, Storch y Preston, 2007; Cleveland, Herrera y Stuewig, 2003; Clifford, 1996; Gidycz et al., 2006; González et al., 2007; Howard et al., 2007; Howard et al., 2007; Keren y Ben-Zur, 2007; Lavoie et al., 2001; Manseau, Fernet, Hébert, Collin-Vézina y Blais, 2008; O'Keefe, 2005; Rivera-Rivera, Allen, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala y Lazcano-Ponce, 2006; Shepherd, Sutherland y Newcombe, 2006).

A continuación, se presenta un resumen de la revisión de la literatura científica en factores de riesgo de la violencia en parejas jóvenes, a nivel estatal e internacional, realizada por González (2008):

— Factores sociodemográficos:

- Los grupos minoritarios presentan mayor índice de conductas agresivas.
- Un bajo nivel de escolarización está asociado con conductas agresivas.
- El estatus socioeconómico se relaciona con un mayor nivel de agresión.
- Mayor prevalencia de comportamientos agresivos en los adolescentes varones de áreas rurales.

⁴ En la III Macroencuesta (2006) las mujeres tipo A son aquellas consideradas técnicamente maltratadas. Se considera mujeres maltratadas de tipo técnico aquellas que responden «frecuentemente» o «a veces» a, al menos, una de las trece frases escogidas de las veintiséis sobre las que se ha recabado información. También se ha tenido en cuenta la definición de los tipos de violencia del Consejo de Europa.

— **Factores históricos:**

- El maltrato en la infancia es un factor de riesgo para el desarrollo posterior de conductas agresivas.
- La exposición a la violencia (en la familia, escuela, comunidad, etc.) favorece conductas agresivas.
- La disciplina familiar severa en niños varones de 10 y 12 años predice la iniciación y frecuencia de agredir física y psicológicamente en relaciones de noviazgo entre 16 y 17 años.
- La negligencia familiar (ausencia de afecto e indiferencia materna) se relaciona con la violencia en las relaciones de noviazgo (en los hombres).
- El divorcio de los padres es un factor predictor en la implicación de los hijos varones en relaciones de pareja violentas.

— **Factores clínicos e interpersonales:**

- Tener amigos que consumen alcohol y drogas tiene relación con la violencia en adolescentes.
- Los hombres, respecto al consumo de alcohol, tienen mayor tendencia a implicarse en conductas agresivas con sus parejas.
- La ira es un potente precursor emocional de la violencia en el noviazgo.
- Hay relación entre agresiones en contextos generales y la violencia en el noviazgo en los hombres adolescentes.
- Los adolescentes que han utilizado la violencia en parejas anteriores tienen mayor probabilidad de utilizar las agresiones en parejas recientes o futuras.
- Se relaciona a los adolescentes agresivos con una baja autoestima.
- El deseo de control de la pareja correlaciona positivamente con agredir o sufrir violencia en las relaciones de noviazgo.
- En función del sexo, los varones determinan que los celos son una de las razones para agredir.
- La falta de control de la ira, los celos y los intentos de control correlacionan con el alto riesgo a agredir.
- Las actitudes y creencias normativas y las actitudes favorables a la violencia han sido relacionadas como predictores de la violencia posterior.
- Los roles de género tradicionales correlacionan positivamente con la violencia en las relaciones de noviazgo en adolescentes.

— **Factores contextuales:**

- La iniciación de episodios agresivos es precedida por el déficit en habilidades comunicativas en los varones jóvenes.

- Tener amigos que justifican la violencia, consumen alcohol, tienen actitudes delictivas y/o pertenecen a bandas tiene correlación con la violencia en parejas adolescentes.
- La insatisfacción en la relación de pareja correlaciona con la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes.

Las diferentes revisiones, como la de Vézina y Hébert (2007), señalan la inconsistencia de los resultados para determinar qué elementos son factores de riesgo o factores de protección: para algunos estudios, una determinada variable es un factor de riesgo (por ejemplo, pertenecer a grupos minoritarios), y para otros, no hay una relación consistente en esa variable y no se puede confirmar como riesgo.

4. La incidencia de la violencia de género en la adolescencia

En 2010, el Ministerio de Igualdad a cargo del delegado del Gobierno en Violencia de Género, Miguel Lorente, hizo públicos los primeros resultados de un estudio nacional sobre igualdad y prevención en violencia de género y adolescencia (Lorente, 2010). En el estudio participaron 254 equipos directivos, 2.727 profesores y profesoras y 11.020 estudiantes de ambos sexos de una media de edad de 17 años, de los cuales el 92,4% son nacidos en España y el 7,6% restante en otros países.

Del estudio se desprenden algunos resultados que destacan por su importancia para el diseño de propuestas socioeducativas en prevención de la violencia de género en adolescentes a nivel nacional. El estudio muestra coincidencias con los resultados encontrados en nuestro diagnóstico de necesidades del cual se desprende esta propuesta socioeducativa «GENER@-T». Algunos de los resultados más significativos del estudio son (Lorente, 2010):

- El 90,2% de las chicas responden que nunca han vivido situaciones de maltrato por parte de los chicos con los que están saliendo, han salido o con los que querían salir. Un 9,2% señalan haberla vivido en alguna ocasión.
- El 86,9% de los chicos responden no haber ejercido o intentado nunca situaciones de maltrato respecto a las chicas con las que están saliendo, han salido o que querían salir con ellos.
- Los chicos consideran más que las chicas que no son conductas de maltrato: decirle que no vale nada (30,7% chicos, 18% chicas), hacerle sentir miedo (22,8% chicos, 13,8% chicas), insultarla (18,8% chicos, 10,1%), controlar las relaciones (26% chicos, 17,7% chicas),

tratar de que no vea a amigas (22,7% chicos, 15,1% chicas) y controlar todo lo que hace (35% chicos, 26,2% chicas).

- La protección en las adolescentes (chicas) frente a la violencia de género es con un 76% protección buena, un 18,9% protección intermedia y un 4,9% víctimas.
- La protección de los adolescentes (chicos) frente a la violencia de género es con un 64,7% protección buena, un 32,1% intermedia y un 3,2% agresores.
- La media de los chicos en patrones de dominio-sumisión y en actitudes sexistas y violencia como reacción es superior a la de las chicas. En patrones de dominio-sumisión la media de los chicos es de un 8,1% y de las chicas de un 3,3%. La media en sexismo de los chicos es de 13,7% y de las chicas de un 4,3%.
- Además de los resultados anteriormente citados, Lorente (2010) señala algunos datos que corroboran la necesidad de empezar en edades tempranas la prevención en violencia de género: según el estudio, la edad media de inicio de las relaciones de pareja son los 13 años, por lo que señala la conveniencia de comenzar el tratamiento específico contra la violencia de género antes de dicha edad; el 39,9% del profesorado que trabaja con adolescentes en la escuela afirma haber tratado el problema de la violencia de género el curso anterior y considera que las actividades han sido eficaces; el principal motivo que alude el 60,1% del profesorado que no lo ha trabajado es por la falta de relación con los contenidos de su materia, pero el 71,9% de quienes no lo han trabajado estarían dispuestos a trabajarlos en tutoría y el 28,4% en programas integrales en el centro.

Este mismo estudio señala que el profesorado participante de las 17 Comunidades Autónomas considera las siguientes medidas como eficaces para el tratamiento escolar de este tema: disponer de materiales que faciliten el trabajo de esta temática en el aula (85,2%), formación especializada para el profesorado sobre prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral (84,2%), mejora del plan de acción tutorial para incrementar su impacto en estos temas (83,4%), formación especializada del profesorado en coeducación y prevención de la violencia de género (81,3%) y aplicación o mejora del Plan de Convivencia, incluyendo estos temas de forma sistemática y generalizada (80,5%).

Es importante señalar que las chicas que manifiestan no haber sufrido violencia de género por parte de los chicos con los que han mantenido un lazo afectivo (90,2%) no siempre identifican todas las formas de violencia de género, ya que existe la creencia errónea entre los y las adolescentes de relacionar las situaciones de violencia de género con agresiones físicas o

de extrema gravedad. La falta de respeto, la sumisión, los celos y otros primeros indicios de violencia de género en la pareja pasan desapercibidos y camuflados bajo el carácter protector de actitudes sexistas con tono benévolo.

Para conocer las estadísticas e incidencias de la violencia de género en la pareja, por edades o por Comunidades Autónomas, se pueden consultar en el Instituto de la Mujer: http://www.inmujer.es/ss/Satellite?pagename=InstitutoMujerpor1002FPPagepor1002FIMUJ_Home. También se puede acceder a informes, estadísticas y otros materiales en el Observatorio de la Violencia: <http://www.observatorioviolencia.org/>.

Algunas de las estadísticas en violencia de género (hasta el 2007) que podemos consultar son (Instituto de la Mujer, 2010):

TABLA 2.2

Porcentaje de mujeres maltratadas, según grupo de edad (Macroencuesta)

		1999	2002*	2006
Mujeres tipo A⁽¹⁾	Total	12,4	11,1	9,6
	18-29	11,8	10,3	8,9
	30-44	12,3	10,4	10,0
	45-64	15,6	15,1	12,0
	65 y más	9,0	8,2	6,9
Mujeres tipo B⁽²⁾	Total	4,2	4,0	3,6
	18-29	3,8	3,3	3,2
	30-44	4,4	4,2	4,4
	45-64	5,3	4,9	4,5
	65 y más	2,7	3,3	2,1

⁽¹⁾ Mujeres consideradas técnicamente como «Maltratadas».

⁽²⁾ Mujeres autoclasificadas como «Maltratadas» durante el último año.

* A partir del año 2002, los datos de Ceuta y Melilla aparecen de forma conjunta.

FUENTE: Instituto de la Mujer. Macroencuesta sobre «Violencia contra las mujeres».

TABLA 2.3
Denuncias por malos tratos producidos por la pareja o ex pareja⁽¹⁾
según grupo de edad

		2002	2003	2004	2005	2006	2007
Mujeres. Datos absolutos (delitos + faltas)	Menor de 16	168	250	323	356	380	389
	16-17	345	462	607	771	838	960
	18-20	1.659	2.037	2.583	2.911	3.122	3.336
	21-30	13.601	16.091	18.776	19.831	20.734	21.338
	31-40	16.017	18.290	20.487	20.742	21.433	21.567
	41-50	7.831	8.869	10.125	10.448	10.978	11.055
	51-64	2.955	3.277	3.658	3.680	3.725	3.734
	Mayor de 64	737	814	969	1.019	960	968
	Total	43.313	50.090	57.527	59.758	62.170	63.347
Hombres. Datos absolutos (delitos + faltas)	Menor de 16	48	64	68	88	63	59
	16-17	27	25	33	36	43	45
	18-20	155	141	190	177	196	213
	21-30	1.824	1.889	2.115	2.629	2.652	2.690
	31-40	3.181	3.539	3.695	4.177	4.111	4.154
	41-50	1.837	1.980	2.157	2.542	2.409	2.443
	51-64	922	957	986	1.136	1.044	1.039
	Mayor de 64	222	246	273	295	283	259
	Total	8.216	8.841	9.517	11.080	10.801	10.902

(1) Se incluyen todos aquellos casos en los que la autoría de la agresión corresponde a: cónyuge, ex cónyuge.

* En el País Vasco, Girona y Lleida sólo se incluyen datos en relación con las denuncias presentadas ante los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado.

FUENTE: Elaboración propia del Instituto de la Mujer a partir de los datos facilitados por el Ministerio del Interior.

5. Recursos para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género

En las siguientes líneas se presentan algunos de los recursos para la atención a víctimas de violencia de género a nivel estatal, ya que es inviable presentar los recursos existentes para cada municipio de los centros que apliquen el programa.

El alumnado deberá buscar estos recursos para una de las actividades del programa; por ello se indica al profesorado que puede encontrar información de los recursos del entorno en las webs del ayuntamiento de su municipio, en las áreas de servicios sociales, salud y consumo; espacio mujeres, etc.

A modo de ejemplo, señalamos la web del Ayuntamiento de Barcelona: http://w3.bcn.es/dones/0,4022,170957416_170962259_2,00.html

Como se recoge en la web del Ayuntamiento de Barcelona, así como en otras webs de ayuntamientos más pequeños, algunos de los recursos municipales con los que pueden contar las mujeres (víctimas o no de malos tratos) son: el CIR (Centro de Información y Recursos para las mujeres), EAD (Equipo de Atención a las Mujeres), Servicio de apoyo para el ámbito familiar, etc.

La atención a la mujer víctima de violencia de género se suele agrupar en cuatro ejes: la prevención, la atención, la coordinación y la participación.

A nivel estatal, podemos encontrar información para la atención a las mujeres y para las víctimas de violencia de género en el Instituto de la Mujer, en los Institutos de la Mujer de cada Comunidad Autónoma y en asociaciones y recursos para la atención a la mujer (equipos de atención a la mujer [EAD], centros de información y recursos para las mujeres [CIRD], puntos de información y atención a la mujer [PIAD], etc.).

Algunos de los recursos existentes a nivel nacional para las mujeres y las víctimas de violencia de género se recogen en la tabla 2.4, elaborada por la autora.

6. El género y la cultura

Desde los enfoques feministas se toma el «género» como elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias percibidas entre los sexos, masculino y femenino.

Las relaciones que se establecen entre ambos sexos constituyen desde esta perspectiva una forma de representación de poderes en los que tradicionalmente el sexo masculino se ha posicionado sobre el femenino.

El género va más allá de las diferencias por el sexo biológico o del conjunto de características físicas, biológicas y corporales con las cuales nacen los hombres y las mujeres.

El género es una construcción arbitraria en la cual se asocian características socioculturales a los hombres y las mujeres (sexo masculino y sexo femenino); el género es el resultado de una construcción social y, por ende, si hombres o mujeres en su misma categoría biológica son iguales, el género nos diferencia según la cultura, entorno y momento histórico en que nos desarrollamos. Una mujer nacida en la actualidad, aunque es biológicamente igual que una mujer nacida hace décadas, tiene un rol de género diferente, ya que éste es una construcción social y ha evolucionado con el paso de los años, los movimientos sociales, los cambios económicos, etc. Lo mismo sucede con una mujer en un país occidental y una

TABLA 2.4
Recursos para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género

Recursos	Dirección web	Definición
Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad	http://www.msc.es/portada/home.htm http://www.msc.es/ssi/violenciaGenero/home.htm Web de recursos wrap.seguridad.gob.es/recursos/search/Search.Form.action	Corresponde a este ministerio la propuesta y ejecución de políticas de igualdad. Entre sus actuaciones en igualdad ocupan un espacio concreto las políticas en prevención de la violencia de género, elaborando informes, estudios y planes para erradicar esta forma de violencia sobre las mujeres. En la web se pueden consultar las diferentes actuaciones que promueve el Ministerio (artículos, informes, la Ley Orgánica 1/2004, informes estadísticos, web de recursos). Tal y como define el propio Ministerio, «la web de recursos de apoyo y prevención ante casos de violencia de género (WRAP) constituye un servicio integrado en la página web del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad que permite la localización sobre mapas activos de los distintos recursos (policiales, judiciales y de información, atención y asesoramiento) que las administraciones públicas y las entidades sociales han puesto a disposición de la ciudadanía y de las víctimas de violencia de género».
Instituto de la Mujer	http://www.inmujer.gob.es http://www.inmujer.gob.es/seoRecursos/centroAtencion/home.htm	El Instituto de la Mujer ofrece servicios y recursos de asesoramiento para las mujeres, estadísticas, programas educativos, ofertas formativas en género, convocatorias y concursos públicos, información sobre la situación actual de las mujeres en España, publicaciones, acceso a recursos educativos (material), etc.

TABLA 2.4 (continuación)

Recursos	Dirección web	Definición
Observatorio de la Violencia de Género	http://www.observatorioviolencia.org/ En ella encontramos el « Banco de buenas prácticas » http://www.observatorioviolencia.org/bbpp.php	En el Observatorio de la Violencia de Género se recogen estadísticas, informes anuales y otros documentos y estudios sobre violencia de género. En esta web encontramos el «Banco de buenas prácticas», el cual es una recopilación que pretende ser un instrumento de consulta y apoyo para la intervención con víctimas de malos tratos y prevención de la violencia de género. Esta web recopila programas y servicios, legislación vigente y otros recursos.
Mujeres en Red	http://www.nodo50.org/mujeresred/violencia.htm	La web de Mujeres en Red facilita datos, artículos, enlaces, información, centros de acogida y datos internacionales sobre el tema.
Fundación Mujeres	http://www.fundacionmujeres.es/	Es una fundación no gubernamental sin ánimo de lucro que trabaja la puesta en marcha de proyectos de intervención en diferentes ámbitos: social, político, económico y cultural. Promueve proyectos de investigación, intervenciones en el ámbito educativo, colabora con la administración pública, etc.
Crece sin violencia	http://www.crecersinviolencia.com/index.html	Crece sin violencia es una asociación de mujeres sin ánimo de lucro que fue creada para defender los derechos de las mujeres maltratadas y de sus hijos e hijas. El objetivo de la asociación es romper con la transmisión generacional de la violencia. La asociación ofrece documentos, enlaces, noticias e informaciones de interés en relación con la violencia doméstica.
Federación de Mujeres Jóvenes	http://www.mujeresjovenes.org/quienes_somos.php	Es un espacio formado por chicas jóvenes feministas. Esta asociación lleva a cabo talleres, guías de sensibilización, jornadas y exposiciones, informes, materiales didácticos sobre violencia de género, etc.

TABLA 2.4 (continuación)

Recursos	Dirección web	Definición
No sólo Duelen los Golpes	http://nosoloduelenlosgolpes.blogspot.com/ http://www.hacesfalta.org/exposiciones/?id_expo=84	No sólo Duelen los Golpes ofrece talleres de sensibilización y prevención de la violencia de género en jóvenes en Latinoamérica y en España. Pamela Palenciano narra su experiencia de violencia en su primera relación de noviazgo desde la fotografía.
AVERROES (Red Telemática Educativa de Andalucía)	http://www.juntadeandalucia.es/averroes/	Ofrece información al profesorado sobre centros, programas educativos, recursos informáticos, publicaciones, etc., sobre violencia de género y otras temáticas.
Violence Against Women	http://www.womenshealth.gov/violence/	Ofrece información sobre recursos norteamericanos, publicaciones, programas educativos y otros recursos para la prevención de la violencia hacia las mujeres.
Instituto de Sexología	http://www.institutodesexologia.org/violencia.html	El Instituto de Sexología está formado por un equipo interdisciplinar de psicólogos, sociólogos, etc., con el objetivo de contribuir al conocimiento y desarrollo en materia de sexología, igualdad y perspectiva de género.

mujer nacida en una tribu africana. Por nacimiento ambas reúnen una serie de características generales a la pertenencia al sexo femenino (características físicas, biológicas y corporales), pero su rol o papel como mujer es diferente en una sociedad occidental que en una tribu africana, pese a ser ambas mujeres de la misma época histórica.

En conclusión, el sexo, el género y la cultura conforman un trinomio inseparable para comprender el sentido e implicaciones de cada uno de estos constructos.

6.1. SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

La socialización, entendida como proceso de transmisión de la cultura de una generación a otra, es concebida en la perspectiva de género como el proceso de aculturación en valores, actitudes y destrezas de forma discriminada en nuestra sociedad según el género. Es a través de esta «aculturación» como se configuran roles sociales en función del género. Desde esta perspectiva se sugiere que la agresión está relacionada con las normas culturales y los roles tradicionales asignados al hombre y a la mujer.

Tamarit, Lila y Gracia (2005) definen la socialización diferenciada entre hombres y mujeres a partir de las aportaciones de los enfoques feministas. A continuación se resumen las características de la socialización diferenciada que las autoras señalan:

— Socialización de las mujeres:

- Su vida se centra en el cuidado de las otras personas.
- Su personalidad se relaciona con la afectividad, expresividad emocional y empatía.
- Posición débil y subordinada con relación al hombre.
- La economía queda delegada al hombre.
- La relación sexual es un deber y responsabilidad en aras del matrimonio y la maternidad.

— Socialización de los hombres:

- Su identidad se orienta hacia el logro y el éxito público, estatus social y desarrollo positivo en las relaciones personales.
- El éxito fuera de la familia exige una conducta controlada, prevenida y calculada. Esto implica inhibición de las emociones.
- La ira puede verse como una fuente de poder o fuerza del hombre.
- Dificultad interemocional para expresar las emociones (la cólera) de forma productiva.

- El dinero es símbolo de estatus, prestigio y autoridad. Los hombres manejan la economía como símbolo de poder y autoridad.
- El deseo está desligado de la necesidad emocional.

6.2. EL PATRIARCADO Y EL SEXISMO

Algunas teorías explicativas de la violencia de género sitúan su etiología en las diferencias estructurales de la sociedad patriarcal. En el estado español se ha fomentado este tipo de socialización durante un largo período patriarcal.

Según Gil y Lloret (2007), desde la antropología se ha definido el **patriarcado** «como un sistema de organización social en el cual el poder político, económico, religioso, militar y la organización familiar están encabezados por hombres. Todas las sociedades son patriarcales a excepción de alguna matriarcal, pero éstas suelen ser sociedades que restan al margen de la lógica occidental» (p. 23).

Las autoras señalan *dos tipos de patriarcado*:

- *Patriarcado de coerción*: normas rígidas. Su desobediencia puede comportar incluso la muerte.
- *Patriarcado de consentimiento*: corresponde al patriarcado de las sociedades desarrolladas. Se busca cumplir las leyes implícitas. En lugar de castigar, se favorece una serie de conductas que se consideran adecuadas en esa sociedad.

Aunque actualmente se ha avanzado en la igualdad entre hombres y mujeres, en gran parte, gracias a los movimientos feministas, todavía hoy siguen existiendo creencias, valores y actitudes tradicionales ancladas en el patriarcado.

Históricamente, se ha legitimado el poder y la dominación del hombre sobre la mujer, así como la pasividad y la obediencia de la mujer, donde las creencias, valores y normas sociales y culturales favorecen este estereotipo del rol tradicional de la mujer y del hombre (Alberdi, 2005; González, 2008). En esta línea, Rojas (2005) señala que la semilla cultural más perniciosa de la violencia en la intimidad es probablemente el culto al poder mediante los privilegios del patriarcado. Este mismo autor destaca que varias investigaciones comparativas demuestran que las actitudes culturales sexistas están relacionadas con altas tasas de violencia contra la mujer.

En el caso de la violencia de género, según Ruiz-Jarabo y Blanco (2007), «el varón ha aprendido social y culturalmente a situarse en la posición de dominio, y ha incorporado la violencia como una forma de relacionarse con las mujeres, para conseguir sus objetivos y para resolver sus

conflictos. Encuentra en el polo opuesto a la mujer, que ha aprendido social y culturalmente a situarse en la posición de sumisión, habiendo incorporado la obediencia a quien la ama (padre, esposo, novio), la superioridad por naturaleza del otro y su derecho a ser cuidado por ella. Incorpora, pues, la violencia como una forma de relación naturalizada, y cuando ésta es de intensidad tiende a sentirse culpable» (p. 33).

Desde hace tiempo, se viene señalando que los hombres con creencias y actitudes tradicionales en cuanto al rol de género son más propensos a utilizar la violencia de pareja. González y Santana (2001b) señalan que las creencias «tradicionales de los roles de género» no sólo contribuyen a mantener y justificar la desigualdad entre mujeres y hombres, sino que también facilitan el uso de la violencia como una forma de control en la pareja.

Este enfoque se sustenta con resultados de algunas investigaciones realizadas, como la investigación del proyecto DETECTA de Fundación Mujeres (2004) que destaca en su estudio que las creencias de los adolescentes relacionadas con los roles tradicionales de género son favorecedoras para los modelos asimétricos de relación entre hombres y mujeres.

En la siguiente figura (véase figura 2.1) de María Ferraz (2008:33) se representa el sistema patriarcal que, según algunas teorías, como, por ejemplo, la teoría feminista, sustenta la violencia de género.

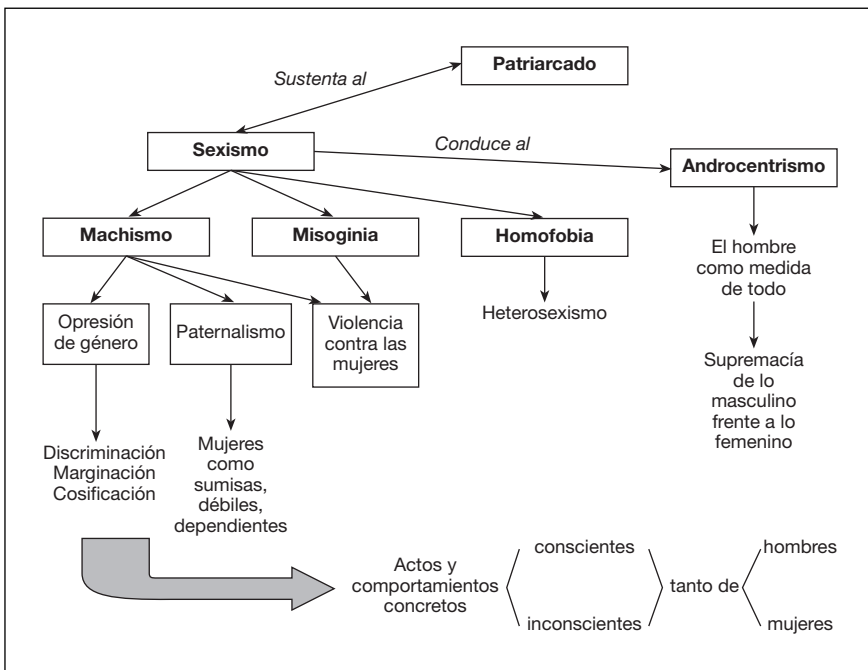


Figura 2.1. Estructura del sistema patriarcal de María Ferraz (2008:23).

La sociedad patriarcal, como se recoge en la figura anterior, sustenta y es sustentada por el patriarcado. El sexismo genera o conduce al **machismo**, el cual engloba el conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a justificar y promover el mantenimiento de actitudes discriminatorias contra las mujeres, y el **androcentrismo** sitúa la visión masculina como centro del Universo, como medida de todas las cosas y representación global de la humanidad, ocultando otras realidades, entre ellas, la de la mujer.

Desde esta perspectiva, se entiende la violencia de género como fruto de la «socialización» del rol tradicional de género, del contexto sociocultural que configura, potencia y justifica el uso de la violencia (patriarcado) con el fin de mantener la dominación masculina en los diferentes ámbitos: familia, trabajo y comunidad (Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira, 2002).

De la socialización de género patriarcal se derivan algunos de los problemas para la igualdad real de oportunidades, las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres y la violencia de género. Para sustentar el patriarcado se requieren actitudes, creencias y valores sexistas.

El sexismo es un prejuicio que consiste en creer que hay actitudes adecuadas o inadecuadas según el sexo de la persona. El sexismo genera discriminación y es negativo tanto para los hombres como para las mujeres, ya que reduce las posibilidades de ambos. Los estereotipos y roles de género tradicionales se basan en actitudes sexistas limitando a la mujer al ámbito privado, al cuidado de los hijos e hijas y a las tareas del hogar. Esta forma de organización familiar jerárquica, donde el hombre provee el dinero y alimentos del hogar es la forma de organización social que promueve la sociedad patriarcal. Cuanto más jerárquica es una sociedad o una familia, mayor rigidez se establece en las normas y mayor poder y control tienen aquellos que están en la posición más elevada, en este caso, los hombres.

6.3. LOS ESTEREOTIPOS Y ROLES TRADICIONALES DE GÉNERO

La socialización tradicional de las mujeres y los hombres (socialización diferenciada), basada en una sociedad patriarcal y androcéntrica, ha generado un conjunto de funciones y tareas asociadas al ser «hombre» y al ser «mujer» y, por tanto, ha derivado en unas normas no escritas, pero que pautan la actuación de una persona en función del grupo al que pertenece, hombres o mujeres.

Por tanto, entendemos el **rol de género como** estas funciones y tareas asociadas a hombres y mujeres por el hecho de pertenecer a este grupo. Estas tareas y normas no escritas se transmiten a través de la socialización de género. No respetar estas características diferenciales implica salirse de

la norma y, por ende, una situación de exclusión o inadaptación social. Actualmente, gracias a movimientos sociales de lucha por la igualdad de las mujeres esta situación está cambiando, aceptando nuevas masculinidades y feminidades.

Tradicionalmente al rol de la mujer se le ha atribuido tareas de cuidadora y a los hombres una función de trabajador y sustentador de la familia. Por tanto, la mujer queda relegada al plano doméstico y el hombre al plano público, económico y laboral. Estos roles de género se han establecido para mantener una estructura patriarcal de la familia y la sociedad donde el hombre se encuentra en lo más alto de la jerarquía y, por tanto, todo se articula en torno a él: controla la economía del hogar ya que él es quien aporta el dinero a la familia, la mujer permanece en el hogar y es la encargada de la educación de los hijos y las hijas, así como del cuidado y atención de las necesidades de su marido, etc.

Estas tareas asociadas a la mujer y al hombre (roles de género) han propiciado estereotipos en torno a la figura de cada uno.

Entendemos por **estereotipos de género** una construcción social esquemática de la concepción que se tiene del hombre y de la mujer. Esta concepción estereotipada es reducida, simplista y no refleja la complejidad de la realidad. Estos estereotipos marcan unos cánones con relación al rol del hombre y de la mujer y, por tanto, son el caldo de cultivo para iniciar, mantener y fomentar situaciones discriminatorias. Los estereotipos de género representan las creencias de la sociedad sobre las mujeres y los hombres. Estos estereotipos son sexistas y realzan las desigualdades existentes entre hombres y mujeres.

Las características tradicionalmente asociadas a los estereotipos de género son:

- **Hombre:** masculino, fuerte, violento, racional, inteligente, autoritario, tenaz, inconformista, impulsivo, sexual, emprendedor, controla sus emociones, etc.
- **Mujer:** femenina, espontánea, tierna, cuidadora, débil físicamente, intuitiva, sensible, emocional, sumisa, pasiva, dependiente, poco sexual.

En definitiva, se ha transmitido la visión del hombre y de la mujer uno en contraposición al otro, limitando de forma sexista tanto a hombres como a mujeres, encasillando su rol a unas normas rígidas establecidas y construidas de forma arbitraria por la sociedad. Esta visión estereotipada de ambos determina un modelo de masculinidad y feminidad anclado en el rol tradicional del hombre y la mujer.

Romper estos mitos favorecerá liberar a hombres y mujeres encasillados en esta concepción y, por tanto, contribuirá al avance de una nueva

feminidad y masculinidad, donde los hombres podrán ser libres de expresar sus emociones, ser cuidadores y ejercer otras tareas de las que hasta ahora se les ha privado. Del mismo modo con las mujeres, superar estos estereotipos sexuales implica abrir nuevas formas de interactuar con los otros, incorporarse al mundo laboral sin calificaciones despectivas por no permanecer en su rol de cuidadoras y amas de casa, ser emprendedoras e independientes, etc.

Los cambios sociales, políticos y económicos han contribuido a que la mujer pueda incorporarse al mundo laboral y, por ello, el estereotipo de la mujer empieza a cambiar. No todos los hombres viven esta evolución de una forma positiva, anclados en esta visión tradicional del rol del hombre y de la mujer. En este intento desesperado de algunos hombres por mantener su situación de poder legitimada, se ha recurrido al uso de la violencia (no necesariamente física) para mantener la desigualdad de poder (en el trabajo, en la familia, en la sociedad, etc.). Por ello, la evolución del rol del género de la mujer a una nueva feminidad no ha implicado siempre una situación positiva ya que este proceso la ha hecho víctima de otras nuevas formas de abuso, como, por ejemplo, el acoso en el ámbito laboral, «techo de cristal» (no ascender por su condición de mujer y maternidad), etc.

Afortunadamente, estos grupos de hombres que se revelan contra las nuevas formas de feminidad y masculinidad no son mayoritarios, pero es necesario luchar para contribuir a la comprensión del empoderamiento de la mujer, viendo en este aprendizaje un proceso de mejora para los hombres y las mujeres.

Gracias al empoderamiento de las mujeres y a la lucha de movimientos sociales, como el movimiento feminista, muchos hombres se han sentido liberados del rol tradicional masculino que les limitaba a una forma de vida, de relación con los otros e incluso a una determinada condición sexual. El empoderamiento real de las mujeres, su capacitación, pasa por una lucha conjunta de hombres y mujeres contra los grupos minoritarios que se revelan contra este proceso de evolución del género.

El proceso en construcción de una nueva masculinidad y feminidad pasa por el empoderamiento de la mujer y por la construcción de unos roles de género libres de creencias y valores sexistas.

Como se ha señalado, los cambios sociales, económicos y políticos han obligado a que hombres y mujeres se replanteen las relaciones de poder establecidas de forma legítima y favorecedora a los hombres. Mujeres y hombres —pero especialmente mujeres— luchan en movimientos sociales por una igualdad real.

Para conseguir una nueva masculinidad, desligada del sistema patriarcal y de la desigualdad de poder, es necesario ofrecer a los y las adolescentes nuevos modelos de masculinidad con los cuales puedan identi-

ficarse y abandonar el que tradicionalmente se ha transmitido por la socialización de género.

Se trata de ofrecer unos modelos de masculinidad y feminidad que no vayan ligados a los estereotipos y roles de género tradicionales ni condicionen una opción sexual. Este modelo tradicional no se corresponde con nuestra realidad, en la cual predomina la diversidad en diferentes vertientes: sexual (homosexualidad, lesbianismo, heterosexualidad, bisexualidad, transexualidad, etc.), familiar (familias reconstituidas, familias monoparentales, familias monomarentales, familias nucleares, familias extensas, etc.), cultural (multiculturalidad), ideológica, etc.

La realidad ha cambiado y requiere de una nueva construcción de la identidad masculina y femenina. Antaño, en una sociedad puramente patriarcal, resultaba impensable imaginar que un hombre se cuidara a nivel estético tanto como una mujer, habría sido calificado despectivamente por ser «afeminado». Sin embargo, actualmente, los chicos más jóvenes empiezan a romper estos estereotipos y sin miedo a ser juzgados eligen realizar actividades que antes eran impensables para su condición de masculinidad: depilarse, cirugía estética, culto al cuerpo, compartir tareas del hogar, solicitar la baja de paternidad para el cuidado de los hijos e hijas, expresar libremente la condición sexual, etc.

Las mujeres también han conseguido realizar logros que en una sociedad patriarcal habrían sido juzgados duramente: tomar anticonceptivos, incorporación al mundo laboral, promiscuidad sexual, compartir tareas del hogar con la pareja, participación activa en la gestión familiar, incorporación en diferentes ámbitos de la vida pública, etc.

Una de las creencias principales que debemos trabajar con los y las adolescentes, y en especial para evitar la reafirmación de actitudes, creencias y comportamientos que deseamos prevenir, es la comprensión del empoderamiento de la mujer como un beneficio para hombres y mujeres. Apoderar o dar poder a las mujeres no implica restar poder a los hombres. Evidentemente, todo cambio implica una negociación, pero en esta negociación y apoderamiento de la mujer es necesaria la participación del hombre. El cambio para la igualdad real no tiene que ser vivido por los hombres como una lucha, sino como una mejora para todas las personas, independientemente de su sexo.

La lucha por la igualdad de género no se puede realizar desde la discriminación por género; los hombres tienen y deben tener cabida en esta lucha. En conjunto, deben proponerse las actuaciones para mejorar la realidad de unos y otros.

En prevención en violencia de género existe un riesgo importante a que algunos chicos sientan su identidad masculina atacada y se reafirmen en los valores más sexistas que podamos encontrar en nuestra sociedad. Por ello, es necesario que el conocimiento y aprendizaje en el programa

«GENER@-T» sea una construcción colectiva del grupo de chicos y chicas. Las propuestas que sean impuestas por las chicas, aunque puedan ser lógicas y legítimas, tendrán una menor aceptación por el colectivo de chicos si no vienen desde una propuesta compartida. Debemos recordar que la temática sobre violencia de género tiene una carga ideológica importante y, por ello, en ocasiones como adjetivo despectivo se utiliza el feminismo como acusación ante las propuestas presentadas. La lucha por la igualdad de género, desde movimientos posmachistas (es la misma ideología machista de antaño, pero renovada para ser aceptada en una sociedad más sensible con la discriminación por género), se ha estereotipado para que sea vista como una lucha de mujeres feministas que quieren desapoderar a los hombres para apoderarse ellas. Esta lucha por la igualdad no tiene este objetivo y es importante que los y las adolescentes conozcan que la igualdad y lucha contra el sexismo es un beneficio para todos y todas, ya que nos libera de prejuicios, estereotipos y mitos que nos dejan anclados a una sociedad patriarcal que no se corresponde con nuestra diversidad actual.

7. La igualdad versus desigualdad de género en diferentes ámbitos: familiar, laboral, social, político, etc.

Los roles de género tradicionales y los estereotipos de género han marcado unas «normas» sociales arbitrarias que implican situaciones de exclusión y desigualdad de las mujeres. El sexismo en que se basan estos roles y pautas de comportamiento han limitado a hombres y mujeres encorsetando sus funciones y rol social a unas tareas y características determinadas.

Como ya se ha señalado en las tipologías de violencia, así como en los matices terminológicos, la violencia por razón de género se puede dar en el ámbito familiar, laboral, social, político, comunitario, etc. De ahí que sea preciso usar los términos adecuados para delimitar a qué tipología de violencia de género nos referimos (física, psicológica, sexual, etc.) y el ámbito donde se produce esta violencia por razón de género (pareja, familiar, laboral, social, etc.). Las diferentes formas de violencia de género se pueden dar de manera simultánea, así como en diferentes ámbitos de la vida pública y privada. Las tipologías y ámbitos no son excluyentes.

Esta simultaneidad queda recogida en la definición de la ONU (1993): **«Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada. Incluyendo la violencia física, sexual y**

psicológica *en la familia*, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras *prácticas tradicionales que atentan contra la mujer*, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la *violencia relacionada con la explotación*; la violencia física, sexual y psicológica *al nivel de la comunidad en general*, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual *en el trabajo*, en *instituciones educativas y en otros ámbitos*, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica *perpetrada o tolerada por el Estado*, dondequiera que ocurra» (Resolución 48/104 de la Asamblea General de la ONU, Declaración para la eliminación de la violencia contra la mujer, 20 de diciembre de 1993).

8. Los mitos, el amor y la violencia

Varios autores, como Gorrotxategi y Haro (1999), Mullender (2000) y Sarausa y Zubizarreta (2000), señalan que los mitos en torno a la violencia y al amor romántico contribuyen al inicio y mantenimiento de la violencia, cuestionando a la víctima y justificando a los agresores.

8.1. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, SEXISMO Y VIOLENCIA

La Fundación Mujeres y la UNED (2004:7) definen el sexismo como «una discriminación que atenta contra la integridad de la persona en sus planos psicológico, físico y sexual por la única razón de pertenecer a uno u otro sexo biológico».

Según el proyecto DETECTA de la Fundación Mujeres y la UNED (2004), el sexismo puede manifestarse de forma hostil y benévola, pudiendo darse la combinación de ambos. En su proyecto definen las manifestaciones del sexismo de la siguiente manera (p. 9):

- *Sexismo hostil*, se constituye sobre la base de:
 - Paternalismo dominador.
 - Diferenciación de género competitiva.
 - Hostilidad.
- *Sexismo benévolo*, se caracteriza por ser un sexismo sutil, se enuncia bajo un tono afectivo y es más difícil de detectar:
 - Paternalismo protector.

- Diferenciación de género complementaria.
- Intimidad sexual.

En el estudio citado se detecta que el sexismo benévolo es aquel que más les cuesta a los chicos y las chicas identificar en las primeras relaciones de pareja. Bajo un enunciado protector y mitificado, los chicos y las chicas justifican estas actitudes en la pareja como parte del amor. La «no» identificación del sexismo benévolo permite el inicio de desigualdades en la pareja. De ahí que autores como González y Santana (2001b) señalen la necesidad de facilitar herramientas a los y las jóvenes para identificar los primeros signos de violencia en la pareja.

La violencia de género en la pareja es fruto de una relación desigual entre el hombre y la mujer. El objetivo de la violencia de género en la pareja no es causar daño (aunque suele ocasionarlo), sino iniciar o mantener las desigualdades de poder entre el hombre y la mujer, de ahí que se considere importante la desmitificación de estereotipos y mitos sexistas relacionados con los roles de género porque retroalimentan estas actitudes o creencias sexistas.

Algunos de los enunciados sexistas que se evalúan en el proyecto DETECTA de la Fundación Mujeres y la UNED (2004) son:

- El hombre debe cuidar y proteger a la mujer.
- Las mujeres tienen por naturaleza características positivas que complementan las del hombre.
- Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos.
- Para un hombre, una mujer frágil tiene un encanto especial.
- Nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos.
- No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar.
- Las mujeres son insustituibles en el hogar.
- El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad.
- Un hombre debe proteger a su mujer.
- Un hombre debe dirigir con cariño pero con firmeza a su mujer.
- El hombre debe tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja.
- Etcétera.

En el estudio detectan que aquellos enunciados redactados en tono hostil, «el lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia», suscitan mayor rechazo que aquellos enunciados también sexistas pero redactados en un tono benévolo y hostil, «las mujeres son insustituibles en el hogar».

El estudio DETECTA aporta resultados muy interesantes en relación con el sexismo interiorizado presente en las creencias de la adolescencia y la juventud española. Pueden consultar los resultados del proyecto en: http://www.fundacionmujeres.es/proyectos/view/proyecto_detecta_investigacion_sobre_sexismo_interiorizado_en_jovenes.html.

8.2. EL IDEAL DEL AMOR ROMÁNTICO

El ideal del amor romántico, como señalan González y Santana (2001b), es un factor de riesgo en las relaciones de parejas jóvenes. Según las autoras, esta concepción del amor pueda llevar a algunas jóvenes a interpretar la violencia en la pareja como una prueba de amor a superar. La concepción distorsionada del amor o los mitos románticos (Yela, 2003) son factores de riesgo señalados en diferentes estudios (Bosch et al., 2007; Cavanagh, 2007; Shulman y Kipnis, 2001).

Las creencias erróneas en torno al amor es un factor de riesgo muy señalado en la etapa adolescente, ya que es en esta etapa donde se inician las primeras relaciones de pareja. En términos de prevención, es importante dar a conocer estos mitos románticos a los y las adolescentes para facilitarles herramientas para la identificación de los primeros signos de violencia en las relaciones de pareja.

El concepto del amor

El amor es una construcción cultural y cada período histórico ha desarrollado una definición del concepto de amor. El «amor» y los vínculos entre «matrimonio, amor y sexo» son constructos arbitrarios y se definen en función del momento histórico y del contexto cultural y social (Barrón, Martínez-Íñigo, De Paul y Yela, 1999).

González y Santana (2001b) señalan la esencia del amor y la importancia de trabajarlo en edades tempranas: «El amor no es sólo una emoción a la que, supuestamente, despertamos al llegar a la adolescencia. A lo largo de nuestra vida, vamos construyendo nuestra visión particular de esta emoción, uniendo los retazos de nuestra experiencia temprana y reciente, directa o indirecta» (p. 45).

A lo largo de la literatura se ha abogado por historias de amor apasionado entre hombres y mujeres, historias idílicas que se han transmitido por herencia cultural (*Blancanieves, Cenicienta, La bella y la bestia*, etc.).

Las historias románticas han sido el modelo para amar y ser amados. Este sentimiento se ha potenciado y mitificado a través de la literatura, del cine, de la publicidad, etc., para llegarnos como «el amor idílico o romántico». Branden (2000) define el amor romántico como «una relación

apasionada espiritual-emocional-sexual entre un hombre y una mujer, que refleja una alta consideración por el valor que tiene la persona del otro» (p. 19).

Como señalan autores como Cavanagh (2007), Furman (2002) y otros, es necesario destacar que este fenómeno es especialmente importante durante la adolescencia porque es el momento en que se inicia la construcción y el desarrollo del ideal del amor romántico y los comportamientos que configurarán la vida romántica o amorosa en las etapas más adultas. Por todo ello, es importante considerar el contexto de los iguales, ya que éstos ayudarán a configurar la concepción del «romanticismo».

El romanticismo desmedido, ese amor idílico, puede convertirse en un peligro para las parejas, especialmente para las parejas adolescentes, y de ahí que sea necesario romper mitos en torno al amor romántico.

En torno al amor y a la violencia de género se han formulado creencias erróneas que se presentan como verdades. Este tipo de creencias van cargadas de emotividad e ideología (Bosch et al., 2007).

Igual que sucede con los mitos sobre la violencia de género, los mitos románticos son erróneos, ficticios e irracionales. En esta línea, Yela (2003) desarrolla un conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la naturaleza del amor:

- *Mito de la «media naranja»*, o creencia de que elegimos a la pareja que teníamos predestinada. Este mito puede llevar a un nivel de exigencia excesivamente elevado en la relación de pareja, con el consiguiente riesgo de decepción, o, por el contrario, a una permisividad excesiva a la supuesta «pareja ideal» o a un sobreesfuerzo para conservar «la pareja ideal predestinada».
- *Mito del emparejamiento o de la pareja*, creencia de que la pareja heterosexual es algo natural y universal y que la monogamia amorosa está presente en todas las épocas y todas las culturas. Consecuentemente, todas aquellas conductas fuera de esta concepción de «normalidad», como la homosexualidad o la poligamia, darían lugar a conflictos entre aquellas personas que se desvíen de algún modo de esta creencia normativa.
- *Mito de la exclusividad*, o creencia de que no es posible estar enamorado o enamorada de dos o más personas a la vez. Esto puede suponer conflictos internos para la persona.
- *Mito de la fidelidad*, o creencia de que todos los deseos eróticos, pasionales, románticos, etc., deben satisfacerse exclusivamente con la pareja, si es que se la ama de verdad. Tener relaciones fuera de la pareja conlleva la sanción social.
- *Mito de los celos*, o creencia de que los celos son un signo de amor e incluso el requisito indispensable de un verdadero amor. Este

mito suele unirse habitualmente para justificar comportamientos egoístas, injustos, represivos y, en ocasiones, violentos.

Los más jóvenes suelen asociar los celos con una traba a superar en las relaciones de pareja (González y Santana, 2001b), pudiéndose interpretar la violencia como una prueba de amor y resistencia en la relación.

- *Mito de la equivalencia*, o creencia en que el «amor» (sentimiento) y el «enamoramiento» (estado más o menos duradero) son equivalentes y, por tanto, si una persona deja de estar apasionadamente enamorada es que ya no ama a su pareja y, entonces, lo mejor es abandonar la relación. Aceptar este mito supone no reconocer ni aceptar la diferencia entre una cuestión y otra, lo que puede llevar a vivirla de forma traumática.
- *Mito de la omnipotencia*, o creencia de que «el amor lo puede todo» y, por tanto, si hay verdadero amor no deben influir los obstáculos externos o internos sobre la pareja y es suficiente con el amor para solucionar todos los problemas. Este mito puede ser utilizado como una excusa para no modificar determinados comportamientos o actitudes. Desde este mito del amor, la violencia en la pareja se interpretaría como un obstáculo que se solucionará con el amor y el paso del tiempo, cuando el tiempo, en una relación violenta, es el mayor factor de riesgo. A medida que pasa el tiempo, la espiral de violencia en estas relaciones irá en aumento, no disminuirá por el mero hecho de la presencia de «amor». Además, se debe insistir en la incompatibilidad existente entre el binomio amor-violencia.
- *Mito del libre albedrío*, o creencia de que nuestros sentimientos amorosos son absolutamente íntimos y no están influidos por factores socio-biológico-culturales ajenos a nuestra voluntad y conciencia. La influencia socio-biológico-cultural es un elemento presente porque es desde estas influencias desde donde generamos nuestra concepción sobre el amor, el cual es un constructo social que definimos en función de la época, momento histórico y cultura de referencia. Aceptar el mito de libre albedrío supone no reconocer las presiones externas a las que estamos o podemos estar sometidos, lo que puede llevar a consecuencias negativas: exceso de confianza, culpabilidad, etc.
- *Mito del matrimonio o de la convivencia*, creencia de que el amor romántico-pasional debe conducir a la unión estable de la pareja y construirse en la única base de la convivencia de la pareja. Se vincula los conceptos de amor romántico, matrimonio y sexualidad. Este mito relaciona dos elementos, uno que se concibe como duradero (matrimonio) y un estado emocional transitorio (la pasión).

Aceptar esta relación puede ocasionar decepción en aquellas personas que no logren tener una relación de por vida y apasionada.

- *Mito de la pasión eterna o de la perdurabilidad*, creencia de que el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe perdurar tras años de convivencia. La aceptación de este mito tiene consecuencias negativas para la estabilidad emocional de la persona y de la pareja, ya que se espera una etapa de amor constante durante la evolución de la pareja, lo cual genera expectativas que si no se cumplen generan sentimientos negativos en la pareja.

La violencia de género está ligada a nuestro imaginario social respecto al concepto de amor, los modelos de amor y la socialización de género.

El concepto de amor romántico está ligado, como hemos relacionado en el apartado de mitos románticos, a atributos como el sacrificio, la entrega, el altruismo, la sumisión a la pareja, etc.

Quienes asumen esta forma de amar generan un modelo de amor basado en mitos románticos, lo que contribuye a aumentar el riesgo de sufrir violencia en la pareja.

Asumir este modelo de amor dificulta la identificación de los primeros indicios de violencia en la pareja. La creencia en la pareja ideal y el amor para toda la vida pueden llevar a la víctima a confiar en la mejora de la situación por el mero hecho del paso del tiempo, incluso, puede derivar en la interpretación de los micromachismos o primeros indicios de violencia en la pareja como una traba de amor a superar en la relación con el fin de fortalecerla.

Desde esta concepción del amor romántico, renunciar o romper la relación con la pareja se interpreta como un fracaso en la vida y, por tanto, será un factor de riesgo en la pareja, ya que pese a la existencia de violencia se continuará la relación con la esperanza de que el «amor todo lo puede», y buscarán la forma de preservar la relación violenta.

Esta visión romántica fomenta que se perciban los celos, el control en la pareja, así como otras formas de coerción de la libertad, como una demostración de amor del agresor hacia la víctima.

Esta sobrevaloración del romanticismo se fomenta especialmente desde las formas de organización social y familiar basadas en modelos patriarcales, donde se sobrevalora el matrimonio y la autorrealización de la mujer a través del mismo, reduciendo a ésta al plano afectivo-familiar.

8.3. LOS MITOS EN TORNO A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

El conjunto de mitos que se presentan a lo largo de este apartado contribuyen a la alimentación de la tolerancia ante la violencia de género o

cualquier otro tipo de violencia. De los diferentes mitos sobre la violencia de género señalados por autores como Gorrotxategi y Haro (1999), Mullender (2000), Sarausa y Zubizarreta (2000), y otros, se han seleccionado aquellos que tienen mayor presencia en las creencias con relación a la violencia de género entre los y las adolescentes.

- «*El maltrato en la pareja es un asunto privado en el que los demás no pueden meterse*». Se desmonta este mito por sí mismo si tenemos en cuenta que la violencia de género es un delito regulado por la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Desde el momento en que se ha legislado sobre esta forma de violencia, ésta deja de ser un asunto privado. En esta línea Alberdi (2005) y Rojas (2005) señalan que la invisibilidad del maltrato y la falta de denuncia se dan en mayor medida por considerar la violencia de género un tema privado y por preservar el honor de la familia.
- «*Pegar una bofetada o insultar de vez en cuando a una mujer no es maltrato*». Independientemente de la frecuencia, cualquier modo de maltrato (físico, emocional o sexual) es una agresión.
- «*En todas las parejas hay discusiones*». Si bien es cierto que en todas las parejas hay discusiones, también es cierto que «discusión» y «maltrato» son términos muy diferentes y que no pueden utilizarse como sinónimos o justificación ante el uso de la violencia. Una discusión o un conflicto es un intercambio de opiniones e intereses. Una situación de maltrato implica una situación de violencia (física, emocional, económica, sexual, etc.) de uno sobre otro.
- «*Los hombres que maltratan a las mujeres están locos o no saben lo que hacen*». Sarausa y Zubizarreta (2000), así como otros autores (Mullender, 2000), desmontan este mito ya que se ha demostrado científicamente que no existe una correlación entre la enfermedad mental y el maltrato.
- «*Cuando una mujer deja a su marido, el maltrato desaparece*». Cuando se denuncia o se abandona al agresor el maltrato no desaparece, incluso, puede aumentar ya que se produce el ciclo de la separación. Las amenazas, acoso y agresiones suelen mantenerse después de la separación ya que el agresor no desiste ante el abandono.
- «*Si los hombres que maltratan a las mujeres fueran a la cárcel, la violencia hacia la mujer desaparecería*». La penalización no es suficiente ya que para que desaparezcan estas actuaciones violentas es necesario corregir y tratar este tipo de conductas. La privación de libertad no es un tratamiento eficaz para la (re)educación de modelos de resolución de conflictos si no se acompaña con otras medidas socio-educativas.

- «*La violencia es una pérdida de control*». La conducta violenta de un miembro de la pareja sobre el otro no es el resultado de una situación de pérdida de control, sino todo lo contrario. El agresor trata de controlar a la otra persona. Si asumiéramos este mito como una realidad, deberíamos cuestionarnos por qué algunos agresores no maltratan delante de otras personas, por qué se tiene especial atención a las partes en que se puede golpear o seleccionar las estrategias más efectivas de control, etc. Además, es preciso recordar que la violencia de género es un problema multicausal, no se encuentra el origen en una única variable precipitadora de la conducta.
- «*La transmisión generacional*». Este mito asume la creencia de transmisión y aprendizaje de la violencia. Si bien es cierto que teorías explicativas de la violencia, como la teoría del aprendizaje social, han señalado esta posibilidad, también es cierto que no todos los maltratadores vivieron situación de violencia doméstica en la infancia. Además, existen estudios que señalan la capacidad de resiliencia de algunas personas ante la vivencia de la violencia en el ámbito doméstico. Estas personas resilientes al maltrato, en etapas posteriores a su vivencia negativa, no generan situaciones de abuso, superan la situación de maltrato y salen fortalecidas de ella.
- «*El alcohol*» ha sido la justificación a muchas situaciones de abusos. El alcohol es un elemento precipitante de la violencia, pero no es una causa-efecto. Si asumiéramos este mito como cierto, deberíamos cuestionarnos por qué no todos los maltratadores consumen alcohol, por qué todas las personas con alcoholismo no generan violencia, por qué las mujeres con alcoholismo no generan el mismo nivel de violencia, etc.
- «*Se merece o ha provocado la violencia*». Este mito culpabiliza a la víctima y no condena el acto violento. Ninguna persona merece un acto violento. La violencia atenta contra los derechos humanos y por tanto no tiene justificación de ningún tipo.
- «*Ella lo aguanta porque forma parte de su cultura*». Esta idea es parecida a la de «ha aprendido a aceptarlo». Este mito no es cierto. La violencia no se acepta, sino que se utilizan estrategias de adaptación para sobrevivir a la situación. No se sufren de manera diferente los malos tratos en función de una cultura u otra.
- «*Si el maltrato se repite, la culpa es de la mujer por seguir conviviendo con ese hombre*». Nuevamente, este mito responsabiliza a la víctima y no se tiene en cuenta la falta de recursos ni otras variables que condenan a la mujer a compartir el seno familiar.
- «*Los hombres que agreden a sus parejas están locos*». Se señala en torno a un 5 por 100 de hombres maltratadores con algún tipo de trastor-

no psicopatológico. Desde diferentes perfiles del agresor se señalan las dificultades que presentan los agresores para canalizar su malestar y frustración, pero ello no les exime de la responsabilidad de sus actos. No son enfermos ya que distinguen el momento en que maltratan (en privado, nunca en público) y gradúan el grado de violencia. Nuevamente, debemos cuestionarnos por qué todas las personas con trastornos psicopatológicos no maltratan. No debemos generalizar una minoría para justificar los actos violentos.

- «*Los hombres que agreden a su pareja son violentos por naturaleza*». Los agresores con su pareja no son violentos con todas las personas, sino que descargan su ira con aquellas personas sobre las cuales se sienten con derecho, como, por ejemplo, hijos, hijas, y su pareja. Por tanto, pueden controlar su ira para canalizarla con una determinada persona sobre la que sienten derecho de propiedad.

9. La expresión emocional

Echeburúa y Montalvo (1998) han definido la secuencia del comportamiento violento en las relaciones de pareja como la interacción de un suceso negativo con el déficit de una serie de habilidades sociales para canalizar la ira y el malestar que dan lugar al suceso violento. La secuencia del comportamiento violento, según los autores, se recoge en la siguiente figura (véase figura 2.2).

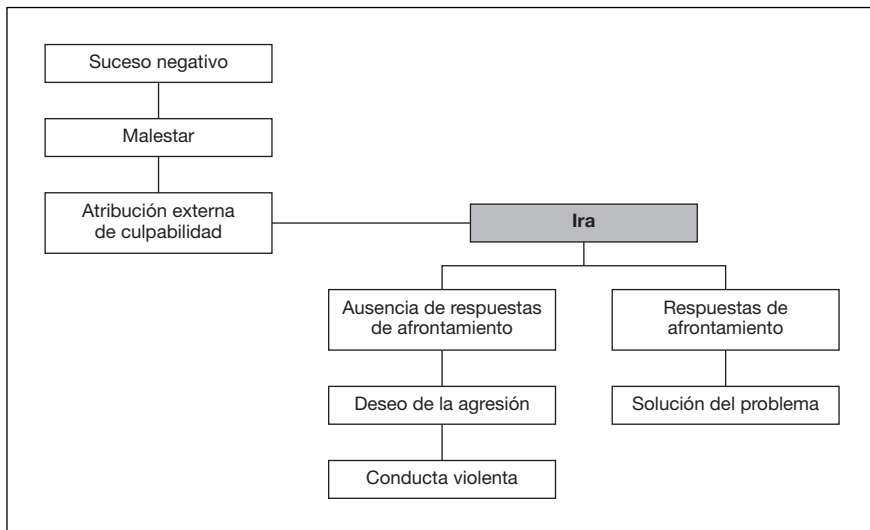


Figura 2.2. Secuencia del comportamiento violento de Echeburúa y Montalvo (1998:75).

Como se observa en la figura anterior, la secuencia del comportamiento violento en el ámbito familiar responde a la interacción entre los sucesos que la precipitan (suceso negativo), el malestar, las atribuciones de culpa y la ira, dando como respuesta el acto violento ante la ausencia de estrategias de afrontamiento adecuadas (en el agresor) ante los sucesos negativos o de malestar. Por tanto, las estrategias de afrontamiento o de resolución de conflictos resultan cruciales para frenar la génesis de respuestas violentas. Por ello, es importante en prevención de la violencia de género facilitar herramientas para afrontar los sucesos negativos, canalizar la ira y aprender a manejar los conflictos de pareja.

9.1. EL AMOR, LA PASIÓN Y LA VIOLENCIA

La afectividad se constituye por un conjunto de sentimientos, emociones, deseos, pasión, estado de ánimo, etc. La afectividad influye en nuestro comportamiento, manera de ser, de amar, de expresarnos, etc.

El déficit de amor y de afectividad, así como los trastornos de apego, pueden llevar a una persona al desinterés por los otros y a entrar en una situación de desadaptación social. Las experiencias afectivas en el proceso vital de una persona contribuyen a mantener una adecuada autoestima y, por ende, a evitar situaciones de conflicto y desadaptación social.

Las experiencias de intercambio de amor y afecto con otras personas son necesarias para establecer vínculos significativos entre personas y favorecer un crecimiento personal positivo y la autoestima. Las relaciones afectivas con las otras personas, cuando éstas se desarrollan de forma positiva, pueden resultar un estímulo e impulso para nuestro aprendizaje. De ahí que sea importante en un proceso de educación establecer relaciones afectivas con el educando para motivarle en su trabajo y objetivos.

La falta de **amor y afecto** de una persona, especialmente en edades tempranas y en el entorno familiar, puede llevar a un desequilibrio en el apego. Las teorías sobre el apego (Bowlby, 1969; Bowlby, 1980) señalan que aquellos niños y niñas que no desarrollan un **apego seguro** durante su infancia tienen más dificultades en desarrollar las tareas evolutivas de edades posteriores y por ende son más vulnerables a los riesgos. En esta línea, Dutton y Golant (1995) indican que el desarrollo de comportamientos violentos en las relaciones de pareja se relaciona con problemas tempranos del apego ansioso. Un apego seguro, que se genera mediante vínculos afectivos con sus cuidadores, permite que el niño o la niña desarrolle de forma competente habilidades que permitirán hacer frente a las situaciones de riesgo y, por tanto, será menos vulnerable.

Es importante trabajar la afectividad en los programas educativos ya que ésta nos permite comprometernos entre nosotros para establecer

vínculos afectivos positivos (amar y ser amados) y éstos se logran cuando se establecen unos valores comunes, como, por ejemplo: el respeto a los otros, la comunicación, el no uso de la violencia, etc.

El **amor** y la **pasión** forman parte de la afectividad. Estas dos emociones se relacionan de forma equívoca y llevan a mitos y tópicos en torno al amor que terminan en frustración cuando no se da una situación idílica y apasionada de amor.

En esta línea, Sangrador (1993) señala la tensión irresuelta o relación existente entre lo que denominamos amor-afecto y amor-pasión. El autor señala que, además de las diferencias lógicas entre ambos binomios, encontramos diferencias relacionadas con la mayor idealización, fantasía y recompensas imaginarias que unimos al binomio amor-pasión. El factor temporal es la diferencia más destacable entre ambos binomios: el afecto suele durar más que la pasión, el amor-pasión es mucho más frágil.

Como señala el autor, algunas personas asocian el amor-pasión a la etapa de noviazgo, y su declive, al matrimonio (fruto del factor temporal). Desde el mito de la equivalencia, no se reconocería durante el matrimonio el binomio amor-afecto, y por tanto se hablaría de desenamoramiento cuando no se da la situación de amor apasionado y una situación de frustración de fracaso del «amor eterno» y «apasionado» que se ha transmitido desde el ideal de amor romántico.

El amor, especialmente el amor romántico, se ha convertido en un patrón social y familiar. Cuando se produce una desviación de estos modelos basados en el romanticismo, se genera una frustración que propicia la aparición y mantenimiento de la violencia contra las mujeres (Bosch et al., 2007; González y Santana, 2001a).

La violencia de género está ligada a nuestro imaginario social respecto al concepto de amor, los modelos de amor y la socialización de género.

Quienes asumen esta forma de amar generan un modelo de **amor basado en mitos románticos**, lo que contribuye a aumentar el riesgo de sufrir **violencia** en la pareja.

Asumir este modelo de amor dificulta la identificación de los primeros indicios de violencia en la pareja. La creencia en la pareja ideal y el amor para toda la vida pueden llevar a la víctima a confiar en la mejora de la situación por el mero hecho del paso del tiempo, incluso, puede derivar en la interpretación de los micromachismos o primeros indicios de violencia en la pareja como una traba de amor a superar en la relación con el fin de fortalecerla.

Desde esta visión romántica, los celos, el control en la pareja, así como otras formas de coerción de la libertad, se perciben como una demostración de amor del agresor hacia la víctima. En la juventud, como señalan González y Santana (2001b), pueden interpretarse estos signos de control

como un elemento necesario en la relación («sin celos, no hay amor») y trasladar la responsabilidad del maltrato hacia la víctima por no ajustarse a las exigencias y normas del agresor en la pareja. Estas autoras insisten en el peligro que implica un romanticismo desmedido, en especial, entre los más jóvenes.

Esta sobrevaloración del romanticismo se fomenta especialmente desde las formas de organización social y familiar basadas en modelos patriarcales, donde se sobrevalora el matrimonio y la autorrealización de la mujer a través del mismo, reduciendo su papel al plano afectivo-familiar.

10. «El buen trato» como modelo alternativo al «mal trato»

Para generar un «buen trato» como modelo alternativo al «mal trato» es necesario potenciar la educación sentimental, facilitando el desarrollo de la autoestima, la autoafirmación y las habilidades para la resolución de conflictos y la gestión de la vida en pareja.

A lo largo de este capítulo se definirán algunos factores protectores que contribuyen a mitigar el riesgo de generar o tolerar violencia en la pareja.

Para crear parejas libres de violencia se requiere que ambos miembros de la pareja desarrollen algunas de las habilidades que señalan Pérez, Mendieta y Vilar (2005):

- *Autocuidado*: dedicarse tiempo a uno mismo, desarrollar los objetivos y proyectos individuales, aceptar los aciertos y errores, buscar un equilibrio personal, alejarse de las relaciones que provocan daño, establecer límites con las demás personas y con los problemas, dejar de hacer lo que los demás quieren que hagas, etc.
- *Libertad*: ajustar el tiempo compartido con la pareja y el tiempo de espacio personal. Realizar tareas de forma conjunta con la pareja y al mismo tiempo respetar que ambas partes tengan su propio espacio personal.
- *Independencia y autonomía*: construir relaciones de colaboración donde ambos miembros de la pareja se ayuden sin generar relaciones de dependencia. Cada miembro debe hacerse cargo de sí mismo. La autonomía en la pareja facilita que cada miembro pueda defender su propio espacio personal y alejarse de desigualdades de poder.

- *Corresponsabilidad y reparto de tareas*: las tareas asociadas a hombres y mujeres son fruto de una construcción social y, por ende, tanto chicos como chicas tienen la capacidad de poder realizar y compartir tareas que tradicionalmente se han asociado a las mujeres o a los hombres.
- *Empatía*: debido a la socialización de género y a los mitos sexistas, se ha relacionado más esta capacidad a las mujeres que a los hombres. Todas las personas, con independencia del género, deben ser capaces de ponerse en el lugar del otro, porque sólo de este modo se puede entender y respetar la manera de sentir, ver las cosas, pensar, etc., del otro miembro de la pareja.
- *Respetar las diferencias* de las personas desde un plano de igualdad, sin que estas diferencias propias de la individualidad se lleven al plano de una desigualdad de género. Todos somos diferentes por el hecho de ser personas, no somos máquinas programadas genéticamente y estas diferencias no deben convertirse en desigualdades en la pareja.
- *Equidad de poder en la relación*: ambos miembros de la pareja deben poder expresar sus deseos, gustos, necesidades y expectativas con relación a la pareja. No se deben establecer relaciones desiguales donde uno imponga sus deseos, necesidades y expectativas sobre el otro. La relación de pareja requiere de procesos de negociación y equidad en la toma de decisiones.
- *Comunicación asertiva* (verbal y no verbal): es importante expresar de forma adecuada los sentimientos y deseos. Para que la otra persona pueda ponerse en nuestro lugar y entendernos (empatía) es imprescindible transmitir de forma adecuada lo que necesitamos y esperamos de la relación. Es necesario ser asertivos (expresar nuestros sentimientos sin agredir a la otra persona) tanto en cómo expresamos nuestros sentimientos de forma verbal como en la forma no verbal (poses, gestos, tono de voz, mirada, actitud, etc.).
- *Acuerdos justos e igualitarios* en el seno de la pareja: para tomar decisiones en la pareja es necesario negociar con el otro miembro de forma equitativa. Ambas partes deben poder expresar su posicionamiento ante el conflicto para buscar un punto intermedio en la solución del mismo y que la toma de decisión beneficie a ambos. Algunas de las habilidades que se pueden poner en marcha en este proceso de toma de decisiones se desarrollarán en los siguientes apartados.

11. La resolución de conflictos

Los conflictos surgen de la oposición de intereses y se pueden dar conflictos interpersonales, fruto del intercambio de intereses con otra persona o grupo, y conflictos intrapersonales, como consecuencia de la contradicción de intereses de la propia persona (por ejemplo, los dilemas entre lo que nos dice la razón y lo que nos dice el corazón).

Los conflictos con uno mismo y con otras personas no son negativos aunque tendemos a darles una connotación negativa. Los conflictos, si son resueltos de forma asertiva, nos ayudan al crecimiento y a la maduración personal.

Según Casco y Albelia Consultora (2005), el conflicto puede dividirse en cinco fases:

1. El conflicto latente.
2. La iniciación del conflicto.
3. La búsqueda del equilibrio de poder entre las partes.
4. El equilibrio de poder.
5. La ruptura del equilibrio entre las partes.

El conflicto, según las autoras, puede repetirse en las fases 3, 4 y 5, dando lugar al reinicio del conflicto o a nuevas fases del mismo. Por ello, proponen que las intervenciones socioeducativas en resolución de conflictos deben facilitar habilidades para encontrar el equilibrio de poderes entre las partes.

En la pareja, estas habilidades para buscar y encontrar el equilibrio de poder entre las partes serán de crucial importancia ya que, como hemos venido señalando, la violencia de género en la pareja se da como fruto de una situación de desigualdad de poder en la misma. Uno de los miembros, en una situación aventajada de poder, tratará de mantener su posición en la pareja mediante diferentes técnicas de control y poder (Pence, 1987). En la figura 2.3 se recogen algunas de las estrategias que puede utilizar el agresor para mantener una situación de desigualdad de poder en la pareja.

Para encontrar un equilibrio de poderes entre las partes de una forma no violenta o impositiva, Casco y Albelia Consultora (2005) señalan algunos elementos que facilitan el proceso de consenso y otros que lo dificultan (véase tabla 2.5).

Es necesario recordar y resaltar que el conflicto no es destructivo, es un elemento facilitador del crecimiento personal y social. El conflicto genera cambios sociales, personales, grupales, etc. Cuando el conflicto no se resuelve de forma asertiva y se manifiesta en su forma más negativa, es



Figura 2.3. La rueda de control y poder de Pence (1987:12).

TABLA 2.5

Elementos que intervienen en la resolución de conflictos. Casco y Albelia Consultora (2005:34)

Elementos facilitadores	Elementos que dificultan
<ul style="list-style-type: none"> — Escuchar y tratar de entender otros argumentos. — Informarse y no suponer. — Búsqueda de puntos de encuentro. — Criterios y objetivos generales. — Deseo y voluntad de encontrar un acuerdo. — Establecer prioridades. 	<ul style="list-style-type: none"> — Posturas totalmente antagónicas e irreconciliables. — La atribución de hechos que puedan no ser verídicos. <p>Otros elementos que creemos que pueden dificultar el consenso:</p> <ul style="list-style-type: none"> — No tener predisposición para solucionar el conflicto.

TABLA 2.5 (continuación)

Elementos facilitadores	Elementos que dificultan
<ul style="list-style-type: none">— El tiempo: la falta de tiempo dificulta, pero obliga a encontrar una solución. No dilata el proceso.	<ul style="list-style-type: none">— Dificultad de habilidades para resolverlos.— No capacidad de empatía.— Carecer de habilidades comunicativas para expresar nuestro posicionamiento.— Las características antagónicas a aquellas citadas que facilitan el consenso.

FUENTE: Cascón, P., profesor de la diplomatura sobre «Cultura de Pau» de la Cátedra Unesco sobre Pau i Drets Humans de la Universitat Autònoma de Barcelona. Citado en Casco y Albelia Consultora (2005: 34).

cuando deviene en violencia, cuando se usa la desigualdad de poder para resolverlo en beneficio del más poderoso en contra de la parte o persona más débil en la situación del conflicto.

12. La autoestima

La autoestima es la capacidad que tiene cada persona de valorarse a sí misma. Una baja autoestima o valoración de uno mismo correlaciona con la violencia. Algunos estudios señalan como factor precipitante de la violencia la baja autoestima.

Branden (1995) desarrolla los seis pilares que constituyen la autoestima:

1. *Vivir conscientemente*: esto significa intervenir sobre lo que uno vive, ser consciente y responsable de la propia experiencia en la vida, reconocer lo que existe y no existe independientemente de los propios deseos, temores, sentimientos u otras emociones.
2. *Aceptarse a uno mismo*: si la persona no se acepta a sí misma no se puede valorar y, por tanto, será imposible construir su autoestima. Aceptarse implica valorarse y comprometerse con uno mismo, experimentar los propios pensamientos y emociones como parte de uno mismo sin temor o negación de ellos, aceptar los errores para poder subsanarlos en un futuro (si se niegan los errores por miedo, difícilmente se podrán corregir en situaciones futuras), preguntarse a uno mismo sobre las propias actuaciones y tratar de comprenderlas en el contexto en que se desarrollaron, ir más allá del hecho y comprender la situación en la que uno se encuentra y tomar decisiones, etc.

3. *Responsabilizarse de uno mismo*: para poder desarrollar con plenitud el día a día es necesario aceptarse a uno mismo y ser responsable de los propios actos. Esto implica disposición para asumir los errores y logros, ser responsables de conseguir los propios deseos, objetivos, felicidad, etc. Además, implica ser consecuente con las decisiones, distribución del tiempo, etc., para conseguir las metas personales.
4. *Autoafirmación*: la autoafirmación significa respetar los propios deseos, necesidades y valores. Si no se da este respeto no se podrán fijar los límites a aquellas personas que traten de vulnerar nuestros objetivos, deseos, valores o necesidades. Por ello, la autoafirmación es una característica importante para establecer límites en la pareja y prevenir situaciones de desigualdad de poder. La autoafirmación es mostrarse uno mismo tal y como es sin tratar de ser lo que otros esperan que seamos.
5. *Vivir con un propósito*: marcarse metas u objetivos en la vida requiere que se pongan en juego diferentes habilidades para conseguirlos. Plantear un propósito en la vida marca un nivel de exigencia a título personal que pone en juego la capacidad de afrontar el día a día y conseguir la meta. Por ende, si se quiere conseguir los objetivos se deberá poner en juego la responsabilidad hacia éstos, el deseo y la motivación para lograrlos, así como ser consecuente con los resultados, esforzarse en conseguir el propósito y analizar y reflexionar sobre los actos relacionados con el objetivo.
6. *La integridad personal*: se constituye por la congruencia del conjunto de creencias, valores, ideales, convicciones, normas, etc., y la conducta manifestada. La integridad implica ser congruente entre lo que se piensa, se siente, se cree y cómo se actúa.

La autoestima será una variable importante en la toma de decisiones de los y las adolescentes: elección de la pareja, orientación académica o profesional, constitución de relaciones interpersonales, etc.

13. La autoafirmación de los derechos propios

Como se ha señalado en el apartado de resolución de conflictos, es necesario que las parejas negocien la solución sin vulnerar la libertad y los derechos ninguna de las dos personas. Si en la resolución de conflictos se instaura la imposición de los derechos de una persona sobre la otra se genera una dinámica de desigualdad de poder que contribuye al inicio y mantenimiento de la violencia en la pareja.

Los y las adolescentes, además de conocer sus derechos, deben tener herramientas para identificar los primeros signos de violencia. Estos pri-

meros signos de violencia aparecen de forma muy sutil y con un carácter protector, lo cual dificulta su identificación. Aunque se presenten de forma benévola y con un fin protector son el caldo de cultivo para la génesis de una relación basada en la desigualdad y la violencia. Por ello, autores como González y Santana (2001b) alertan del peligro de la génesis de la violencia en las primeras relaciones de noviazgo. Aceptar estos primeros signos de violencia como una dinámica normalizada en la relación facilitará que se den otras formas de violencia en la pareja y que aumenten su frecuencia y gravedad.

Las investigaciones advierten no sólo de la necesidad de conocer las diferentes formas de violencia (desde la más sutil a las formas de violencia más conocidas por los y las adolescentes), sino también de trabajar con los y las adolescentes mecanismos para defender sus propios derechos y no permitir que nadie los vulnere, por tanto, fortalecerlos ante las posibles adversidades e intentos de transgresión de sus derechos.

La autoafirmación de los derechos propios requiere la defensa de los derechos humanos, los derechos constitucionales y los principios básicos para un modelo de «buen trato»:

- Respeto a la libertad y dignidad sin distinciones de ninguna índole.
- El derecho a la libertad y a la seguridad.
- Nadie estará sometido a otra persona en esclavitud ni servidumbre.
- Todos tenemos derecho al reconocimiento jurídico.
- Todos somos inocentes hasta que se demuestre lo contrario.
- Derecho a ser escuchados y a expresarnos libremente.
- Tenemos derecho a defender nuestra honra y reputación, nadie debe ser objeto de injerencias arbitrarias.
- Derecho al asilo.
- Libertad para elegir a la pareja y contraer matrimonio (no matrimonios acordados e impuestos).
- La familia es un derecho y debe ser protegida por la sociedad y el Estado.
- Derecho a la propiedad individual y colectiva.
- Libertad de reunión.
- Libertad de acceso en igualdad de condiciones a las funciones públicas de su país.
- Equidad en el trabajo en acceso y remuneración.
- Todos y todas tenemos derechos a descanso y tiempo libre.
- Acceso gratuito a la educación.
- Dedicarse tiempo a uno mismo.
- Libertad.
- Autonomía e independencia.
- Corresponsabilidad y reparto de las tareas.

- Respetar las diferencias.
- Equidad de género.
- Acuerdos justos e igualitarios.
- Trato asertivo.

De forma histórica y legitimada por sociedades patriarcales algunos de estos derechos han sido vulnerados con las mujeres. Por ejemplo, el derecho a la libertad de matrimonio (actualmente, todavía se dan los matrimonios concertados por las familias); la equidad de género (las mujeres no pueden acceder libremente y de forma equitativa a todos los puestos de trabajo. Existe el llamado techo de cristal, el cual no facilita que las mujeres puedan acceder a altos cargos relacionándolo con su función de mujer y maternidad); derecho a la seguridad (las mujeres son víctimas más propicias de violencia que los hombres: en el trabajo, en el ámbito familiar, en la sociedad, etc.); autonomía e independencia (familia basada en un sistema jerárquico, donde se generan modelos desiguales y de dependencia); etc.

14. Las habilidades sociales y comunicativas en la pareja

En cada relación de pareja se ponen en juego estrategias diferentes para la gestión del conflicto. Se suele usar una u otra estrategia en función de los resultados que éstas tienen en la pareja. Si en parejas anteriores el uso de la violencia para la consecución de los objetivos fue una actitud efectiva, el agresor tratará de utilizarla como estrategia de resolución de conflictos.

El uso de estrategias violentas no sólo no es una estrategia asertiva, sino que potencia más tensión en la pareja, generando parejas «insanas». En esta línea, González y Santana (2001b) recogen algunos principios que según Gottman y Silver (1999) son necesarios para mantener una relación sana (p. 90):

1. Reforzar el conocimiento mutuo.
2. Alimentar el cariño y la admiración.
3. Mantener el contacto y la comunicación cotidiana sin esperar a las ocasiones especiales.
4. Dejarse influir por la pareja.
5. Resolver los conflictos que tienen solución.
6. Aprender a convivir con aquellos conflictos irresolubles (conflictos, no violencia).
7. Buscar un significado compartido para la vida.

Fall, Howard y Ford (1999), citados en González y Santana (2001b), señalan dos estrategias de interrumpir la discusión, una correcta y otra incorrecta que lleva a situaciones de mayor tensión: *time-out* y *walking-away*.

La forma correcta de interrumpir la discusión en la pareja (*time-out*) presenta las siguientes características (González y Santana, 2001:91):

1. Ser capaces de identificar los propios sentimientos.
2. Nuestra pareja debe tener empatía, entender y comprender qué nos ocurre.
3. La interrupción de la discusión es consensuada previamente por ambos miembros de la pareja con el fin de retomarla en otro momento de serenidad.
4. No se culpa a la pareja, sino que se reflexiona sobre lo sucedido y la responsabilidad que tenemos como parte del conflicto.
5. Tratar de resolver el conflicto, no de rehuirlo.
6. La interrupción o aplazamiento del conflicto es para facilitar la búsqueda de soluciones, no para olvidarlo y dejarlo sin resolver.
7. Cuando se retoma el conflicto, se facilita una visión diferente del problema que posibilite hacer las cosas de un modo diferente.

Por el contrario, una forma incorrecta para frenar la discusión (*walking-away*) presenta las siguientes características en la pareja (González y Santana, 2001:91):

1. Imposibilidad de identificar los propios sentimientos.
2. Nuestra pareja no comprende qué nos ocurre (falta de empatía).
3. La interrupción de la discusión no es consensuada, es unilateral por uno de los miembros de la pareja.
4. Culpamos y responsabilizamos a nuestra pareja durante el conflicto.
5. Nuestra intención es rehuir la discusión, no solucionar el conflicto.
6. Se utiliza la interrupción de la discusión para dañar la relación (beber, romper cosas, etc.), no para buscar un nuevo prisma de la discusión que posibilite alternativas de resolución del conflicto.
7. Se regresa a la discusión con una ira renovada o evitando tratar el problema.

Las relaciones de pareja se enfrentan de forma continua a discusiones que, resueltas de forma asertiva, ayudan al crecimiento de la pareja. Si se da un déficit de habilidades sociales y comunicativas (diálogo, empatía, negociación, toma de decisiones, etc.) se dificulta la adopción de estrategias de resolución de conflictos adecuadas y la asertividad.

Como ya señalamos en el modelo explicativo del origen de la violencia de Echeburúa y Montalvo (1998), una ausencia de respuestas adecuadas ante un suceso negativo (conflicto, discusión, malestar, etc.) en la pareja que genera ira se desarrollará de forma violenta y agresiva. Sin embargo, este mismo suceso, con estrategias adecuadas de resolución de conflictos, generará habilidades para canalizar la ira y resolver la discusión sin el uso de la violencia.

PARTE TERCERA

Desarrollo de las sesiones

Sesión 1. ¿Qué sabes sobre la violencia de género?

1. Introducción¹

Esta primera sesión no contiene introducción de los contenidos clave que debe trabajar el profesorado ya que es la primera sesión del programa «GENER@-T» y sirve de presentación del mismo y de evaluación inicial del conocimiento del alumnado sobre violencia de género.

Nota para el profesorado. Recordad al alumnado que debe incluir en su carpeta de aprendizaje todo lo que realice: fichas, reflexiones, actividades individuales, los apuntes de trabajo en pequeño grupo, gran grupo, etc. Es preciso que esto se especifique cuando se explica la metodología en la primera sesión y se recuerde a lo largo del programa.

2. Objetivos

- Sentirse parte del grupo.
- Conocer la metodología de trabajo.
- Autoevaluarse en conocimientos sobre la violencia de género.

¹ La introducción de las sesiones recoge de forma resumida algunos elementos teóricos necesarios para el desarrollo de la sesión. Es importante leer la guía teórica del programa donde se desarrollan de forma más específica los contenidos de las diferentes sesiones. La introducción sólo es un breve resumen; se requiere que el profesorado consulte la guía teórica.

3. Contenidos

- El conocimiento entre los y las participantes.
- La metodología de trabajo del programa.
- Los conocimientos previos en violencia de género.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «NOS PRESENTAMOS»

- *Tiempo previsto:* 20 minutos.
- *Estrategias y técnicas:* trabajo en gran grupo.
- *Recursos:* balón y pizarra.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

La primera actividad del programa se destina a cohesionar el grupo y a expresar las expectativas en relación con el programa «GENER@-T». La parte de presentación y cohesión del grupo de participantes se puede omitir en aquellas situaciones en que el programa se aplique en un grupo de clase ya constituido con anterioridad. Si el grupo no es un grupo constituido y estable, es necesario realizar la primera actividad de presentación y creación de un clima apropiado para trabajar el tema de la violencia de género. Se introduce la actividad (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El profesorado invita a formar un círculo con sillas. Una vez constituido, se explica que se va a lanzar el balón de forma aleatoria para que se presenten y expliquen qué esperan aprender participando en el programa «GENER@-T». El profesorado puede anotar las expectativas en la pizarra para poder recogerlas en las conclusiones de la actividad. También se puede preguntar qué les gustaría trabajar en relación con la violencia de género, pero no esperan trabajarlo. Con esta última pregunta se les invita a expresar no sólo las expectativas, sino sus deseos en relación con el aprendizaje durante el programa (10 minutos).

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Una vez que todos y todas se han presentado, el profesorado trata de enlazar las expectativas con los contenidos del programa. Si surgen algunos contenidos de interés común relativos a la violencia de género que no

se trabajan en el programa, podrán incorporarse en las actividades de investigación que se proponen en el mismo. El profesorado no debe sentirse limitado si alguna de las demandas no se contempla en el programa, ya que la flexibilidad del mismo permite poder ampliar, profundizar o incorporar algunos contenidos en las sesiones de trabajo de investigación (5 minutos).

ACTIVIDAD 2. «APRENDEMOS Y CONSTRUIMOS»

- *Tiempo previsto*: 25 minutos.
- *Estrategias y técnicas*: exposición del profesorado.
- *Recursos*: —.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se introduce la actividad explicando que a continuación se expondrá la metodología del programa: las pautas de realización de la carpeta de aprendizaje, del trabajo de investigación (consultar el desarrollo de las estrategias en la primera parte del programa) y la web de contenido (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Es importante transmitir al alumnado para qué sirve la carpeta, qué contenidos debe tener y cuándo se entrega. La carpeta se entregará al finalizar el programa. La carpeta, además de las actividades en grupo, recogerá todos los hallazgos habidos en el trabajo de investigación que se les pida en algunas sesiones, las anotaciones del trabajo en pequeño grupo y las conclusiones del trabajo en gran grupo. La carpeta será uno de los elementos evaluativos.

Además, se explica el apartado «diario» de la carpeta donde podrán anotar sus emociones, sentimientos o pensamientos con relación al programa. Este apartado pueden utilizarlo siempre que quieran expresarse o transmitir sus sentimientos. El diario proporcionará un espacio de reflexión y expresión de emociones que, aquellas personas que no se expresen de forma abierta en el grupo, podrán utilizar de forma más íntima e individual.

Se informa de que algunas actividades requerirán de pequeñas búsquedas de información (investigación) y que se realizarán en pequeños grupos. Para ello, en la presente actividad se deben configurar los grupos de trabajos de investigación (3 o 4 personas) que se realizarán a lo largo del programa.

Se recomienda agilizar el proceso para que el tiempo de la actividad no se extienda en este tema. Si el grupo ya se conoce, también se puede

pedir que los constituyan al finalizar la sesión y entreguen una ficha de constitución (miembros del grupo) en la próxima sesión.

En cuanto a la web, como producto final del programa, se explica al alumnado que se construirá un blog (web de contenido) con los aprendizajes que realicen durante el programa. Para construir la web o blog el profesorado explica que utilizarán «Blogger», pero que esta parte más técnica la realizarán de forma conjunta entre el grupo clase y el profesorado.

Se resalta la importancia de descubrir dentro y fuera de clase contenidos, noticias, estadísticas, etc., que consideren importante compartir con otras personas. Además, se les adelanta que el producto final de la web se presentará al resto del centro como un recurso más de consulta (20 minutos).

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Para finalizar la actividad se incide en la importancia de ser ordenados y metódicos en la recopilación de todos aquellos materiales, documentos, informaciones, investigaciones, etc., con el fin de no olvidar incorporarlos en la carpeta de aprendizaje, ya que permite acreditar que han seguido el programa y han participado de forma activa en el mismo y en los trabajos en pequeño grupo (3 minutos).

ACTIVIDAD 3. «NO SABEMOS Y QUEREMOS SABER»

- *Tiempo previsto*: 15 minutos.
- *Estrategias y técnicas*: trabajo individual
- *Recursos*: Material complementario del programa, ordenador.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Una vez cohesionado el grupo, conocidas sus expectativas y explicada la metodología de trabajo del programa, se comenta que realizarán un test para saber qué conocen sobre la violencia de género y, así, poder ampliar su conocimiento durante el programa. Es necesario insistir en que no es ningún examen, sino un test para saber qué temas se conocen y no ser reiterativos (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los y las participantes rellenan el test mediante el aplicativo «Adobe Flash Player» (material complementario incluido en el programa). Se explica

que es un cuestionario muy breve de 10 preguntas tipo test, donde deben responder a cada pregunta para pasar a la siguiente. Se les indica que no obtendrán si las respuestas son correctas o no porque éstas se trabajarán durante el programa. Se insiste en las instrucciones para su cumplimentación: escribir de forma correcta el nombre del instituto, curso², profesor/a y el nombre del alumno/a. Si se quiere garantizar el anonimato de cada alumno o alumna, es necesario crear un código por persona que permita la identificación de cada participante.

Es importante que el profesorado no facilite las respuestas mientras realizan el test. Las respuestas deben trabajarse a lo largo del programa.

En las siguientes líneas se exponen las preguntas y la justificación de las respuestas del test inicial.

Orientaciones para el profesorado: preguntas y respuestas test evaluativo (inicial-final)

1. La violencia de género es...

- a) La violencia en el hogar.
- b) La violencia dirigida a la mujer por el hecho de ser mujer.
- c) La violencia entre hombres y mujeres.

Respuesta. Históricamente, se ha legitimado el poder y la dominación del hombre sobre la mujer, así como la pasividad y obediencia de ésta hacia el hombre. La violencia de género se diferencia de otras formas de violencia por su objetivo: es una forma de violencia dirigida hacia la mujer por el hecho de serlo. Como señala Miguel Lorente (2001: 51)³, «La agresión a la mujer es inmotivada, desproporcionada, excesiva, extendida y con intención de aleccionar, no tanto de lesionar. Por eso el agresor es consciente de lo que hace y por qué lo hace». El objetivo de la violencia de género es mantener la desigualdad de poder entre hombres y mujeres.

Todos y todas debemos tener los mismos derechos... ¡Depende de ti!

² Para la aplicación del programa en ámbitos educativos no formales (CRAE, espacio de jóvenes, etc.) en la identificación del curso se pondrá el nombre del grupo. Para ello, la persona responsable de la aplicación del programa designará un nombre al grupo de participantes. De este modo, el profesorado podrá identificar los resultados de sus participantes por nombre de grupo y centro. Todos los participantes en el programa deben rellenar de forma idéntica los datos identificativos, salvo el dato individual correspondiente al nombre del o de la participante.

³ Lorente, M. (2001). *Agresión a la mujer. Realidades y mitos. Mi marido me pega lo normal*. Barcelona: Ares y Mares.

2. Tipo de violencia de género que puede darse en parejas adolescentes.
 - a) No hay violencia de este tipo en parejas adolescentes.
 - b) Física y psicológica.
 - c) Física, psicológica y sexual.

Respuesta. La ONU (1993), en la Asamblea General de las Naciones Unidas, define la violencia de género como:

«Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño **físico, sexual o psicológico**, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada. Incluyendo: la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra» (Resolución 48/104 de la Asamblea General de la ONU, Declaración para la eliminación de la violencia contra la mujer, 20 de diciembre de 1993).

3. La violencia psicológica es...
 - a) Menos grave que la física.
 - b) Igual de grave que cualquier otra forma de violencia.
 - c) Más grave que otras formas de violencia.

Respuesta. El incremento de la sensibilización en materia de violencia de género ha contribuido a la condena de las formas más visibles de la violencia, como es la violencia física. Sin embargo, existen otras formas de violencia más sutiles como, por ejemplo: el sexismo benévolo (se presenta con un tono protector del hombre a la mujer pero no deja de ser una forma de control y creencia en la desigualdad y en la «necesidad» de protección del hombre sobre la mujer), micromachismos y abusos emocionales o psicológicos que son igual de dañinos que otras formas de violencia. El abuso psicológico, a largo plazo, es tan dañino y destructivo como otras formas de violencia (física, sexual, etc.), ya que lleva a la destrucción de la persona. El control sobre la pareja, los celos, las prohibiciones con ca-

rácter protector, los chantajes, las miradas desafiantes, los gestos de desprecio, así como otras formas de violencia emocional, son muy dañinas aunque no conlleven siempre un daño físico. Además, el abuso físico suele ir acompañado del psicológico. Antes de aparecer el abuso físico suele aparecer el psicológico.

No lo olvidéis... ¡No sólo duelen los golpes! ¡Apuesta por el «buen trato»!

4. ¿Qué ley regula la violencia de género en España?

- a) Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- b) Ley Integral 1/2004 de Medidas contra la Violencia hacia las mujeres.
- c) Ley Integral 1/2004 contra el machismo.

Respuesta. En España, la ley que regula la violencia dirigida hacia las mujeres es la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. La Ley Orgánica 1/2004 fue aprobada por unanimidad por el Parlamento español con el fin último de erradicar progresivamente la violencia de género, que, como reza en el párrafo primero del apartado I de su Exposición de Motivos, «se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad». Con esta finalidad, la Ley Integral propone la elaboración de un Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género «que introduzca en la sociedad nuevos valores basados en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres». El Plan, además, debe dirigirse «tanto a hombres como a mujeres desde un trabajo comunitario e intercultural» (Ministerio de Igualdad, 2008).

La igualdad de género no entiende de diferencias de género... Esta lucha es de todos y todas. ¡Apúntate a vivir en igualdad!

5. La violencia de género en la pareja...

- a) Se produce en determinadas culturas y clase social.
- b) Se puede dar en cualquier cultura, clase social y edad.
- c) Se produce en la etapa adulta y en determinadas culturas y clase social.

Respuesta. La violencia de género se da en cualquier cultura, clase social y edad. Los derechos humanos son derechos universales que deben ser respetados con independencia del género, origen cultural, edad, etc.

Las Naciones Unidas en su 85.ª sesión plenaria, el 20 de diciembre de 1993, ratificó la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, en la que se la reconoce como un grave atentado contra los derechos humanos y solicita que se hagan todos los esfuerzos posibles para que la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer sea «la declaración» universalmente conocida y respetada.

¡La violencia de género no hace diferencias por cultura, clase social ni edad! ¡A ti también te puede pasar!

6. Las causas de la violencia de género son...

- a) Abuso de sustancias (alcohol y drogas).
- b) Enfermedad mental, alcohol y drogas.
- c) Ninguna de las anteriores.

Respuesta. El alcohol y las drogas no son la causa de la violencia de género. El abuso de sustancias son elementos que facilitan o precipitan la aparición de la violencia, pero no son la causa. Son factores precipitantes de la violencia de género. La violencia de género es un problema multicausal, en el cual interviene la interacción de elementos como: la ira, actitudes hostiles o violentas, bajo repertorio de conductas y habilidades sociales asertivas, percepción o creencia de vulnerabilidad de la víctima, etc.

El abuso de alcohol y drogas acelera la aparición de la violencia cuando concurren junto a los elementos que se han señalado anteriormente, pero no son la causa de la violencia. En cuanto a las enfermedades mentales, si éstas fueran la causa de la violencia de género, todos los enfermos mentales agredirían a las mujeres. Por otro lado, es conveniente señalar, para desmitificar este mito de violencia de género y enfermedad mental, que todos los maltratadores no tienen historial médico de enfermedades mentales. A su vez, si asumiéramos la enfermedad mental como causa de la violencia de género deberíamos preguntarnos: ¿Por qué las mujeres con enfermedades mentales no agreden a los hombres?

Recuerda: «La violencia es multicausal... no permitas excusas: ¡ante el maltrato tolerancia cero!»

7. Los celos en las relaciones de pareja son...

- a) Una muestra de amor, protección y preocupación de tu pareja por ti.
- b) Una forma de abuso o violencia en la pareja.
- c) Desconfianza, pero no violencia.

Respuesta. Los celos son una forma de control hacia la pareja por miedo a su pérdida. Estas estrategias de control, aunque se pueden presentar de una forma protectora o benévola («se porta así porque la quiere», «no quiere perderla», etc.), no dejan de ser un signo de control y limitación y por tanto una forma de abuso. El mito de los celos o creencia de que los celos son un signo de amor ha contribuido a justificar comportamientos egoístas, injustos, violentos y represivos en la pareja. Las investigaciones han encontrado relación entre los celos en la pareja y la violencia de género. La presencia de los celos en la relación de pareja aumenta la probabilidad de sufrir violencia.

¡No permitas que nadie te humille, te someta, te limite o te trate mal, eso no es amor!

8. En una relación de pareja...

- a) Siempre hay uno de los dos que domina.
- b) La dominación de uno sobre el otro es una forma de violencia.
- c) Ninguna de las anteriores es correcta.

Respuesta. La violencia de género en la pareja se produce por la existencia de una relación asimétrica o de desigualdad de poder entre los miembros de la misma. La dominación de un miembro de la pareja sobre el otro genera desigualdad y sumisión. La violencia de género en la pareja es una relación desigual. En las relaciones de pareja con violencia de género se usan diferentes formas de violencia (física, psicológica, social, económica, etc.) para generar y mantener la desigualdad de poder entre el hombre y la mujer. Las relaciones de pareja deben formarse en un plano de igualdad entre hombres y mujeres. La creencia de que debe existir una dominación de uno sobre otro genera desigualdad y, por tanto, violencia.

¡El amor y la violencia son dos palabras incompatibles en una misma frase. Si hay violencia, no hay amor!

9. Los roles de género son...

- a) Una construcción social del papel de los hombres y las mujeres.
- b) Las formas correctas de actuar hombres y mujeres.
- c) Ninguna de las anteriores es correcta.

Respuesta. El rol de género se define como un conjunto de normas de comportamiento arbitrarias asociadas al género masculino o femenino de una determinada sociedad. El rol de género define el papel y la función social de las mujeres y de los hombres asociándole creencias y actitudes que se consideran más «adecuadas» para hombres y mujeres.

Los roles de género tradicionales relacionan el rol de la mujer (el papel y la función social) con la afectividad, la sumisión, la debilidad, etcétera. El rol del hombre se sitúa en superioridad al de la mujer, y es todo lo contrario al rol femenino: no muestra sentimientos, mantiene una posición de dominio, fuerza, etc. Esta visión tradicional del hombre y la mujer se ha mantenido durante años en nuestra sociedad promovida por el sistema patriarcal. Estos patrones de comportamiento considerados «adecuados» para los hombres y las mujeres potencian relaciones de poder desiguales en los diferentes ámbitos: la pareja, ámbito laboral, social, político, etc. Esta desigualdad y discriminación por género forman parte de la violencia de género que sufren las mujeres en los diferentes ámbitos.

¡El sexismo limita a hombres y mujeres!

10. La violencia de género sucede...

- a) Dentro del hogar.
- b) Fuera del hogar.
- c) Dentro del hogar y fuera del hogar.

Respuesta. La violencia de género es aquella violencia que sucede dentro y fuera del hogar. La violencia de género (violencia hacia la mujer por el hecho de ser mujer) puede darse en diferentes ámbitos: laboral, social, familiar, etc.

Así se recoge en la definición de la ONU (1993): «Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño **físico, sexual o psicológico** (...). Incluyendo la violencia física, sexual y psicológica en la familia (...); la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación (...); la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general (...), y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra».

¡La violencia de género no es un asunto privado, es un asunto de todos y todas!

Para la realización del test se cuenta con unos 13 minutos aproximadamente.

CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD

Una vez cumplimentado el test, el profesorado accederá a los resultados tras finalizar la sesión, para conocer qué preguntas tienen mayor acierto y cuáles menor, para profundizar en esas temáticas.

Los resultados se descargan en un bloc de notas (en cada ordenador o en el ordenador del administrador, según el tipo de conexión en red de los ordenadores). Recomendamos crear una base de datos Excel con los resultados.

Recordad consultar la primera parte del programa para ampliar los conocimientos sobre el desarrollo del pretest: objetivos, finalidad, recomendaciones, etc.

5. Valoración y cierre de la sesión

La sesión finaliza con la realización del test y se explica que en la siguiente sesión se trabajarán los artículos de la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Española para autoafirmar los derechos propios y una autoestima positiva para constituir parejas libres de violencia. Se cierra la sesión agradeciendo a todos y a todas su participación activa en ella.

Sesión 2. ¡Conoce tus derechos!

1. Introducción

LOS DERECHOS HUMANOS, LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA
Y LA LEY ORGÁNICA 1/2004 DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN INTE-
GRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Los Derechos Humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948) y la Constitución Española de 1978 son los derechos básicos que tiene cualquier ciudadano del estado español, independientemente de su sexo, raza, origen, clase social, etc. Por ello, como derechos básicos y fundamentales deben ser respetados.

La creciente sensibilización y preocupación en materia de igualdad ha dado lugar a la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en el ámbito nacional, y a la Ley 5/2008 del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista (*DOGC*, 2008) en Cataluña.

Ambas leyes tienen en común que la erradicación de la violencia de género es un derecho de todos y todas, especialmente, de las mujeres.

LA AUTOAFIRMACIÓN DE LOS DERECHOS

La autoafirmación de los derechos propios requiere la defensa de los derechos humanos, los derechos constitucionales y los principios básicos para un modelo de «buen trato»:

- Respeto a la libertad y dignidad sin distinciones de ninguna índole.
- El derecho a la libertad y a la seguridad.
- Nadie estará sometido a otra persona en esclavitud ni servidumbre.
- Todos tenemos derecho al reconocimiento jurídico.
- Todos somos inocentes hasta que se demuestre lo contrario.
- Derecho a ser escuchado y a expresarnos libremente.
- Tenemos derecho a defender nuestra honra y reputación, nadie debe ser objeto de injerencias arbitrarias.
- Derecho al asilo.
- Libertad para elegir pareja y contraer matrimonio (no matrimonios acordados e impuestos).
- La familia es un derecho y debe ser protegida por la sociedad y el Estado.
- Derecho a la propiedad individual y colectiva.
- Libertad de reunión.
- Libertad de acceso en igualdad de condiciones a las funciones públicas de su país.
- Equidad en el trabajo en acceso y remuneración.
- Todos y todas tenemos derechos a descanso y tiempo libre.
- Acceso gratuito a la educación.
- Dedicarse tiempo a uno mismo.
- Libertad.
- Autonomía e independencia.
- Corresponsabilidad y reparto de las tareas.
- Respetar las diferencias.
- Equidad de género.
- Acuerdos justos e igualitarios.
- Trato asertivo.

Para crear parejas libres de violencia, además de reafirmar los derechos como personas y no permitir que nadie los vulnere, es necesario que la propia persona se valore y se quiera (autoestima).

LA AUTOESTIMA

Algunos estudios señalan la relación entre autoestima y violencia. **Una autoestima adecuada** (valoración positiva de uno mismo) **facilita relaciones libres de violencia** e igualitarias. Para desarrollar una autoestima positiva Branden (1995) señala seis pilares que se deben trabajar:

1. La práctica de vivir conscientemente.
2. La práctica de aceptarse a uno mismo.

3. La práctica de responsabilizarse de uno mismo.
4. La práctica de la **autoafirmación**.
5. La práctica de vivir con un propósito.
6. La práctica de la integridad personal.

2. Objetivos

- Conocer los artículos básicos de los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Construir relaciones de pareja equitativas.

3. Contenidos

- Los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- La autoafirmación de los derechos propios.
- La autoestima.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «¿QUÉ DERECHOS TENGO?»

- *Tiempo previsto*: 20 minutos.
- *Estrategias y técnicas*: ejercicios de papel y lápiz, trabajo en pequeño y trabajo en gran grupo.
- *Recursos*: ficha 2.1.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

El profesorado explica que trabajarán algunos de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Para ello, se les facilita la ficha de trabajo 2.1.

Se explica que para mantener relaciones igualitarias y de respeto hacia los otros es necesario conocer algunos de los derechos que tenemos para autoafirmarlos y no permitir que nadie los vulnere, independientemente de nuestro origen, género, edad, etc. (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El profesorado facilita una fotocopia por participante y les invita a realizar la lectura de forma individual. Les indica que una vez finalizada la lectura, dediquen unos minutos a la reflexión individual sobre qué derechos consideran que suelen ser más susceptibles de ser vulnerados y por qué. Para este trabajo individual los y las participantes disponen de unos 5 minutos; por ello se insiste en que realicen la lectura y la pequeña reflexión (2 líneas) de forma ágil para poder comentarlo en pequeño grupo. Una vez realizada la lectura, se pide que en pequeño grupo comenten las reflexiones que han anotado en su ficha 2.1. Para la puesta en común en pequeño grupo cuentan con unos 5 minutos.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Se dedican los últimos minutos a la puesta en común con el gran grupo. Para ello, el profesorado les invita a contestar a las siguientes preguntas:

¿Qué derecho consideráis que en nuestra sociedad se vulnera de forma más habitual? ¿Qué ley (estatal y/o autonómica) defiende los derechos de las mujeres contra la violencia de género?

El objetivo de la puesta en común no es generar una discusión dirigida, sino resaltar y concluir sobre aquellos derechos que todos y todas consideran invulnerables, como derechos que deben ser autoafirmados para crear relaciones en un plano de igualdad.

El profesorado recuerda al alumnado que la ficha de trabajo, así como las notas y reflexiones durante las actividades, se deben adjuntar en la carpeta de aprendizaje.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1978	FICHA 2.1
<p>La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948. Los Estados firmantes de la Declaración deben garantizar la difusión, conocimiento y cumplimiento de dichos derechos. Algunos de sus artículos:</p> <p>Artículo 1</p> <p>Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.</p> <p>Artículo 2</p> <p>Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.</p> <p>Artículo 3</p> <p>Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.</p> <p>Artículo 4</p> <p>Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre.</p> <p>Artículo 16</p> <p>2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.</p> <p>Artículo 23</p> <p>1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas.</p> <p>2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.</p> <p>Artículo 24</p> <p>Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre.</p> <p>Artículo 29</p> <p>3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.</p> <p>La Constitución Española de 1978 es la norma suprema de ordenamiento jurídico. Significó un avance importante para los derechos de las mujeres.</p>	

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS Y LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1978 (continuación)	FICHA 2.1
<p>En el artículo 14 de la Constitución se reconoce: «Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».</p> <p>El artículo 15 señala que «Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral».</p> <p>La Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Española (especialmente los artículos 14 y 15) han sido la base para la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (ámbito estatal) y la Llei 5/2008 del dret de les dones a erradicar la violència masclista (DOGC, 2008) en ámbito autonómico (Cataluña).</p> <p>Reflexiona</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué derechos consideras que suelen ser más susceptibles de ser vulnerados? ¿Por qué? — ¿Qué ley (estatal y/o autonómica) defiende los derechos de las mujeres contra la violencia de género? 	

ACTIVIDAD 2. «SON MIS DERECHOS, RESPÉTALOS»

- *Tiempo previsto*: 40 minutos.
- *Estrategias y técnicas*: expresión artística.
- *Recursos*: material visual y de plástica (papel de mural, colores, tijeras, pegamento, etc.).

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

La libertad, la igualdad, la equidad de género y otros valores recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos Universales y en la Constitución Española son derechos propios de las personas y, como derechos universales, deben ser respetados con independencia de raza, género, origen, cultura, etc. Para hacer valer y respetar estos derechos, es necesario que nos valoremos. Con una baja autoestima la persona es más vulnerable a que otras personas no respeten sus derechos y la infravaloren. El objetivo de una relación violenta es mantener la desigualdad de poder entre ambos miembros. Para establecer parejas libres de violencia es necesario valorarse, quererse y respetarse, así como hacerse valorar, querer y respetar.

El profesorado puede destinar unos 10 minutos para introducir la actividad y relacionar los Derechos Humanos Universales y los derechos constitucionales con la autoafirmación de los derechos y la autoestima.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Una vez introducidos de forma breve los contenidos de la actividad, se invita a realizar un mural de reflexión creativo con frases, poemas o dibujos para expresar y relacionar los derechos humanos y los abusos como forma de atentar contra los derechos de la persona. Se aconseja que el mural sea grande, así pueden pegar documentos o poemas de Internet, realizar *collages*, pintar, dibujar, etc., para fomentar la autoafirmación de los derechos (por ejemplo, yo tengo derecho a ser libre, si me quieres querrás mi libertad, etc.) y la autoestima (nadie será ni más ni menos que yo; aprende a quererte y sólo así podrás querer, etc.). Se pueden exponer algunas frases de ejemplo para facilitarles que puedan identificar la relación entre el contenido trabajado en la primera actividad y la autoafirmación de los derechos propios, la autoestima y la equidad de género.

Si el alumnado cuenta en el aula con ordenadores, pueden buscar frases por Internet para incorporarlas en su mural. Para la expresión artística disponen de 20 minutos aproximadamente.

CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD

Como conclusión de la actividad, se propone colgar el mural en el aula. Éste servirá de recordatorio de los derechos universales trabajados y de que para defenderlos es necesario que la persona se quiera y se respete. En la base para la autoafirmación de los derechos se encuentra la creación de una autoestima positiva (10 minutos).

5. Valoración y cierre de la sesión

La sesión finaliza con las conclusiones de la actividad 2, resaltando la autoafirmación de los derechos de cada uno y la autoestima como pilares necesarios para construir relaciones de pareja equitativas. Se cierra la sesión agradeciendo la participación y se adelanta que en la próxima sesión, trabajarán la temática mediante una pequeña investigación.

Sesión 3. ¡Investigando!

1. Introducción

Esta sesión no contiene introducción ya que el contenido de la misma dependerá de las investigaciones que realice el alumnado en relación con la violencia de género (tipo, causas, consecuencias, etc.).

2. Objetivos

- Realizar una primera aproximación a la violencia de género.
- Descubrir los conocimientos de forma autónoma.

3. Contenidos

- La violencia de género: tipos, causas, consecuencias, etc.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «APRENDEMOS A APRENDER»

- *Tiempo previsto:* una hora.
- *Estrategias y técnicas:* trabajo de investigación (trabajo en pequeño grupo).

- *Recursos:* ordenador, impresora, Internet, bibliografía sobre violencia de género, ficha 3.1.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se introduce la actividad explicando el objetivo de la misma. El objetivo es descubrir los conocimientos en violencia de género de forma autónoma, partiendo de sus conocimientos previos y de su experiencia en la búsqueda de información en Internet y en otros recursos bibliográficos.

Sería idóneo poder realizar esta actividad en la biblioteca del centro si ésta consta de ordenadores con acceso a Internet. En su defecto, se puede desarrollar en el aula con ordenadores e Internet y permitir el desplazamiento del alumnado a la biblioteca del centro (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para el desarrollo de la actividad, además de facilitar el acceso a la biblioteca o a los libros, el profesorado puede facilitar algunas webs oficiales (ver la guía teórica del programa, apartado recursos), como la web del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Instituto de la Mujer (el central y el autonómico) y el observatorio de la violencia.

Una vez previstos todos los aspectos logísticos (bibliografía, Internet y ordenadores), el profesorado les entrega la ficha 3.1 para orientar al alumnado en la búsqueda de información.

Se insiste en que la búsqueda es parte del proceso de aprendizaje del programa y de su trabajo de investigación.

El profesorado explica que no deben repartirse las temáticas a investigar, sino que todo el equipo de investigación busque sobre un mismo tema pero repartiéndose las fuentes de información. Por ejemplo, si buscan tipologías de violencia, todos deben buscar sobre la tipología de violencia, pero cada miembro del grupo puede consultar diferentes fuentes (páginas web, bibliografía, etc.).

Para la investigación cuentan con unos 30 minutos, por lo que se les recomienda que durante media hora aproximadamente realicen las búsquedas de información en las webs sugeridas y en los libros de la biblioteca del centro. La media hora restante la deben destinar a realizar, de forma conjunta con el equipo de investigación, la agrupación de la información encontrada para adjuntarla en la carpeta de aprendizaje individual.

Pueden agrupar la información de diferentes formas: resumen en «Word», mediante corta y pega de la información extraída en las diferentes fuentes de consulta (agrupar, triangular y sintetizar la información en un «Word»); resumen escrito (sin ordenador) de los principales contenidos encontrados; *collage* de los documentos impresos, etc.

El objetivo de la segunda parte de la actividad es doble: por un lado, la puesta en común en el pequeño grupo de los contenidos encontrados y, por otro, la síntesis de la información para la carpeta de aprendizaje, la cual les servirá de recordatorio del contenido trabajado en la sesión y de evaluación del proceso de aprendizaje.

Se insiste en la complementación de las informaciones para extraer un contenido válido y fiable sobre la temática de estudio. Para la segunda parte de la actividad cuentan con unos 20 minutos aproximadamente.

ORIENTACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN. ¿QUÉ CONTENIDOS PODEMOS BUSCAR?	FICHA 3.1
<p>Ésta es vuestra primera búsqueda de información y para ello podéis consultar libros sobre la temática, en la biblioteca de vuestro centro, y <i>recursos en Internet</i> como los links que os facilitamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. http://www.msc.es/ssi/violenciaGenero/home.htm. — Instituto de la mujer. http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/. — Observatorio de la violencia de género. http://www.observatorioviolencia.org/. <p>En estas webs podéis encontrar más recursos y direcciones web para vuestras investigaciones, ¡explorar en las webs!</p> <p>En vuestra primera búsqueda <i>tratad de responder a algunas de las siguientes preguntas</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué es la violencia de género? — ¿Qué formas de violencia de género existen? — ¿Cuál es la ley española sobre violencia de género? — ¿Qué derechos se vulneran cuando una persona es víctima de violencia de género? — ¿Es un problema extendido la violencia de género? ¿De qué cifras hablamos? <p>Reflexiona y debate en pequeño grupo la siguiente cuestión:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿La violencia de género puede darse en parejas adolescentes? ¿Qué crees tú? <p>Recuerda adjuntar en tu carpeta de aprendizaje la síntesis común de los contenidos que has buscado para la actividad y la reflexión de la última pregunta en el diario de la carpeta de aprendizaje, contrastando tu reflexión con las de tus compañeros y compañeras de grupo.</p>	

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Antes de finalizar la sesión, se indica al alumnado la importancia de que cada miembro del grupo de investigación tenga una copia del «Word», *collage*⁴ o resumen escrito para adjuntarlo en la carpeta de aprendizaje

⁴ Si el *collage* es grande, pueden fotografiarlo con una cámara o webcam y adjuntarlo en la carpeta de aprendizaje.

individual. El profesorado indicará cómo realizar las copias en función de la logística y recursos del centro (5 minutos).

5. Valoración y cierre de la sesión

Se agradece la participación y se explica que en la siguiente sesión se ampliará y profundizará en algunos de los contenidos que han descubierto en la presente. Se tratará de aproximar dos realidades que los y las adolescentes perciben como poco probables: violencia de género y parejas adolescentes.

Sesión 4. Tengo una amiga que...

1. Introducción

DEFINICIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

La ONU (1993), en la Asamblea General de las Naciones Unidas, define la violencia de género como:

«Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada. Incluyendo la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra» (Resolución 48/104 de la Asamblea General de la ONU, Declaración para la eliminación de la violencia contra la mujer, 20 de diciembre de 1993).

LAS FORMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO:

Tipos de abuso: físico, psicológico o emocional, sexual, económico, etcétera. Las diferentes formas de violencia de género pueden darse de manera simultánea. En las parejas adolescentes el abuso económico no suele darse.

Es importante no mitificar los ejemplos de formas de abuso (por ejemplo, abuso físico y paliza; abuso sexual y violación), ya que, en ese caso, los y las adolescentes no identificarán los primeros signos de violencia en la pareja (celos, tirar cosas al suelo, dar golpes a objetos cuando se discute, intimidar con los gestos, insistencia para el inicio de las relaciones de pareja, etc.).

Según González y Santana (2001b), los **primeros indicios de violencia** en parejas jóvenes son (consultar más factores de riesgo en la guía teórica): pretende que sea formal demasiado pronto; excesivamente «romántico»; celoso; culpabiliza a los otros de sus problemas; actitudes machistas; cruel con otras personas y con su pareja; humilla o utiliza los insultos en su comunicación; presiona para iniciar las relaciones sexuales.

Para mitigar los factores de riesgo y potenciar los factores protectores en las relaciones de parejas adolescentes es necesario que conozcan los riesgos, identifiquen los primeros signos de violencia, manejen habilidades sociales y comunicativas en la pareja, etc.

2. Objetivos

- Detectar las diferentes formas de violencia de género.

3. Contenidos

- La violencia de género y sus diferentes formas.
- Los factores de riesgo y de protección en violencia de género en la pareja.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «A MÍ TAMBIÉN ME PUEDE PASAR»

- *Tiempo previsto:* una hora.
- *Estrategias y técnicas:* historias animadas, ejercicio de papel y lápiz, discusión dirigida y exposición del profesorado.

- *Recursos:* papel y lápiz, ordenador del profesorado, pantalla, material complementario del programa: historias animadas, ficha 4.1.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se introduce la actividad recordando algunos de los conocimientos adquiridos mediante la investigación en grupo de la pasada sesión.

Se explica que en la sesión actual se trabajarán tres historias animadas muy breves de parejas adolescentes. Se señala que, tras el visionado de las historias, se realizará una discusión dirigida para enlazar los contenidos que descubrieron en la sesión anterior con los sucesos que aparecen en las historias (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Una vez contextualizada la sesión, el profesorado proyecta en la pantalla las tres historias. Si el profesorado lo desea, puede visualizar cada historia de forma independiente y realizar pequeñas discusiones dirigidas después de visualizar cada una de ellas. Se recomienda visionarlas de forma continua y realizar la discusión conjunta refiriéndose a las tres historias, por dos motivos: 1) no predisponerles a identificar, a partir de la primera discusión dirigida, las posteriores situaciones. Si se visiona la primera historia y se discute sobre si es abuso o no, se les predispone a identificar las siguientes historias como abuso aunque quizá en un primer momento no las hubieran identificado, y 2) permite trabajar las tres formas de abuso evitando que si el debate de una de ellas se extiende en el tiempo no permita visionar el resto.

Se prevé que se visualicen las historias en una misma sesión porque permite ver que, aunque se identifique una de las situaciones con la forma de abuso predominante en la historia, se dan otras formas de abuso en paralelo (por ejemplo, en la situación de abuso sexual, además de la coacción sexual para iniciar las relaciones de pareja, se usan estrategias de chantaje emocional para presionar a la víctima; en el abuso físico, se empuja a la chica, pero además se utilizan otras estrategias de intimidación, como, por ejemplo, tirar cosas al suelo o golpear la pared).

Las historias animadas permiten acercar al alumnado a una situación de abuso leve en una relación de pareja de edades similares, rompiendo la imagen estereotipada de la violencia de género en la pareja (identificando de forma errónea la violencia en la pareja como una situación de abuso físico muy violento, subestimando otras formas de violencia en la pareja que son tan dañinas como el maltrato físico).

Tras visualizar las tres historias animadas (historia 1, de abuso físico; duración, 1 m 30 s. Historia 2, abuso psicológico; duración 2 m 15 s. His-

toria 3, abuso sexual; duración, 1 m 47 s), se facilita la ficha 4.1 que contiene el texto de la locución de las historias y preguntas generales para reflexionar en gran grupo.

Después del visionado de las historias se les pedirá que las lean y reflexionen de forma individual sobre las preguntas que se plantean en la ficha 4.1. Pueden anotar sus reflexiones o comentarios en la misma ficha, la cual debe ser adjuntada a la carpeta de aprendizaje. Para leer la ficha y reflexionar, pueden contar con un tiempo aproximado de 25 minutos.

¿TRES PAREJAS DIFERENTES?**FICHA 4.1****Historia de Ana y Quique (situación 1)**

Ana y Quique son novios desde hace unos meses. Ana tiene 14 años y Quique 15. Los dos son amigos desde la infancia y van al mismo instituto. Ana está muy enamorada de Quique, pero desde hace un tiempo tienen problemas en su relación de pareja. Quique tiene un carácter fuerte, y cuando no están de acuerdo en alguna cosa, suele ponerse nervioso. En alguna ocasión, la ha agarrado del brazo un poco fuerte, o ha tirado un objeto al suelo para sacar su rabia. Discuten por todo... cuando salen con los amigos, cuando no se hace lo que él quiere, cuando Ana habla mucho con otros chicos o chicas, etc. Quique grita cuando discute con Ana, la empuja, da golpes en la pared, tira cosas al suelo...

Hace un par de días, la discusión subió de tono, Quique se puso algo nervioso y empujó a Ana y ella cayó al suelo. Quique está muy arrepentido de lo sucedido y le ha prometido que no volverá a suceder, se disculpa una y otra vez... pero no es la primera vez que se disculpa y tampoco es la primera vez que la agrede.

Historia de Hugo y Aisha (situación 2)

Hugo tiene 14 años y Aisha 13. Se conocieron hace un año cuando Aisha empezó en el instituto de Hugo. Aisha conocía a una amiga de Hugo y poco a poco empezó a formar parte de su pandilla. Tienen los amigos del instituto en común y desde hace cuatro meses Hugo y Aisha son novios. Hugo es muy celoso y trata de saber todo lo que hace Aisha: le pregunta con quién sale, dónde va, a qué hora va a volver a casa, se enfada si en la discoteca habla con otros chicos, etc. Aisha cree que es normal que Hugo se preocupe por ella porque la quiere mucho. Ve en la actitud de Hugo un gesto de amor y protección, pero a veces se agobia un poco... Cuando Hugo ve que Aisha se pone falda o escote pone malas caras, la mira constantemente, está alerta de quién la mira y por qué la mira... Y siempre que viste así, Hugo le acaba hablando mal o con actitud muy pasota. Hugo no le ha prohibido vestir con falda o escote... pero Aisha ha optado por vestir más «tapada» para evitar las «malas maneras» de Hugo, sus burlas, los gestos, los silencios, las miradas... y, sobre todo, para evitar que la ridiculice delante de sus amigos. Muchas veces se ríe con los amigos o insinúa lo mal que le queda esa falda o ese jersey con el fin de evitar que Aisha siga vistiendo así. Aisha no entiende por qué se comporta así con ella. Además de reírse de la forma de vestir o de poner malas caras, Hugo no está de acuerdo con que Aisha salga con sus amigos y amigas si él no está con ellos. Hugo le insinúa que si de verdad le quisiera no le apetecería tanto estar con otras personas. Cuando discuten por este tema Hugo le insinúa que dejará la relación porque pasa mucho tiempo con sus amigos y amigas y poco tiempo a solas con él. Aisha está muy enamorada, y cree que todo mejorará con el tiempo y por eso sigue con él e intenta complacerle porque cree que todo esto es porque Hugo se preocupa demasiado por ella.

¿TRES PAREJAS DIFERENTES? (continuación)**FICHA 4.1****Historia de Dani y Alexia (situación 3)**

Dani y Alexia son novios desde hace un año. Alexia tiene 15 años y Dani 19 años. Se conocen hace tiempo porque son del mismo barrio y han crecido juntos. Dani quiere tener relaciones sexuales, porque ya las ha tenido antes con otras chicas... pero Alexia tiene dudas. Los dos se quieren mucho, pero ella no está segura de dar el paso, y no sabe con quién hablar el tema... Dani cree que Alexia no le quiere lo suficiente y que por eso no desea mantener relaciones sexuales. Alexia cree que es un paso muy importante en su relación, y necesita tiempo para estar segura de que Dani es el chico con quien desea tener su primera relación sexual. Dani no quiere esperar más y la presiona para que se decida. Como ella tiene dudas, él le insiste y le pide que acepte como una prueba de su amor. Dani le dice que si de verdad le quiere querría tener sexo con él. Hace unos días, como Alexia no cede, hizo un comentario delante de todo el grupo de amigos sobre el tema... y Alexia estaba muy avergonzada y se fue llorando... Alexia está muy triste, Dani nunca la ha forzado físicamente para tener relaciones, pero toda esta insistencia y comentarios la sobrepasan... Alexia se pregunta por qué no puede esperar un poco más.

Alexia ya no sabe cómo decirle que no; teme que si le vuelve a decir «no», Dani la abandone por otra chica o que se enfade muchísimo. No es la primera vez que le dice que si no tiene sexo con ella lo tendrá con otra chica ya que él es un chico y tiene necesidades... y que si ella le quisiera de verdad no dejaría que esto pasara.

Reflexiona de forma individual

1. ¿Crees que alguna de estas situaciones es una situación de violencia de género en la pareja? ¿Por qué?

2. ¿Crees que se puede dar la violencia de género en parejas adolescentes? ¿Por qué?

3. ¿Conoces alguna situación de pareja parecida a las historias que has visto?

Una vez finalizado el trabajo individual, se destinan 20 minutos a la discusión dirigida en gran grupo. Para la discusión, el profesorado puede utilizar las preguntas de la ficha 4.1.

1. ¿Creéis que alguna de estas situaciones es una situación de violencia de género en la pareja? ¿Por qué?
2. ¿Creéis que se puede dar la violencia de género en parejas adolescentes? ¿Por qué?
3. ¿Conocéis alguna situación de pareja parecida a las historias que habéis visto?

El profesorado puede lanzar otras preguntas para profundizar en las respuestas:

1. ¿Qué elementos os hacen pensar que es violencia?
2. Las situaciones visualizadas, ¿son comunes en parejas de vuestra edad? ¿Por qué?
3. ¿Conocéis parejas de vuestra edad con este tipo de relación?

El objetivo de realizar el debate es facilitar al alumnado que pueda identificar los primeros indicios de violencia. Aunque éstos se presenten de forma benévola (es celoso porque me cuida; se preocupa demasiado por mí, etc.) son una forma de violencia y, como tal, debe erradicarse tan pronto como aparezca en la pareja.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Para finalizar la actividad, se realiza una breve exposición teórica por el profesorado (máximo 10 minutos), en la cual se enlazan las aportaciones de la discusión dirigida con los factores de riesgo y de protección para el inicio y mantenimiento de situaciones de violencia en la pareja.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se finaliza la sesión agradeciendo la implicación en la actividad y se recuerda adjuntar la ficha 4.1 a la carpeta de aprendizaje individual.

Se señala, para concluir, que en la próxima sesión se iniciará el trabajo de construcción de la web temática.

Sesión 5. ¡Iniciamos nuestra web!

1. Introducción

Esta sesión consiste en preparar la estructura de la web (blog) del programa «GENER@-T». El profesorado puede consultar cómo se construye la web o blog en «Blogger» en la primera parte del programa, en el apartado de estrategias y técnicas.

2. Objetivos

- Elaborar en grupo el diseño de la web.

3. Contenidos

- La estructura pedagógica de la web.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «¡ASÍ QUEREMOS NUESTRA WEB!»

- *Tiempo previsto:* una hora.
- *Estrategias y técnicas:* web temática, trabajo de investigación, trabajo en gran grupo, lluvia de ideas.

- *Recursos:* ordenador, Internet, impresora, papel y lápiz, pizarra.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Esta sesión se destina a marcar los parámetros del diseño de la web. Se explica que, para ello, la actividad de la sesión actual se dividirá en dos partes:

- La primera parte consiste en la exploración de webs educativas para tomar ejemplos de tipos de web.
- La segunda parte se destina a plantear los posibles contenidos para la web y su formato. El tiempo aproximado para introducir la actividad es de 5 minutos.

Nota para el profesorado. El formato y los contenidos que se decidan marcarán las investigaciones de los pequeños grupos, si estos contenidos no están previstos en el programa. Si se proponen contenidos en violencia de género que no se trabajan, puede pedir que se investiguen como trabajo «fuera de aula» y los adjunten en la carpeta de aprendizaje. Posteriormente, pueden introducirse en las actualizaciones del contenido de la web.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Primera parte: Para explorar las webs, los y las participantes cuentan con 25 minutos. La exploración de las webs (trabajo de investigación) se realiza en pequeño grupo, con los grupos de investigación ya constituidos. El profesorado les recuerda que deben hacer constar en su carpeta de aprendizaje (en una hoja) los progresos en su búsqueda de web (anotar las webs consultadas, tipo de estructura, mapa conceptual, etc.). Además, se señala la importancia de anotar sus búsquedas y resultados para poder colaborar a posteriori en la construcción de la web, aportando aquellas estructuras y contenidos más significativos. Les indica que observen en las webs cómo se presentan los contenidos (fotos, gráficos, dibujos, vídeos, etc.). También pueden observar si aparecen los contenidos por etiquetas, links, pdf, etc.

Una vez finalizada la búsqueda de webs temáticas (el profesorado puede orientarle o facilitarle algunas direcciones. Consultar apartado de recursos), se realiza en gran grupo una lluvia de ideas de contenidos y estructuras posibles para la web. Se anotan en la pizarra las aportaciones (10 minutos).

Durante la lluvia de ideas se insiste en que todas las opiniones y aportaciones son válidas, que deben participar todos y todas porque la web será el resultado del trabajo de grupo y deben identificarse con ella.

CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD

Una vez finalizada la lluvia de ideas, para concluir se seleccionan de forma consensuada los temas y estructura de la web (15 minutos).

5. Valoración y cierre de la sesión

Se agradece el esfuerzo realizado para consensuar los contenidos y la estructura de la web. Se indica que todo lo que realizarán en el programa podrá revertir en la web que construirán y, para ello, será de crucial importancia que participen de forma activa.

Se señala que la próxima tarea de la web será su construcción en «Blogger», pero, para ello, es necesario seguir indagando y aprendiendo en los contenidos de violencia de género que han decidido como básicos para incorporarlos en la web del programa.

Por último, se explica que la web será presentada a todo el centro, como un recurso de consulta. Por ello, es necesario esforzarse al máximo para que sea una herramienta útil (5 minutos).

Nota para el profesorado. Se pedirá para la próxima sesión *que traigan revistas juveniles* o materiales publicitarios (folletos, propaganda de almacenes, etc.) para analizar la publicidad con perspectiva de género.

Multisesión. No te D-GENERES, construye una masculinidad y una feminidad en igualdad (sesiones 6, 7, 8 y 9)

1. Introducción

¿POR QUÉ UNA MULTISESIÓN?

Se diseñan las sesiones del programa temporalizando una hora por sesión. Sin embargo, la presente multisesión forma un bloque de trabajo de cuatro horas. Estas configuran una sesión única (aunque se dividan por logística del tiempo en cuatro sesiones de trabajo). Por ello, los objetivos y contenidos se trabajarán de forma transversal a lo largo de las cuatro sesiones.

Estructura de la multisesión. La sexta sesión del programa corresponderá a la actividad 1 y 2 de la multisesión (una hora); la séptima corresponde a la actividad 3; la octava se constituye por la actividad 3 (finalización de la actividad) y la 4; la novena se corresponde con la actividad 5 de la multisesión. Esta repartición de actividades de la multisesión por hora de trabajo coincide con la estructura del programa (1 hora por sesión).

El contenido teórico para el desarrollo de las sesiones puede ampliarse en la guía de contenido del programa.

GÉNERO Y CULTURA

El género es una construcción arbitraria en la cual se asocian características socioculturales a los hombres y a las mujeres (sexo masculino y femenino). El género es el resultado de una construcción social y, por

ende, si hombres o mujeres en su misma categoría biológica son iguales, el género nos diferencia según la cultura, entorno y momento histórico en que nos desarrollamos.

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

La socialización, entendida como proceso de transmisión de la cultura de una generación a otra, se concibe en la perspectiva de género como el proceso de aculturación en valores, actitudes y destrezas de forma discriminada en nuestra sociedad basándose en el género. Es a través de esta «aculturación» como se configuran roles sociales en función del género.

PATRIARCADO Y SEXISMO

Según Gil y Lloret (2007), desde la antropología se ha definido el **patriarcado** «como un sistema de organización social en el cual el poder político, económico, religioso, militar y la organización familiar están encabezados por hombres. Todas las sociedades son patriarcales a excepción de alguna matriarcal, pero éstas suelen ser sociedades que restan al margen de la lógica occidental» (p. 23).

La sociedad patriarcal se sustenta y es sustentada por el patriarcado. El sexismo genera o conduce al **machismo**, el cual engloba el conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a justificar y promover el mantenimiento de actitudes discriminatorias contra las mujeres, y al **androcentrismo**, que sitúa la visión masculina como centro del Universo, como medida de todas las cosas y representación global de la humanidad, ocultando otras realidades, entre ellas, la de la mujer.

ESTEREOTIPOS Y ROLES TRADICIONALES DE GÉNERO

Se entiende por rol de género aquellas funciones y tareas asociadas a hombres y mujeres por el hecho de pertenecer a este grupo. La socialización de género ha transmitido estas funciones de generación en generación.

Tradicionalmente al rol de la mujer se le ha atribuido tareas de cuidadora, y al del hombre una función de trabajador y sustentador de la familia. Por tanto, la mujer queda relegada al plano doméstico y el hombre al plano público, económico y laboral.

Estas tareas asociadas a la mujer y al hombre (roles de género) han propiciado estereotipos en torno a la figura de cada uno.

Las características tradicionalmente asociadas a los estereotipos de género son:

- **Hombre:** masculino, fuerte, violento, racional, inteligente, autoritario, tenaz, inconformista, impulsivo, sexual, emprendedor, controla sus emociones, etc.
- **Mujer:** femenina, espontánea, tierna, cuidadora, débil físicamente, intuitiva, sensible, emocional, sumisa, pasiva, dependiente, poco sexual.

IGUALDAD VERSUS DESIGUALDAD EN DIFERENTES ÁMBITOS

Las diferentes formas de violencia de género se pueden dar de manera simultánea, así como en diferentes ámbitos de la vida pública y privada. Las tipologías y ámbitos no son excluyentes. La socialización de género y los roles tradicionales de género han fomentado las desigualdades entre hombres y mujeres. Por su asociación al ámbito privado, la mujer ha sido víctima de abusos y desigualdades en otros ámbitos, como en el ámbito laboral y público.

Si bien es cierto que las mujeres tienen acceso a ámbitos que durante años les han sido vetados (política, ámbitos profesionales asociados a los hombres —la construcción, conducción, policía, etc.—, estudios en políticas, etc.), también es cierto que les han hecho víctimas propicias de estos nuevos ámbitos (techo de cristal, acoso laboral, etc.).

La publicidad y otros medios de comunicación siguen fomentando estereotipos (imagen) de género tradicionales que distan de algunos de los cambios que está sufriendo la sociedad (por ejemplo, la publicidad sigue siendo sexista, asociando anuncios de limpieza exclusivamente a mujeres, cuando actualmente se lucha por el reparto de tareas en el hogar, etc.).

LOS MITOS, AMOR Y VIOLENCIA

La violencia de género en la pareja es fruto de una relación desigual entre el hombre y la mujer. El objetivo de la violencia de género en la pareja no es causar daño (aunque suele ocasionarlo), sino iniciar o mantener las desigualdades de poder entre el hombre y la mujer, de ahí que se considere importante la desmitificación de **estereotipos y mitos sexistas** relacionados con los roles de género, porque retroalimentan estas actitudes o creencias sexistas, las cuales promocionan relaciones desiguales.

Branden (2000) define el **amor romántico** como «una relación apasionada espiritual-emocional-sexual entre un hombre y una mujer, que refleja una alta consideración por el valor que tiene la persona del otro» (p. 19).

El ideal del amor romántico, como señalan González y Santana (2001b), es un factor de riesgo en las relaciones de parejas jóvenes para tolerar la violencia en la pareja. Según las autoras, esta concepción del amor pueda llevar a algunas jóvenes a interpretar la violencia en la pareja como una prueba de amor a superar.

Yela (2003) presenta un conjunto de creencias socialmente compartidas en torno a la naturaleza del amor (**mitos sobre el amor romántico**): mito de la media naranja, mito del emparejamiento, mito de la exclusividad, mito de la fidelidad, mito de los celos, mito de la equivalencia, mito de la omnipotencia, mito del libre albedrío, mito del matrimonio y mito de la pasión eterna.

La violencia de género está ligada a nuestro imaginario social respecto al concepto de amor, los modelos de amor y la socialización de género.

El concepto de amor romántico está ligado, como hemos relacionado en el apartado de mitos románticos, a atributos como el sacrificio, la entrega, el altruismo, la sumisión a la pareja, etc.

MITOS EN TORNO A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

- El maltrato es un asunto privado de la pareja.
- Pegar una bofetada no es maltrato.
- Los hombres que maltratan están locos.
- Cuando una mujer deja al marido, el maltrato desaparece.
- La violencia es una pérdida de control.
- La transmisión generacional de la violencia.
- El alcohol es causa de la violencia.
- Ella se merece o ha provocado que la maltraten.
- La víctima aguanta porque forma parte de su cultura.
- Si el maltrato se repite la culpa es de la mujer, que sigue conviviendo con él.
- Los hombres que agreden están locos.
- Los hombres son violentos por naturaleza.

2. Objetivos

- Reflexionar sobre las desigualdades por género.
- Analizar la publicidad sexista.
- Deliberar sobre mitos y estereotipos en torno a los roles de género tradicionales, la violencia de género y el amor romántico.

3. Contenidos

- El género y la cultura: la socialización de género; el patriarcado y el sexismo; los estereotipos y los roles tradicionales de género.
- La igualdad *versus* desigualdad de género en diferentes ámbitos: familiar, laboral, social, político, etc.
- Los mitos, el amor y la violencia: los estereotipos de género y la violencia; el ideal del amor romántico; los mitos en torno a la violencia de género.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «LA MASCULINIDAD»

- *Tiempo previsto*: 30 minutos.
- *Estrategias y técnicas*: análisis de vídeo, discusión dirigida.
- *Recursos*: ordenador del profesorado, pantalla, Internet.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se explica que van a visualizar un vídeo sobre cómo afectan los roles y los estereotipos de género a la libertad de los hombres y las mujeres. Cómo estos estereotipos son fuente de desigualdades entre hombres y mujeres (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El vídeo para el desarrollo de la actividad se titula *Masculinidad*. Es un vídeo de «Tesis» producido por CEDECOM para Canal Sur.

Para visionar el vídeo pueden ir a YouTube en la dirección web: <http://www.youtube.com/watch?v=jbMTiuHtNlw>, o bien dirigirse a CEDECOM Tesis en la dirección: http://www.cedecom.es/documental/ver_video.asp?idProducto=724&idnoticia=755.

Tras el visionado del vídeo (10 minutos) se lanzan al grupo algunas preguntas sobre el mismo para iniciar la discusión en gran grupo:

1. ¿Creéis que los roles de género limitan a las mujeres? ¿Y a los hombres? ¿Por qué?
2. ¿Os habéis cuestionado alguna vez por qué hay cosas propias de chicos y otras propias de chicas?
3. ¿Por qué algunos hombres, todavía hoy, son reacios a participar en las tareas del hogar?

4. En el vídeo se señala que con la dominación de género (dominación patriarcal) todos y todas nos hemos degenerado, ¿qué significa esto?
5. ¿En vuestro día a día, notáis alguna limitación por género? ¿Cuál?
6. ¿Por qué los chicos no se abrazan o se besan como las chicas? ¿No tienen necesidades emocionales? ¿Por qué no se expresan del mismo modo?

Para el debate se destinan unos 15 minutos. El profesorado puede incorporar todas aquellas preguntas que considere oportunas para agilizar el debate y para profundizar en aquellas expresiones, creencias y actitudes que vayan apareciendo en el mismo y que ayuden a cuestionar los estereotipos de género. El objetivo es cuestionar los estereotipos y roles de género para aproximarles a una nueva masculinidad y feminidad.

CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD

Los tiempos han cambiado y es necesario que hombres y mujeres aprendan a compartir y apoyarse conjuntamente, sin que esto se viva como una pérdida de poderes de los hombres a favor de las mujeres. La lucha por la igualdad no es una necesidad exclusiva de las mujeres, sino que es una necesidad compartida de hombres y mujeres ya que el sexismo, los estereotipos y los roles de género nos limitan a todos y todas. Estamos encorsetados en unos cánones de hombre y de mujer que, como se dice en el vídeo, degenera a hombres y mujeres como personas. La conclusión de la actividad será el colofón a la discusión dirigida (3 minutos).

ACTIVIDAD 2. «¿ES LA PUBLICIDAD UN REFLEJO DE LA SOCIEDAD?»

- *Tiempo previsto*: 30 minutos.
- *Estrategias y técnicas*: trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo.
- *Recursos*: ordenador, impresora, Internet, revistas juveniles.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Esta actividad tiene como objetivo analizar la publicidad sexista. Se propone analizar la publicidad de: revistas, televisión, Internet, etc. Por ello, se pidió en la sesión anterior que trajesen revistas juveniles tipo *Telva*, *Cosmopolitan*, *Elle*, *Vogue*, etc. Como herramienta de trabajo puede utilizarse Internet para buscar anuncios de publicidad de: televisión, radio, páginas de redes sociales, etc. (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se pueden consultar diferentes fuentes de información. Cada pequeño grupo analizará publicidad de diferentes fuentes (revista, red social, anuncios de televisión, anuncios de radio, etc.). El reparto de las fuentes de información (publicidad de revista, red social, televisión, etc.) y el número de personas por grupo lo decide el profesorado en función del número de participantes.

Para seguir la dinámica de otras sesiones, puede proponerse que los grupos de esta actividad sean los mismos grupos constituidos para el trabajo de investigación o, si lo prefiere, puede proponer grupos diferentes para promocionar el trabajo con otras personas.

Se recuerda que deben anotar los anuncios que consultan, el producto que anuncian, quién lo publicita (hombres o mujeres) y todos aquellos datos relacionados con los estereotipos y roles de género. Cuantos más datos recaben de los anuncios, será más fácil poder realizar una síntesis y conclusión de la actividad. Se indica que deben adjuntar a la carpeta de aprendizaje la búsqueda de anuncios y las características y conclusiones que extraen de ellos (15 minutos).

Los minutos restantes se destinan a la puesta en común en gran grupo. Para ello se pide a un o una portavoz de los pequeños grupos que aporte la síntesis de su análisis. Se puede realizar la síntesis preguntando:

1. ¿Qué os ha llamado más la atención de la publicidad?
2. ¿Es un reflejo de la realidad?

CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se concluye la actividad enlazando el análisis de la publicidad sexista con el debate realizado durante el vídeo. Se podrá observar en la publicidad que los estereotipos y roles de género limitan a hombres y mujeres.

Estos estereotipos se cuestionan en el vídeo y son fomentados por los medios de comunicación de masas de antaño y los actuales.

Los tiempos han cambiado y los anuncios se han modernizado, pero el mensaje estereotipado continúa presente.

La publicidad sexista y los roles de género tradicionales fomentan actitudes, creencias y valores discriminatorios que limitan y generan desigualdad y violencia (3 minutos).

ACTIVIDAD 3. «LA IGUALDAD VERSUS DESIGUALDAD»

— *Tiempo previsto:* 1 hora y 30 minutos.

- *Estrategias y técnicas:* lluvia de ideas, trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo, discusión dirigida, expresión artística.
- *Recursos:* pizarra, papel y lápiz, material visual y plástico.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se introduce la actividad explicando que realizarán un análisis de las desigualdades de género en diferentes ámbitos: familiar, laboral, etc. El objetivo de la actividad es reflexionar sobre las diferencias o desigualdades de género en diferentes ámbitos de la vida pública y privada (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se propone trabajar en pequeños grupos los diferentes ámbitos donde puede darse la desigualdad de género: laboral (acceso a puestos de trabajo, sueldos, etc.); hogar (tareas del hogar, limpieza, electricidad, etc.); pareja (el rol de la mujer o del hombre en la pareja, qué está bien o mal visto socialmente, etc.); política (en qué sector trabajan las mujeres o los hombres); etc. Se analizan tantos ámbitos como grupos constituidos. Los pequeños grupos pueden ser los grupos habituales de investigación.

Cada pequeño grupo realiza una lluvia de ideas, según su ámbito de análisis (trabajo, política, ocio, hogar, etc.), de los aspectos que se asocian a mujeres o a hombres. El profesorado recuerda que deben anotar todas aquellas ideas que se les ocurran, sin debatirlas entre ellos, simplemente deben aportar todo aquello que asocien a hombres y a mujeres en su ámbito de análisis. Por ejemplo, ámbito del hogar: a la mujer se asocia el cuidado de los hijos, limpieza, etc. A los hombres: la electricidad, reparaciones domésticas, etc.

Además de la lluvia de ideas, se pide que anoten una pregunta para reflexionar sobre la equidad de funciones en el ámbito que analizan. Contarán con unos 15 minutos para el desarrollo de la actividad.

Seguidamente, cada grupo resume de forma muy breve qué han trabajado en su ámbito de análisis y qué han asociado a hombres y a mujeres. El profesorado pide a un o una portavoz de grupo que comparta con el grupo las conclusiones.

En la puesta en común se anotan las conclusiones de cada grupo en la pizarra. Para ello se destinan unos 10 minutos.

Se recuerda al alumnado que tome nota del proceso de la actividad y las conclusiones para que se recojan en la pizarra y en la carpeta de aprendizaje.

Una vez compartidos los resultados de los pequeños grupos, se plantean algunas preguntas para discutir en relación con los ámbitos analizados. Las preguntas para la discusión las planteará el alumnado.

El objetivo de la discusión es evidenciar que en los diferentes ámbitos se dan tareas y funciones estereotipadas por género y que éstas son construcciones sociales, no tienen relación con la capacidad de los hombres y las mujeres para realizar un determinado trabajo.

Para el debate en gran grupo se destinan unos 20 minutos como máximo. Si las preguntas de los y las participantes no dan lugar al debate, el profesorado puede usar las siguientes:

1. ¿Un hombre está capacitado para cuidar de los hijos? ¿Por qué se asocia a las mujeres?
2. ¿Por qué, una mujer no puede realizar los mismos trabajos que un hombre?
3. ¿Por qué, realizando un mismo trabajo, un hombre y una mujer cobran diferente?
4. ¿Por qué en política hay más hombres que mujeres? ¿No tienen la misma capacidad?
5. ¿Por qué a los hombres con trabajos como estilista, peluquero, etcétera, se les asocia con la homosexualidad? ¿Existe relación entre un puesto de trabajo y la orientación sexual?

Para finalizar la actividad se propone realizar un mural con las conclusiones de las actividades 1, 2 y 3.

El mural se construye de forma libre. Se anotarán de forma individual frases, poemas, dibujos, etc., para romper mitos y estereotipos de género. Pueden utilizar material visual y de plástica para expresar su creatividad. Para motivar la participación y facilitarles las aportaciones, se puede poner un título al mural, como, por ejemplo: «Los hombres y las mujeres tenemos derecho a...».

Con este título se enlazan las actividades sobre estereotipos, roles y desigualdad con la sesión sobre la autoafirmación de los derechos propios, ya que la discriminación por género vulnera estos derechos.

Para realizar el mural se puede destinar una hora de trabajo, ya que esta sesión permite enlazar los contenidos y crear un ambiente distendido en el grupo después de varias actividades de trabajo de tipo cognitivo y reflexivo.

El mural se inicia en esta sesión (actividad 3), pero se continuará en la sesión siguiente (actividad 4), ya que la primera parte de la actividad 3 ocupará toda la hora de trabajo (50 minutos aproximadamente).

CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD

El mural permite concluir la actividad relacionándola con el derecho de todo humano a prosperar, derecho a elegir cómo destinar el tiempo libre, a la igualdad y a la equidad, etc.

Se señala al alumnado que en la siguiente sesión de trabajo terminarán la actividad del mural e iniciarán la actividad «Yo soy yo» (5 minutos).

ACTIVIDAD 4. «YO SOY YO»

- *Tiempo previsto:* 30 minutos.
- *Estrategias y técnicas:* trabajo en gran grupo, lluvia de ideas, discusión dirigida.
- *Recursos:* post-it de colores.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

El profesorado introduce la actividad explicando el objetivo de la misma y el procedimiento para su desarrollo. El objetivo de la actividad es romper con los estereotipos y los mitos de género (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se reparten post-it de dos colores. Los y las participantes deben realizar una lluvia de ideas con las cosas relacionadas con chicos y con chicas. Se utilizan los post-it de un color para anotar las cosas relacionadas con las chicas (por ejemplo, post-it amarillos) y los de otro color (post-it verdes) para anotar las de chicos.

Se puede facilitar temáticas para realizar la lluvia de ideas: juguetes, canon de belleza, tipo de ropa, etc. A medida que escriban en los post-it los irán pegando en la pizarra, respetando el color asociado a cada género.

Durante el desarrollo de la actividad, el alumnado puede permanecer de pie y moverse por el aula; así se facilita la movilidad y el dinamismo. Se dispone de unos 8 minutos para la lluvia de ideas con post-it.

A continuación, se pide que agrupen los post-it por colores, los amarillos en un lado de la pizarra y los verdes en el otro. Una vez finalizada la lluvia de ideas, se leen los post-it.

Seguidamente, se inicia la discusión con dos preguntas generales que invitan a cuestionar los prejuicios y estereotipos de género que aparecerán en los post-it:

1. ¿Creéis que debemos actuar según estos cánones?
2. ¿Cómo explicaríais a una persona de otro planeta que no puede hacer ciertas cosas por ser un chico o una chica?

Para la discusión dirigida se destinan unos 15 minutos. El profesorado recuerda que deben anotar las reflexiones en la carpeta de aprendizaje.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

El profesorado concluye la actividad y, por ende, la discusión dirigida, señalando que los estereotipos son construcciones sociales. Las funciones atribuidas a los hombres o a las mujeres varían en función del momento histórico, la sociedad y la cultura. Por ello, lo que puede resultar correcto para una mujer en nuestro contexto puede no serlo en otro. Como construcción social, está en nuestra mano romper estos estereotipos que limitan y que no tienen ningún tipo de lógica (5 minutos).

ACTIVIDAD 5. «NI VIVIERON FELICES NI COMIERON PERDICES»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: análisis de canción, visionado videoclip, trabajo individual y trabajo en gran grupo, discusión dirigida.
- *Recursos*: ordenador del profesorado, Internet, pantalla, audio.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

La última actividad de la multisesión (novena sesión del programa) se destina al visionado del videoclip *El final del cuento de hadas*, del rapero El Chojin y al análisis de la canción. El objetivo de la actividad es romper mitos y estereotipos en torno a la violencia de género y al amor romántico mediante el análisis de la canción. El profesorado explica que van a trabajar el contenido de esta canción (3 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se facilita la letra de la canción (ficha 9.5) *El final del cuento de hadas*, de El Chojin. Antes de la primera lectura de ésta, se visiona el videoclip de la canción en YouTube <http://www.youtube.com/watch?v=XYltop9ju8Y>, y seguidamente se pide que realicen una primera lectura en profundidad de la misma.

Para el visionado del videoclip y lectura de la canción se destinan unos 10 minutos aproximadamente.

**EL FINAL DEL CUENTO DE HADAS,
DE EL CHOJIN®***
FICHA 9.5
El final del cuento de hadas

Sé que no le gusto a tus padres, pero ellos qué saben,
no eres tan pequeña y yo no soy tan grande,
te he demostrado que te quiero durante este tiempo,
acepta mi anillo, cástate conmigo.

[Lydia] Es precioso, claro que acepto, mi vida.

[El Chojin] ¡Oh! Me haces tan feliz, sé que eres mía,
estabas destinada a mí, lo supe desde el primer día,
abrázame, comparte mi alegría.

Así comenzó el cuento de hadas,
ramos de flores, bombones, paseos y dulces miradas,
lo que opinen los demás no vale nada,
un hombre bueno mantiene a una mujer enamorada.
Los días pasan como en una fábula,
vestidos de novia, lista de boda, planes, nueva casa,
ella es la reina, ella es el ama,
ella le ama, ella le aguanta...

[Lydia] Quizás no deberías beber tanto...

[El Chojin] ¿Me estás llamando borracho?

[Lydia] No, no, claro.

[El Chojin] Pues cállate, mujer, ¿eh?,

que yo sé bien lo que hago,
anda, sube al coche y borra esa cara de inmediato.

[Lydia] Claro...

[El Chojin] Ella y él se casan,
el tiempo pasa, una llamada...

[Lydia] Mamá, ¡estoy embarazada!

[El Chojin] No hay mayor motivo para ser feliz que un niño,
él lo celebra saliendo con sus amigos.

[Lydia] ¿Dónde has estado? Me tenías muy preocupada

[El Chojin] No empieces...

[Lydia] ¿Por qué no coges mis llamadas?

[El Chojin] ¡No empieces!

[Lydia] Es que siempre me dejas sola en casa
y vuelves a las tantas, además,
hueles a colonia barata.

[El Chojin] ¡Calla!

[El Chojin]

El primer golpe fue el peor,
no tanto por el dolor como por el shock de la situación,
esa noche él duerme en el sofá, ella no duerme nada,
sueños rotos, lágrimas en la almohada...

**EL FINAL DEL CUENTO DE HADAS,
DE EL CHOJIN©* (continuación)**

FICHA 9.5

[El Chojin y Lydia]

Quién iba a decir que sería así... El final del cuento de hadas
 Todo iba bien hasta que llegó... El final del cuento de hadas
 Nunca pensó que podría pasar... El final del cuento de hadas
 A otra ella le tocó vivir... El final del cuento de hadas

[El Chojin]

Perdóname por lo de ayer, no sé qué pasó,
 Es que... no sé, es el estrés del trabajo,
 el cansancio, estaba un poco borracho,
 perdóname, lo siento, sabes que te amo...
 Tras unos días ella recuerda el tema,
 como si fuera una lejana pesadilla,
 pensó en contarle a sus amigas, pero no lo entenderían,
 además, son cosas de familia.

[Lydia] Él me quiere, esas cosas pasan,
 y es verdad que a veces soy un poco bocazas...

[El Chojin] Nace el bebé, una pequeña preciosa,
 pero él quería un niño y echa la culpa a su esposa...

[El Chojin] Lo haces todo mal, y estás gorda,
 ¿cómo pretendes que no me vaya con otras?

[Lydia] Pero...

[El Chojin] ¡Pero nada! Todo el día en casa acumulando grasas
 ¿y no eres capaz de tener la cena preparada?

[Lydia] Pero...

[El Chojin] ¡Calla!

[Lydia] Pero...

[El Chojin] ¡Calla! Mira, ¡no me obligues a que lo haga!

[Lydia] Pero...

[El Chojin] ¡Calla! ¡Te avisé! Ahora ¡habla!, ¡habla!, ¡habla!, ¡habla!...

[EL Chojin]

Esta vez no se supo controlar,
 ella acaba en el hospital,
 tras tres días por fin escucha a sus amigas,
 y denuncia a la policía su tortura.
 La vida vuelve a sonreírle poco a poco,
 ella y la niña rehacen sus vidas casi del todo,
 un nuevo chico, un nuevo trabajo,
 un nuevo futuro, en un nuevo barrio.
 Pero el papel de un juez no es suficiente para detenerle a él,
 y un día, de vuelta al portal,
 él la espera con un puñal, y la acuchilla, doce veces.

EL FINAL DEL CUENTO DE HADAS, DE EL CHOJIN©* (continuación)	FICHA 9.5
<p>Fue el final del cuento de hadas, un cuento real que se cuenta en cada ciudad, cada semana, es la nueva plaga, es el final del cuento de hadas...</p> <p>[Lydia] Quién iba a decir que sería así, el final del cuento de hadas. Todo iba bien hasta que llegó, el final del cuento de hadas. Nunca pensó que podría pasar, el final del cuento de hadas. A otra ella le tocó vivir, el final del cuento de hadas.</p>	

* El agradecimiento a Chojin por permitir y autorizar el uso de la letra «El final del cuento de hadas» con fines educativos en el programa.

Después de la primera lectura, se pide al alumnado que vuelva a leer la canción y subraye todas aquellas palabras o frases de la letra que hagan referencia a los roles de género, mitos y violencia de género. Debe subrayar todo aquello que se considere que genera algún tipo de violencia en la pareja (10 minutos).

Si se considera oportuno, puede escucharse el videoclip de la canción como música de fondo, para crear un ambiente diferente al académico.

Una vez finalizado el subrayado, se realiza la puesta en común en gran grupo. Para organizar las aportaciones, el profesorado leerá la canción en voz alta y el alumnado le indicará qué frases o palabras ha seleccionado.

El profesorado estará atento a que se subrayen todos los mitos, estereotipos y otros elementos sexistas que fomentan la génesis y mantenimiento de situaciones de pareja con violencia.

Si no se identifican estos primeros indicios de violencia, el profesorado debe facilitar la frase para que todos ellos sean identificados. Cuando se señalen algunas de las frases seleccionadas, se les invitará a discutir sobre qué implica cada una de ellas con el fin de desmontar mitos en torno al amor romántico y a la violencia. Se destinan unos 30 minutos para el trabajo de la canción en gran grupo.

Se puede guiar la discusión teniendo en cuenta el contenido y las orientaciones que se facilitan a continuación:

Orientaciones para el profesorado. Algunos de los elementos que deben ser identificados en la canción y los argumentos para rebatirlos: **«Sé que eres mía, estabas destinada a mí».** Esta creencia en torno al amor y pertenencia a la pareja genera actitudes de posesión y celos. Nadie es pertenencia de nadie ya que no somos objetos, sino personas. Aunque se anuncie con un tono benévolo, esta frase tiene un trasfondo sexista que contribuye a la génesis de la violencia en la pareja.

«Así comenzó el cuento de hadas». La canción señala diferentes sucesos románticos e idílicos de la primera fase de la pareja, la fase del enamoramiento. Bajo la frase «comenzó un cuento de hadas» existen otros mitos relacionados con las historias idílicas que transmiten estos cuentos: creencia de la media naranja, del amor duradero, del matrimonio como producto final del amor y otros mitos románticos que contribuyen a la tolerancia de la violencia de género. Para ampliar los mitos sobre el amor romántico de Carlos Yela (2003) consultar la guía de contenido del programa.

«Un hombre bueno mantiene a una mujer enamorada». Esta frase sexista se presenta en un tono benévolo, bajo un enunciado protector, pero esconde tras sus palabras una actitud sexista, donde la mujer debe ser «mantenida» en la fase de enamoramiento. No se habla de una relación de pareja igualitaria donde ambos tratan de mantener una relación amorosa, sino que es el hombre quien debe mantener la relación, quien debe contentar a la mujer, etc. Este mantener a la mujer implica una dependencia en otros planos de la relación ya que el hombre asume un rol dominante en la pareja.

«Borra esa cara de inmediato». El compañero sentimental de la protagonista de la canción inicia un abuso emocional más marcado en la pareja, utiliza un tono hostil para dirigirse a ella. Marca la desigualdad de poder en la relación con órdenes y actitudes agresivas.

«No hay mayor motivo para ser feliz que un niño, él lo celebra saliendo con sus amigos». Es importante transmitir la idea de que un embarazo, en una relación con problemas, no los solucionará. En las relaciones con violencia, durante el embarazo, pueden incrementarse las formas de violencia. Se utiliza el embarazo para tener a las víctimas más ligadas a la relación. El embarazo cambia la vida de la protagonista y la sujeta más a la relación. Sin embargo, él lo celebra con sus amigos y no con su pareja; ella queda recluida al ámbito doméstico.

«Es que siempre me dejas sola en casa y vuelves a las tantas». Esta frase tiene dos contenidos a trabajar: la mujer permanece en el hogar (rol tradicional) y el aislamiento social de la víctima (el agresor suele aislarla de su entorno para tenerla más sujeta y dependiente de la relación).

«¡Paff! (sonido torta)». Primera forma de violencia física. Como se puede observar, se da la primera violencia física después de una situa-

ción continua de abuso emocional. La violencia física acostumbra a darse después de un abuso emocional, donde el agresor ha utilizado estrategias que han fomentado el aislamiento de la víctima y su dependencia de él (se queda sola en casa, tienen un hijo en común, etc.).

«El primer golpe fue el peor». Existe la creencia errónea de que las mujeres se acostumbran a los golpes. Si bien es cierto que el primero puede ser el menos esperado, los siguientes van a ser tan destructivos como el primero. Se generará el ciclo de la violencia en la pareja, en el que, tras una situación de explosión de la violencia, vendrá una fase de calma hasta que vuelva a acumularse la tensión y explotar de forma violenta. Por ello, es necesario insistir en que las personas deben autoafirmar sus derechos y que, al menor indicio de violencia (emocional, física u otras formas), abandonen la relación. La violencia no desaparece sola por el mero hecho del paso del tiempo. Esto es un mito que insta a las víctimas a permanecer en la relación violenta. Tras una situación de violencia, el agresor utilizará estrategias de poder y control para mantener la relación violenta, y destacará aquellos momentos felices, románticos e idílicos de los primeros días, como estrategia manipuladora para no perder a la víctima.

«Nunca pensó que podría pasar... el final del cuento de hadas». Los y las adolescentes tienen sensación de invulnerabilidad ante los malos tratos. Es necesario transmitir que es un mito sobre la violencia de género pensar que esto sucede en parejas adultas. La violencia de género no entiende de edad, origen, cultura... sucede a cualquier edad, en cualquier clase social y en cualquier cultura.

«Perdóname por lo de ayer, no sé qué paso... Es que no sé, es el estrés del trabajo, el cansancio, estaba un poco borracho, perdóname, lo siento, sabes que te amo...». Esta frase está llena de mitos. La violencia de género es multicausal. Los factores sociales o socioeconómicos (estrés, pobreza, etc.) o el abuso de sustancias son factores precipitantes (aceleran la aparición de la violencia), pero no son la causa. Una persona que te ama no te trata mal. Este mensaje debe quedar como moraleja de la actividad, no hay excusas para que nadie vulnere los derechos como persona.

«Tras unos días ella recuerda el tema, como si fuera una lejana pesadilla, pensó en contarlo a sus amigas, pero no lo entenderían, además, son cosas de familia». La violencia de género no es un asunto de familia. Esto es un mito sobre la violencia de género. La violencia en la pareja es un asunto público desde el momento en que se legisló. La Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género legisla y castiga la violencia de género en la pareja; por ende, no es un asunto ajeno al ámbito público, es un delito aunque sea cometido dentro del hogar.

«Él me quiere, esas cosas pasan, y es verdad que a veces soy un poco bocazas...». No existe justificación a un acto violento. Los conflictos en la pareja son comunes, pero se deben resolver de forma asertiva de manera que nos ayuden a crecer como personas. No se debe normalizar el uso de la violencia en la pareja.

«Nace el bebé, una pequeña preciosa, pero él quería un niño y echa la culpa a su esposa...». Culpabiliza a la mujer de cosas incluso que están fuera de la posibilidad de control de la persona. La mujer no puede elegir el sexo de su futuro bebé. Utiliza estrategias como la culpabilización de la mujer para infravalorarla y someterla.

«Lo haces todo mal y estás gorda». Como se observa en la canción, el abuso emocional se intensifica a medida que pasa el tiempo. Es un mito que la relación mejorará con el incremento de la formalidad y compromiso con la misma. El paso del tiempo y el compromiso en la relación agravarán la situación de malos tratos.

«Calla, mira, no me obligues a que lo haga». Culpabiliza a la víctima de propiciar o provocar la situación de malos tratos. Éste es un mito extendido entre los agresores. La víctima no es culpable de la situación de abuso, la culpa debe recaer en quien lo genera, el agresor. Este mito exculpa a los agresores y culpabiliza a la víctima, condenándola a una situación de malos tratos continuos.

«Esta vez no se supo controlar». Es un mito la creencia de que la violencia de género es una pérdida de control del agresor. La violencia de género es el deseo de control de un miembro sobre otro de la pareja. No es una pérdida de control y no debe servir de excusas a la violencia. Controlarse no es dar una bofetada donde nadie pueda ver el daño ni dar los golpes justos para no mandar a la víctima al hospital. Esto no es controlarse. Controlarse es saber canalizar la ira y resolver de forma asertiva los conflictos, sin usar ningún tipo de violencia.

«El papel de un juez no es suficiente para detenerle a él, y un día de vuelta al portal, él la espera con un puñal y la acuchilla». Existe el mito de que la violencia desaparece cuando se deja la relación. La violencia no desaparece al dejar la relación, sino todo lo contrario, es el momento en el que la víctima puede correr mayor peligro de ser agredida de forma extrema, ya que el agresor, si tras sus intentos de volver con la víctima no lo consigue, podrá realizar un acto desesperado y muy violento para que, si no la tiene a su lado, no la pueda tener nadie. Por ende, no debemos transmitir el mito erróneo de que desaparecerá el maltrato al separarse del agresor, sin embargo, si continúa con él, el resultado puede ser igual de fatídico; por ello, es necesario separarse en los primeros indicios, para evitar situaciones extremas como las que se presentan en la relación. La ley ha avanzado mucho en la protección de las víctimas de malos tratos, pero las medidas judi-

ciales no son suficientes, se requiere de un cambio educativo y de actitud. Está en manos de todos y todas mejorar y crear relaciones de pareja igualitarias y libres de violencia.

«Un cuento real que se cuenta en cada ciudad». No estamos exentos de sufrir la violencia de género. La puede padecer cualquiera: una hermana, un familiar, etc. La violencia de género no respeta edades, cultura, origen... Nadie está protegido o vacunado contra ella.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Los últimos minutos se destinan a concluir la actividad y la multisesión. Se presenta de forma muy resumida (puede usarse un «Power Point»): los indicios de violencia en la pareja de González y Santana (2001b), los mitos en torno al amor romántico y los mitos sobre violencia de género. No se trata de explicarlos y desarrollarlos, ya que se han trabajado a lo largo de la multisesión, sino de enumerarlos como elementos clave a recordar.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se cierra la multisesión agradeciendo la participación. Se invita a reflexionar en el diario sobre todo el contenido trabajado. Se anticipa que en la próxima sesión podrán ver un vídeo de una joven que narra su experiencia de violencia en la pareja.

Sesión 10. Un testimonio, una historia

1. Introducción

En la presente sesión se visiona un vídeo resumen de los contenidos trabajados en la multisesión. El vídeo recoge el testimonio de una joven, el cual podrá relacionarse y ser analizado con el contenido trabajado durante la multisesión.

A continuación, se señalan algunos de los elementos teóricos que aparecerán en el vídeo y que han sido trabajados en las sesiones anteriores:

- *Los mitos románticos* (consultar la introducción de la multisesión o ampliar el contenido en la guía de contenido del profesorado): mito de la media naranja, mito de los celos, mito de la omnipotencia, etc.
- *La violencia de género en los y las adolescentes*. Resumimos algunos de los resultados del estudio nacional en violencia de género y adolescentes promovido por el Ministerio de Igualdad (Lorente, 2010):
 - **Un 9,2% de chicas señalan haber vivido violencia de género** en alguna ocasión por parte de chicos con los que han salido, están saliendo o querían salir.
 - Los chicos consideran más que las chicas que **no son conductas de maltrato**: decirle que no vale nada (30,7% chicos, 18% chicas), hacerle sentir miedo (22,8% chicos, 13,8% chicas), insultarla (18,8% chicos, 10,1% chicas), controlar las relaciones (26% chicos,

17,7% chicas), tratar de que no vea a amigas (22,7% chicos, 15,1% chicas) y controlar todo lo que hace (35% chicos, 26,2% chicas).

- La protección en las adolescentes (chicas) frente a la violencia de género es en un 76% protección buena, en un 18,9% protección intermedia y en un **4,9% víctimas**.
- La protección de los adolescentes (chicos) frente a la violencia de género es con un 64,7% protección buena, un 32,1% intermedia y un **3,2% agresores**.
- La media de los chicos en patrones de dominio-sumisión y en actitudes sexistas y violencia como reacción es superior a la de las chicas.

2. Objetivos

- Conocer casos reales de violencia de género en jóvenes.

3. Contenidos

- El ideal del amor romántico.
- Violencia de género y adolescentes.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «QUIÉREME MENOS, PERO MEJOR»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: visionado de vídeo, discusión dirigida (trabajo en gran grupo), ejercicio de papel y lápiz.
- *Recursos*: ordenador del profesorado, pantalla, Internet, papel y lápiz.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Esta actividad permite retomar algunos contenidos relacionados con el amor romántico, la violencia de género y las parejas jóvenes, mitos, etc. Por ello será necesario que el profesorado repase la guía de contenido del programa, o bien consulte las introducciones de las sesiones anteriores.

Se introduce la actividad indicándoles que en esta sesión deben utilizar para su reflexión y debate todos los contenidos trabajados.

Les introduce que se realizará el visionado de un vídeo de una joven que ha sufrido violencia de género. A posteriori, realizarán la discusión dirigida sobre algunos elementos que aparecen en la narración de la experiencia de la joven.

Se señala que es importante que tomen nota en su carpeta de aprendizaje de aquellos hechos, mitos o creencias que narra la joven en su experiencia y que han sido trabajados en clase (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Antes de realizar el visionado del vídeo, se plantea una pregunta para una primera discusión dirigida muy breve que dará pie al visionado del vídeo:

— Si vuestra pareja tiene celos, ¿es porque os quiere?

Para la discusión en gran grupo se destinan unos 10 minutos para que puedan reflexionar y aportar sus opiniones al resto del grupo sobre la relación existente entre amor y celos (mito romántico).

Una vez finalizada la discusión o debate, se visiona el vídeo (17 minutos) *Aprendiendo a amar*, de RTVE, emitido en Informe Semanal el 28 de noviembre de 2009. Puede consultarse en: <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20091128/informe-semanal-aprendiendo-a-amar/639060.shtml>.

Tras la proyección, se sugiere que escriban en el diario qué les ha parecido el vídeo y que reflexionen sobre el testimonio del reportaje y las aportaciones de los y las profesionales. Para orientar su reflexión pueden responder a la pregunta:

— ¿Cómo quiero que me quieran?

Se contará con 15 minutos para la reflexión individual.

Tras la reflexión individual, se les invita a compartir con el gran grupo algunas de sus reflexiones. Para iniciar la puesta en común y debate pueden plantearse las siguientes preguntas (10 minutos):

1. ¿Qué os ha sorprendido más del vídeo?
2. ¿Qué mitos o creencias erróneas aparecen en el vídeo?
3. ¿Cómo esperáis que sean vuestras relaciones de pareja? ¿Cómo podemos construir una pareja libre de violencia?

Se dinamiza la puesta en común y la discusión con algunas de las preguntas propuestas con el fin de desmontar mitos en torno al amor romántico y, así, poder relacionar el contenido trabajado en las sesiones

anteriores con el testimonio de la joven y las aportaciones de los y las profesionales del ámbito.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Los últimos minutos de la actividad se destinan a facilitar la transferencia de los contenidos aprendidos con las aportaciones del alumnado sobre sus expectativas y deseos para construir parejas libres de violencia. Para ello, se insistirá en la necesidad de no vulnerar los derechos de la pareja, derechos universales como son: libertad, igualdad, equidad, etc.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se finaliza agradeciendo la participación en la sesión «Un testimonio, una historia» y se introduce que en la siguiente sesión se iniciará la elaboración del contenido de la web temática.

Sesión 11. ¡Avanzando en la web!

1. Introducción

La sesión «¡Avanzando en la web!» no tiene un contenido teórico específico para desarrollarla. La presente sesión es de elaboración del contenido de la web (blog) del grupo. Se puede consultar el proceso de elaboración de la web o blog en la primera parte del programa, en el apartado de estrategias y técnicas.

2. Objetivos

- Elaborar la web del programa.
- Introducir los contenidos en la web del programa.

3. Contenidos

- Los contenidos de la web: género y cultura, derechos universales, mitos y violencia, el amor romántico, etc.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «TRABAJAMOS EN NUESTRA WEB»

- *Tiempo previsto:* una hora.

- *Estrategias y técnicas:* trabajo en pequeño grupo y gran grupo.
- *Recursos:* ordenador, pantalla e Internet.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se introduce la actividad recordando el trabajo realizado de la web en la sesión 5. En ésta se consensuó la estructura de la web revisando diferentes webs temáticas en la red y se señalaron aquellos contenidos imprescindibles que se debían incluir. Se señala que, a lo largo de las últimas sesiones, se han trabajado algunos de los contenidos que se consideraron necesarios en la sesión 5. En esta sesión se inicia la construcción del contenido de la web (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La construcción de la web se realiza de forma conjunta. Para ello, se realiza paso a paso la construcción de la misma mediante «Blogger» (5 minutos) u otra herramienta de creación de webs.

Una vez creada la web en «Blogger», es necesario introducir los contenidos. Se distribuyen en pequeños grupos los contenidos que se acordaron en la sesión 5 como necesarios de introducir en la web. Se cuenta con unos 40 minutos para resumirlos (por ejemplo, un grupo puede resumir los mitos en torno al amor romántico y la violencia; otro grupo puede resumir las formas de violencia, etc.). Para realizar el resumen, se indica que pueden consultar sus carpetas de aprendizaje y, si fuera necesario, Internet. Los resúmenes deben realizarse en formato electrónico (textos, gráficos, tablas, mapas conceptuales) para insertarlos en la web.

Mientras trabajan en pequeño grupo, el profesorado puede ir dando forma a la web del grupo siguiendo la estructura consensuada en la sesión 5 (se acordaron los apartados, distribución, etc.). Si no pudiera realizarse durante el trabajo del alumnado, podrá realizar esta tarea en otro momento.

Orientaciones para el profesorado. Si en los grupos no han tomado suficientes apuntes de la exposición del profesorado o del contenido trabajado, el profesorado puede fotocopiar las introducciones o contenido de la guía teórica correspondiente a los temas que tienen que resumir, con el fin de facilitarles el trabajo y que puedan ser creativos.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Los últimos 10 minutos de la sesión se destinan a recopilar los trabajos. Si los grupos no han acabado su resumen, quedará como tarea pen-

diente para la siguiente sesión. Los resúmenes se pueden recopilar en un USB o memoria para introducirlos en la web. El profesorado les recuerda que deben imprimir una copia del resumen para introducirla en la carpeta de aprendizaje.

Se recomienda que la inserción de los contenidos (resúmenes) la realice el profesorado. Es importante que el profesorado participe de forma activa en la introducción del contenido (darle un formato uniforme, presentarlo en la web de forma atractiva, etc.) ya que esto les motivará. Esta sesión requiere de un esfuerzo «extra» del profesorado.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se agradece la participación y se señala que el trabajo restante (colgar los contenidos o introducir elementos de la estructura consensuada en la sesión 5) será una tarea finalizada por el profesorado mientras ellos continúan investigando en la próxima sesión sobre la incidencia de la violencia de género.

Sesión 12. Violencia de género, las cifras

1. Introducción

Para conocer las estadísticas e incidencia de la violencia de género en la pareja, por edades o por Comunidades Autónomas, podemos consultarlas en el Instituto de la Mujer: http://www.inmujer.es/ss/Satellite?pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ_Home, o en el observatorio de la violencia: <http://www.observatorioviolencia.org/>.

Como ejemplo, una de las tablas estadísticas en violencia de género (hasta 2007) que podemos consultar es (Instituto de la Mujer, 2010):

Porcentaje de mujeres maltratadas, según grupo de edad

		1999	2002*	2006
Mujeres tipo A ⁽¹⁾	Total	12,4	11,1	9,6
	18-29	11,8	10,3	8,9
	30-44	12,3	10,4	10,0
	45-64	15,6	15,1	12,0
	65 y más	9,0	8,2	6,9
Mujeres tipo B ⁽²⁾	Total	4,2	4,0	3,6
	18-29	3,8	3,3	3,2
	30-44	4,4	4,2	4,4
	45-64	5,3	4,9	4,5
	65 y más	2,7	3,3	2,1

⁽¹⁾ Mujeres consideradas técnicamente como «Maltratadas».

⁽²⁾ Mujeres autoclasificadas como «Maltratadas» durante el último año.

* A partir del año 2002, los datos de Ceuta y Melilla aparecen de forma conjunta.

FUENTE: Tabla elaborada por el Instituto de la Mujer: Macroencuesta sobre «Violencia contra las mujeres».

Se recomienda consultar las tablas actuales en el momento de aplicación del programa. Para poder ampliar datos sobre los resultados de estudios en violencia de género y adolescentes pueden consultar la guía de contenido del presente programa.

2. Objetivos

- Conocer la incidencia de la violencia de género en la pareja.

3. Contenidos

- La incidencia de la violencia de género.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «PERIODISTAS POR UN DÍA»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: trabajo en pequeño y gran grupo.
- *Recursos*: periódicos digitales, papel y lápiz, Internet, ordenador, impresora, pantalla, DIN A-3.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se explica el objetivo de la actividad: conocer la incidencia de la violencia de género en la pareja para sensibilizar sobre la realidad social de la problemática. Se explica que, para conocer esta incidencia, consultarán prensa digital (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se propone que consulten prensa digital en busca de noticias sobre violencia de género, discriminación por género, desigualdades, crímenes de honor, feminicidios, etc. (violencia de género en sentido amplio).

Para facilitar el trabajo de la actividad, se realiza la búsqueda de artículos en pequeños grupos (mínimo 2 artículos por grupo). Las noticias deben ser actuales. Para la búsqueda cuentan con unos 15 minutos como máximo; pueden utilizar buscadores o entrar directamente en la versión *on line* de la prensa nacional.

Una vez localizados los artículos se imprimirán para realizar su lectura con el grupo y subrayar los aspectos más significativos de los mismos (10 minutos). Se recuerda que deben incluir su trabajo en la carpeta de aprendizaje.

Una vez que han leído y subrayado los artículos, se les pide que los recorten para que en gran grupo construyan un diario (periódico). Cada pequeño grupo recorta sus artículos y los pega en hojas DIN-A3, elaborando un monográfico sobre violencia de género donde se podrán consultar los artículos de todo el grupo. Para construir el monográfico (cortar y pegar las noticias) cuentan con unos 18 minutos como máximo.

CONCLUSIÓN DE LA ACTIVIDAD

Para concluir la actividad se realiza un «editorial» del monográfico, donde tratarán de reflejar los conocimientos adquiridos creando un editorial libre de mitos y estereotipos. El editorial se elabora de forma conjunta entre el alumnado y el profesorado.

Para ello, se propone que realicen una lluvia de ideas sobre el contenido que debe tener el editorial del monográfico (por ejemplo, datos estadísticos, causas de la violencia, los mitos, etc.) para sensibilizar sobre la violencia de género (5 minutos).

Los últimos 10 minutos se destinan a escribir el editorial en gran grupo (6/7 líneas resumen). Es importante el rol del profesorado que dinamiza la actividad, ya que la redacción puede avanzar muy lentamente si no se llega a un consenso. Se proponen ejemplos y formas de redactar recogiendo las aportaciones del alumnado en la lluvia de ideas. Para agilizar la redacción se puede realizar el escrito en un «Word» y visualizarlo en la pantalla proyectada. El profesorado imprimirá el editorial para adherirlo al monográfico.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se finaliza la sesión agradeciendo la participación en la creación del monográfico. El profesorado les invita a compartirlo con el resto de alumnado de otras edades. Se ofrece la posibilidad de realizar una copia del monográfico y depositarlo en los espacios compartidos del centro (conserjería, cafetería, hall, etc.) para su consulta. Les adelanta que en la siguiente sesión elaborarán diseños para la web temática.

Sesión 13. ¡Nuestra web crece!

1. Introducción

«¡Nuestra web crece!» es una sesión de trabajo metodológica, no presenta un contenido específico para su desarrollo. Consiste en crear diseños para la imagen de la web del programa. En la estructura elegida en «Blogger» para nuestra web podemos añadir otros elementos que sirven de adorno y de información, como, por ejemplo, eslóganes de sensibilización, fotos, etc. El profesorado puede consultar cómo se construye la web o blog en la primera parte del programa en el apartado de estrategias y técnicas. Dependiendo de si se usa «Blogger» u otro programa para crear la web, las actividades de creatividad y construcción de la web pueden ofrecer más o menos posibilidades.

2. Objetivos

- Elaborar los diseños de la web.

3. Contenidos

- Los diseños de la web.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «ASÍ VEMOS LA VIOLENCIA DE GÉNERO»

- *Tiempo previsto:* una hora.
- *Estrategias y técnicas:* trabajo en pequeño grupo y gran grupo.
- *Recursos:* cámara digital, ordenador, pantalla e Internet.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se les explica de forma introductoria que, en ocasiones, una imagen vale más que mil palabras. Por ello, se propone que en pequeño grupo elaboren diseños para la web (tablas, dibujos, links, eslóganes, etc.). El profesorado irá ampliando la explicación de la actividad durante el desarrollo de la misma.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para garantizar que los diferentes grupos no solapen sus aportaciones, se organiza de la siguiente manera: un grupo busca las estadísticas actuales y selecciona algunos gráficos (se les indicará que consulten la web del Instituto de la Mujer o del Institut Català de la Dona, INJUVE, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, etc.). Otro puede buscar links sobre violencia de género; otros pueden elaborar dibujos para la portada de la web, eslóganes de sensibilización, fotografías artísticas realizadas por el alumnado, imágenes para fomentar el buen trato, etc.

Se proponen tantos diseños (gráficos, tablas, links, fotos, etc.) y temáticas en violencia de género como grupos constituidos.

La constitución de los pequeños grupos, como se señala a lo largo del programa, puede ser la misma que para los diferentes trabajos de investigación. Se recuerda que adjunten el trabajo en la carpeta de aprendizaje (máximo 35 minutos).

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Los minutos restantes (aproximadamente 20 minutos) se destinan a la puesta en común. Para ello se puede utilizar el ordenador del profesorado y visualizar el trabajo de cada grupo en la pantalla del proyector. El profesorado puede guardar una copia en USB de la exposición del trabajo para insertarlo en la web más adelante.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se agradece la participación y se anima a seguir investigando en la temática. Se adelanta que en la próxima sesión realizarán un juego de rol para adquirir herramientas para la resolución de conflictos.

Sesión 14. ¡Gener@ parejas sin violencia!

1. Introducción

Los conflictos surgen de la oposición de intereses entre personas o grupos e, incluso, fruto de la propia contradicción intrapersonal (por ejemplo, los dilemas entre lo que nos dice la razón y lo que nos dice el corazón). Se tiende a relacionar los conflictos con sucesos negativos y malestar. Los conflictos resueltos de forma asertiva ayudan a crecer, madurar, etc. Los conflictos son inevitables y se requiere de herramientas que faciliten su afrontamiento de forma asertiva.

Según Casco y Albelia Consultora (2005), el conflicto puede dividirse en cinco fases:

1. El conflicto latente.
2. La iniciación del conflicto.
3. La búsqueda del equilibrio de poder entre las partes.
4. El equilibrio del poder.
5. La ruptura del equilibrio entre las partes.

La violencia de género es fruto del desequilibrio de poder entre los miembros de la pareja; por ello, es necesaria la búsqueda de equilibrio entre ambos en un plano de igualdad y equidad.

Las autoras citadas recogen en su manual algunos elementos que facilitan el equilibrio en la situación de conflicto y, por tanto, la **resolución asertiva**: *escuchar y tratar de entender otros argumentos; informarse y*

no suponer; búsqueda de puntos de encuentro; criterios y objetivos generales; deseo y voluntad de encontrar un acuerdo; establecer prioridades; el tiempo: la falta de tiempo dificulta, pero obliga a encontrar una solución; no dilata el proceso, etc.

Cuando el conflicto no se resuelve de forma asertiva y se manifiesta en su forma más negativa es cuando el conflicto deviene en violencia, cuando se usa la desigualdad de poder para resolver un conflicto en beneficio del más poderoso en contra de la parte o persona más débil en la situación del conflicto.

Las habilidades sociales y comunicativas para la gestión del conflicto serán claves para afrontarlo de forma asertiva. En esta línea, González y Santana (2001b) recogen algunos principios que, según Gottman y Silver (1999), son necesarios para mantener una relación sana (p. 90): reforzar el conocimiento mutuo; alimentar el cariño y la admiración; mantener el contacto y la comunicación cotidiana sin esperar a las ocasiones especiales; dejarse influir por la pareja; resolver los conflictos que tienen solución; aprender a convivir con aquellos conflictos irresolubles (conflictos, no violencia); buscar un significado compartido para la vida.

2. Objetivos

- Desarrollar alternativas de resolución de conflictos y prevención de la violencia de género.
- Adquirir herramientas para desarrollar el ajuste comportamental asertivo en las relaciones afectivas.

3. Contenidos

- La resolución de conflictos.
- Las habilidades sociales y comunicativas.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «LA VIOLENCIA SÓLO GENERA VIOLENCIA»

- *Tiempo previsto:* una hora.
- *Estrategias y técnicas:* juego de roles, ejercicio de papel y lápiz, discusión dirigida.
- *Recursos:* papel y lápiz, ficha 14.1.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se explica que esta actividad tiene por objetivo adquirir herramientas de resolución asertiva de conflictos en la pareja. Se introduce que realizarán un juego de roles (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se pide a dos voluntarios o voluntarias para representar una situación de pareja. El resto de los participantes serán observadores de la representación.

Se facilita a las dos personas protagonistas la ficha 14.1. A cada protagonista se entrega la parte de la ficha correspondiente al rol que debe representar. Por ello, la ficha es recortable en dos partes.

Se explican las instrucciones para realizar el juego de roles, tanto a las personas que representan la situación como a las personas que observan (consultar estrategias y técnicas, primera parte del programa, para conocer cómo se desarrolla la técnica «juego de roles»).

Las personas que realizan el rol de observador u observadora anotarán todo aquello que les parezca interesante para debatir: frases machistas, prohibiciones, gestos, etc. Tanto el actor como la actriz recibirán las instrucciones para desarrollar su papel de forma adecuada (deben representar una situación de conflicto y pueden aportar aquellas frases, gestos, etcétera, que den credibilidad a la situación que representan, siguiendo las características de la personalidad del rol que les ha tocado representar. Tendrán que inventarse el diálogo, los gestos, etc., tal como creen que reaccionarían en una situación similar).

Mientras el actor y la actriz preparan su papel de forma individual (10 minutos), el profesorado guía a las personas «observadoras» para anotar todo aquello que surja en el conflicto (qué actitud toma cada protagonista, qué lenguaje utiliza, qué habilidades pone en juego, si muestra interés en solucionar el problema, etc.). Las orientaciones que se facilitan para la observación son relativas a los elementos que facilitan o dificultan la resolución de conflictos (consultar la introducción y la guía de contenido del profesorado).

Para la representación cuentan con unos 15 minutos aproximadamente. Se recuerda que tomen nota y adjunten el trabajo en la carpeta de aprendizaje.

SITUACIÓN LIDIA Y MARCOS	FICHA 14.1
<p>Rol de Lidia</p> <p>Lidia tiene 15 años, es una chica muy extrovertida y le gusta mucho salir con sus amigas y amigos. El mejor amigo de Lidia, Carlos, está pasando momentos muy difíciles con su pareja y Lidia queda a menudo con él para escucharle y tratar de ayudarle. Marcos, su novio, está algo celoso y siempre discuten por el mismo tema, «Carlos». Lidia no quiere dejar de lado a Carlos, le conoce hace mucho tiempo y no está dispuesta a dejarlo solo en estos momentos. Lidia intenta hablar con Marcos, trata de comprender por qué discuten por este tema, pero no lo entiende. Cuando habla con Marcos, es tocar este tema... y la discusión está garantizada. Marcos es algo celoso, especialmente con Carlos. Lidia intenta buscar un punto intermedio para poder contentar a Marcos y a Carlos, pero Marcos no se lo pone nada fácil. Lidia entiende que pueda estar molesto, pero trata de buscar soluciones al conflicto que contenten a todos y que no implique renunciar a su mejor amigo. Cuando las discusiones suben de tono, Lidia prefiere dejar a Marcos solo y retomar el tema más tarde para verlo con otra perspectiva.</p> <p>Recuerda: tu rol en la discusión es conciliador, ¡improvisa!</p> <p>Rol de Marcos</p> <p>Marcos tiene 15 años. Su novia, Lidia, siempre está con sus amigos y amigas, en especial, con un chico que se llama Carlos. Ella dice que es normal, porque es su mejor amigo, pero Marcos no entiende la situación. Lidia le explica que su amigo Carlos pasa por un mal momento, pero Marcos cree que hay algo más entre ellos... No es normal esa amistad entre un chico y una chica. Marcos cree que él busca algo más con Lidia.</p> <p>Siempre que discuten Lidia y Marcos, ella quiere huir del problema y hasta que no pasa un tiempo no quiere hablar de ello. Marcos prefiere hablarlo en el momento y solucionarlo cuando está planteado, aunque estén muy enfadados y suba de tono la discusión. Cuando atrasan la solución del problema tampoco es mejor, porque Marcos no para de darle vueltas a la cabeza... y se enfada más. Marcos está convencido de que Lidia tiene la culpa de los enfados porque siempre da la cara por su amigo y le prefiere a él. Marcos no quiere escuchar más excusas y le da a elegir entre Carlos o él. Si le quiere de verdad ella sabrá qué elegir.</p> <p>Recuerda: tu rol en la discusión es intransigente, ¡improvisa!</p>	

Después de la representación se dejan unos 20 minutos para el debate o discusión dirigida.

Se pregunta a los protagonistas:

— ¿Cómo os habéis sentido durante el conflicto?

Se continúa la discusión con el gran grupo. Se puede incentivar el debate preguntando a los y las observadoras:

1. ¿Cómo creéis que se siente ella? ¿Y él?
2. ¿Por qué creéis que ha actuado así él? ¿Y ella?
3. ¿Cómo se podría solucionar el problema?

Quienes han realizado la representación pueden anotar en su carpeta de aprendizaje qué han sentido durante el juego de roles.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Se utilizan los últimos minutos para concluir la actividad y resaltar algunas cuestiones como: el conflicto no es negativo, lo negativo es su mala gestión; cuando se interactúa con otras personas surgen conflictos fruto de la diferencia de intereses, pero deben resolverse de forma asertiva; es importante usar estrategias adecuadas para la resolución de conflictos y minimizar la tensión, en ocasiones es necesario dejar un espacio de tiempo para buscar soluciones al problema cuando la tensión sea menor, etcétera. Puede utilizarse el contenido de la introducción para finalizar la actividad (elementos que facilitan o dificultan la resolución del conflicto, las fases del conflicto, etc.).

5. Valoración y cierre de la sesión

Se finaliza la sesión agradeciendo la participación y se señala que en la siguiente sesión se trabajarán modelos para el «buen trato» como alternativa al «mal trato».

Sesión 15. ¡Trátame bien!

1. Introducción

La afectividad se constituye por un conjunto de sentimientos, emociones, deseos, pasión, estados de ánimo, etc. La afectividad afecta e influye en nuestro comportamiento, manera de ser, de amar, de expresarnos, etc.

El amor y la pasión son dos elementos que forman parte de la afectividad. Estas dos emociones se relacionan de forma equívoca y llevan a mitos y tópicos en torno al amor que terminan en frustración cuando no se da una situación de pareja idílica y apasionada.

El amor, especialmente el amor romántico (amor apasionado), se ha convertido en un patrón social y familiar. Cuando se produce una desviación de estas normas sociales y familiares basadas en el romanticismo, se genera una frustración que propicia la aparición y mantenimiento de la violencia contra las mujeres (Bosch et al., 2007; González y Santana, 2001a). Desde esta visión romántica, los celos, el control en la pareja, así como otras formas de coerción de la libertad, se perciben como una demostración de amor del agresor hacia la víctima. Quienes asumen un modelo de amor basado en mitos románticos tienen mayor riesgo de sufrir violencia de género en la pareja.

Para generar un «buen trato» como modelo alternativo al «mal trato» es necesario potenciar la educación sentimental, facilitando el desarrollo de la autoestima, la autoafirmación y las habilidades para la resolución de conflictos y la gestión de la vida en pareja.

El «buen trato» en la pareja requiere de ambos miembros algunas de las habilidades que señalan Pérez, Mendieta y Vilar (2005):

- Autocuidado.
- Libertad.
- Independencia y autonomía.
- Corresponsabilidad y reparto de tareas.
- Empatía.
- Respetar las diferencias.
- Equidad de poder en la relación.
- Comunicación asertiva (verbal y no verbal).
- Acuerdos justos e igualitarios en el seno de la pareja.

2. Objetivos

- Construir colectivamente valores libres de violencia y jerarquización masculina.
- Integrar actitudes, valores y modelos alternativos a la agresión y a la violencia.

3. Contenidos

- La expresión emocional:
 - El amor, la pasión y la violencia.
- El «buen trato» como modelo alternativo al «mal trato».

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «ASÍ QUIERO QUE ME TRATEN, ASÍ TRATARÉ»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: ejercicios de papel y lápiz, lluvia de ideas, exposición del profesorado.
- *Recursos*: papel y lápiz, pizarra, ordenador y pantalla (optativo).

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se introduce la actividad señalando que para proponer un modelo alternativo al «mal trato» es necesario consensuar la construcción de relaciones de pareja libres de violencia, jerarquización masculina y roles de género sexistas que limiten a hombres y mujeres. La construcción de este nuevo modelo de «buen trato» requerirá apelar al contenido trabajado en el pro-

grama: nuevas masculinidades y feminidades, desmitificación de estereotipos y mitos en torno al amor romántico y a la violencia, etc. (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se propone que de forma individual escriban en el diario de la carpeta qué desean de una relación de pareja, qué elementos creen que son importantes para que haya un buen trato entre ellos, qué rol esperan de su pareja, etc. (15 minutos).

Una vez que se ha dado lugar a la reflexión individual sobre cómo les gustaría construir sus relaciones de pareja, se propone que compartan con el grupo algunas de las características que se consideran necesarias para constituir parejas libres de violencia y, por ende, algunas de las expectativas que tienen para sus futuras parejas. Para la puesta en común se utilizará la técnica «lluvia de ideas».

Se anotarán en la pizarra las aportaciones. Es importante conocer qué expectativas tiene el alumnado en relación con la construcción de sus futuras parejas. Se destinarán unos 15 minutos para la puesta en común.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

La actividad se concluye con la exposición teórica del profesorado. Éste enlazará las aportaciones del alumnado con su exposición.

Para la exposición teórica se puede utilizar un «Power Point» con el contenido que se facilita en la guía sobre la afectividad y el buen trato.

Es importante trabajar los siguientes contenidos: la expresión emocional como un elemento importante en la resolución de los conflictos; los mitos románticos como factores que generan expectativas en la pareja que, de no cumplirse, producen frustración; las habilidades que se requieren para potenciar «el buen trato» en la pareja; la autoafirmación de los derechos propios, etc.

Se recomienda concluir transmitiendo el siguiente mensaje: para construir nuevos modelos de trato en la pareja será necesario que se cuestionen los modelos actuales. Por ello, se invita a seguir reflexionando sobre la construcción de modelos de pareja basados en el «buen trato» en el diario de reflexión de la carpeta de aprendizaje. Para la exposición se disponen de unos 25 minutos. Se recomienda permitir el intercambio, preguntas y reflexiones del alumnado.

5. Valoración y cierre de la sesión

La sesión finaliza agradeciendo la participación y se comenta que en la siguiente sesión trabajarán la web temática.

Sesión 16. ¡Actualiza la web!

1. Introducción

La sesión «Actualiza la web» consiste en poner al día la web. Los contenidos pendientes de actualizar corresponden a los contenidos de las últimas sesiones: resolución de conflictos, habilidades sociales y comunicativas en la pareja, la expresión emocional y el «buen trato» como alternativa al «mal trato».

2. Objetivos

- Actualizar los contenidos de la web con los nuevos aprendizajes.

3. Contenidos

- La actualización de la web con los nuevos aprendizajes: resolución de conflictos, habilidades sociales y comunicativas, la expresión emocional y modelos alternativos al «mal trato».

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «¡LA WEB SIGUE CRECIENDO!»

- *Tiempo previsto:* una hora.

- *Estrategias y técnicas:* trabajo en gran grupo y trabajo en pequeño grupo.
- *Recursos:* Internet, ordenador y pantalla.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

La actividad de actualizar la web es de carácter práctico. Por ello, el profesorado les explica que la actividad consta de dos partes: la primera se utilizará para introducir los diseños de la sesión 13 (los cuales el profesorado guardó en un USB durante la exposición del trabajo elaborado en pequeño grupo). La segunda se destina a la actualización de contenidos (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Primera parte

Para introducir los diseños en la web (fotografías, eslóganes, etc.) realizados en la sesión 13, se destinarán unos 15 minutos. La introducción de éstos se realiza de forma conjunta entre el alumnado y el profesorado.

Para que el alumnado pueda seguir el proceso y sea un trabajo de gran grupo consensuado, se visualizará la web (blog) en la pantalla.

Segunda parte

Se destinan unos cuarenta minutos para trabajar en pequeño grupo los contenidos que faltan por introducir.

Se pide que constituyan cuatro pequeños grupos. Se trabajará un tema por grupo: resolución de conflictos, habilidades sociales y comunicativas, emociones y afectividad y el buen trato.

Se indica a cada grupo que revise su carpeta de aprendizaje en relación con el contenido que le toca resumir o expresar en la web. En esta ocasión, no se les indica cómo resumir el contenido (mapa, tablas, fotografías, etc.), sino que se les pide que busquen una forma creativa de transmitir el contenido que les ha tocado resumir para mostrarlo en la web (por ejemplo, buscar vídeos que resuman la temática en Youtube y poner el link en nuestra web; buscar y *linkar* canciones que hablen sobre el mal trato y buen trato; crear artículos de opinión que recojan la información trabajada; realizar una poesía (poesía escrita o recitada —grabar audio—), etc.

Se puede orientar durante esta parte de la actividad con ejemplos si los alumnos no logran encontrar cómo presentar el contenido que les ha tocado resumir en la web. Para este trabajo, contarán con unos 35 minutos. El grupo que no acabe tendrá que finalizarlo en horario fuera del

programa y entregarlo al profesorado en la siguiente sesión. Se les recuerda que deben adjuntar en las carpetas de aprendizaje los trabajos realizados durante cada sesión.

Orientaciones para el profesorado. Si en los grupos no han tomado suficientes apuntes de la exposición del profesorado o del contenido trabajado, el profesor puede fotocopiar el contenido de la guía teórica del profesorado correspondiente a los temas que tienen que resumir, con el fin de facilitarles el trabajo y que puedan ser creativos.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

La actividad finaliza visualizando el progreso de la web. El profesorado recogerá en su USB el trabajo de quienes hayan finalizado (5 minutos).

5. Valoración y cierre de la sesión

Se agradece la participación y se anima a seguir pensando qué elementos pueden incorporar en la web para hacerla más animada y atractiva para sus compañeros y compañeras. Se adelanta que en la próxima sesión descubrirán los recursos que tienen en su localidad para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.

Sesión 17. Los recursos de nuestro entorno

1. Introducción

Para conocer los recursos que existen en el entorno para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género se consultará la web del ayuntamiento de su municipio. La información sobre los recursos existentes para la atención a las mujeres y víctimas de violencia de género suelen encontrarse en estas webs en las áreas de: servicios sociales, salud y consumo; espacio mujeres, etc. Algunos de los recursos municipales con los que pueden contar las mujeres (víctimas o no de malos tratos) son: el CIR (Centro de Información y Recursos para las mujeres), EAD (Equipo de Atención a las Mujeres), Servicio de apoyo para el ámbito familiar, etc.

A nivel estatal se puede encontrar información para la atención a las mujeres y para las víctimas de violencia de género en: el Instituto de la Mujer, en los Institutos de la Mujer de cada Comunidad Autónoma, en el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en el banco de buenas prácticas del Observatorio de la Violencia y en asociaciones para la atención a la mujer.

Para ampliar más información sobre links de recursos existentes, el profesorado puede consultarlos en la guía de contenido del programa.

Algunas de las direcciones web que puede consultar el alumnado para la búsqueda de información son:

- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, <http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/home.htm>.

- Instituto de la Mujer. <http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/>.
- Guía de recursos del Instituto de la Mujer. http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/servicios/guia_recursos/index.html.
- Observatorio de la Violencia, banco de buenas prácticas. <http://www.observatorioviolencia.org/bbpp.php>.

2. Objetivos

- Descubrir los recursos existentes en la localidad para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.

3. Contenidos

- Los recursos existentes para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1: «PARA ELLA, PARA TI Y PARA TODAS»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: trabajo en pequeño grupo (trabajo de investigación) y trabajo en gran grupo.
- *Recursos*: ordenador, Internet, impresora.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

El objetivo de la actividad es descubrir los recursos existentes para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género. Facilitar el conocimiento de los recursos existentes permitirá que los y las adolescentes tengan herramientas para consultar sus dudas, así como tener un lugar de referencia para poder acudir en caso de necesitar un asesoramiento o información sobre temas relacionados con las mujeres.

Se introduce la actividad explicando que en los municipios, a través del ayuntamiento, se dispone de recursos de atención a las mujeres. Estos recursos son de atención en sentido amplio, no son recursos exclusivos para víctimas de violencia de género, sino que son recursos para cualquier mujer, sea del lugar que sea y con cualquier tipo de necesidad.

Se recomienda transmitir que es necesario conocer estos recursos, ya que la necesidad puede presentarse tanto en mujeres como en hombres

(todos convivimos con mujeres en nuestro contexto: amigas, familia, madre, hermanas, etc.), que pueden necesitar nuestra ayuda y orientación (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se propone que en pequeño grupo (grupo de investigación) busquen en Internet, a través de la web de su ayuntamiento, los recursos existentes para la atención a las mujeres. Se señala que durante la búsqueda deben anotar en un «Word» o papel el máximo de información de estos recursos, para adjuntarlos en la carpeta de aprendizaje.

Además, se facilita al grupo las webs del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, del Instituto de la Mujer y del Observatorio de la Violencia para que puedan complementar las informaciones que anotarán en su resumen. En estas webs pueden consultar la guía de recursos estatal, el banco de buenas prácticas, etc. Para esta parte de la actividad cuentan con unos 25 minutos aproximadamente.

Una vez que han buscado los recursos de atención a las mujeres y víctimas de violencia de género, se indica que seleccionen uno de ellos para realizar una visita al centro seleccionado y entrevistas a los y las profesionales que trabajan en éste.

Deben compartir con el gran grupo qué recurso han seleccionado para su visita con el fin de no ir todos los grupos al mismo recurso. Si coinciden uno o varios grupos para visitar el mismo centro, pueden ir de forma conjunta a realizar la entrevista, o bien buscar un recurso en otro municipio (dependiendo del entorno del alumnado se contará con más o menos recursos). Se explicará que en la próxima sesión realizarán la entrevista en el recurso seleccionado (10 minutos).

Una vez seleccionado el recurso, disponen de unos 15 minutos para elaborar, en pequeño grupo, el guión de entrevista que realizarán. No se facilita un guión común de entrevistas porque éstas variarán en función del recurso que se visite.

A continuación, se facilitan algunas sugerencias para orientar al alumnado durante la elaboración de los guiones de entrevista:

Orientaciones para el profesorado. Algunas de las preguntas que se pueden plantear en el guión de la entrevista son:

1. ¿Qué funciones y objetivos tiene vuestro recurso?
2. ¿Es un recurso para todas las mujeres o para víctimas de violencia?
3. ¿Es público?

4. ¿Qué tipo de asesoramiento o información se acostumbra a solicitar?
5. Las mujeres que llegan a este servicio, ¿cómo conocieron el recurso? ¿Son derivadas de otros servicios?
6. ¿Cuál es el perfil o tipología de mujer que solicita vuestro recurso?
7. ¿Asisten hombres a vuestro recurso? ¿Colaboran hombres?
8. ¿Creéis que la población en general conoce este recurso?
9. ¿Se realiza algún tipo de difusión?

El alumnado debe concertar la entrevista lo antes posible para realizarla y registrarla (en audio o con notas en papel) antes de la siguiente sesión. Por ello se intentará que esta sesión tenga unos días de separación con la siguiente (sesión 19).

Si está al alcance del profesorado, se puede mediar entre el alumnado y el recurso para facilitar el acceso a éste.

Para realizar la entrevista, cuentan con un día libre del programa (sesión 18). Si resulta imposible realizar la sesión en horario del programa (sesión 18), se proponen dos sugerencias para el desarrollo de la misma:

- Realizar la entrevista fuera del horario escolar y suprimir la sesión 18.
- Invitar a diferentes profesionales al centro educativo para que, en la sesión 18, aporten al gran grupo su experiencia profesional en el recurso. En esta opción, las preguntas preparadas no se realizarán en modo entrevista, sino que se preguntarán aquellas que no hayan sido expuestas por las personas invitadas.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Se concluye la actividad indicándoles que inicien el contacto con el recurso en esta misma jornada, ya que deberán tener la entrevista para la sesión 19. Se les indica que cuentan con la sesión 18 libre para realizar la entrevista.

Se recuerda que adjunten las preguntas en la carpeta de aprendizaje y el material complementario de grabación de la entrevista (en su defecto, de las notas que tomen durante la entrevista).

5. Valoración y cierre de la sesión

Se agradece la participación. Se aconseja que tomen notas durante la entrevista, además de grabar el audio (grabadora de móvil u otras), por-

que así no deberán transcribir el audio y les será más fácil trabajar el contenido. Se sugiere que recojan toda la información posible (folletos, documentos facilitados, etc.). Por último, se anticipa que en la sesión 19 se trabajará el contenido de la entrevista y que, por ello, se recomienda que tras la misma realicen el resumen de ésta para complementarlo en la sesión 19. Es más fácil resumir la entrevista justo después de realizarla que tras varios días de separación entre ésta y su análisis (5 minutos).

Sesión 18. Trabajo de campo

1. Introducción

En la presente sesión no hay introducción ya que se destina a realizar la entrevista al o la profesional del recurso seleccionado en la sesión 17.

2. Objetivos

- Conocer el trabajo de profesionales en el ámbito de la intervención con mujeres.

3. Contenidos

- La entrevista al o la profesional del ámbito.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «IN SITU»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: trabajo en pequeño grupo (trabajo de investigación).

- *Recursos:* grabadora de audio (MP3, móvil u otro dispositivo que pueda registrar audio).

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

La presente actividad se realiza de forma autónoma por el alumnado, en horario escolar o extraescolar, según decisión del centro.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se destina alrededor de una hora para desplazarse al centro y realizar la entrevista. La entrevista será más o menos larga en función de las preguntas que se hayan preparado (sesión 17) y la disposición de la persona entrevistada. Se recomienda al alumnado que registre la entrevista en audio. En su defecto, debe tomar nota de las aportaciones del o de la profesional.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

La entrevista concluye tras finalizar el guión de preguntas y se agradece la participación del entrevistado o entrevistada.

5. Valoración y cierre de la sesión

No habrá valoración y cierre de la sesión ya que no se realiza en el aula.

Sesión 19. Nos han contado que...

1. Introducción

La presente sesión no tiene contenido teórico. Se destina la sesión de trabajo al análisis de contenido de las entrevistas realizadas en los diferentes recursos de atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.

2. Objetivos

- Analizar el contenido de la entrevista para la exposición del grupo.

3. Contenidos

- El contenido de la entrevista.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «ENTREVISTA A...»

- *Tiempo previsto:* una hora.
- *Estrategias y técnicas:* trabajo en pequeño grupo.
- *Recursos:* ordenador, Internet, impresora.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

El objetivo de la sesión es analizar el contenido de la entrevista registrada en audio (o en notas) y preparar la exposición de la misma para su presentación al resto del grupo. Se explica que en la próxima sesión se realizará la exposición de los resultados de sus entrevistas. Para que puedan prepararla, cuentan con la sesión actual para resumir los contenidos de la entrevista y preparar un pequeño «Power Point». El profesorado explica el tiempo de exposición de que dispondrán en función del número de grupos. Se insiste en que la exposición será muy breve, por lo que deben resumir y destacar aquellos elementos más significativos de la entrevista para compartirlos con todo el grupo (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Con las exposiciones se pretende que todos y todas puedan conocer los diferentes recursos visitados.

El profesorado durante esta sesión tiene un rol de supervisor y asesor para el resumen y preparación de la exposición. Se explica al grupo que la exposición debe seguir un orden: introducir el centro o recurso visitado, presentar o dar a conocer a la persona entrevistada, explicar el recurso de forma más detallada (objetivos, finalidad, etc.) y valorarlo. De este modo, se facilita que destaquen y resuman de forma homogénea los recursos.

Se pueden sugerir algunas ideas creativas para la exposición: uso de música, uso de fotografías para hacer ameno el contenido, etc.

El análisis de la entrevista no consiste en transcribir el audio. Lo que se pretende, y así se explica, es que puedan resumir aquello que les parece más significativo de la entrevista y complementar la información con otras informaciones a las cuales tengan acceso: consultas por Internet del recurso, folletos o propaganda, etc.

Para el resumen de la entrevista se cuenta con unos 40 minutos.

Para agilizar el trabajo, el resumen se puede realizar directamente en un «Word» y sobre éste, podrán montar el «Power Point» para la exposición.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Una vez finalizado el análisis de la entrevista, los minutos restantes se destinan a concluir la actividad realizando el «Power Point» para la exposición. Si no se finaliza en esta sesión el «Power Point», deberá finalizarse en casa.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se finaliza la sesión agradeciendo la participación y se recuerda que tienen como tarea para casa prepararse la exposición de la próxima sesión.

Sesión 20. Exponemos, compartimos y conocemos

1. Introducción

La presente sesión no tiene contenido teórico específico ya que se destina a la exposición de las entrevistas de cada grupo.

2. Objetivos

- Compartir la información recabada en las entrevistas.

3. Contenidos

- La exposición de las entrevistas.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «LA VIOLENCIA SÓLO GENERA VIOLENCIA»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: trabajo en pequeño grupo y gran grupo.
- *Recursos*: ordenador del profesorado, pantalla.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

El profesorado inicia la sesión invitando a los grupos a presentar sus exposiciones. Se señala que todos los grupos van a exponer, de manera que deben afrontar la exposición de forma relajada y como una oportunidad para compartir con todos y todas sus aprendizajes durante la investigación de campo (entrevista).

Para la introducción, el profesorado debe ser muy breve para no restar tiempo a las exposiciones (2 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La sesión se desarrolla con las exposiciones de los diferentes grupos. Para la exposición, los grupos contarán con unos 5-8 minutos, en función del número de grupos a exponer. Para la exposición de todos los grupos se contará con unos 45 minutos.

Las exposiciones se realizan con el uso del ordenador del profesorado para proyectarlas en la pantalla y facilitar que se pueda seguir el «Power Point». El rol del profesorado será de moderador y controlará el tiempo de exposición de cada grupo.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Para concluir la actividad se destinan unos 10 minutos al turno de preguntas abiertas. Se invita al alumnado a preguntar al resto de los compañeros y compañeras sobre lo que han expuesto (dudas sobre el recurso, curiosidades, etc.). Si no realizan preguntas, el profesorado puede lanzar alguna pregunta para iniciar la reflexión.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se concluye la sesión insistiendo en la importancia de recurrir a estos recursos en caso de sufrir cualquier tipo de violencia, o bien como recurso informativo y de asesoramiento para las mujeres en general. La sesión finaliza agradeciendo la participación y se señala que el próximo día se actualizará la web (3 minutos).

Sesión 21. ¡Finalizamos la web!

1. Introducción

La presente sesión no tiene un contenido específico. Es la última sesión de actualización de la web del grupo.

2. Objetivos

- Revisar y actualizar los contenidos de la web.

3. Contenidos

- La actualización de la web.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «NUESTRA WEB SE PONE GUAPA»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: trabajo en gran grupo.
- *Recursos*: ordenador del profesorado, Internet, pantalla.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Esta sesión se dedica íntegramente a la actualización y revisión de los contenidos insertados en la web. Dado que esta sesión será la última actualización de la web previa a la finalización del programa, ésta sirve para repasar y reflexionar en gran grupo los contenidos trabajados. En esta sesión se pueden plantear dudas que hayan surgido fruto de la reflexión y proceso de aprendizaje durante el programa (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para actualizar la web, se introduce información de los recursos para la atención a la mujer y a las víctimas de violencia de género. Para ello, en gran grupo se ayuda al profesorado a introducir los contenidos en la web.

Se recomienda crear una entrada en la web con la etiqueta «recursos» y dentro de ésta se introduce una breve definición de los diferentes recursos entrevistados y otros recursos que deseen incorporar, como, por ejemplo, el Observatorio de la Violencia, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, etc. Se puede incorporar información o el link para acceder a ellos. Para agilizar el trabajo, mientras el profesorado realiza la parte logística de crear en la web la entrada «recursos», cada pequeño grupo define en dos líneas el recurso que entrevistaron y se lo facilitan al profesorado para que lo inserte (20 minutos).

Una vez definidos los recursos e insertados los links, se revisará el contenido de la web y se adjuntarán aquellos resúmenes, diseños, etc., que falten por introducir. Nuevamente, se realiza esta parte de la actividad entre todos y todas, visualizando el proceso en la pantalla conectada al ordenador del profesorado (20 minutos).

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

La actividad concluye con la proyección en pantalla de la web del grupo finalizada. Se destinan estos últimos minutos para que puedan resolver dudas sobre la temática.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se cierra la sesión agradeciendo a todos y todas el interés mostrado en la construcción de la web y se les explica que en la siguiente sesión elaborarán carteles publicitarios de la web y carteles de sensibilización en violencia de género. Se anima a ir pensando ideas para dar a conocer la web.

Sesión 22. Sensibiliz@, inform@ y gener@

1. Introducción

La presente sesión no tiene un contenido teórico específico para su desarrollo. Se realizan carteles para difundir la web y sensibilizar en violencia de género. Es una sesión de creatividad y construcción artística.

2. Objetivos

- Diseñar y elaborar carteles publicitarios de la web temática y carteles de sensibilización para la prevención de la violencia de género.

3. Contenidos

- La difusión de la web temática.
- La sensibilización en violencia de género.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «CREATIVOS Y PUBLICISTAS»

- *Tiempo previsto:* una hora.

- *Estrategias y técnicas:* trabajo en pequeño grupo.
- *Recursos:* material visual y plástico, Internet, ordenador, impresora.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Se explica que esta sesión se destina a crear la publicidad para difundir, entre los y las adolescentes, la web temática y sensibilizar sobre la prevención de la violencia de género en adolescentes (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El trabajo de la sesión equivale a una campaña publicitaria. Para ello se propone trabajar en pequeños grupos. Se decidirá en el pequeño grupo qué tipo de publicidad desean hacer (carteles, folletos, mural, etc.). Esta publicidad tiene un doble objetivo: sensibilizar sobre la violencia de género y difundir la web del grupo como recurso de consulta.

Para orientar la actividad se explica que en la sesión 24 (indicará el día, hora y lugar) se realizará la presentación oficial de la web a los compañeros y compañeras del centro. Por ello se explica que la publicidad que elaboren debe ser llamativa para motivar a todos y todas a asistir a la presentación oficial de la web y a sensibilizarse con la temática (5 minutos).

Para la creación de la publicidad, el alumnado cuenta con Internet, impresoras, material visual y plástica, etc. Se debe facilitar todos los recursos disponibles en el centro para el desarrollo de su creatividad en la difusión de la web y del contenido trabajado en el programa. El alumnado cuenta con unos 40 minutos para diseñar y elaborar la publicidad en pequeños grupos. Se recuerda que adjunten copia del material elaborado o que anoten en la carpeta el tipo de publicidad que han diseñado.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Los últimos 10 minutos de la sesión se destinan a colgar y repartir la publicidad elaborada. Se les pide, a los grupos que no hayan finalizado, que terminen el trabajo en casa antes de la siguiente sesión, con el fin de poder colgar los carteles o repartir los folletos lo antes posible, ya que la presentación oficial de la web será en breve.

5. Valoración y cierre de la sesión

Se finaliza agradeciendo la participación y creatividad en la sesión y se explica que en la próxima sesión se entregará la carpeta de aprendizaje.

Sesión 23. ¿Qué hemos aprendido?

1. Introducción

La presente sesión no tiene contenido teórico ya que se destina a la revisión del material y a la evaluación final del programa mediante el postest.

2. Objetivos

- Revisar, organizar y entregar la carpeta de aprendizaje.
- Autoevaluarse en conocimientos sobre la violencia de género.
- Valorar el programa.

3. Contenidos

- La revisión y organización de la carpeta de aprendizaje.
- Los conocimientos finales en violencia de género.
- La valoración del curso.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «LA PUESTA A PUNTO DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE»

- *Tiempo previsto:* 35 minutos.

- *Estrategias y técnicas:* trabajo individual, trabajo en gran grupo.
- *Recursos:* ordenador, impresora, fotocopidora, papel y lápiz.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Esta sesión se destina a entregar la carpeta de aprendizaje, evaluar los conocimientos adquiridos durante el programa y valorar el mismo. Por ello, se indica que en la primera actividad de la sesión actual van a tener tiempo para revisar su carpeta de aprendizaje y dejarla preparada para entregarla (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se explica que tienen unos 15 minutos para revisar la carpeta y comprobar que han adjuntado todos los documentos que han elaborado en pequeño grupo o gran grupo. Durante este tiempo pueden revisar la carpeta, mejorarla, adornarla, etc. El profesorado insistirá en la importancia de que contenga todos los documentos de cada una de las actividades. Si falta algún documento porque no lo hayan impreso en el momento de la actividad, o fotocopiado, lo pueden adjuntar durante estos 15 minutos.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

Para concluir la actividad y entregar la carpeta de aprendizaje se demanda que escriban en el diario cómo valoran el programa. En su valoración deben incluir si el programa ha cumplido las expectativas, qué aspectos les han gustado del programa, qué mejorarían, etc. Para la valoración del programa cuentan con unos 5 minutos.

Los últimos 10 minutos de la actividad se destinan a la puesta en común de algunas de las valoraciones del programa de aquellos participantes que quieran compartirlas. Se entrega la carpeta de aprendizaje tras la puesta en común de las valoraciones.

ACTIVIDAD 2. «QUÉ NO SABÍAMOS Y YA SABEMOS»

- *Tiempo previsto:* 25 minutos.
- *Estrategias y técnicas:* trabajo individual.
- *Recursos:* ordenador, posttest, material complementario del programa.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

El profesorado introduce la actividad recordándoles que ya rellenaron el test al inicio del programa. Les explica que, en esta ocasión, deben cum-

plimentar el test recordando todo lo que han trabajado a lo largo del programa. Se señala que lean con atención las preguntas y las posibles respuestas. Todas las respuestas las han trabajado a lo largo del programa. Se insistirá en que no es un examen, sino que en el test de hoy, tienen las respuestas que no obtuvieron el primer día del programa.

Se resalta que el test que van a realizar es un ejercicio de repaso de todo lo trabajado; por ello, se pide que presten atención y lean detenidamente las respuestas de cada pregunta como colofón del programa.

Se les recuerda que, igual que en el pretest, deben rellenar de forma correcta los identificadores. Para ello, se anotan en la pizarra los datos identificativos para que los cumplimenten de forma correcta. Se recuerda la codificación de cada persona si se decidió usar códigos en el pretest en sustitución del nombre del o de la participante (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para cumplimentar el test cuentan con unos 15 minutos. Se accede al postest mediante el aplicativo «Adobe Flash Player» que se adjunta en el programa.

El profesorado puede acceder a los resultados del postest (bloc de notas) y compararlos con los resultados del pretest.

Se recomienda introducir los resultados de cada alumno (pretest y postest) en una base de datos tipo Excel, para realizar la comparativa.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

La actividad finaliza con la realización del postest y la lectura individual de las argumentaciones teóricas de las respuestas correctas.

5. Valoración y cierre de la sesión

Los últimos minutos de la sesión se destinan a agradecer la participación en el programa. Se recuerda que la última sesión del programa es la presentación oficial de la web. Para ésta, se piden cuatro personas voluntarias para presentar la web temática del grupo junto al profesorado al resto de la comunidad educativa.

Sesión 24. Compañer@s... ¡Nuestra web para tod@s!

1. Introducción

La presente sesión es de difusión del blog o web temática al resto del centro. No hay contenido teórico específico para el desarrollo de la sesión.

2. Objetivos

- Presentar la web temática al resto del centro (alumnado, profesorado, etc.).

3. Contenidos

- La promoción de la web temática.

4. Actividades

ACTIVIDAD 1. «NUESTRA WEB TEMÁTICA, UN RECURSO DE TOD@S»

- *Tiempo previsto*: una hora.
- *Estrategias y técnicas*: exposición del profesorado, trabajo en gran grupo.
- *Recursos*: ordenador, Internet, pantalla, sala de actos.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

El profesorado y los y las representantes del grupo presentarán la web temática al resto del centro. Se recomienda realizar esta presentación en la sala de actos del centro. Ésta se habrá preparado previamente entre el profesorado y el alumnado representante (5 minutos).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se destinan unos 45 minutos a presentar la web del grupo. En la presentación, se deben mostrar los diferentes apartados de la web, los contenidos, el proceso de construcción, etc.

La preparación de la exposición y su contenido queda bajo criterio del profesorado, para que la puedan preparar de forma libre en función de las personas que asistan a la misma. Es importante que el alumnado que ha sido escogido como representante tenga protagonismo en la explicación del proceso de construcción de la web. Se debe explicar al resto del centro que la web temática ha sido un trabajo colectivo del alumnado del programa GENER@-T. De este modo, se realza y se reconoce públicamente el trabajo colectivo realizado por todo el grupo, pese a que en la exposición no intervengan todos.

En la presentación se puede proponer, si el profesorado lo estima oportuno, la creación de una comisión de igualdad intergeneracional, constituida por adolescentes de diferentes edades y por profesorado voluntario (como soporte) para continuar el trabajo de la web y mantenerla durante el próximo año.

Se recomienda insistir en las propuestas de mejora y ampliación de la misma como un recurso para todos y todas: crear foros de debate, actualizar el contenido, entrevistar a otras personas, expresar la experiencia de parejas adolescentes, ampliar la web con otros temas relacionados (afectividad, sexualidad y otros), etc.

CONCLUSIONES DE LA ACTIVIDAD

La actividad concluye agradeciendo la asistencia y se invita a utilizar la web temática como recurso de información sobre violencia de género, ya que es una web supervisada por el profesorado. Los últimos 10 minutos se destinan al turno de preguntas abiertas. Las preguntas serán respondidas por el profesorado, por el alumnado representante y por el alumnado que ha participado en el programa.

5. Valoración y cierre de la sesión

El programa finaliza con la presentación de la web como colofón final al proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (2005). Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres. En I. Alberdi y L. Rojas (Eds.), *Violencia tolerancia cero* (pp. 10-89). Barcelona: La Caixa.
- Amorós, P. (2006). *Investigación cooperativa con técnicos de protección de la infancia para la elaboración de un programa de apoyo a adolescentes acogidos (trabajo presentado para la cátedra universitaria)*. Material no publicado.
- Amorós, M., Donoso, T., Máiquez, M. L. y Rodrigo, M. J. (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Fuentes*, 4, 1-20. Recuperado de <http://www.revistafuentes.org>.
- Amorós, P., Fuentes, N., Martínez, C., Mateos, A., Miralpeix, G., Molina, C. et al. (2010). *Educació maternal: Preparació per al naixement*. Barcelona: Departament de Salut. Generalitat de Catalunya.
- Amorós, P., Palacios, J., Jiménez, J., Molina, M. C., Pastor, C., Cirera, L. et al. (2005). *Programa para la formación de acogedores en familia extensa*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Amorós, P., Palacios, J., Jiménez, J., Molina, M. C., Pastor, C., Cirera, L. et al. (2005). Características y presentación del programa. En *Programa para la formación de acogedores en familia extensa* (p. 37). Barcelona: Fundació La Caixa.
- Amorós, P., Rodrigo, M. J., Donoso, T., Máiquez, M. L., Bastarrica, C., Campo, J. et al. (2006). *Violència: Tolerància Zero. Programa de suport psicosocial per a dones*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Bagner, D. M., Storch, E. A. y Preston, A. S. (2007). Romantic relational aggression: What about gender? *Journal of Family Violence*, 22(1), 19-24.
- Barrón, A., Martínez-Íñigo, D., De Paul, P. y Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 64-73.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

- BOE número 313, de 29 de diciembre de 2004, Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004).
- Bosch, E., Ferrer, V., García, M. E., Ramis, M. C., Mas, C., Navarro, C. et al. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. Año 2004-2007*. Ministerio de Igualdad. Recuperado de http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/770.pdf.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Londres: Penguin.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss, Sadness and Depression*. Londres: Hogarth.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós.
- Branden, N. (2000). *La psicología del amor romántico: ¿Qué es el amor? ¿Por qué nace? ¿Por qué crece? ¿Por qué muere?* Barcelona: Paidós.
- Casco, B. y Albelia Consultora (2005). *Manual para educadores/as no formales. Resolución de conflictos para la prevención de la violencia*. Madrid: CSP (Área de Gobierno de Empleo y Servicio a la Ciudadanía. Dirección General de Igualdad de Oportunidades. Comunidad de Madrid Ed.).
- Cavanagh, S. E. (2007). The social construction of romantic relationships in adolescence: Examining the role of peer networks, gender, and race. *Sociological Inquiry*, 77(4), 572-600.
- Cleveland, H. H., Herrera, V. M. y Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: Risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, 18(6), 325-339.
- Clifford, A. J. (1996). *Predictors of male violence in dating relationship*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia. Tesis no publicada. Recuperada de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/public/etd-1025168097370/ETD.PDF>.
- DOGC núm. 5123, Llei 5/2008, del 24 d'abril, del dret de les dones a erradicar la violència masclista (2008).
- Donoso, T. (2008). *Recerca avaluativa per a l'adaptació, implementació i avaluació del programa de suport psicosocial per a dones en quatre punts d'informació a les dones (PIADs) de l'Ajuntament de Barcelona (Informe de investigació)*. Material no publicado.
- Donoso, T. (Coord.) (2010). *Violencia: Tolerancia cero. Programa de apoyo psicosocial para mujeres. Cuaderno de aplicación práctica*. Barcelona: La Caixa.
- Dutton, D. G. y Golant, S. K. (1995). *El golpeador. Un perfil psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (1998). Hombres maltratadores. En E. Echeburúa y P. Corral (Eds.). *Manual de violencia familiar* (pp. 73-90). Madrid: Siglo XXI.
- Emakunde (2003). *Violencia contra las mujeres*. Emakunde: Instituto de la Mujer y Gobierno Autónomo Vasco.
- Emakunde (2008). *Violencia contra las mujeres*. Emakunde: Instituto de la Mujer y Gobierno Autónomo Vasco. Recuperado de http://www.justizia.net/Docuteca/Documentos/4565violencia_c.pdf.
- Fernández-Fuertes, A. y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences.

- Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 34(3), 183-191. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ876573&site=ehost-live&scope=site>; <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.002>.
- Ferraz, M. (2008). *Unidad didáctica 1: Desigualdad de género como sustentadora de las violencias contra las mujeres. Curso avanzado en prevención de las violencias de género*. Santa Cruz de Tenerife: Asociación Contramarea.
- Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, C., Espinosa, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: Creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
- Fundación Mujeres y UNED (2004). *PROYECTO DETECTA: Estudio de investigación sobre el sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de la juventud y adolescencia de ambos sexos y su implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de pareja*. Recuperado de http://www.fundacionmujeres.es/proyectos/view/proyecto_detecta_investigacion_sobre_sexismo_interiorizado_en_jovenes.html.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 177-180.
- Gidycz, C. A., McNamara, J. R. y Edwards, K. M. (2006). Women's risk perception and sexual victimization: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 11(5), 441-456.
- Gil, E. y Lloret, I. (2007). *La violencia de género*. Barcelona: UOC.
- González, P., Muñoz-Rivas, M. y Graña, J. L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(3), 23-39.
- González, P., Muñoz, M., Peña, M. E., Gómez, M. y Fernández, L. (2007). Análisis de las conductas agresivas en las relaciones de noviazgo en una muestra juvenil de la Comunidad Autónoma de Madrid. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 7(1), 97.
- González, P. (2008). *Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral no publicada. Madrid, Universidad Complutense. Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.
- González, R. y Santana, J. D. (2001a). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.
- González, R. y Santana, J. D. (2001b). *Violencia en parejas jóvenes: análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Gorrotxategi, M. y Haro, I. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género. Unidad didáctica para Educación Secundaria*. Málaga: AVERROES, Red Telemática Educativa de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>.
- Hernández, S., Pozo, C. y Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 293-308.
- Howard, D. E., Wang, M. Q. y Yan, F. (2007). Psychosocial factors associated with reports of physical dating violence among US adolescent females. *Adolescence (San Diego): An International Quarterly Devoted to the Physiological, Psychological, Psychiatric, Sociological, and Educational Aspects of the Second Decade of Human Life*, 42(166), 14.

- Instituto de la Mujer (2006). *III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/violencia%20final.pdf.
- Instituto de la Mujer (2010). Estadísticas en violencia. Consultado el 12 de diciembre de 2010 en http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264005678228&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FFPage%2FIMUJ_Estadisticas.
- Keren, M. y Ben-Zur, H. (2007). Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors. *Journal of Adolescence*, 30(1), 17-31.
- Lavoie, F., Hébert, M., Vézina, L. y Dufort, F. (2001). *Facteurs associés à la violence dans les relations amoureuses à l'adolescence*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale.
- Lorente, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal: agresión a la mujer. Realidades y mitos*. Barcelona: Ares y Mares.
- Lorente, M. (2010). Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Informe de investigación. Recuperado de <http://www.observatorio-violencia.org/informes.php?id=10>.
- Manseau, H., Fernet, M., Hébert, M., Collin-Vézina, D. y Blais, M. (2008). Risk factors for dating violence among teenage girls under child protective services. *International Journal of Social Welfare*, 17(3), 236-242.
- Matud, M. P., Rodríguez, C., Marrero, R. J. y Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mullender, A. (2000). *La violencia doméstica: una nueva visión de un viejo problema*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz-Rivas, M., González, M. P. y Graña, J. L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(3), 23-39.
- O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts. *National Electronic Network on Violence Against Women*, 1-13.
- ONU. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución de la Asamblea General, del 20 de diciembre de 1993, oc. G.a.Res. 48/104 (1993).
- Pence, E. (1987). In our best interest: A process for personal and social change. DULUTH: Minnesota Program Development. Consultado en <http://www.duluth-model.org>
- Pérez, A., Mendieta, E. y Vilar, M. (2005). *Guía de prevención de la violencia de género*. Madrid: Federación Mujeres Jóvenes. Recuperado de <http://www.mujeresjovenes.org>.
- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R. y Lazcano-Ponce, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública de México*, 48(2), 288-296.
- Rojas, M. (2005). Semillas y antídotos de la violencia en la intimidad. En I. Alberdi y L. Rojas (Eds.), *Violencia tolerancia cero* (pp. 90-128). Barcelona: La Caixa.
- Ruiz-Jarabo, C. y Blanco, P. (2007). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*. Madrid: Díaz de Santos.
- Sangrador, J. L. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5(1), 181-196.

- Sarausa, B. y Zubizarreta, I. (2000). *Violencia en la pareja*. Málaga: Aljibe.
- Shepherd, J. P., Sutherland, I. y Newcombe, R. G. (2006). Relations between alcohol, violence and victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 539-553.
- Shulman, S. y Kipnis, O. (2001). Adolescent romantic relationships: A look from the future. *Journal of Adolescence*, 24(3), 337-351.
- Tamarit, A., Lila, M. y Gracia, E. (2005). *Violencia de género. Aspectos psicosociales. Material del posgrado de especialización universitaria en violencia de género* (4.ª ed.). Valencia: Alfa Delta.
- Vézina, J. y Hébert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of young women: A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence & Abuse*, 8(1), 33-66.
- Walker, L. E. (2000). *The Battered Woman Syndrome*. Nueva York: Springer.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263-267.

TÍTULOS PUBLICADOS

- PROGRAMA AGARIMOS. psicoafectivo y sexual, *M.^a Lameiras Fernández, Y. Rodríguez Castro, M. Ojea Rúa y M. Dopereiro Rodríguez.*
- PROGRAMA BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia, *F. López Sánchez, E. Carpintero Raimúndez, A. del Campo Sánchez, S. Lázaro Visa y S. Soriano Rubio.*
- PROGRAMA CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir, *F. Cerezo, Á. R. Calvo y C. Sánchez.*
- PROGRAMA COFAMI. Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos, *J. M.^a Maganto Mateo e I. Bartau Rojas.*
- PROGRAMA CONCILIA. La conciliación de la vida personal, familiar y académico-laboral en adolescentes, jóvenes y adultos, *J. M.^a Maganto Mateo.*
- PROGRAMA EDUCA. Escuela de Padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos, *M. Á. Díaz-Sibaja, M.^a I. Comeche Moreno y M. I. Díaz García.*
- PROGRAMA FORTIUS. La fortaleza psicológica y la prevención de las dificultades emocionales, *F. X. Méndez Carrillo, L. M.^a Llavona Uribe Larrea, J. P. Espada Sánchez y M. Orgilés Amorós*
- PROGRAMA GENER@-T. Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes, *A. Mateos Inchaurredo.*
- PROGRAMA IAFS. Protocolo para la intervención en adolescentes con fobia social, *J. Olivares Rodríguez (Dir. y coord.).*
- PROGRAMA JUEGO. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años, *M. Garaigordobil Landazabal.*
- PROGRAMA JUEGO. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años, *M. Garaigordobil Landazabal.*
- PROGRAMA JUEGO. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años, *M. Garaigordobil Landazabal.*
- PROGRAMA JUEGO. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años, *M. Garaigordobil Landazabal.*
- PROGRAMA LISIS. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia, *M. Lila, S. Buelga y G. Musitu.*
- PROGRAMA Menores infractores. Intervención educativa y terapéutica, *F. López Sánchez, E. Carpintero Raimúndez, A. del Campo Sánchez, S. Lázaro Visa y S. Soriano Rubio.*
- PROGRAMA PDP. Programa de desarrollo personal, *F. Herrera Clavero, M.^a I. Ramírez Salguero, J. M.^a Roa Venegas y M.^a I. Herrera Ramírez.*
- PROGRAMA PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes, *C. J. Inglés Saura.*
- PROGRAMA Pienso, luego soy uno más. Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual, *J. M.^a Sánchez Alcón.*
- PROGRAMA SALUDA. Prevención del abuso del alcohol y del consumo de drogas de síntesis, *J. P. Espada Sánchez y F. X. Méndez Carrillo.*
- PROGRAMA ¿Y tú qué quieres ser? Intervención contra la violencia de género para las tutorías de la ESO, *J. Ortega Cañavate.*
-