



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

Programa de prevención de la violencia de género en la pareja en adolescentes

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Servicios Públicos y Políticas Sociales
Especialidad Profesional

Autora: Coral Manso Gómez

Tutora: María Luisa Ibáñez Martínez

Junio 2018

RESUMEN

La violencia de género en las relaciones sentimentales se ha incrementado entre los/las jóvenes en los últimos años según diversas investigaciones. Igualmente, distintos estudios señalan que los programas de prevención son efectivos para disminuir la incidencia de los problemas sociales.

Por estas razones y considerando la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y el reciente Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género, donde se señala la importancia de la sensibilización y prevención, el presente Trabajo Fin de Máster propone un programa de prevención de la violencia de género en la pareja dirigido a adolescentes. Siguiendo una metodología basada en tres ejes explicar-aplicar-implicar, se pretenden fortalecer actitudes basadas en la igualdad y el respeto, abordando cuestiones relacionadas con la violencia de género, mitos y estereotipos. Se plantea un programa de mejora de competencias sociales que posibiliten el establecimiento de relaciones igualitarias y se afianzará el cambio de actitudes mediante la implicación en un programa de sensibilización comunitaria. Finalmente, se propone una sesión formativa dirigida al profesorado sobre las medidas a tomar ante un caso de violencia sexista.

Palabras clave: violencia de género, pareja, prevención, adolescentes, habilidades sociales.

ABSTRACT

Gender violence in romantic relationships has increased in the last years, as many researches affirm. Likewise, different studies show the effectiveness of prevention programs to reduce the incidence of social problems among young people.

For these reasons and taking the Spanish's law and the recent State Treaty about gender violence, which denote the prevention and sensitivity importance, into account; the present work poses a prevention program of gender violence directed towards teenagers. Following a methodology based on three axes *to explain – to apply – to involve*, the program seeks to boost attitudes based on equality and respect, addressing issues related to gender violence, myths and stereotypes. Also it poses a program of social competences improvement, which enables the establishment of equal relationships. Moreover, it will considerate the change of attitudes by the participation of the teenagers in a community awareness program. Finally, this work suggests a formative session directed to the faculty about the steps to face a gender violence case.

Key Words: gender violence, relationship, prevention, teenagers, social skills.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	5
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
2.1.	Estudios y estadísticas sobre la violencia de género.....	10
2.2.	Teorías explicativas sobre la etiología de la violencia de género.....	14
2.3.	Importancia de la prevención de la violencia de género entre la población adolescente.....	19
3.	PROPUESTA DE PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	22
3.1.	Delimitación de la intervención.....	22
3.2.	Destinatarios/as.....	22
3.3.	Objetivos	24
3.4.	Metodología.....	24
3.5.	Acciones y medidas	29
	Bloque I: Información	29
	Bloque II: Entrenamiento	30
	Bloque III: Acción.....	33
	Sesión dirigida al profesorado: ¿Qué hacer ante un caso de violencia de género en la pareja?.....	34
3.6.	Cronograma	37
3.7.	Recursos	38
4.	SISTEMA DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	39
5.	RESULTADOS Y BENEFICIOS ESPERADOS	41
6.	BIBLOGRAFÍA.....	44
7.	ANEXOS	47
7.1.	ANEXO I. Fichas de las actividades de Bloque I para el/la técnico	47
7.2.	ANEXO II. Fichas de las actividades del Bloque II.....	48
7.3.	ANEXO III. Cuestionario de evaluación	53

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La Asamblea de la Organización de Naciones Unidas (ONU) en su Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (1994), entiende la violencia de género como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”; afirmando, además, que la violencia de género supone una violación de las libertades fundamentales y los derechos humanos. La violencia ejercida contra las mujeres no exceptúa edad, condición social, económica, cultural, religiosa ni ninguna otra característica. De lo anterior se deduce que la violencia ejercida por los hombres contra las mujeres por el hecho de serlo envuelve varias formas (agresiones físicas, sexuales, psicológicas, morales....) y ámbitos (contexto familiar, relaciones afectivas, centros de trabajo y estudio, ámbito institucional, etc.). Reconociendo la importancia de todas ellas en el presente Trabajo de Fin de Master (TFM) nos circunscribiremos a la violencia ejercida contra mujeres adolescentes en el contexto de las relaciones de pareja, ya que a pesar de los avances legislativos acontecidos en las últimas décadas, la violencia de género continúa siendo un problema estructural y la ideología machista se mantiene y se transmite a las nuevas generaciones. Este conjunto ideológico de creencias y valores que sustenta la violencia de género no solo no se ha eliminado, sino que se ha adaptado a un nuevo contexto social. El mensaje de dominación masculina y sumisión femenina se transmite a través de diferentes canales y bajo una apariencia distinta a como se hacía años atrás. Sin embargo, el resultado que persigue es el mismo; mantener el orden patriarcal establecido donde el hombre ocupa una posición superior a la mujer. De ello informan diferentes organismos e investigaciones que alertan sobre el incremento de este tipo de agresiones. Los últimos datos de Instituto Nacional de Estadística (INE), publicados el 28 de mayo de 2018, indican que 29.008 mujeres fueron consideradas víctimas de violencia de género en el pasado año, dato que supone un incremento del 2,6% con respecto a 2016. De ellas, 653 eran menores de 18 años, lo que supone una subida del 14,8% sobre el año anterior. Igualmente, el Barómetro del “Proyecto Scopio” sobre juventud y género realizado en 2017 por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, recoge datos alarmantes sobre la opinión de los/las jóvenes españoles/as. El 27,4% de los/las jóvenes de entre quince y veintinueve años considera

que la violencia de género es algo normal en el seno de una pareja. El 21,2 % afirma que es un tema politizado que se exagera mucho. Cuando se les pregunta sobre los factores que influyen en violencia de género, el 39,7 % recurre a explicarlo aludiendo al consumo de alcohol y otras drogas, siendo el factor que los/las jóvenes consideran más influyente. Muy cerca, el 39,6% cree que es la falta de denuncias de las mujeres el factor que más influye. Por tanto, los/las jóvenes acuden a factores externos para explicar la violencia de género. Incluso existe un 7,8% que afirma que la violencia de género se produce por provocación de las mujeres. Estos datos de la generación criada en la era de la sobreinformación, y supuestamente en igualdad, resultan alarmantes y preocupantes, generando una necesidad de intervención para evitar que el problema crezca y las creencias y teorías implícitas se vuelvan aún más disparatadas. Por tanto, como indica Gutiérrez (2010) es necesario:

Conocer cómo y cuáles son las primeras manifestaciones de la violencia de género en la adolescencia con el fin de conseguir que las chicas y los chicos interioricen que el control y los celos no son amor, los insultos y las ofensas orales son malos tratos de índole psicológica pudiendo ser, en ocasiones, más dañinos que la violencia física, que los golpes no es la manera adecuada de resolver conflictos en la relación de la pareja (Gutiérrez, 2010: 62).

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) sobre prevención de la violencia de género en la pareja en adolescentes, se incardina en lo que Comunidad Científica Internacional denomina “Estudios Interdisciplinarios de Género” e igualmente se vincula con el master cursado de “Servicios públicos y políticas sociales” (SPPS), al considerar que la violencia de género es un fenómeno multicausal que debe ser abordado de forma integral e interdisciplinaria tal como aconseja la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LO 1/2004). Así en su título I sobre medidas de sensibilización, prevención y detección, concretamente en su capítulo I en referencia al ámbito educativo, que en su artículo 4 indica:

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

4. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.
5. El Bachillerato y la Formación Profesional contribuirán a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. (BOE, 313:42169).

Además, el Artículo 7 de dicha ley, sobre Formación inicial y permanente del profesorado, afirma que:

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

- a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. (BOE, 313:.42170).

En el reciente Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género se encuentran, entre sus medidas de actuación, acciones dirigidas hacia la prevención de la violencia de género: “La ruptura del silencio: sensibilización y prevención”. En el apartado sobre educación, se propone:

1. Ampliar el contenido del artículo 3 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LO 1/2004), para que el Plan Nacional de sensibilización y Prevención de la Violencia de Género tenga carácter permanente.
2. Encomendar a la Subcomisión para la elaboración de un gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación articular las medidas acordadas para hacer efectivo el cumplimiento del artículo 4 de la LO 1/2004.
3. Reforzar y ampliar en materia de Educación, los valores igualitarios y la educación afectivo-sexual obligatoria en todos los niveles educativos, fomentando que los mismos se aborden de forma integral (aspectos fisiológicos y afectivo-emocionales).
4. Incluir, en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y

sexual y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares, los valores de la diversidad y la tolerancia. Garantizar su inclusión a través de la Inspección Educativa.

5. Promover en los centros educativos talleres y actividades formativas para la prevención de la violencia sexual, trabajando específicamente con los niños y varones adolescentes.

15. Ofertar en los programas de Formación permanente del profesorado de las Administraciones Educativas de las comunidades Autónomas al menos un programa específico de prevención y lucha contra la violencia de género. En el marco del Pacto en Educación, se valorará la posibilidad de instrumentar acciones positivas en la formación permanente, en aras a la promoción de valores igualitarios. (BOCG-12-D-199, de 3 de agosto de 2017:123-124)

Igualmente, tal y como ha quedado recogido, las políticas sociales deben apostar por la prevención de los problemas sociales, para así disminuir su incidencia. Los programas y proyectos sociales como el que aquí se presenta deben estar enfocados a mejorar el bienestar y la calidad de vida de la población objetivo, entendiendo ésta de una manera global. Dichos programas constituyen una medida de acción concreta de un objetivo o estrategia de una política pública. La prevención es una estrategia fundamental que permite evitar que el problema de la violencia de género se manifieste y continúe la perpetuación de actitudes machistas. Como indican Roca y Masip:

Las estrategias de prevención de la violencia sexista intentan introducir cambios en los procesos de socialización de género antes de que estos lleguen a sus últimas fases de conformación de la subjetividad de los jóvenes según los patrones del género normativo (Roca y Masip, 2012:118)

Parte de la relevancia de los programas de prevención radica en que al comienzo de las relaciones de pareja emergen señales que indican la posición de poder de los miembros de la pareja y la existencia de actitudes machistas. Es por eso que los programas de prevención pueden otorgar indicadores que permitan reconocer estas señales, detectar las asimetrías de poder e identificar situaciones de violencia de género (Delgado, del Pozo, León, e Ibáñez, 2015). Cuanto antes se abandone una situación de violencia de género, existirá un menor riesgo para la víctima y se desarrollarán en ella menos consecuencias negativas.

A tenor de lo anterior se presenta un proyecto de intervención cuyo objetivo fundamental es prevenir la violencia de género en las relaciones sentimentales entre adolescentes, dotando de herramientas a los/as jóvenes que les permitan rechazar modelos de relación sexistas y establecer relaciones interpersonales sanas y positivas. Por lo que el proyecto estará centrado en medidas de acción concretas para trabajar la prevención de la violencia de género en los/as adolescentes. Incidiendo principalmente en los estereotipos y mitos sociales de este tipo de violencia. Además, se propone un programa de mejora de competencias sociales que posibiliten el establecimiento de relaciones sanas al dotar a los/as jóvenes de herramientas para el desarrollo de interacciones sociales positivas. Entendiendo que la educación debe situarse más allá de las aulas, se propone un programa de concienciación comunitaria, donde la participación e implicación de los/as adolescentes se hace indispensable. Así mismo, se propone una sesión de formación del profesorado sobre las medidas a tomar ante un caso de violencia de género, ya que el profesorado debe ser una fuente de referencia positiva del alumnado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como ya se ha indicado, la violencia ejercida por parte de los hombres hacia las mujeres por el simple hecho de ser mujeres, tiene su origen en las históricas posiciones asimétricas de poder entre ambos sexos. En este sentido, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en su artículo 1 señala que:

1.3. La violencia de género a que se refiere la presente Ley comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad (BOE, 313: 42168).

No se trata de un problema perteneciente al ámbito privado de sus protagonistas, sino que constituye el símbolo más brutal de la desigualdad de género existente en la sociedad. Así, la mencionada Ley en su título preliminar- artículo 1, se refiere a la violencia de género en los siguientes términos:

1.-La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones

de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (BOE, 313: 42168)

2.1. ESTUDIOS Y ESTADÍSTICAS SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Para conocer la magnitud y el alcance de la violencia de género como problema social, y por tanto la necesidad de intervenir sobre el mismo, podemos apelar a varios estudios y estadísticas acerca del mismo. Estos datos sirven además para orientar las políticas públicas en función de los resultados obtenidos y los aspectos relevantes detectados.

La Delegación del Gobierno para la Violencia de Género señala que, en el año 2017, 51 mujeres en España fueron víctimas mortales de la violencia de género, dos de ellas tenían menos de 20 años. Ese mismo año se interpusieron 166.260 denuncias por violencia de género, alcanzando el máximo histórico.

Como ya se ha indicado, los últimos datos de Instituto Nacional de Estadística, publicados el 28 de mayo de 2018, 29.008 mujeres fueron consideradas víctimas de violencia de género en el pasado año, dato que supone un incremento del 2,6% con respecto a 2016. De ellas, 653 eran menores de 18 años, lo que supone una subida del 14,8% sobre el año anterior. Por otro lado, 704 hombres menores de 19 años fueron condenados por delitos de violencia de género. No obstante, debe de tenerse en cuenta que las estadísticas del INE registran únicamente los casos donde existe orden de protección o medidas cautelares. Por esta razón no puede considerarse que estos datos sean un reflejo de la realidad, desconociéndose el porcentaje real de mujeres que son víctimas de violencia de género.

La Macroencuesta de violencia contra la Mujer publicada en 2015 por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, realizada en el marco de la Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer 2013-2016, cuyo objetivo principal es conocer el porcentaje de mujeres residentes en España que han sufrido o que sufren actualmente algún tipo de violencia por el hecho de ser mujeres, se ha realizado en colaboración con el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) a una muestra de 10.171 mujeres de 16 y más años, representativas de la población femenina residente en España. Se diferencia de cuestionarios anteriores en que, siguiendo las recomendaciones internacionales, se han desarrollado cinco bloques

de preguntas para los siguientes tipos de violencia: violencia psicológica de control (se relaciona con actitudes relacionadas con los celos masculinos, con la vigilancia sobre horarios y actividades de la víctima, o con la dificultades para que ésta pueda ver libremente a sus amistades o familiares); violencia psicológica emocional (se realizan y analizan preguntas tales como si en alguna ocasión alguna de las parejas que ha tenido la ha sometido a algún tipo de humillación, menosprecio, amenaza verbal...); violencia económica (vinculado al control masculino relacionado con la economía doméstica, por ejemplo se indaga sobre si se le negaba el dinero para los gastos del hogar; si se le impide tomar decisiones sobre la economía familiar; si no se le deja estudiar o trabajar fuera del hogar... aspectos, como puede inferirse relacionados con la merma de la propia independencia económica de la mujer); violencia física (se interpelló sobre si en algún momento, la abofeteó, tiró del pelo, empujó...); violencia sexual (por ejemplo si le exigió a mantener relaciones sexuales; le obligó a realizar alguna otra práctica de tipo sexual que no deseaba o que le negaba y resultaba humillante...). Aseverando la macroencuesta que, del total de mujeres residentes en España de más de 16 años, un 10,4% ha sufrido violencia física por parte de alguna pareja o ex pareja en algún momento de su vida, un 8,1% ha sido víctima de violencia sexual, un 25,4% ha sufrido violencia psicológica de control, un 21,9% ha sido víctima de violencia emocional y un 10,8% ha sufrido violencia económica.

Debemos de reseñar el alto porcentaje de mujeres víctimas de violencia de control. Tal como señala la ya citada, macroencuesta:

En total, un 25,4% de las mujeres residentes en España de 16 y más años ha sufrido violencia psicológica de control por parte de alguna pareja o ex pareja en algún momento de su vida.

Si sólo se tiene en cuenta a las mujeres de 16 o más años que han tenido pareja alguna vez en su vida, el porcentaje de las que han sufrido violencia psicológica de control de alguna pareja o ex pareja en su vida asciende a un 26,4%.

Del total de mujeres residentes en España de 16 o más años que tienen alguna ex pareja, el 36,2% afirma haber sufrido violencia psicológica de control de alguna de ellas.

Del total de mujeres residentes en España de 16 o más años que tienen pareja en la actualidad, el 11,9% manifiestan haber sufrido violencia psicológica de control de esta pareja en algún momento de la relación. (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015:70)

En este sentido la investigación señala que la mayor prevalencia de violencia psicológica de control es entre las mujeres más jóvenes con un 38,3%, valor que se reduce progresivamente a medida que aumenta la edad llegando hasta el 15,1% en las mujeres de 75 o más años (tabla-1).

Tabla 1. Porcentaje de mujeres que han sufrido violencia psicológica de control de parte de su pareja actual o ex parejas, por grupo de edad.

		pareja actual	ex parejas	cualquier pareja
grupo de edad	16-24	19,4%	41,9%	38,3%
	25-34	12,2%	39,3%	33,4%
	35-44	10,2%	39,2%	28,9%
	45-54	9,7%	41,4%	26,3%
	55-64	11,5%	38,0%	21,3%
	65-74	13,1%	30,0%	19,9%
	75+	13,8%	15,6%	15,1%

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, *Macroencuesta Violencia de género*, 2015:61.

En el mismo año, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad publicó un estudio sobre la “Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud” y al igual que en la macroencuesta, se muestra de acuerdo que la violencia de control es la más habitual entre los jóvenes. Uno de cada tres adolescentes, un 33%, acepta alguno de los comportamientos enmarcados en este tipo de agresiones, como controlar los horarios de la pareja, sus amistades o lo que puede o no hacer. En él se recoge que los adolescentes rechazan en un alto porcentaje la violencia verbal, física o sexual, por encima del 96%, sin embargo, muestran cierta tolerancia ante algunas situaciones o comportamientos de riesgo. Por ejemplo, el 10% considera inevitable mantener discusiones constantes y un 35% lo considera aceptable en algunas circunstancias. Uno de cada tres adolescentes, un 33%, acepta alguno de los comportamientos enmarcados en este tipo de agresiones, como controlar los horarios de la pareja, sus amistades o lo que puede o no hacer.

Para analizar y comprender la realidad social que rodea a los/las jóvenes, es imprescindible recurrir al medio de mayor influencia social del siglo XXI: las redes sociales. Estos nuevos medios han supuesto una ruptura en el panorama comunicacional, ampliando las posibilidades de los usuarios, que pasan de ser sólo consumidores a poder producir contenido digital. Los/las nativos/as digitales hacen uso

de este medio en sus interacciones sociales, por lo que se convierte en un nuevo canal de transmisión de valores y creencias culturales y, cómo no, de los roles sociales. Las características de los medios tecnológicos, como la inmediatez, la interactividad o la construcción de una identidad digital, entre otras, son utilizadas, en muchas ocasiones, como mecanismos de control, perpetuadores de la obsesión por estar permanentemente en contacto permite, así, la ejecución de muchos comportamientos y actitudes propios de la violencia de género de una manera incluso más sencilla que a través de la interacción personal en presencia física.

Martín, Pazos, Montilla, y Oliva (2016) en su estudio sobre la violencia de género en las redes sociales, realizado a jóvenes de entre quince y dieciocho, concluyen que las principales conductas relacionadas con la violencia de pareja en estas edades son: intercambiar las contraseñas de las redes sociales, colgar en internet una imagen o datos comprometidos de la pareja o ex pareja, hacerse con las claves y contraseñas de la pareja, amenazar con la publicación de datos o imágenes, y controlar las amistades y publicaciones de la pareja en las redes sociales. Aunque los/las adolescentes suelen rechazar el sexismo hostil, especialmente las chicas, las actitudes propias del sexismo benévolo son aceptadas como expresión del verdadero amor, construyendo la representación de la mujer como un ser necesitado de la protección del hombre. Uno de los elementos que estas autoras encuentran en su investigación es la dificultad de los/las adolescentes en la identificación de ciertas conductas violentas debido a la normalización de las mismas, por lo que, consideran imprescindible una intervención educativa.

Las nuevas generaciones nacidas y criadas en una sociedad democrática de derechos y libertades, y supuestamente igualitaria, donde el acceso a la información está prácticamente garantizado, continúan presentando actitudes propias del machismo, que no deberían darse en un contexto de igualdad. De este modo debemos preguntarnos por qué ocurre, de dónde provienen dichas actitudes y cómo han logrado transmitirse y mantenerse hasta hoy, adaptándose a todos los cambios socioculturales acontecidos.

2.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE LA ETIOLOGÍA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Son muchos los modelos teóricos que intentan explicar la violencia sexista en cuanto a fenómeno histórico e intercultural. A continuación se destacan algunos de ellos.

1. Modelos sobre los procesos de socialización diferenciada entre mujeres y hombres. Estas teorías destacan que la violencia de género es una característica estructural de las sociedades patriarcales y se establece como forma de control y dominación hacia el sexo femenino, existiendo un estrecho vínculo entre desigualdad de género y violencia (Pérez, Torres y Velasco, 2006). El control hacia las mujeres y su subordinación se extiende a todos los ámbitos de la vida (familiar, laboral, social, afectivo...).

El patriarcado es la forma de organización social más extendida en todo el mundo y se basa en la subordinación de todos los miembros de la familia con respecto a hombre de mayor edad. Sau define el orden patriarcal como:

Orden psicosocial existente, incluida la tupida red de relaciones interpersonales que, como filamento de una inmensa tela de araña, une, reúne, vincula, acerca, capta, remite y circula de unas personas a otras en todas direcciones. A este orden, desde el feminismo, se le vino a llamar patriarcal para expresar que ha sido a partir del concepto padre, entendido como categoría de poder, trascendida la palabra desde lo biológico y real a lo simbólico y cultural, mediante el que solo los varones deciden quién es quién, qué lugar se le asigna a cada cual, incluidos ellos mismos o, mejor dicho, empezando por ellos mismos, en el orden de los acontecimientos, de las expectativas y las necesidades (Sau, 2004: 117).

Bourdieu (2006) afirma que, en el sistema patriarcal, la visión androcéntrica se impone como neutra y natural, sin que sea necesaria su justificación o legitimación. Las diferencias biológicas entre ambos sexos aparecen como justificación natural de las diferencias socialmente construidas y establecidas, generándose toda una diferenciación de roles de género que limita las libertades individuales y configuran un rígido sistema de creencias sobre lo que significa “ser hombre” y “ser mujer”, enmarcado en un sistema- además de la violencia física y de la económica- de violencia simbólica contra la mujer, la cual contribuye a que las desigualdades se mantengan y reproduzcan a

través de las generaciones, garantizando su continuidad. El hombre utiliza la violencia como una estrategia más de poder y dominación sobre la mujer, amparado por la ideología patriarcal que impregna cada aspecto social. Esta violencia puede ser más o menos explícita, sutil o directa, pero siempre se tratará de una violencia estructural (Boira, 2010). En consonancia con lo anterior se puede interpretar la violencia sexista como un conjunto de estrategias que sirven para sostener un orden social de dominación y privilegios masculinos, conformando la pauta de las relaciones institucionalizadas y normalizadas entre hombre y mujeres (Roca & Masip, 2012).

Para garantizar que este orden social basado en la desigualdad entre hombres y mujeres permanezca inalterado e incuestionado, es necesario que se produzca otro proceso paralelo legitimador del mismo: la equivalencia de la relación entre sexo y género y la transmisión de los roles asignados al “género masculino” y al “género femenino”. Como es sabido, existe una amplia literatura sobre la construcción social del género y cómo este se transmite. Así, Judith Butler (2001), introdujo el concepto *matriz heteronormativa* y lo definió como el marco cultural desde el que se interpreta y se otorga significado a los comportamientos, experiencias y cuerpos de hombres y mujeres. Por lo que “masculino” y “femenino” se convierten en categorías dicotómicas, naturales y mutuamente excluyentes, que integran una serie de actitudes (entendiendo la actitud en sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual) a las que deben adscribirse hombres y mujeres respectivamente. Estas categorías cumplen una función legitimadora del orden social patriarcal establecido.

Risman & Davis (2013) desarrollan un modelo multinivel, desde el que entienden el género como una estructura social con tres niveles: individual, interaccional e institucional. Desde esta perspectiva, consideran el género como una característica estructural de la sociedad, base de la estratificación y diferenciación de oportunidades. Para estos autores el género se desarrolla a través de un sistema de refuerzo positivo (estímulos y recompensas) por actuar de acuerdo con los patrones socialmente aceptados. La violencia ejercida contra las mujeres se relaciona estrechamente con las diferencias de género en estatus y poder. Igualmente se considera que el sexismo se utiliza para legitimar y mantener esas diferencias, situando a la mujer en una posición inferior respecto al hombre (Díaz-Aguado, 2006).

2. Los **modelos pertenecientes al ámbito de las ciencias psicosociales** permiten explicar la desigualdad entre hombres y mujeres, y por ende la violencia de género como consecuencia estructural de una sociedad desigual. Dos de estos son el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner y los Modelos Sistémicos.

A) El **Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987)**, recogido posteriormente por Heise, Ellsberg, y Gottemoeller (1999) (véase gráfico 1), considera que existe una relación recíproca entre la persona y el medio que le rodea, configurando un sistema complejo de relaciones en el que ningún factor puede explicar un comportamiento por sí solo, sino que son necesarias las explicaciones multicausales para aproximarse a la explicación de un fenómeno. Así, una conducta es resultado de la interacción bidireccional entre distintos sistemas que se representan mediante estructuras concéntricas, representando los distintos contextos de desarrollo. El círculo interior es la persona u *ontosistema*, que se configura en base a las características individuales de cada persona, considerando las diferencias en función del género. Está contenido en el *microsistema*, formado por las relaciones interpersonales que se establecen entre la persona y su entorno más cercano. Ambos se incluyen en el *mesosistema*, que se conforma por las relaciones entre microsistemas. El nivel superior es el *exosistema*, constituido por el entorno que no incluye a la persona pero que la influye directamente. Son las relaciones entre las instituciones que median entre la cultura y los sistemas más cercanos al individuo. El *macrosistema* es el más amplio e incluye a los anteriores. Se trata de las formas de los parámetros sociales y culturales, la ideología imperante y el sistema de valores y creencias de una sociedad (Boira, 2010; Monreal-Gimeno, Povedano-Díaz, & Martínez-Ferrer, 2014). De este modo, las creencias sociales vinculadas al género y la estructura patriarcal formarían parte del macrosistema, el sistema más externo dentro del modelo ecológico. Este influye en cómo se conforman las relaciones institucionales propias del exosistema, propiciando las desigualdades estructurales entre hombres y mujeres, que se extienden a todos los ámbitos de la sociedad. Estas desigualdades y comportamientos internalizados en función del género se manifiestan en las relaciones interpersonales establecidas en el microsistema, y en las relaciones entre estos.

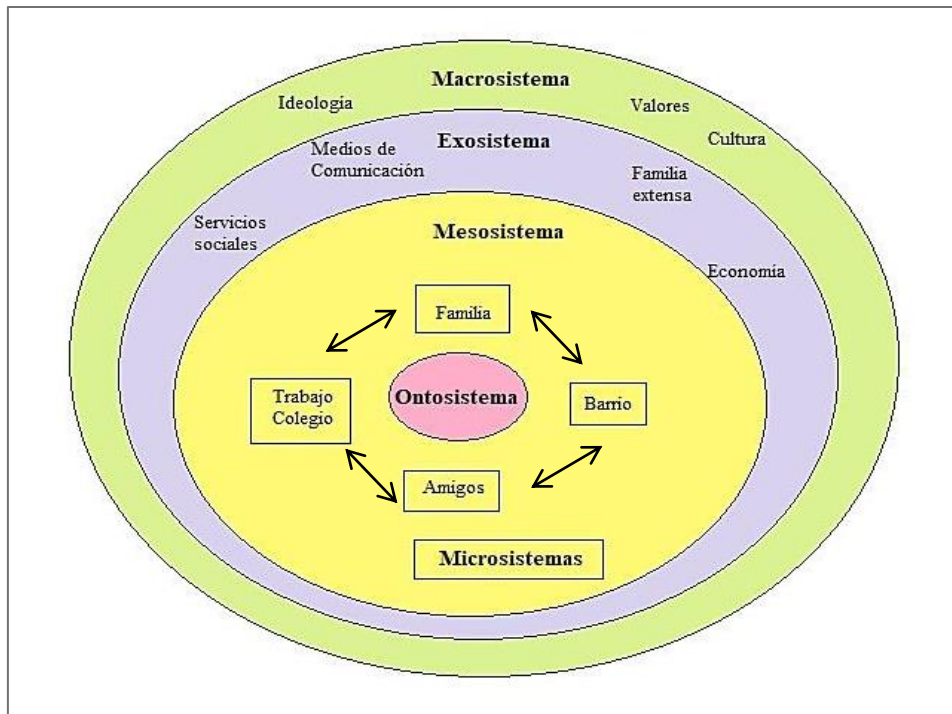


Figura 1. Modelo ecológico explicativo de la violencia de género.

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987).

B) Desde los **Modelos Psicosociales Sistémicos** también se entiende el género como construcción social, que se integra en los individuos como una imagen de lo que significa ser hombre y mujer, cómo hay que comportarse en cada una de las categorías y qué expectativas deposita la sociedad en cada individuo en función de ellas. Así, los comportamientos, actitudes, creencias, relaciones, lenguajes, etc.; se esperan que sean diferentes en función de si una persona nace niño o niña, generándose vías de socialización diferenciadas. Mientras que en los niños se forma la identidad a través de la afirmación de la diferencia, contribuyendo a que se fomente la independencia, autonomía y separación; en las niñas la identidad se configura en las relaciones con los demás y las conexiones con otras personas, atribuyendo mayor importancia a todos los aspectos de la esfera emocional, las relaciones interpersonales y los cuidados. Así se marcan y construyen en nuestra sociedad los *mandatos de género* (Moreno, 2014). De esta forma, la dominación masculina y la sumisión femenina se transmiten en un sistema de roles de género perpetuado a través de la cultura, la educación y todos los canales de socialización de los individuos, contribuyendo al mantenimiento del sistema patriarcal, donde la violencia de género aparece como consecuencia estructural.

3. El “**modelo de amor romántico**” impregnado en las relaciones afectivas, es uno de los mecanismos más importantes de transmisión de la cultura de asimetría en la igualdad entre mujeres y hombres y por ende de la violencia de género impregnado en las relaciones afectivas. Los mitos propios de este modelo son definidos por Carlos Yela (2003), como el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta “verdadera naturaleza” del amor. Se trata de creencias irracionales que legitiman la socialización diferenciada entre hombres y mujeres. Son estructuras cognitivas fuertemente arraigadas que configuran una estructura sobre las que se considera “normal” en las relaciones de pareja (Díaz-Aguado, 2006). Estas se transmiten a través de las generaciones gracias al proceso de socialización diferencial de género desde el sistema patriarcal.

Algunos de los mitos propios de la ideología del amor romántico ampliamente extendidos recogidos por Ferrer, Bosch y Navarro (2010) son los siguientes: mito de la media naranja, creencia de que elegimos a la pareja que teníamos predestinada; mito de la exclusividad, creencia de que es imposible amar a dos personas a la vez; mito de la omnipotencia, creencia de que el amor lo puede todo; mito de la equivalencia, creencia de que amor y enamoramiento son equivalentes; y mito de los celos, creencia de que los celos son signo y requisito de un verdadero amor. El origen de los mitos del amor romántico se encuentra en el objetivo de primar un determinado modelo de relación (monógama, heterosexual...) en un momento histórico y social determinado. Las altas expectativas que genera este modelo de amor, producen consecuencias negativas a nivel personal (frustración, sufrimiento, insatisfacción, baja autoestima...) y a nivel social (desaprobación, rechazo...). Este modelo refuerza el papel pasivo de la mujer y su subordinación ante el hombre, pues el amor romántico está fuertemente generalizado en la sociedad. De ellas se espera que se entreguen al amor de su vida, que se sacrifiquen y renuncien. De ellos, se espera que conquisten, que actúen como héroes protectores que salven y dominen (Ferrer & Bosch, 2013).

Una de las alternativas al modelo de amor romántico es el recogido por Giddens, en 1998, en su libro “La transformación de la intimidad”, sobre el denominado “amor confluyente” el cual sólo es posible entre dos personas emocionalmente independientes, que no necesitan el uno de otro para completarse, existiendo un conocimiento real de uno mismo y de la pareja. El respeto a la diferencia y la aceptación del otro son pilares fundamentales en una relación basada en el amor confluyente, todo ello basado en el equilibrio y la reciprocidad. El amor confluyente no es necesariamente monógamo y no

existen reglas y limitaciones normativas, sino que en cada relación debe darse un proceso de negociación y acuerdos entre todas las partes. Para Giddens la individualización, que es función de los cambios en las relaciones interpersonales, produce una liberación y permite alcanzar una “relación pura”, basada en el consenso y enriquecimiento mutuo.

2.3. IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE

Teniendo en cuenta que en presente TFM se propone un programa de prevención de la violencia de género en la pareja dirigido a la población adolescente, se hace necesario considerar, por un lado, los aspectos relevantes de la población objetivo, y, por otro lado, la importancia de la prevención.

La adolescencia es una etapa marcada por grandes cambios biológicos, psicológicos y sociales, además de tensiones e inestabilidad. El concepto de adolescencia es una construcción social, donde cobran especial relevancia elementos culturales, que varían a lo largo del tiempo y entre sociedades. Es en esta etapa de transición entre la niñez y la vida adulta, donde las personas adquieren actitudes que configuran su identidad, y donde son más vulnerables a las influencias sociales. El proceso de construcción de la identidad es uno de los elementos característicos del periodo adolescente. De esta manera, es muy probable que los/las adolescentes adopten roles socialmente aceptados, entre ellos, los relativos al modelo de relación de pareja basado en el ideal del amor romántico (Dávila, 2004).

En la etapa adolescente, se plantea la definición personal y social a través de los procesos de exploración, diferenciación y búsqueda de pertenencia. En la adolescencia media, entre los 14 y los 16 años, se da una necesidad de afirmación personal y social y aparecen los primeros comportamientos sexuales y vivencias relacionadas con el amor. El grupo de iguales cobra especial importancia, convirtiéndose en el contexto de socialización más influyente. De este modo, el grupo de iguales determina, junto al contexto social y cultural, qué conductas y actitudes son adecuadas y cuáles no lo son. El grupo de iguales se convierte así en el modelo a partir del cual se interpreta y construye la realidad. Sin embargo, se encuentra a su vez influido por los modelos sociales dominantes propios de cada contexto cultural. De acuerdo con la teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1982) los patrones de comportamiento y actitudes se adquieren, además de por contingencias de reforzamiento hacia la propia

conducta, a través de la observación de los modelos cercanos y de las consecuencias observadas en ellos, es decir, de los reforzadores o castigos vicarios. En este punto cobran especial importancia los modelos de conducta que se exponen en los medios de comunicación, la publicidad, los productos culturales (cine, música, etc.) y las redes sociales. Todos ellos transmiten ciertos valores, actitudes, patrones de pensamiento, tendencias emocionales y estilos de relaciones interpersonales que son adquiridos por la población por aprendizaje observacional o modelado.

Tal y como se ha fundamentado, los canales a través de los cuales se perpetúa la ideología machista que sustenta la desigualdad de género y legitima la violencia sexista, se encuentran repartidos por todas las esferas sociales. La concienciación y sensibilización sobre el machismo y la violencia de género a edades tempranas es de vital importancia para evitar que el problema se desarrolle, por lo que la prevención juega un papel extremadamente relevante con el objetivo de minimizar la incidencia del problema. Desde la psicología comunitaria, la prevención es la herramienta por excelencia para promover el bienestar, entendiendo este de una manera holística e integral. Albee (1980) en su Modelo de Competencia, entiende la prevención como un conjunto de estrategias que proporcionan a la persona las experiencias de aprendizaje de competencias que le permitan prevenir o resolver los desajustes. Este modelo otorga una gran importancia a los mecanismos de aprendizaje. El profesional no trata de resolver los problemas del ciudadano, sino de proporcionarle los recursos necesarios para su identificación y solución. Si extrapolamos este modelo al programa de prevención de violencia de género en parejas adolescentes, se desprende que es necesario dotar de herramientas a los adolescentes que les permitan incrementar sus competencias sociales. Si los/las jóvenes disponen de las habilidades sociales pertinentes, podrán establecer relaciones sanas con mayor facilidad y serán capaces de abandonar aquellas situaciones o contextos sociales que les resulten negativos.

Caballo (1993) indica que existe un cierto consenso social implícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. La conducta socialmente habilidosa sería aquella emitida por un individuo en un contexto interpersonal de un modo adecuado a la situación, respetando las conductas en los demás, y con la que obtiene resultados positivos. El aspecto más relevante de las habilidades sociales es la especificidad situacional de la conducta social: una conducta social puede ser competente en un contexto social determinado y puede no serlo en otro. Las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural, siendo dependientes de

factores contextuales e individuales. Siguiendo a Kelly (1998), La conducta social competente no puede representarse como un rango o continuo, como un rasgo generalizado y transituacional, sino que es más preciso entender las habilidades sociales como capacidades funcionales discretas. Una persona puede ser competente en ciertas situaciones sociales que requieran un tipo de habilidad social y no en otras que requieran una competencia social distinta. Es más; ni siquiera un mismo tipo de habilidad social se muestra de forma consistente a través de las relaciones sociales. El hecho de que una persona sea competente en una cierta situación social dependerá de la frecuencia con la que la persona se haya enfrentado a situaciones que requieran de la misma habilidad, del refuerzo que haya recibido y del valor percibido del objetivo a alcanzar. Por tanto, las habilidades sociales son conductas aprendidas que ponen en juego las personas en las situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente (Kelly, 1998). Si se aíslan los factores y principios que influyen en el aprendizaje natural de las habilidades sociales y se aplican para incrementar las competencias personales, tendremos un entrenamiento en habilidades sociales.

Desde, la ya citada, Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1982) las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas, cuyo desarrollo se basa en los principios del condicionamiento operante. El aprendizaje vicario o modelado, las expectativas cognitivas, el reforzamiento y su valor subjetivo y la retroalimentación son los mecanismos que explican el aprendizaje de las competencias sociales y que deben ser utilizados en el entrenamiento en habilidades sociales. El hecho de que se emita una conducta en una determinada situación social puede estar determinado por la historia de reforzamiento de la persona sobre esa conducta. Esto resulta especialmente significativo en el afrontamiento de situaciones nuevas, para las que no existe una experiencia de aprendizaje directa, donde la persona utilizará la respuesta social que le resultó efectiva para situaciones similares (Mischel, 1973). De este modo, el proceso de socialización influye de manera determinante en el aprendizaje de habilidades sociales y la socialización diferencial determina las respuestas sociales que resultan efectivas en función del género, generalizándose a situaciones percibidas como similares. Los modelos simbólicos, adquiridos por aprendizaje vicario, constituyen esquemas idealizados de conducta, influyendo en las expectativas cognitivas sobre la probabilidad de afrontar con éxito una determinada situación, en función de la similitud percibida con respecto a dichos modelos de conducta. En el caso que nos ocupa, estos modelos

vendrían determinados por las expectativas depositadas en los roles de género, acerca de cómo debería comportarse cada miembro de la pareja en función de si es hombre o mujer.

Considerando la fundamentación teórica expuesta, se puede determinar que, en el desarrollo de la conducta interpersonal, el proceso de socialización diferencial juega un papel fundamental en la creación de los esquemas conductuales sobre las interacciones sociales, que se generalizarán y aplicarán a las diversas situaciones en función de las expectativas cognitivas de éxito. Las habilidades sociales como conductas aprendidas, y por tanto susceptibles de ser entrenadas, determinan el curso de las interacciones sociales. El proceso de aprendizaje de las mismas a lo largo del desarrollo está influido por los elementos culturales y contextuales, donde el sistema patriarcal, y su conjunto de valores y creencias asociados, se encontrará presente de manera implícita. Tomar conciencia de las creencias implícitas que sustentan las actitudes y adquirir competencias conductuales positivas facilitará el desarrollo de interacciones sociales sanas.

3. PROPUESTA DE PROYECTO DE INTERVENCIÓN

3.1. DELIMITACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Diferentes estudios señalan, tal y como se ha expuesto en las páginas anteriores, que los programas de prevención son efectivos para disminuir la incidencia de los problemas sociales. En el presente TFM se expone un programa de prevención educativo con adolescentes que implica realizar un cambio de actitudes basadas en la igualdad y el respeto. Implica una prevención primaria, focalizándose en la disminución de la incidencia del problema y la reducción del riesgo de toda la población, y una prevención secundaria en aquellos casos en los que el problema ya haya aparecido, tratando de disminuir su prevalencia a través de la intervención precoz.

3.2. DESTINATARIOS/AS

El proyecto se localizará en los dos institutos públicos de enseñanza secundaria (IES) de la localidad de Arévalo (Ávila), IES Adaja e IES Eulogio Florentino Sanz.

Arévalo, a pesar de ser una localidad pequeña, de aproximadamente 8.000 habitantes, cuenta con una afluencia notable de población joven al ser la localidad de

referencia de la comarca y los pueblos vecinos, donde los/as jóvenes de municipios cercanos acuden tanto al instituto como a actividades de ocio. Uno de los institutos constituirá el grupo experimental, sobre el que se llevarán a cabo las acciones y medidas propuestas en el programa, y el otro actuará como grupo control, lo que permitirá efectuar una evaluación del impacto del programa (véase apartado 4. “Sistema de evaluación y seguimiento”).

El programa cuenta con dos grupos de **destinatarios directos o activos**.

- a) En primer lugar, se dirige a los/las adolescentes que cursan cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria o primer curso de Formación Profesional Básica, ya que estos/as jóvenes se encuentran edades comprendidas entre los 15 y 16 años y la media de edad de inicio de las relaciones de pareja en España se sitúa en torno a los 15 años. Con ellos se efectuarán las acciones y medidas que conforman los tres bloques “Información, entrenamiento, acción” que se describen en los apartados posteriores 3.4. “Metodología” y 3.5. “Acciones y medidas”.
- b) En segundo lugar, el presente programa se dirige al equipo docente del colegio, con una actividad específica de tipo informativo que abordará cómo actuar ante un caso de violencia de género, que se describe igualmente en los apartados posteriores ya mencionados. Esta sesión está dirigida a todos los profesores de educación secundaria y formación profesional básica de ambos institutos, sin distinguir grupo control y experimental, ya que se trata de una sesión informativa sobre recursos y medidas, y no tiene un carácter educativo o de intervención tan marcado como en el caso de las medidas dirigidas al alumnado.

Además de los destinatarios directos, el programa que se presenta tendrá influencia sobre otras personas o colectivos, que conforman los **destinatarios indirectos o pasivos**. Entre ellos, se encuentran las familias de los/las jóvenes y de los profesores que participan en el programa, amigos/as que no participen en el programa, personas de sus barrios o entornos cercanos, parejas de los/as destinatarios directos actuales y futuras, colectivo al que se dirijan la actividad propuesta por los/las jóvenes en el Bloque III, etc.

3.3. OBJETIVOS

El **objetivo general** del presente programa es prevenir la violencia de género en la pareja de adolescentes, dotando de herramientas a los jóvenes que les permitan rechazar modelos de relación sexistas y establecer relaciones interpersonales sanas y positivas.

Para su consecución, dicho objetivo general se subdivide en los siguientes **objetivos específicos**, que posteriormente se concretizarán en acciones particulares:

- Analizar el problema de la violencia de género, su conexión con los roles de género y los procesos de socialización diferencial, deconstruyendo el imaginario del amor romántico.
- Promover la educación emocional y la mejora de las competencias sociales, desarrollando la capacidad de conocer, controlar y valorar las emociones, favoreciendo un desarrollo emocional positivo en el plano individual e interpersonal.
- Interiorizar la necesidad de concienciación y actuación sobre los problemas sociales, específicamente sobre la violencia de género, fomentando la participación y la acción social.
- Conocer, por parte del profesorado, las medidas que deben tomarse ante el conocimiento un caso de violencia de género en la pareja.

3.4. METODOLOGÍA

La metodología del presente programa de intervención se basa en tres ejes: **Explicar-Aplicar-Implicar**. Una metodología de aprendizaje que incluya experiencias teóricas, activas y participativas favorece no sólo la adquisición de conceptos teóricos, sino también el cambio de actitudes y la implicación y sensibilización con el problema. *Explicar* los conceptos, las teorías, las definiciones, los procesos y los fenómenos, generando un nuevo conocimiento sobre la realidad social que nos rodea. *Aplicar* ese conocimiento a las situaciones que envuelven el día a día, a las interacciones sociales, a los contenidos consumidos y a los propios comportamientos; ya que lo importante no es únicamente adquirir nuevos conocimientos, sino incorporarlos a los esquemas cognitivos y guiones sociales a través de su aplicación real, generando nuevas competencias y habilidades. *Implicar* a los/las adolescentes en la concienciación comunitaria, para generar en ellos una concienciación y sensibilidad real hacia la violencia de género como problema social, ya que, si hacen suya la causa, el cambio de

actitudes será más factible. Esta metodología se basa en el Modelo de Competencia de Albee (1980), donde, a través del análisis funcional de la conducta y del ensayo conductual, los beneficiarios del programa adquieren los recursos necesarios para identificar las situaciones de violencia de género y ponerles fin. Además, el programa tiene en cuenta el Modelo de Aprendizaje Social de Bandura (1982), según el cual el contexto y los modelos sociales son aspectos relevantes en el proceso de aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje que se dan junto al grupo de iguales favorecen la adquisición y el mantenimiento de actitudes y conductas, promoviendo cambios motivacionales y cognitivos. Los beneficiarios del programa son sujetos activos, no únicamente receptores de información. Es necesario que las competencias se adquieran a través de tareas activas y participativas, mediante las cuales los jóvenes sean conscientes de su propio aprendizaje. Acercarse a la realidad del problema y ser parte de su solución aumenta la eficacia del programa.

El programa se distribuye en tres bloques diferenciados, lo que facilita su implementación y su seguimiento por parte de los/las usuarios/as: Bloque I: Información, Bloque II: Entrenamiento y bloque III: Acción. Los ejes que articulan la metodología son transversales a los tres bloques, aunque varían en su intensidad. El eje *Explicar* se observa de manera clara en el primer bloque, aunque también en parte del segundo. El eje *Aplicar* se encuentra predominantemente en los dos primeros bloques, aunque especialmente en las dinámicas de entrenamiento en habilidades sociales del segundo bloque. El eje *Implicar* se encuentra predominantemente en el último bloque, donde los adolescentes diseñan e implementan su propio programa de concienciación. Se fomentará el debate, la participación y la reflexión conjunta, tratando de crear un ambiente distendido que facilite el aprendizaje y en el que los jóvenes se sientan cómodos para expresar sus emociones y creencias.

En el primer bloque, se tratará de conocer en profundidad el fenómeno de la violencia de género, lo que constituirá un acercamiento a dicho fenómeno para la población objetivo. Para ello, es necesario explicar qué es la violencia sexista, de dónde viene, cómo se manifiesta y qué creencias sustenta; y aplicar estos conocimientos a casos prácticos extraídos de historias cotidianas, medios de comunicación y productos culturales, como el cine o la música. Para acercar aún más la realidad de este problema social a los/las beneficiarios/as del programa, se utilizarán casos reales y noticias de gran repercusión insertas en la memoria colectiva, lo que facilitará la identificación del

fenómeno. Además, en el análisis de la transmisión de creencias y valores asociados a la ideología machista, se utilizarán canales con los que los adolescentes se sientan familiarizados, como contenidos audiovisuales de plataformas digitales, éxitos musicales o películas y series de actualidad. Así mismo, resulta conveniente abordar el uso de las redes sociales y sistemas de mensajería instantánea y su carácter potencial de transmisión de creencias sexistas, así como su utilización para efectuar comportamientos de control o manipulación, enmarcados en la violencia de género. Este es uno de los aspectos transcendentales de la intervención debido a la utilización masiva de estos medios digitales por parte de la población joven.

En el segundo bloque se realizará un entrenamiento específico en habilidades sociales, con el objetivo de que la población objetivo cuente con las competencias sociales necesarias para establecer interacciones sociales positivas. Se pretende además desarrollar la capacidad de conocer, valorar y controlar las emociones, logrando establecer una adecuada comunicación con los otros a través de la empatía, colaboración y resolución de conflictos; potenciando conductas constructivas alternativas a la violencia. Se seguirá una metodología activa y participativa, basada en dinámicas y actividades grupales, de forma que el aprendizaje sea eminentemente práctico, ya que se trata de un aprendizaje de competencias y no de conocimientos. Para dominar una habilidad, es necesaria la práctica repetida y continuada de la misma, de forma que sea más fácil su generalización a otras situaciones. En el presente taller, se realizará un entrenamiento inicial de cuatro competencias básicas para establecer relaciones de pareja igualitarias, de forma que puedan aplicar las habilidades ensayadas a otras situaciones de su vida y, poco a poco, adquirirlas de forma plena. Las cuatro competencias que se entrenarán son: autoconcepto, asertividad, independencia y solución de conflictos. Se trata de cuatro competencias básicas que tienen una gran influencia en las relaciones interpersonales, facilitando o dificultando su desarrollo.

Finalmente, en el último bloque, los/las adolescentes se sumergirán plenamente en la implicación. La finalidad de este bloque es lograr que ellos pasen a la acción y sean parte activa de la concienciación y prevención del problema, tratando de que los jóvenes sean partícipes del proceso y facilitando así el cambio de actitudes. Para ello, los/las adolescentes idearán y tratarán de llevar a cabo un proceso de concienciación comunitaria ante la violencia de género. Mediante técnicas participativas, como el *dragon dreaming* o *el world café*, los alumnos decidirán y diseñarán en conjunto el proyecto de sensibilización que quieren poner en marcha.

Uno de los aspectos a considerar en la realización de las actividades, especialmente en las del primer bloque, es *cómo aprende la gente*. En una situación educativa, el profesional debe proporcionar al aprendiz las ayudas necesarias para que este ponga en marcha procesos de aprendizaje y lograr los resultados deseados; un cambio estable en la forma de pensar o actuar. Uno de los procesos de aprendizaje que este taller requiere que el aprendiz ponga en marcha es el aprendizaje constructivo. Este implica comprender, interpretar y organizar la realidad desde estructuras previas de conocimiento. Es un aprendizaje de naturaleza interpretativa, que no se basa en copiar o registrar. En él intervienen capacidades simbólicas y metacognitivas, pues implica tomar conciencia de lo que ya se sabe y requiere que el aprendiz sea un sujeto activo. En el taller que nos ocupa, el aprendizaje constructivo que se requiere es el **cambio conceptual**. En este caso, el proceso de integración de nueva información requiere la reestructuración de las viejas estructuras de conocimiento. Estas estructuras se conocen como teorías implícitas, con las que organizamos el mundo, y que surgen al extraer regularidades. La vida las genera y las reafirma constantemente. Un ejemplo de estas estructuras son las creencias y valores asociadas a la cultura patriarcal, donde los roles de género se manifiestan de forma permanente y regular, generando esquemas de naturaleza implícita. En las actividades del Bloque I sobre los roles de género o los mitos del amor romántico, el profesional deberá fomentar que se produzca un cambio conceptual. Para ellos es necesario predecir la teoría implícita, “pensar con ella”; explicitarla, tomar conciencia de la misma; detectar sus anomalías, generando un conflicto; y reparar esa teoría implícita, proporcionando una nueva teoría. Así se explica el proceso de cambio de actitudes, modificando las teorías implícitas basadas en la ideología machista.

Además de las actividades dirigidas a los/las adolescentes como eje central del programa de prevención, se incluye una sesión de formación del profesorado en la que se aborda una temática muy concreta: “qué hacer si conozco la existencia de un caso de violencia de género”. En esta sesión, se trabajará con el profesorado cómo actuar con la posible víctima, como ayudarla y dónde acudir.

El programa de prevención contará con ocho sesiones fijas con el alumnado y una con el profesorado. El primer bloque constará de tres sesiones, el segundo bloque tendrá cuatro sesiones y el último bloque será de una única sesión. Además, se realizará una sesión de seguimiento para proporcionar el apoyo que necesiten para implementar

su programa de sensibilización comunitaria, tratando de mantener el contacto entre la última sesión y la sesión de seguimiento. Las sesiones con los/las alumnos/as se realizarán en horario de tutorías, por lo que su duración será de cincuenta minutos, aproximadamente.

Las sesiones fijas (los tres bloques) se realizarán seguidas, a lo largo de ocho semanas, para dar continuidad al proceso de aprendizaje. Se realizarán en cada clase por separado, para contar con grupos de 20-30 personas. Si algunas clases cuentan con número de alumnos más reducido, como puede suceder en los grupos de Formación Profesional Básica, pueden juntarse varias clases. La sesión de seguimiento se concertará unas semanas después, en función de la disponibilidad del centro y del profesional y del proyecto que los/las jóvenes decidan llevar a cabo. La sesión con los/las profesores/as se fijará según la disponibilidad de horarios del centro y tendrá una duración de una hora y media.

El **equipo profesional** que realice los talleres, dirigido por la persona que redacta el proyecto, debe saber dirigir y manejar grupos. Además, debe tener los recursos suficientes para modificar las actividades en el caso de que fuera necesario, en función del tiempo disponible, del ritmo de los/las alumnos/as, de su interés o de los contratiempos que puedan surgir. Las actividades están diseñadas siguiendo un modelo estándar, sin embargo, un grupo de personas es un ente vivo, que genera dinámicas de participación propias que el profesional debe saber reconocer y gestionar adecuadamente. El equipo profesional deberá contar además con formación específica en género para poder llevar a cabo las actividades de una manera exitosa y abordar las cuestiones que puedan surgir, contando con una estructura de conocimiento adecuada. Además, es necesario que posea ciertos conocimientos sobre habilidades sociales, conocimientos que se adscriben a diferentes formaciones, como psicología, pedagogía, trabajo social, educación social, etc. Recibirán la formación pertinente sobre cómo llevar a cabo el presente proyecto. Será necesario un técnico por cada clase en la que se realice el proyecto si el horario de tutorías coincide en todas ellas. La sesión dirigida al profesorado será impartida en ambos institutos por la persona que dirige el equipo profesional.

3.5. ACCIONES Y MEDIDAS

A continuación se describen las medidas y actividades concretas con las que se trabajarán los objetivos específicos indicados con anterioridad. En el *Bloque I: información*, se trabajará el primer objetivo específico; en el *Bloque II: entrenamiento*, se trabajará el segundo de dichos objetivos; en el *Bloque III: acción*, se abordará el tercer objetivo específico; y, finalmente, el último de los objetivos se trabaja en la actividad formativa dirigida al profesorado *¿Qué hacer ante un caso de violencia de género en la pareja?*.

Bloque I: Información

A través de las actividades propuestas en este bloque, los/las jóvenes asimilarán los aspectos más relevantes sobre la violencia de género y toda la ideología que la envuelve. Además de noticias recientes o muy conocidas, se utilizarán ejemplos extraídos de canales que a los/las jóvenes les resultan familiares, como plataformas digitales como YouTube, canciones, series o películas. Así se pretende concienciar de que la ideología machista está muy presente en todas las facetas de la sociedad. Los aspectos más relevantes a abordar son la falta de percepción entre los/las jóvenes de la violencia de control y la asunción de peligrosos estereotipos machistas. A través del debate, la participación y la puesta en común de ideas, se trabajarán los siguientes aspectos a lo largo de tres sesiones:

- 1) Qué es la violencia de género, cuál es su causa, tipos más frecuentes, ciclo de la violencia, consecuencias, manifestaciones.
- 2) Identificación de situaciones de violencia de género a través de casos prácticos.
- 3) Influencia de la cultura en la violencia de género. Proceso de socialización y roles de género.
- 4) El modelo de amor romántico y su influencia en la violencia de género.
- 5) Identificación de mitos sobre el amor transmitidos en música, películas, medios de comunicación, etc.
- 6) Las redes sociales y su influencia en el mantenimiento de comportamientos sexistas: los celos y el control.

Al trabajar estos seis aspectos, se pretende que los/las adolescentes sean capaces de realizar un cambio conceptual sobre las creencias implícitas que puedan tener basadas en la ideología machista y la desigualdad de género, tal y como se ha expresado

en la metodología. En el Anexo I se presentan algunas sugerencias para trabajar estos aspectos a través de canciones o películas.

Bloque II: Entrenamiento

A lo largo de este bloque se realizarán actividades fundamentadas en el ensayo conductual, siendo experiencias de aprendizaje activas y participativas. Se trabajarán cuatro aspectos principales, realizando un pequeño debate y reflexión tras cada uno de ellos. Este bloque tendrá una duración de cuatro sesiones, una por cada aspecto a trabajar. La estructura que se seguirá en cada una de las sesiones del Bloque II es la siguiente:

- 1) Introducción de la sesión, indicando cuál es el aspecto que se va a trabajar y la metodología a seguir. Tendrá una duración de cinco minutos máximo.
- 2) Realización de las actividades propuestas, para lo que se propone un espacio de tiempo de entre treinta y treinta y cinco minutos.
- 3) Reflexión final, que podrá llevar entre diez y quince minutos.

La reflexión final es un elemento trascendental en cada sesión. En ella, además de los comentarios que el alumnado quiera realizar, se deberá abordar un aspecto principal: qué relación guarda con respecto a la violencia de género en la pareja el aspecto o competencia social que se haya trabajado. Con esta cuestión se pretende que los/las jóvenes interioricen la relevancia de las competencias sociales y animarlos así a poner en práctica lo aprendido en las diversas situaciones de su vida diaria.

A continuación se detallan los cuatro aspectos a trabajar y las actividades a realizar en cada uno de ellos. Las fichas de cada actividad se especifican en el Anexo II.

1) Autoconcepto

El objetivo es identificar las cualidades personales que conforman el autoconcepto de cada uno en relación a la pareja para fomentar una visión realista y positiva de uno mismo. Se realizarán dos actividades:

- *Impresiones*: consiste en completar una ficha en la que se explora la autoimagen, separando la conducta que exhiben de lo que sienten y analizando la influencia que tienen los demás en la imagen que cada uno tiene de sí mismo.

- *Destruyendo pensamientos negativos*: a través de ejemplos, se identifican pensamientos erróneos y se intercambian por otros alternativos. Los pensamientos erróneos se basan en mecanismos como hipergeneralización, personalización, pensamiento polarizado, etc. Se les entregará una ficha con la explicación de dichos mecanismos y cómo corregirlos, que les será útil tanto como para realizar la actividad como para ponerla en práctica en otros contextos.

Tras la realización de la primera actividad, no habrá una puesta en común, sino que las respuestas serán personales. Será tras la segunda dinámica, en la reflexión final, cuando se pida a los jóvenes que identifiquen si existen pensamientos erróneos en sus impresiones y cómo pueden afectar estos a las relaciones interpersonales, especialmente en la relación de pareja.

2) Asertividad

La finalidad es, para algunos, mejorar la autoestima y superar la timidez y la pasividad, sin llegar a la agresividad; y, para otros, aprender a utilizar un estilo comunicativo adecuado basado en el respeto al otro aún defendiendo los propios derechos, intereses u opiniones. Aprender a reaccionar asertivamente ante las críticas y ofensas, y adquirir confianza y recursos para afrontar con mayor eficacia las situaciones difíciles, hacer demandas, decir “no” y valerse por sí mismos, de forma que se respeten tanto a sí mismos como a los demás. En esta sesión se realizará una única actividad basada en el ensayo conductual. Previamente, el profesional debe explicar, o recordar si los alumnos ya lo conocen, los principales estilos comunicativos (pasividad, asertividad y agresividad) y cómo estos influyen en el bienestar personal y social.

- *Prácticas de comunicación asertiva*: el alumnado formará grupos y realizarán un role-playing, en el que representarán una determinada situación utilizando los tres estilos comunicativos: agresivo, asertivo y pasivo. En función del número de alumnos y del ritmo que lleve la clase, observado en las sesiones anteriores, el profesional decidirá el número de miembros de cada grupo y si un mismo grupo representa los tres estilos comunicativos sobre la misma situación o cada grupo representa un estilo comunicativo distinto.

Al finalizar las representaciones, se tratará que los jóvenes reflexionen sobre cómo se han sentido en cada una de las posiciones en función de los diferentes estilos

comunicativos y cómo creen que estos pueden afectar a la relación de pareja, dificultando o favoreciendo la comunicación o los conflictos.

3) Independencia

El propósito es fortalecer la idea de que las relaciones de pareja deben estar basadas en la igualdad, el respeto, la confianza y la comunicación. La dependencia emocional que algunas personas tienen hacia su pareja origina una situación negativa para ambos, imposibilitando la formación de una relación interpersonal constructiva y positiva. La aparición de la dependencia emocional es una de las consecuencias de aceptar el modelo de amor romántico. Anula a la persona que lo sufre, que no se siente completa sin el otro miembro de la pareja y coarta la libertad del segundo, al hacerle responsable de la felicidad del primero. Para trabajar la independencia, además de trabajar los mitos del amor romántico en el bloque anterior, se proponen dos actividades:

- *Te necesito*: en ella se trabajarán las afirmaciones y mitos impregnados en la sociedad sobre el papel del hombre y la mujer, reconociendo actitudes de dependencia emocional.
- *El amor tiene dos caras*: mediante ejemplos y trabajando en grupos, se tratará de reconocer los mitos propios de la dependencia a través de creencias irracionales socialmente aceptadas.

La realización de esta sesión debe fortalecer lo aprendido en el primer bloque, adquiriendo una mayor concienciación sobre los peligros que conlleva la aceptación del ideal del amor romántico en relación a la dependencia. Es por ello que en la reflexión final debe recalcarse como afecta la dependencia a una relación de pareja y cómo esta se relaciona con la violencia de género.

4) Solución de problemas

El fin es adquirir nuevas estrategias para la toma de decisiones y resolución de problemas, aplicándolas al ámbito de la pareja. En esta sesión se aplicará además lo aprendido sobre los estilos comunicativos y la asertividad. En primer lugar, es necesario mostrar cuál es el proceso de resolución de conflictos:

1. Identificar bien el problema, reflexionando y manteniendo la tranquilidad.

2. Fijar un objetivo; determinar el resultado deseado de esa situación.
3. Pensar en muchas soluciones, generando todas las alternativas posibles.
4. Anticipar las consecuencias que puede tener cada solución.
5. Valorando las ventajas e inconvenientes, elegir la mejor solución.
6. Evaluar los resultados obtenidos tras ponerla en práctica.

Una vez que los/las adolescentes hayan comprendido las fases del proceso de resolución de conflictos, se hará una única actividad:

- *Escenas de pareja*: ante un ejemplo de situación conflictiva, tratarán de poner en práctica las fases del proceso de resolución de problemas a través de role-playing y análisis grupal. Primero se hará un ejemplo en común para afianzar el proceso y comprender mejor en qué consisten cada una de las fases. Posteriormente, se dividirán en grupos y cada uno aplicará el proceso a una situación determinada. Las situaciones conflictivas puede proporcionarlas el profesional o bien proponerlas los alumnos.

Bloque III: Acción

La finalidad de este bloque es lograr que ellas y ellos sean parte activa de la concienciación y prevención del problema, tratando de que los/las jóvenes sean partícipes del proceso y facilitando así el cambio de actitudes. Para ello, los/las adolescentes idearán y tratarán de llevar a cabo un proceso de concienciación comunitaria ante la violencia de género. Esto puede realizarse, por ejemplo, mediante un concierto solidario, carteles de sensibilización, un anuncio en un medio de comunicación local, una carrera benéfica... Serán los/las jóvenes los que decidan el proyecto que quieren realizar a través de técnicas participativas. Este dependerá de su interés, grado de implicación, creatividad, etc. Cualquier idea que se proponga, siempre que se ajuste a los objetivos de concienciación sobre igualdad o violencia de género, será válida.

Este bloque seguirá la metodología propia de la *Rueda de Proyectos* o *Dragon Dreaming*, desde la que se trabajan las cuatro fases que componen el diseño de un proyecto: soñar, pensar, actuar, celebrar. Para decidir el proyecto que quieren poner en marcha, lo que comprendería la fase soñar, se proponen las siguientes actividades:

- Brainstorming de alternativas
- En pequeños grupos, votación de alternativas

- Selección de la alternativa más votada

Estas tres actividades no deben llevar más de quince minutos en total.

Para trabajar las fases pensar, actuar y celebrar se realizará de la técnica World-Café, concretando así el proyecto seleccionado. Para dicha actividad, se prepararán tres mesas de trabajo, una por cada aspecto (pensar, actuar, celebrar). Los alumnos formarán grupos y cada grupo pasará por todas las mesas de manera rotativa, excepto una persona por mesa que permanecerá fija y servirá para conectar las ideas del grupo anterior con el grupo que llega. La actividad durará aproximadamente treinta minutos, diez por grupo y mesa. Una vez finalizada, las personas que han quedado fijas en las mesas pondrán en común con el resto de sus compañeros las ideas finales que comprenderán el diseño del proyecto que llevarán a cabo.

Sesión dirigida al profesorado: ¿Qué hacer ante un caso de violencia de género en la pareja?

A través de esta sesión formativa dirigida al profesorado, se ofrecerá información sobre cómo actuar ante el conocimiento de un caso de violencia de género, específicamente entre sus alumnos/as, pero extrapolable a otros contextos. Aunque se hayan realizado actividades con el alumnado con el objetivo de prevenir la violencia sexista, un programa de prevención no puede asegurar un 100% de efectividad. Gracias a esta información, si se da un caso de violencia de género entre los jóvenes o incluso si la víctima es una trabajadora, el personal del centro estará preparado para actuar, de manera que las consecuencias negativas para la víctima tendrán una menor intensidad.

En primer lugar, se sondeará el conocimiento del profesorado acerca del problema de la violencia de género. Posiblemente, el profesorado más joven haya recibido formación al respecto. No obstante, es posible que aquellos que lleven más tiempo en la profesión no hayan recibido formación en género. Es por ello que, dependiendo de las características de los profesionales que reciban esta sesión, se haga necesario comenzar con una introducción sobre la violencia de género, al igual que ocurre con los adolescentes. El profesorado deberá estar formado sobre las siguientes cuestiones:

- Qué es la violencia de género y cuáles son los tipos de la misma.
- Cómo se manifiesta
- Cuál es el ciclo de la violencia
- Qué consecuencias tiene para la víctima

- Por qué a veces no cuentan lo que sufren
- Creencias y valores culturalmente asentados que mantienen la desigualdad y los roles de género.
- Falsos mitos asociados a la violencia de género.

Una vez que se ha introducido el tema y se ha comprendido el problema de la violencia de género, se hace necesario proporcionar a los profesionales indicadores para facilitar la detección de la violencia de género. Si tanto el agresor como la víctima son alumnos del centro, puede que se observen abusos verbales y emocionales por parte del agresor, así como conductas dominantes y de control hacia la víctima, lo que constituiría un claro indicador de que se está produciendo violencia de género en la pareja. Sin embargo, está no es lo más habitual, pues los agresores no suelen mostrar estas conductas en público, sino que por el contrario parecen el novio perfecto, que sólo quiere cuidar y proteger a su pareja. Las actitudes paternalistas y proteccionistas con su pareja constituirían un indicador de violencia sexista. Otros indicadores de que un alumno es un posible agresor son los siguientes:

- Estereotipos y prejuicios sexistas, con referencias inadecuadas hacia las mujeres.
- Comportamientos violentos con su grupo de iguales y hacia el profesorado.
- Conductas dominantes, prepotentes, de burla...
- Desprecio hacia “lo femenino”, sobrevalorando todo lo que tiene que ver con “lo masculino”.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Percibe los celos y el control como una forma de amor.

En la víctima pueden observarse varios indicadores:

- A nivel conductual:
 - Aislamiento social o cambios en la forma de relacionarse.
 - Disminución del rendimiento académico.
 - Dificultades de concentración.
 - Absentismo escolar.
 - Conductas disruptivas.
 - Señales físicas de lesiones.
 - Consumo de sustancias tóxicas: alcohol, drogas...

- Deterioro de las relaciones con la familia y los amigos
- Cambios en la forma de vestir
- A nivel emocional
 - Dependencia afectiva.
 - Cambios de actitud.
 - Baja autoestima: autoimagen y autoconcepto negativos.
 - Problemas para tomar decisiones.
 - Altibajos emocionales: mayor presencia de la ira y la tristeza.

Tras conocer los indicadores con los que poder identificar una situación de violencia de género, se les proporcionará algunas pautas para actuar. En primer lugar, es necesario inculcarles que lo primordial es no culpabilizar a la víctima; no existe ninguna causa que justifique la violencia. Si se trata de una situación de alto riesgo para la víctima, deberán avisar a los servicios de emergencia así como a la policía o guardia civil. Algunas medidas a tomar son las siguientes:

- Ofrecer a la víctima un espacio de protección y apoyo emocional en el que se sienta segura, escuchándola sin agobiar ni preguntar por detalles innecesarios.
- Animarla a comunicar su situación a su familia y denunciar el caso, tratando de que sea ella quien tome el control de su situación, dejándole claro que se encuentra en una situación de riesgo
- Si se niega, el centro deberá comunicárselo a su familia y denunciarlo a las autoridades. Además, ponerse en contacto con el Centro de Acción Social (CEAS) más cercano, para poner la situación en conocimiento de los Servicios Sociales tal y como establece el protocolo.
- Se debe proporcionar intimidad a la víctima, evitando que su situación se haga pública o ponerla en conocimiento de otros compañeros o profesores si ella no lo desea, para evitar la victimización secundaria.
- Tener paciencia y respetar sus tiempos, sin enfadarse u ofenderse si muestra rechazo o fastidio por la atención que se le preste.

Finalmente, proporcionará al profesorado un listado de recursos de ayuda a la mujer en Castilla y León, entendiendo que pueden cambiar de destino dentro de la comunidad. Además, se les facilitará la Guía de actuación para la detección de la violencia de género en el ámbito educativo (Junta de Castilla y León, 2018).

3.6. CRONOGRAMA

El programa de prevención de violencia de género en la pareja en adolescentes (figura 2) se realizará durante los meses de febrero, marzo y abril de 2019 en las horas de tutoría, que tienen lugar los viernes. Las sesiones de los bloques I, II y III se realizarán seguidas, entre el 8 de febrero y el 29 de marzo. Unas semanas después, el 26 de abril, tras las vacaciones de Semana Santa que abarcan del 12 al 23 de abril, se realizará la sesión de seguimiento, dedicada a al seguimiento y apoyo al alumnado en la actividad de concienciación que hayan decidido llevar a cabo.

Para la realización de la evaluación de impacto del programa (véase apartado 4. Sistema de evaluación y seguimiento) se aplicará un cuestionario al alumnado antes de comenzar las actividades del programa, el día 1 de febrero, y se aplicará de nuevo una vez que el programa haya finalizado, el 26 de abril. El monitoreo, que también forma parte de la evaluación, será llevado a cabo durante la implementación del mismo por los/as profesionales que aplican el programa. El calendario se especifica en la figura 2 que aparece a continuación.

	Febrero				Marzo					Abril			
	1	8	15	22	1	8	15	22	29	5	12	19	26
Pre test	■												
Bloque I													
Sesión 1		■											
Sesión 2			■										
Sesión 3				■									
Bloque II													
Sesión 4					■								
Sesión 5						■							
Sesión 6							■						
Sesión 7								■					
Bloque III													
Sesión 8									■				
Sesión seguimiento													■
Post test													■
Monitoreo		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura 2. Cronograma de implementación del Programa de prevención de la violencia de género en la pareja en adolescentes.

Fuente: Elaboración propia.

3.7. RECURSOS

El presupuesto y los recursos se elaboran considerando la participación de un instituto que cuenta con 90 alumnos/as que reciben el programa, que cursan cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria o primer curso de Formación Profesional Básica.

Con respecto a los **recursos técnicos, humanos y económicos**, considerando que hay cuatro grupos de alumnos/as, son necesarios cuatro técnicos para impartir el programa, uno de ellos el que dirige el equipo profesional. Se estima oportuno que el personal perciba un salario de 25€/ hora. Teniendo en cuenta que son nueve sesiones por cada grupo, de aproximadamente una hora de duración, cada técnico deberá percibir 225€. La persona que actúa como coordinador del equipo profesional realizará once sesiones, pues se incluyen las dos sesiones informativas dirigidas al profesorado en ambos institutos, de una hora y media de duración, siendo su salario de 300€. El coste total en recursos humanos es de 975€.

Dentro de la categoría de material inventariable, serán necesarios proyector y un ordenador para realizar cada sesión. Dichos materiales serán proporcionados por el centro donde se implemente el programa, por lo que no tendrán coste económico.

Como material fungible, cada alumno/a necesitará siete fichas para la realización de las actividades propuestas y dos cuestionarios de evaluación. Además, el técnico necesitará una copia de cada una y sus fichas de apoyo. Como los cuestionarios se aplican en ambos institutos, suponiendo que el centro que actúa como grupo control tiene también 90 alumnos/as destinatarios del programa, serían necesarias 180 impresiones más. Todo lo anterior sumaría un total de 1030 impresiones aproximadamente, siendo el coste total por impresiones 30.90€. Otros gastos derivados de papelería (folios, cartulinas, rotuladores) tendrían un coste aproximado de 10 euros por grupo de alumnos/as, lo que ascendería a un total de 40€.

En la tabla1 se especifican los recursos necesarios para llevar a cabo el presente programa de intervención y la dotación económica que iría destinada a la financiación de cada uno de ellos.

Tabla 2. Recursos y presupuesto

Recurso	Coste por unidad	Unidades totales	Coste total por recurso
Recursos Humanos			
Técnicos (tres)	25€/hora	27 horas	625€
Coordinador/a	25€/hora	12 horas	300€
Material fungible			
Impresiones	0.03 €	1030 impresiones	30.90€
Papelería	10€	4 grupos	40€
Coste total			995.9€

Fuente: Elaboración propia.

4. SISTEMA DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Para evaluar programa que se presenta, se propone un diseño de evaluación de impacto con el que poder comprobar si el programa es eficaz midiendo el impacto real en los/las adolescentes, es decir, si se han producido cambios en ellos y si estos cambios se deben al programa de prevención realizado. La evaluación de impacto permite atribuir causalidad. La sesión dirigida al profesorado no se incluye en la evaluación al tratarse de una sesión informativa sobre las medidas a tomar y los recursos disponibles ante un caso de violencia de género. Por esta razón, se realiza en ambos institutos, tal y como se ha indicado en el apartado 3 “Delimitación de la intervención”.

Para realizar una evaluación del impacto del programa en los/las adolescentes, es necesario explicitar una teoría del cambio que describa cómo se pretenden alcanzar los resultados deseados. Como se ha venido reflejando a lo largo del presente TFM, el programa de prevención de violencia de género en la pareja dirigido a adolescentes tiene por objetivo lograr un cambio de actitudes en los/las adolescentes, de manera que rechacen modelos de relación sexistas y mantengan relaciones interpersonales basadas en la igualdad, previniendo así la violencia de género. Para ello, las enseñanzas básicas sobre desigualdad de género y el análisis de situaciones machistas, entre otros, ayudarán a producir este cambio de actitudes. Además, el entrenamiento en habilidades sociales se presenta como herramienta a través de la cual desarrollar interacciones sociales sanas. Finalmente, la implicación en la concienciación sobre el problema aumentaría la eficacia del mismo, al involucrarse directamente en la causa, facilitando la sensibilización (figura 3).



Figura 3. Cadena de resultados sobre la teoría del cambio

Fuente: Elaboración propia a partir de Gertler, Martínez, Premand, Rawlings, y Vermeersch, 2017.

La pregunta de evaluación a la que se pretende dar respuesta es si el programa ha producido cambios en las creencias y actitudes de los adolescentes. Para ello se evaluarán conocimientos en violencia de género y la autopercepción sobre habilidades sociales.

En la evaluación de impacto, diferenciamos un grupo experimental, que participa en el programa, y un grupo control, que no participa. El grupo control supone una estimación del contrafactual: qué habría pasado si el programa no se hubiese llevado a cabo, para lo que debe ser estadísticamente idéntico al grupo experimental. La forma más efectiva de generar ambos grupos es mediante asignación aleatoria. De este modo, se puede determinar el efecto causal del programa, permitiendo conocer si dicho programa contribuye a cambiar un resultado (Gertler, et al., 2017). En este caso, un instituto actuará como grupo experimental y el otro, como grupo control. El grupo al que pertenece cada instituto se selecciona mediante asignación aleatoria. Aunque los/las adolescentes de cada instituto, que a su vez pertenecen al grupo control o experimental, no se han seleccionado por asignación aleatoria, ambos grupos se pueden considerar estadísticamente iguales, ya que el contexto que envuelve a ambos centros es el mismo y los jóvenes comparten características, por edad, contexto geográfico, social, cultural, etc. El hecho de que la diferenciación entre ambos grupos se sitúe a nivel de instituto, y

no, por ejemplo, de clases, permite evitar el efecto de derrame, ya que existirá una menor influencia entre las unidades que conforman ambos grupos.

La evaluación se realiza estimando la diferencia entre el grupo control y experimental, a través del promedio de sus resultados. Para ello se utilizará un cuestionario sobre violencia de género y habilidades sociales (véase Anexo III) que será respondido por el alumnado de ambos institutos, antes de la implementación del programa y después del mismo. Esto permitirá comprobar el impacto del programa, ya que las diferencias que puedan encontrarse entre ambos grupos se deberán únicamente al programa, al controlarse el resto de factores externos gracias a la asignación aleatoria. Además, al contar con los resultados de antes y después, podemos comprobar si las características de ambos grupos eran similares antes de comenzar el programa de prevención y cómo el programa ha influido en el grupo experimental.

Los/as profesores/as pasarán el cuestionario al alumnado antes de la llegada del técnico y tras la implementación del programa, como se especifica en el cronograma (apartado 3.6). Al tiempo que se esté llevando a cabo la implementación se debe realizar un monitoreo por parte de los técnicos que lleven a cabo el programa, para comprobar si este se está desarrollando como estaba previsto: si la planificación es efectiva, si la participación del alumnado es la esperada, si los recursos son útiles y suficientes... Esto permite recoger datos y factores relevantes a tener en cuenta en la evaluación final.

Conviene tener en cuenta ciertas cuestiones éticas a la hora de realizar la evaluación de impacto. Si el programa de prevención arroja resultados positivos y se observa que gracias al mismo se ha producido el impacto deseado, el instituto que ha actuado como grupo control debe beneficiarse también del programa.

5. RESULTADOS Y BENEFICIOS ESPERADOS

Como se ha especificado a lo largo del presente TFM, con la realización de las actividades propuestas en el programa de prevención que se describe, se pretende lograr un cambio de actitudes en los/las jóvenes que participan en el mismo.

En primer lugar, gracias a las actividades propuestas en Bloque I, el alumnado habrá adquirido conocimientos relativos a la violencia de género, que les permitirán comprender mejor dicho problema social, así como la magnitud del mismo. Además, habrán conocido las diferentes formas de manifestación de la violencia sexista a través de ejemplos extraídos de su vida cotidiana, por lo que estarán capacitados para

identificarlos cuando se produzcan en su contexto más cercano. Habrán adquirido conocimientos acerca del modelo de amor romántico, los mitos propios del mismo que impregnan las relaciones de pareja en nuestra sociedad y cómo este influye en el establecimiento de relaciones asimétricas, entendiendo que es un modelo de relación negativo para ellos. Además conocerán cómo la violencia de género se refleja también en el uso de las redes sociales, capacitándoles para su identificación y rechazo.

En segundo lugar, tras el entrenamiento en habilidades sociales realizado en las diversas actividades que componen el Bloque II, los/las adolescentes se encontrarán más capacitados para establecer relaciones interpersonales positivas, pues contarán con herramientas que facilitarán su desarrollo personal y social. Tras trabajar el autoconcepto, serán capaces de conocer los factores externos que influyen en la creación de su imagen personal, lo que contribuirá a crear una imagen personal más realista y positiva. Además, entenderán cómo los pensamientos negativos infundados afectan a su autoestima y habrán adquirido las competencias necesarias para reconocerlos y sustituirlos. Trabajando la asertividad, los/las jóvenes habrán comprendido la importancia de comunicarse de una forma adecuada, respetándose a sí mismos y a los demás, lo que les será útil en el establecimiento de relaciones interpersonales. A través de las actividades realizadas con el objetivo de fomentar la independencia, entenderán que un modelo de relación basado en el control, la sumisión y la dependencia emocional no es el más adecuado, pues acarrea consecuencias negativas para ambos miembros de la pareja, en especial para la persona dependiente. De este modo, se encontrarán predispuestos a generar y adentrarse en relaciones basadas en la confianza, el respeto y la igualdad. Finalmente, habrán aprendido cómo resolver los problemas y conflictos interpersonales de una forma eficaz, entendiendo que siempre hay al menos una solución posible, lo que les permitirá abandonar situaciones negativas aplicando un estilo comunicativo basado en la asertividad.

El diseño y la implementación de su propio proyecto de concienciación comunitaria, llevado a cabo en el Bloque III, permitirán afianzar el cambio conductual esperado en los/las jóvenes que participan en el programa. Por un lado, habrán aprendido a tomar decisiones conjuntas y trabajar en equipo, entendiendo la importancia y necesidad de la participación de la población en asuntos de importancia social e interés general, al tiempo que se potencia su creatividad y el desarrollo de sus propias ideas. Por otro lado, con el desarrollo de esta actividad habrán asimilado todo lo aprendido y puesto en práctica en los bloques anteriores, pues la implicación real en el

problema contribuye de una manera más eficaz a la concienciación sobre el mismo que la mera instrucción.

Finalmente, la sesión formativa dirigida al profesorado permitirá que el equipo profesional del centro, en contacto casi diario con los/las jóvenes, conozca las medidas a tomar ante un caso de violencia de género entre sus alumnos. Estos conocimientos sobre cómo actuar con la víctima podrán generalizarse en cierta medida a otras situaciones de su contexto habitual, donde también pueden encontrarse con un caso de violencia sexista. De este modo, entendiendo que la prevención no tiene una efectividad del 100%, se habrá creado un contexto más seguro, donde, si existe una joven víctima de violencia de género, esta sufra las menores consecuencias negativas posibles, pues las personas de su alrededor sabrán cómo actuar en esa situación.

En definitiva, tras la implementación del programa que se presenta, se habrá logrado una población formada y concienciada sobre la violencia de género como problema social, dotado de herramientas para reconocerlo, evitarlo y, en última instancia, ayudar en el abandono de dicha situación, generando un compromiso social en su contexto cercano.

6. BIBLOGRAFÍA

- Albee, G. W. (1980). "A competency model to replace the defect model". En: M. Costa & E. López (1986). *Salud comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1982). *Teoría social del aprendizaje*. Madrid: Espasa Calpe.
- Blázquez, M. y Moreno, J.M. (2008). *Maltrato psicológico en la pareja: prevención y educación emocional*. Madrid EOS (Colección Psicología Jurídica).
- Boira, S. (2010). *Hombres maltratadores. Historias de violencia masculina*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. España: Editorial Popular.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*, Editorial Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2017). Proyecto Scopio. Recuperado de <http://www.proyectoscopio.es/el-proyecto> (en línea), consultado el 17 de abril de 2018.
- Congreso de los Diputados (2017). Pacto de Estado en materia de Violencia de Género, 3 de agosto de 2017. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*. 199.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Ultima década*, 12(21), 83-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- Delgado Álvarez, C., del Pozo Pérez, M., León Alonso, M., & Ibáñez Martínez, M. L. (2015). *Violencia de género e igualdad en el ámbito rural*. Andavira.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38-57.
- Ferrer Pérez, V., & Bosch Fiol, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105–122.

- Ferrer, V. A., Bosch, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Gertler, P.J, Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica (Segunda edición)*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8681-1>
- Gutiérrez Jiménez, M. J. (2010): Las relaciones de pareja en la adolescencia no están exentas de violencia de género. *Otro mirar. Reflexiones y herramientas para trabajar la sexualidad y la no violencia con jóvenes*: 59-64. Consejería de Salud y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Heise, L., Ellsberg, M., & Gottemoeller, M. (1999). Ending violence against women. *Population reports*, 27(4), serie L nº 11. Baltimore: Johns Hopkins. University School of Public Health.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). <http://ine.es> (en línea), consultado el 16 de mayo de 2018.
- Junta de Castilla y León (2018). Guía de actuación para la detección de la violencia de género en el ámbito educativo.
- Kelly, J. A. (1998). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. Desclée de Brouwer.
- Ley 1/ de 28 de diciembre (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, *Boletín Oficial del Estado*, 313, 29 diciembre 2004.
- López Sánchez, F., Carpintero Raimúndez, E., Del Campo Sánchez, A., Lázaro Visa, S., & Soriano Rubio, S. (2006). *Programa Bienestar : el bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Pirámide.
- Martín, E. (2001). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas. Programa para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales*. Madrid: CEPE.
- Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M. del V. C., & Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XX*, 19, 405-429.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2015). Macroencuesta de violencia contra la mujer 2015. *Catálogo general de publicaciones oficiales*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Madrid. Centro de publicaciones.

- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological review*, 80, 252-283.
- Monreal-Gimeno, M. C., Povedano-Díaz, A., & Martínez-Ferrer, B. (2014). Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp.105-114.
- Moreno, A. (2014). *Manual de Terapia Sistémica*. Desclée De Brouwer.
- Organización de Naciones Unidas (1994). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, 23 de febrero de 1994. Asamblea General de Naciones Unidas. A/RES/48/104.
- Pérez Fernández, M., Torres García, A. V., y Velasco Riego, L. (2006). *Sociedad, violencia y mujer II: retos para abordar un cambio social*. Salamanca: Amarú.
- Risman, B. J., & Davis, G. (2013). From sex roles to gender structure. *Current Sociology*, 61(5-6), 733-755. <https://doi.org/10.1177/0011392113479315>
- Roca Cortés, N. & Masip Serra, J. (2012). *Intervención grupal en violencia sexista: Experiencia, investigación y evaluación*. Herder Editorial.
- Sau Sánchez, V. (2004). Psicología y feminismo(s). *Psicología y género*, pp. 107-120. Pearson Educación.
- Vaccaro, S. (2005) *¿Qué hacer si mi hija ha sido maltratada?*. Comisión para la Investigación de los Malos Tratos a Mujeres.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263–267.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO I. FICHAS DE LAS ACTIVIDADES DE BLOQUE I PARA EL/LA TÉCNICO

Tabla 3. Mitos del amor romántico

Mitos del amor romántico	
Mito	Ejemplo de película, canción
<i>Media naranja</i> : creencia de que elegimos a la pareja que teníamos predestinada y que estamos incompletos sin nuestra otra mitad	“Sin ti no soy nada” (Amaral) “Yo contigo, tu conmigo” (Morat ft. Álvaro Soler)
<i>Mito de los celos</i> : creencia en que los celos y el control son un signo de amor y requisito indispensable de un verdadero amor.	“Pesadilla antes de navidad” “Mientras duermes” “La Bella y la Bestia”
<i>Mito del matrimonio o de la convivencia</i> : creencia en que el amor romántico-pasional debe conducir a la unión estable de la pareja	“El anillo” (Jennifer López)
<i>Mito de la omnipotencia</i> : creencia en que el amor “todo lo puede”. Si alguien está verdaderamente enamorado, no deben existir obstáculos externos o internos que influyan sobre la pareja	“Crepúsculo” “El diario de Noah” “Con amor Simon” (tráiler)
<i>Mito de la equivalencia</i> : creencia de que el amor (sentimiento) y el enamoramiento (estado pasajero) son equivalentes y, por tanto, si una persona deja de estar apasionadamente enamorada es que ya no ama a su pareja.	“A tres metros sobre el cielo” “Lumbra” (Cali y El Dandee) “Dile que tú me quieres” (Ozuna)
<i>Mito de la pasión eterna</i> : creencia que el romanticismo y la pasión deben perdurar en el tiempo de la relación, sin que el tiempo lo modifique.	“We Found Love” (Rihanna y Calvin Harris) “Desde esa noche” (Thalía y Maluma)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Productos de la cultura popular donde aparecen estereotipos de género

Ejemplos de productos de la cultura popular donde aparecen estereotipos de género
<ul style="list-style-type: none"> • Hey Mama – David Guetta ft. Nicki Minaj • No soy una de esas – Alejandro Sanz ft. Jesse y Joy • Cuatro Babys – Maluma • Si me porto mal – Dasoul • Love The Way You Lie - Eminem ft. Rihanna • Soy peor – Bad Bunny • Mayores – Becky G. • El perdón – Nicky Jam ft. Enrique Iglesias • Propuesta indecente – Romeo Santos • Chantaje – Maluma ft. Shakira

Fuente: Elaboración propia

7.2. ANEXO II. FICHAS DE LAS ACTIVIDADES DEL BLOQUE II

1) Autoconcepto.

Tabla 5.-Impresiones

¿Cuáles son tus impresiones?
1. La impresión que me gustaría causar a mi pareja
2. La impresión que creo que causo en realidad
3. La historia de amor que sueño que me ocurra

Fuente: Elaboración propia basada en Blázquez y Moreno (2008)

Tabla 6.-Destruyendo pensamientos negativos

Los 10 mecanismos para crear pensamientos erróneos		
Mecanismo	Definición	Frasas típicas
Hipergeneralización.	Sacar conclusiones generales incorrectas de un hecho aislado.	Todo el mundo.. Siempre... Nadie...
Filtrado negativo.	Analizar las cosas fijándose solo en lo negativo.	Esto está mal... y esto... y esto... Todo es terrible
Pensamiento polarizado	Interpretar las cosas de forma extrema: enteramente buenas o enteramente malas.	Soy/es totalmente... Es perfecto/Es un desastre
Autoacusación.	Sentirse culpable de todo, sea responsable o no de lo ocurrido.	No sé cómo, pero lo tenía que haber evitado... Siempre lo estropeo todo...
Personalización o autoatribución.	Sentir que lo que sucede alrededor siempre está en relación con uno mismo.	Seguro que se refiere a mí... Lo ha dicho por mí...
Pensamiento catastrófico	Exagerar las consecuencias de un acontecimiento	Y si... me para algo por ir solo. Si supiendo este examen afectará a todo mi future.

Proyección	Creer que los demás ven las cosas como uno mismo.	Por qué no hacemos esto, a mí me gusta... Tengo frío, ponte un jersey...
Razonamiento emocional	Usar sentimientos, prejuicios, simpatías o antipatías para valorar la realidad.	No me cae bien, luego lo hace mal... Es guay, luego está bien...

Fuente: Elaboración propia basada en Martín (2001); y Blázquez y Moreno (2008).

Tabla 7. Cómo vencer pensamientos erróneos

Cómo vencerlos
<ul style="list-style-type: none"> – Romper con el pensamiento sirviéndose de palabras o frases contundentes como: no, mentira, calla, para, no es verdad... – Identificar el mecanismo erróneo que está tras el pensamiento. – Análisis realistas que tengan en cuenta toda la realidad y sus distintos matices. – Generar pensamientos positivos, viendo el lado bueno de las cosas. – Autoafirmar nuestra propia valía y nuestras posibilidades de forma realista y optimista.

Fuente: Elaboración propia basada en Martín (2001); y Blázquez y Moreno (2008).

Tabla 8. Generar alternativas a pensamientos erróneos

Generar alternativas a pensamientos erróneos	
Escribe al lado de cada pensamiento negativo una alternativa positiva	
Mi novio se ha enfadado y no me dice por qué. Seguro que es por mi culpa, siempre la estoy liando.	
No voy a hacerlo. ¿y si se ríe de mí y me odia para siempre?	
Carmen no se ha callado mi secreto. No se puede confiar en nadie. Todo el mundo me engaña	
Las chicas no se interesan por mí. Soy muy bajo.	
Seguro que se están riendo de mí, no paran de mirarme.	
Seguro que no apruebo la evaluación. Soy un desastre y me saldrá fatal.	

Fuente: Elaboración propia basada en Martín (2001); y Blázquez y Moreno (2008).

Tabla 9. Clave de corrección: mecanismos que generan los pensamientos erróneos

Clave de corrección: mecanismos que generan los pensamientos erróneos (para el/la técnico)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoacusación 2. Pensamiento catastrófico 3. Hipergeneralización 4. Filtrado negativo 5. Personalización o autoatribución 6. Pensamiento polarizado

Fuente: Elaboración propia basada en Martín (2001); y Blázquez y Moreno (2008).

2) Asertividad.

Tabla 10. Prácticas de comunicación asertiva

Situaciones para representar (para el/la técnico)
A Almudena, su pareja Sara, una vez más, le avisa de que no va a poder acudir a la cita que tenían veinte minutos antes de la hora a la que habían quedado. Está cansada de quedarse sin planes a última hora y sentirte poco importante para ella, así que decide hablarlo.
Claudia (16 años) lleva saliendo un mes con David (17 años). Se han ido de acampada con unos amigos. Están solos en la tienda de campaña y David comienza a besarla. Él quiere ir más allá. Claudia no quiere.
Juan y Héctor son amigos y van a la misma clase. Héctor propone a Juan irse la última hora, pero Juan no quiere porque va muy mal en inglés y no quiere suspender.
Víctor está hablando con varios amigos/as de Alex, su pareja, y, por comentarios que le hacen, descubre que, nuevamente, les ha contado anécdotas que pertenecen a su intimidad. Esta situación le avergüenza e incómoda y decide hablar con él
Javi, tras una conversación con los amigos/as de su pareja Sandra, comprueba que le miente cuando los fines de semana le asegura que se va a casa. Está enfadado porque no entiende por qué le engaña y quiere hablar con ella.
María humilla siempre a Lucía cuando están con más gente. Se ríe de ella, hace comentarios negativos y la desprecia. Sin embargo, cuando están solas le trata muy bien y son muy amigas. Lucía está muy cansada y se siente fatal y decide hablar con María.

Fuente: Elaboración propia basada en López et al. (2006)

3) Independencia.

Tabla 11. Te necesito

Te necesito...
1. ¿Qué diferencias encuentra emocionalmente hablando entre el hombre y la mujer?
2. ¿Crees que las características de dependencia emocional del sexo masculino y femenino son diferencias reales, o son, por el contrario, fruto de la cultura?
3. ¿Encuentras alguna similitud entre las afirmaciones que hemos comentado y tus experiencias en relación a la pareja?

Fuente: Elaboración Propia basada en Blázquez y Moreno (2008)

Tabla 12. El amor tiene dos caras

En cada par, escoge la cara que consideres correcta	
CARA A	CARA B
1.La posesividad es inherente al amor, es símbolo de pasión e interés hacia la otra persona.	1.La posesividad no es inherente al amor en pareja ni símbolo de pasión e interés hacia la otra persona.
2. El amor en la pareja debe estar lleno de fantasía y sueños para disfrutarlo.	2. El amor en la pareja no debe estar lleno de fantasía y sueños para disfrutarlo.
3.Para que en las relaciones de pareja se produzca comprensión entre sus miembros es fundamental que exista la aprobación mutua entre los dos.	3. Para que en las relaciones de pareja se produzca comprensión entre sus miembros no es necesario que exista la aprobación mutua entre los dos.
4.Si te dedicas en cuerpo y alma a tu pareja exclusivamente, le quieres más.	4.Si te dedicas en cuerpo y alma a tu pareja exclusivamente, no significa que le quieres más.
5.Cuanto más tiempo pases con tu pareja, más cuidarás la relación.	5.Cuanto más tiempo pases con tu pareja, no quiere decir que cuidarás más la relación.
6.La idealización o fascinación en la pareja la nutre y evita que caiga en la rutina.	6.La idealización o fascinación en la pareja no la nutre ni evita que caiga en la rutina.
7.En la pareja, un medio para preservar la relación es que uno tenga “menos carácter” que otro y que ceda siempre.	7.En la pareja, un medio para preservar la relación no es que uno tenga “menos carácter” que otro y que ceda siempre.
8.No es malo tener miedo de perder a tu pareja, así te esfuerzas más en que ésta funcione.	8. Es malo tener miedo de perder a tu pareja, no por ello te esfuerzas más en que esta funcione

Fuente: Elaboración propia basada en Blázquez y Moreno (2008)

4) Independencia.

Tabla 13. Escenas de pareja

Descripción de la situación	
Fase del proceso de resolución de problemas	Análisis grupal
1. Definición del problema	
2. Fijar un objetivo	
3. Búsqueda de soluciones del problema	
4. Valoración de las posibles soluciones	
5. Elección de la mejor solución posible	
6. Aplicación de la solución escogida y comprobación de su eficacia	

Fuente: Blázquez y Moreno (2008)

Tabla 14. Ejemplos de situaciones conflictivas

Ejemplos de situaciones conflictivas (para el/la técnico)
Tu pareja te gasta una broma pesada, que no te hace ninguna gracia.
Tu pareja no te contesta a los whatsapp ni a las llamadas desde hace unas horas, y sabes que no tenía nada que hacer.
Te apetece mucho ir a un sitio, pero tu pareja no quiere. Estas harto/a porque no es la primera vez que te pasa.
Apenas pasas tiempo con tu pareja porque él o ella siempre tiene otros planes. Entiendes que tenga su vida a parte de la relación pero estás cansado/a de ser su segundo plato.
Tienes muchas ganas de ir a una fiesta con tus amigos, pero parece que a tu pareja le molesta. Tú tienes derecho a hacer lo que quieras y no estás de acuerdo no él/ella.

Fuente: Elaboración propia

7.3. ANEXO III. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

<p>Explica con tus palabras qué es la violencia de género</p>
<p>¿Cuál crees que es la causa de la violencia de género?</p>
<p>¿Crees que los celos son una muestra de amor? ¿Por qué?</p>
<p>¿Crees que una persona debe entregarse totalmente a su media naranja? ¿Por qué?</p>
<p>¿Cómo es tu autoconcepto? Señala en la siguiente escala cómo es la imagen que tienes de ti mismo, siendo 1 muy negativa y 10 muy positiva</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>¿Eres una persona asertiva? Señala en la siguiente escala cuál sería tu puntuación en asertividad, siendo 1 nada asertivo y 10 totalmente asertivo</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>¿Te consideras una persona independiente? Señala la respuesta en la siguiente escala, siendo 1 nada independiente y 10 totalmente independiente</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>¿Crees que resuelves bien los problemas interpersonales? Señala tu respuesta en la siguiente escala, siendo 1 poca capacidad de resolución de problemas y 10 gran capacidad de resolución de problemas</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>

Fuente: Elaboración propia