

VIOLENCIA: TOLERANCIA CERO

GUÍA PRÁCTICA
PARA LA PREVENCIÓN
DE LA VIOLENCIA
EN SECUNDARIA



Obra Social "la Caixa"

OBRA SOCIAL. EL ALMA DE "LA CAIXA".

VIOLENCIA: TOLERANCIA CERO

GUÍA PRÁCTICA
PARA LA PREVENCIÓN
DE LA VIOLENCIA
EN SECUNDARIA



Obra Social "la Caixa"

EDICIÓN:

Obra Social Fundación "la Caixa"

CONTENIDOS TEÓRICOS:

Ainoa Mateos Inchaurreondo

ACTIVIDADES PRÁCTICAS:

Ainoa Mateos Inchaurreondo. Universidad de Barcelona

Elena Garrido Gaitán. Fundación Pere Tarrés

REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN:

Ainoa Mateos Inchaurreondo

Elena Garrido Gaitán

Nora Rodríguez Vega

COORDINACIÓN:

Ainoa Mateos Inchaurreondo

CORRECCIÓN:

Caplletra

DISEÑO GRÁFICO:

Doctor Magenta

IMPRESIÓN:

Novoprint

© de la edición, Fundación "la Caixa", 2014

Av. Diagonal, 621 – 08028 Barcelona

DL: B-00000000

ÍNDICE

7 **Presentación**

8 **MARCO CONCEPTUAL**

9 **La prevención de la violencia de género en la adolescencia**

9 La adolescencia, un periodo de cambio, construcción y aprendizaje

11 Factores de riesgo y factores de protección

14 Nuevas formas de violencia de género

15 Buenas prácticas en prevención de violencia de género

15 EFICACIA DE LOS PROGRAMAS PREVENTIVOS EN VIOLENCIA DE GÉNERO

17 COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO EN PAREJAS DE NOVIAZGO

18 RECOMENDACIONES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LAS BUENAS PRÁCTICAS

20 **El acoso escolar y el ejercicio del poder en el aula**

20 Perfil del agresor, proceso de la víctima y rol del grupo

22 El acoso escolar

22 El ciberacoso

24 **Consideraciones metodológicas para el desarrollo de talleres de prevención**

24 Las necesidades propias de los adolescentes

25 Las necesidades propias del grupo con el que realizaremos las actividades

25 Progresividad y secuenciación

26 Consideraciones metodológicas para el éxito de las actividades o talleres

36 Conclusiones

38 **MATERIAL DIDÁCTICO**

39 **Material didáctico para la promoción de relaciones igualitarias en educación secundaria**

39 Presentación de las actividades o talleres

40  Actividades introductorias o básicas

43  Actividades «Género y sexismo»

60  Actividades «Relaciones de pareja y amor romántico»

78  Actividades «Violencia de género»

96  Actividades «Acoso escolar»

111 **Referencias bibliográficas**

PRESENTACIÓN

En 2006, la Fundación "la Caixa" puso en funcionamiento el programa Violencia: Tolerancia Cero con los objetivos de concienciar a la sociedad sobre el fenómeno de la violencia, ayudar a su prevención y favorecer la recuperación personal de mujeres que hayan sufrido episodios de violencia de género.

En el marco de este programa, se desarrolla la línea de prevención de la violencia, materializada en la *Guía práctica para la prevención de la violencia en secundaria*, para la impartición de talleres de prevención de la violencia dirigidos a alumnado de 3.º y 4.º de ESO.

Desde el convencimiento de que la violencia es una conducta aprendida que puede ser modificada, la guía práctica que se presenta pretende contribuir a la construcción cotidiana de un espacio común sin violencia y favorecer que sean los propios jóvenes quienes trasladen a la acción su concienciación sobre el fenómeno de la violencia.

Esta guía tiene como finalidad la promoción de relaciones igualitarias en educación secundaria. Se aborda la violencia desde distintas perspectivas:

- **Actividades introductorias o básicas**
- **Actividades «Género y sexismo»**
- **Actividades «Relaciones de pareja y amor romántico»**
- **Actividades «Violencia de género»**
- **Actividades «Acoso escolar»**

Para el desarrollo de los talleres, la Obra Social "la Caixa" ha elaborado la *Guía práctica para la prevención de la violencia en secundaria*, que servirá de recurso educativo a los profesionales que deseen ponerlos en práctica. En este sentido, se ofrece un material didáctico basado en distintas actividades combinables entre sí, dando un mayor margen de adaptabilidad al formador en el momento de confeccionar un taller. Así, con este material se pretende aportar una batería de actividades que ayuden a cada formador a diseñar sus propios talleres en función del tipo de grupo al que vayan destinados, así como de distintos aspectos prácticos (tiempo, espacio, etc.).

MARCO CONCEPTUAL



1 | La prevención de la violencia de género en la adolescencia

La adolescencia, un periodo de cambio, construcción y aprendizaje

La influencia de los compañeros y compañeras en la adolescencia adquiere una especial significación, ya que participan activamente en la formación de la identidad en cuatro escenarios: sexual, religioso, vocacional y político (Gibson-Cline, 2000). La adquisición de estas identidades no se produce al mismo tiempo, sino que es el resultado de distintas fases de exploración, reflexión y descubrimiento, elevándose durante estos procesos el nivel de estrés, por lo que a menudo no se plantean una cuestión por vez (Coleman, 1980), sino que intentan resolver todas las cuestiones que les afectan al mismo tiempo (Kroger, 1985). Esto no significa que dejen de lado asuntos que para ellos también son importantes, sino que los ajustan a su modo. En este sentido, por ejemplo, es común que los jóvenes muestren más interés por aspectos como no ser rechazados por el grupo de iguales en la época de la adolescencia intermedia, que una buena disposición para reflexionar a partir de la repercusión de sus actos y la opinión de los padres, que ocurriría hacia el final (Coleman, 1989), por lo que las estrategias preventivas para evitar la violencia de género deberían seguir un orden o empezar mucho antes de llegar a la pubertad.

A medida que la participación del grupo es mayor, y va produciéndose la desvinculación de los padres (Collins, 1997), los adolescentes obtienen muchas ventajas. Los iguales se convierten en confidentes, consejeros y modelos de comportamiento (Sussman *et al.*, 1994), tanto para lo positivo como para lo negativo, por lo que si el resultado del trabajo evolutivo se cumple y logran una identidad psicológica y conductual, y la adquisición de un rol social (Erikson, 1972), una vez finalizada la transición tendrán mayor autonomía y mayor resistencia a la presión que sus iguales. Hasta que ello ocurra, sin embargo, el grupo de compañeros y compañeras puede contribuir también al aprendizaje de la violencia. El hecho de que estos aprueben o toleren las situaciones de violencia facilita no tan solo su aparición, sino también su justificación.

Esta es, sin duda, una de las razones por las que durante la adolescencia, si se sufre violencia de género, rara vez se explique a los padres. Se suele contar a los amigos o amigas, y por ello es muy importante el papel de los iguales para identificar la situación de violencia y condenarla.

Desde la psicología evolutiva, se señala la etapa de la adolescencia como un periodo en el que aumenta el interés entre chicos y chicas, y en el que se inician las primeras relaciones de pareja, coincidiendo con una etapa de gran vulnerabilidad (Jessor y Jessor, 1977; Oliva Delgado, 2007).

Por ello, es importante contextualizar la prevención en la adolescencia e indagar en la génesis de las conductas violentas, para contribuir al desarrollo positivo de la identidad de género y de la propia persona.

Los niños y niñas empiezan a adquirir roles y estereotipos de género en los años preescolares. Hacia la mitad de la niñez, son conscientes de muchos estereotipos. En primaria, desarrollan una visión más abierta de los hombres y las mujeres, pero muy a menudo no aprueban a los varones

ni a las mujeres que se salen de este rol de género, y es en la adolescencia cuando acaban de construir su identidad (Berk, 1999).

Para trabajar la temática de la violencia de género es importante conocer qué actitudes tienen los adolescentes en cuanto a los roles y estereotipos de género, ya que estas actitudes pueden ser el caldo de cultivo de muchas conductas violentas y su tolerancia.

Algunas investigaciones han obtenido significativos resultados para el trabajo con adolescentes y la prevención de la violencia de género, como la de Meras (2003), que en su estudio encuentra que el 80 % de las chicas y el 75 % de los chicos no relacionan la falta de amor con el maltrato. Piensan que es posible agredir, hacer sufrir y causar daño a alguien que queremos. Esta creencia sentará la base de todos los mitos y actitudes que enmascaran la violencia de género y perpetúan la existencia del vínculo violento. Es un mito arraigado entre los más jóvenes la creencia de que el amor y la violencia pueden coexistir, o que «Quien bien te quiere te hará llorar».

Berger y Thompson (1997) señalan otro aspecto importante en la etapa evolutiva del adolescente: su vulnerabilidad.

En la adolescencia, cuando se empieza a tener la capacidad de pensar de forma hipotética y abstracta, se comienza a abandonar el pensamiento simplista y concreto para construir visiones del mundo más complejas. Consecuentemente, el adolescente se interesa más por las opiniones y juicios de otras personas. Al mismo tiempo, su timidez le hace muy sensible a las críticas reales o anticipadas. Esta apertura y esta sensibilidad le pone en una situación emocionalmente difícil. Es importante entender el pensamiento del adolescente, ya que, por primera vez, empieza a tomar decisiones.

Otra característica adolescente señalada por varios autores es el déficit en la valoración del riesgo. Los chicos y chicas tienden a no percibir el riesgo ante ciertas actitudes violentas, relacionando la violencia de género con etapas más adultas, lo que aumenta el riesgo de tolerancia de situaciones de violencia. La percepción de que la persona cambiará por el mero hecho del paso del tiempo y por el amor que les une (idea del amor romántico) ha sido trabajada por varios autores, como Ferrer *et al.* (2006), González y Santana (2001), etc. Estas creencias distorsionadas de la violencia y de la relación con la pareja señalan las pautas o caminos que deben guiar la prevención en adolescentes.

La falta de valoración del riesgo ayuda a entender por qué conocer la sexualidad no garantiza unas conductas sexuales positivas, y lo mismo sucede con la violencia. Por ello, se considera necesario saber cómo toman las decisiones los adolescentes y en qué momento evolutivo se encuentran, para planificar las acciones de intervención socioeducativa.

Aquellos adolescentes que están empezando a adquirir las habilidades de razonamiento necesarias para tomar decisiones maduras tienen dificultades para considerar alternativas y evaluar cada una de ellas (Berger y Thompson, 1997). En consecuencia, pueden presentar dificultades en la valoración del riesgo de tolerar algunas situaciones de pareja de violencia sutil. La evaluación defectuosa del riesgo les hace creer en una inmunidad ante la situación de violencia de género, lo que aumenta su riesgo real. La revisión de la literatura científica sobre este tema señala la visión optimista del riesgo de las adolescentes. Se sugiere que algunas intervenciones pueden no haber tenido éxito en la reducción de esta visión optimista del riesgo debido al uso de ejemplos mitificados en la prevención y porque las adolescentes consideran que su riesgo es inferior al promedio de la población.

Uno de los objetivos propuestos para la prevención de la violencia de género es la reducción de la visión optimista del riesgo y la facilitación de herramientas para identificar las situaciones de riesgo. La investigación de la Fundación Mujeres (2004), mediante el proyecto Detecta, también ha señalado la identificación de las situaciones de riesgo como un objetivo que es necesario trabajar con los adolescentes, a fin de reducir las situaciones de violencia de género en las relaciones de pareja. El estudio señala que algunas de las formas más reconocidas de abuso son la intimidación, la agresión física y la agresión sexual; mientras que las formas más sutiles y encubiertas son más difíciles de detectar.

Por último, no se puede finalizar el breve recorrido por la etapa adolescente sin hacer especial hincapié en la relación con los compañeros y compañeras, que da lugar a las primeras relaciones de pareja; la subcultura del adolescente como espacio transitorio al mundo del adulto, y la familia como influencia importante. Pese a los conflictos que puedan surgir, la familia es una fuente importante de apoyo y de valores para los adolescentes (Keren y Ben-Zur, 2007; Vézina y Hébert, 2007).

Hasta aquí, se ha esbozado el tema de la violencia de género contextualizándolo en el marco de la adolescencia. Es necesario conocer los factores de riesgo y de protección para trabajar la prevención de la violencia de género en la adolescencia.

Factores de riesgo y factores de protección

Se entiende por *factor de riesgo* aquel evento o condición que aumenta la probabilidad de que se inicie o se mantenga una situación de violencia. El individuo que presenta una o varias de estas condiciones tiene mayores probabilidades de desarrollar conductas violentas. Los factores de riesgo no son causa-efecto, por lo que es necesario insistir en que la presencia de un único factor no permite predecir la conducta de riesgo. Los factores de riesgo marcan una relación de probabilidad, pero no de causa-efecto.

Cuando se diseñan acciones preventivas, además de tener en cuenta los factores de riesgo que incrementan la probabilidad, también se deben tener en consideración aquellos factores que mitigan el riesgo, los factores protectores. Por todo ello, partimos de la hipótesis de que una buena prevención supondrá trabajar los factores de riesgo (dándolos a conocer y rompiendo mitos y estereotipos) y los factores de protección (habilidades sociales, resolución de conflictos, etc.). Los factores protectores son de tipología más amplia y hacen referencia a aquellas herramientas y habilidades que contribuyen a la mejora de la vida del adolescente, en sentido amplio. Estas habilidades o herramientas se trabajan desde la prevención inespecífica. Practicar estas habilidades y reforzar la autoestima, el autoconcepto, la identidad, etc. ayudará a mitigar los factores de riesgo en la adolescencia. Por ello, estos elementos suelen incluirse tanto en los programas de prevención de riesgo en la adolescencia como en los programas específicos para adolescentes.

Por la especial importancia de la identificación de los factores de riesgo en la violencia de género para no generar una situación de violencia de género y para no ser víctima de ella, en este documento se recoge una tabla resumen de algunos de los principales factores de riesgo en la violencia de la pareja. Es importante incidir en dos características importantes que hay que tener

en cuenta cuando se aborda una temática desde los factores de riesgo: 1) los factores aumentan la probabilidad, pero no son de causa-efecto (la presencia de uno o varios de ellos no es garantía de que surja el problema); 2) los factores de riesgo pueden convertirse en factores protectores, y viceversa, según el contexto, la persona y otras variables (por ejemplo, la historia de malos tratos en la infancia es un factor de riesgo señalado por algunas investigaciones, pero, para algunas personas, puede ser un factor protector al aprender de la experiencia en sentido positivo y resiliente). Por ello, la tabla resumen que se presenta a continuación debe ser interpretada como un elemento orientador en la prevención, pero no como causa-efecto entre las dimensiones que presentamos y los resultados epidemiológicos.

Según la revisión epidemiológica realizada por González (2008), los factores de riesgo (que pueden convertirse en protectores) asociados a la violencia en la pareja durante el noviazgo (tabla 1) son los siguientes:

TABLA 1. TABLA RESUMEN, ELABORADA POR LA AUTORA, DE LA REVISIÓN DE LOS FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DE GONZÁLEZ (2008)

FACTORES	DE RIESGO – DE PROTECCIÓN
SOCIO-DEMOGRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos minoritarios presentan mayores índices de conductas agresivas. • Un bajo nivel de escolarización está asociado a conductas agresivas. • El bajo estatus socioeconómico se relaciona con un mayor nivel de agresión. • Existe mayor prevalencia de comportamientos agresivos en los adolescentes de áreas rurales.
HISTÓRICOS	<ul style="list-style-type: none"> • El maltrato en la infancia es un factor de riesgo para el desarrollo posterior de conductas agresivas. • La exposición a la violencia (en la familia, colegio, comunidad, etc.) propicia conductas agresivas. • La disciplina familiar severa en niños varones de 10 y 12 años predice la iniciación y la frecuencia de agredir física y psicológicamente en relaciones de noviazgo entre los 16 y 17 años. • La negligencia familiar (ausencia de afecto e indiferencia materna) se relaciona con la violencia en las relaciones de noviazgo (en los hombres). • El divorcio de los padres es un predictor en la implicación de los hijos en relaciones de pareja violentas.

<p>CLÍNICOS E INTERPERSONALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener amigos que consumen alcohol y drogas se relaciona con la violencia en adolescentes. • En los hombres, el consumo de alcohol provoca mayor tendencia a implicarse en conductas agresivas con sus parejas. • La ira es un potente precursor emocional de la violencia en el noviazgo. • Existe relación entre agresiones en contextos generales y violencia en el noviazgo en adolescentes varones. • Los adolescentes que han usado la violencia en parejas anteriores tienen mayor probabilidad de utilizar las agresiones en parejas recientes o futuras. • Se relaciona a los adolescentes agresivos con su baja autoestima. • El deseo de control de la pareja se correlaciona positivamente con agredir o sufrir violencia en las relaciones de noviazgo. • En función del sexo, los varones determinan que los celos son una de las razones para agredir. • La falta de control en la ira, los celos y los intentos de controlar se correlacionan con un alto riesgo de agredir. • Las actitudes y creencias normativas y las actitudes favorables a la violencia han sido relacionadas como predictores de la violencia posterior. • Los roles de género tradicionales se correlacionan positivamente con la violencia en las relaciones de noviazgo en adolescentes.
<p>CONTEXTUALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La iniciación de episodios agresivos es precedida por el déficit en habilidades comunicativas en los varones jóvenes. • Tener amigos que justifican la violencia, consumen alcohol, muestran actitudes delictivas o pertenecen a bandas tiene correlación con la violencia en parejas adolescentes. • Un menor grado de satisfacción en la relación de pareja se correlaciona con la aparición de la violencia en las relaciones de pareja en adolescentes.

Para resumir los resultados epidemiológicos de la tabla 1, podemos tomar la clasificación de factores de riesgo de Riggs *et al.* (2000). Según su revisión, los factores tradicionalmente asociados a la violencia doméstica (transferible a la violencia en la pareja adolescente) son los siguientes:

- Historia de comportamiento agresivo.
- Historia de abuso en la infancia o haber presenciado malos tratos en su familia de origen.
- Desigualdad de poder.
- Aislamiento y carencia de recursos.
- Relaciones controladoras, marcadas por los celos.
- Identidad poco definida.
- Trastorno mental.
- Alcoholismo o abuso de drogas.

Nuevas formas de violencia de género

El hecho de que los adolescentes se socialicen en dos mundos, el real y el virtual (Rodríguez, 2012), está generando nuevos modos de conocerse y de decidir cómo experimentar las relaciones de pareja, modificando al mismo tiempo lo que entienden por «estar con el otro», estar en pareja o «pasar más tiempo conectados».

Es común que en las redes sociales, igual que sucede en el mundo real, los adolescentes manifiesten deseo amoroso e interés sexual, propio de una maduración biológica (Haffner, 1995). El surgimiento del deseo y las manifestaciones de la actividad sexual fácilmente encuentran en las nuevas tecnologías un poderoso canal de expresión, que les permiten comportarse de un modo más desinhibido, y sentir que pasan más tiempo juntos si ambos están interconectados a través de Internet. En los últimos años, entre los jóvenes también se han normalizado las relaciones virtuales, y estos no ven inconveniente en que una relación de pareja sea compartir gustos e intimidad, aunque se trate de relaciones en las que no se han visto nunca y descorporizadas. Ahora bien, el aspecto negativo de las nuevas tecnologías no es dónde empieza o cómo se extiende la relación, si del mundo real al virtual, o a la inversa, sino que se promueven cada vez con más normalidad actitudes de control y de dominación, tanto los chicos como las chicas, que no perciben la diferencia entre una relación sana y una relación abusiva. En este sentido, pareciera que en las nuevas generaciones el hecho de enamorarse, más que una necesidad evolutiva que les sirve para desvincularse por un tiempo de los padres, o para probar habilidades sociales en un grupo de amigos, así como para cumplir con la ardua tarea de conquistar la identidad, sea más la obligación de vivir amores intensos y obsesivos, donde predomina la desesperación y la ansiedad por no ser correspondido. Así, se cae una y otra vez en la dependencia emocional, el dolor, la rabia y el miedo, y también en relaciones que generan un ambiente abusivo, por posesivo o inaccesible, donde prevalece el desequilibrio y la desigualdad, con poca o ninguna posibilidad de evolución hacia la felicidad o la madurez.

La inmediatez que proporcionan las nuevas tecnologías, los discursos cortos, la imposibilidad de devolver a la víctima su control, aceptando continuamente interferencias propias de una relación abusiva, no le da tiempo a esta a sobreponerse. No existe un orden secuencial entre lo que ocurre en su vida y la velocidad con que se envían y reciben mensajes, por ejemplo mediante *whatsapp*, por lo que le resulta imposible construir argumentaciones defensivas o producir intercambios argumentativos para frenar la hostilidad (Riva, 2002).

Esta pérdida de referentes lleva fácilmente a la víctima a estar pendiente de la aprobación de la pareja, revisando continuamente el móvil, con alteración del ánimo y altos niveles de estrés en los momentos en que no es perseguida y controlada, a menudo dudando de haber hecho algo indebido (Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis, García, 2008), o acostumbrándose a que se controlen sus decisiones o a aceptar situaciones en las que se le obliga a implorar, o llevando a cabo actitudes de sobreesfuerzo para ser escuchada, valorada o tenida en cuenta, o para ser autorizada. El ejercicio del control, aunque sea a través de las redes sociales o de la mensajería rápida por telefonía móvil, disminuye la autonomía, como ocurre con cualquier otra forma de control (esperar en la puerta para ver a qué hora llega, preguntarle qué habla con sus amigas, prohibirle hablar con determinadas personas, etc.). Los mensajes instantáneos imponen actitudes como obediencia y obligaciones, por ejemplo actuar según las necesidades de la pareja, al proporcionar la posibilidad de averiguar dónde está en cada momento el otro mediante aplicaciones como Foursquare, que permiten conocer en qué lugar se encuentra. De hecho, la gran variedad de

elementos y situaciones que promueven el control, si aparecen apenas iniciada la relación, puede impedir que la víctima identifique el maltrato, confundiéndolo con un cortejo torpe, brusco e inmaduro (Lacasee y Mendelson, 2007), o el inicio de una situación violenta, así como justificar o acabar interpretando positivamente —de forma distorsionada— comportamientos de abuso. Cuando el control mediante dispositivos digitales se produce una vez avanzada la relación, a menudo ha habido otras formas de violencia de género y limitación de la libertad, así como estrategias humillantes, que se pudieron haber normalizado, hasta tal punto que se considere como una manifestación de preocupación sana.

Solo una educación temprana preventiva que permita a los adolescentes contrastar sus primeras experiencias con otros referentes alejados de los estereotipos de género procedentes de lo que han visto en el cine o en la televisión sobre el amor, les ayudará a salir del circuito amor-susmisión a medida que la relación romántica evoluciona (Connolly y Goldberg, 1999). Asimismo, resulta imprescindible enseñarles a deconstruir el discurso del sacrificio en las historias románticas de abnegación femenina. Fundamentalmente porque, como demuestran las neurociencias, el placer por el riesgo (Steinberg, 2004), junto con las características del desarrollo cerebral en la adolescencia, y su impacto en el desarrollo cognitivo (Steinberg, 2005), debido a los cambios estructurales a gran escala a nivel fisiológico, puede llevarles fácilmente a establecer y justificar relaciones de pareja peligrosas marcadas por el control o el riesgo, aceptando participar en situaciones de maltrato como parte de conductas temerarias.

Evidentemente, las nuevas tecnologías pueden dar un mayor sentido de pertenencia en las primeras experiencias de pareja, o pueden servir para hacer frente a estresores del desarrollo (Eppright, Allwood, Stern, Theiss, 1999), pero al mismo tiempo son un excelente medio estratégico para distorsionar la identidad y crear o mantener relaciones difíciles (Turklee, 1997), sufriendo acoso o victimización desde la fase del cortejo mediante una vigilancia continua, de modo que resulta complejo analizar su génesis una vez normalizadas. Incluso puede suceder que la persona más dañada de la pareja no se dé cuenta de que está siendo manipulada antes que cuidada, por lo que resulta imprescindible prevenir esta situación, así como estudiar sus consecuencias en las víctimas para poder educar en la igualdad.

Buenas prácticas en prevención de violencia de género

EFICACIA DE LOS PROGRAMAS PREVENTIVOS EN VIOLENCIA DE GÉNERO

La evaluación es un requisito indispensable para garantizar que las acciones preventivas que llevamos a cabo son eficaces.

Para analizar y determinar si el programa o la acción preventiva alcanzan los objetivos planteados (eficacia), es necesario realizar estudios evaluativos que permitan recoger y estudiar, de forma sistematizada y rigurosa, los datos y resultados de la implementación del programa, con el fin de averiguar si produce cambios o mejoras en los participantes.

González *et al.* (2010) señalan algunas orientaciones dirigidas a las administraciones e instituciones para garantizar los procesos de evaluación y facilitar el rigor científico de los mismos: sistematizar los criterios de evaluación, crear instrumentos de recogida de información válidos

y fiables, facilitar acompañamiento y formación para llevar a cabo el proceso evaluativo, realizar la difusión de los resultados, impulsar evaluaciones que permitan determinar la eficiencia del programa (relación entre recursos empleados y resultados), comparar los costes entre la inversión en prevención y el ahorro en otros servicios, etc.

Los estudios y revisiones sobre la efectividad de los programas de prevención en violencia de género son escasos y están centrados mayoritariamente en programas escolares (Close, 2005; Cornelius y Resseguie, 2007; Farrell y Flannery, 2006; Hickman, Jaycox y Aronoff, 2004; Ozer, 2006; Whitaker *et al.*, 2006). Muchos autores coinciden en la escasez de evaluaciones sistemáticas (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007), la necesidad de diseñar evaluaciones que garanticen la eficacia de los programas, la escasez de evaluaciones con grupos de control que permitan contrastar los resultados entre aquellos que realizan el programa (grupo de programa) y los que no (grupo de control) con el fin de incrementar la fiabilidad de los resultados, la importancia de realizar evaluaciones a largo plazo para determinar la cristalización de los cambios y valorar si estos son duraderos o no, etc.

En términos de eficacia, algunas de las revisiones evaluativas (Close, 2005; Cornelius y Resseguie, 2007; Farrell y Flannery, 2006; Hickman *et al.*, 2004; Ozer, 2006; Whitaker *et al.*, 2006) señalan resultados inconsistentes respecto a la efectividad de los programas de prevención en violencia. Los cambios más significativos de estos programas apuntan mejoras en la variable de tipo comportamental y, en algunos casos, hacia actitudes positivas. A pesar de los cambios positivos que señalan las revisiones en la dimensión comportamental y actitudinal (Muñoz *et al.*, 2010), la inconsistencia en los resultados, junto con la escasa utilización de grupos de control en las evaluaciones, no permiten extraer resultados concluyentes sobre la eficacia de los programas preventivos.

Coincidiendo con los autores citados anteriormente, algunas de las limitaciones existentes en la realización de estudios evaluativos de programas de prevención en violencia de género en parejas adolescentes son las siguientes (Mateos, 2011): 1) escasez de estudios sobre violencia de género en parejas adolescentes en comparación con estudios en parejas adultas; 2) variabilidad en la duración, rigor y calidad de las intervenciones preventivas en violencia de género; 3) el estudio de la violencia de género en parejas jóvenes requiere la inversión de mayores recursos: adaptar los instrumentos centrados en parejas adultas al colectivo de jóvenes, ofrecer mayor protección de los datos de los participantes en este tipo de estudio al tratarse de menores, incorporar variaciones étnicas, etc.; 4) aunque existen programas de prevención que producen cambios positivos respecto a las actitudes y creencias sobre la violencia de género, se desconoce si esos cambios son perdurables en el paso de la adolescencia a la etapa adulta, ya que los estudios evaluativos a largo plazo son escasos; 5) el bajo seguimiento o fidelidad de los programas dificulta la obtención de resultados evaluativos consistentes; 6) la escasez de estudios evaluativos que permitan comparaciones significativas entre estudios, etc.

Farrell y Flannery (2006), a partir de su revisión sobre la eficacia de los programas preventivos, aportan algunas consideraciones a tener en cuenta en el diseño de este tipo de acciones. Señalan que los efectos positivos de los programas en determinadas condiciones no arrojan siempre los mismos resultados en otros contextos o con otros participantes. Por ello, los autores citados indican la necesidad de incorporar planes de implementación en el diseño de los programas. Coincidiendo con estos autores, es preciso diseñar cuidadosamente no tan solo la evaluación de la acción socioeducativa, sino también la evaluación del proceso de implementación de la misma, así como facilitar los recursos necesarios (plan de implementación) para un desarrollo

igualitario del programa en distintos contextos y con distintos participantes. En esta misma línea, Ozer (2006) señala los efectos o la incidencia de los factores de implementación y los factores contextuales en la efectividad de los programas de prevención. Mateos (2011) los resume de la siguiente forma: 1) la fidelidad o constancia del programa puede afectar a los resultados positivos del mismo; 2) los resultados de los programas, en términos de eficacia, son inconsistentes, varían en función de características contextuales (de la clase, el colegio, etc.), por lo que se recomienda realizar estudios evaluativos de programas que cuenten con grupos de participantes numerosos; 3) los efectos del contexto y la fidelidad al programa son variables interdependientes; la efectividad del programa dependerá no solo del contexto, sino también de la calidad de la implementación del mismo; 4) algunos de los factores contextuales que intervienen en la efectividad de los programas son el conocimiento del profesorado en la materia valorado por el alumnado, el tamaño y nivel del colegio, la visión optimista o creencia en la posibilidad de cambio y mejora, la historia o cultura de prevención, la tipología de relaciones en el contexto escolar, el nivel de demanda del profesorado para reducir la violencia, etc.

A modo de resumen, podemos concluir que es necesario realizar evaluaciones rigurosas no tan solo de los resultados del programa, sino también del proceso de implementación del mismo, teniendo en cuenta los factores de implementación y los factores contextuales, ya que afectan a su eficacia. Para poder obtener resultados válidos y fiables, es preciso contar con grupos de participantes numerosos, grupos de control y evaluaciones a largo plazo que permitan contrastar si los cambios, en el caso de que existan, perduran en el tiempo.

COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO EN PAREJAS DE NOVIAZGO

Muñoz *et al.* (2010), tomando como referencia los resultados de su estudio evaluativo y otras revisiones sobre la eficacia de los programas, señalan algunas características comunes de los programas preventivos que parecen haber logrado mejores resultados:

- Intervenciones educativas diseñadas sobre una fundamentación teórica consolidada.
- Acciones preventivas que tienen como objetivo reducir al máximo los factores de riesgo pero, a la vez, prestando atención a los factores de protección.
- Programas de prevención primaria dirigidos a la población generalizada (no únicamente a la población de riesgo).
- Programas de prevención dirigidos tanto a hombres como a mujeres.
- Formación especializada de los profesionales que llevan a la práctica estos programas.
- Facilitación de un marco de actuación de la prevención integral, más allá del contexto escolar, incluyendo el trabajo con la familia, campañas de publicidad, políticas comunitarias, etc.
- La educación en valores y el desarrollo de habilidades personales y relacionales como objetivo central de toda actividad educativa enfocada a evitar la aparición de conductas no asertivas.

RECOMENDACIONES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LAS BUENAS PRÁCTICAS

Whitaker, Morrison, Lindquist *et al.* (2006) señalan algunas recomendaciones para el desarrollo de acciones preventivas:

1) La literatura científica del ámbito se centra mayoritariamente en el riesgo y el «maltrato». Es necesario orientar los estudios hacia la promoción del «buen trato» en las relaciones íntimas. Fomentar el desarrollo de competencias sociales, emocionales y comportamentales asertivas que influirán en la minimización de conductas de riesgo.

2) Es necesario establecer una cultura sensitiva y programas específicos para poblaciones específicas. En este sentido, resulta fundamental tener en cuenta el contexto de desarrollo del programa para adaptar las estrategias usadas a las características de los usuarios. Coincidiendo con la adaptación de las estrategias que proponen los autores citados, consideramos necesario también secuenciar las propuestas educativas (actividades, talleres, etc.) según niveles de profundización del contenido, ya que cada grupo de participantes puede encontrarse en distintos puntos de partida. Algunos grupos pueden necesitar iniciar el trabajo preventivo desde acciones de sensibilización (porque no hayan trabajado previamente la temática de género, con independencia de su edad o nivel educativo), otros pueden necesitar acciones de profundización (para consolidar los aprendizajes previos), etc.

3) Conviene desarrollar intervenciones específicas o selectivas para áreas o factores asociados a la generación de violencia.

4) Es necesario ajustar las intervenciones a distintos contextos, no en exclusividad al ámbito educativo formal.

5) Es preciso diseñar evaluaciones de calidad a largo plazo y métodos que aseguren la durabilidad de los cambios.

Complementando las recomendaciones anteriores a partir de la revisión de distintos estudios en el ámbito (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, 2003; Ferraz, 2008; Flecha, Puigvert y Redondo, 2005; González, 2008; González y Santana, 2001; González *et al.*, 2010; Fundación Mujeres y UNED, 2004), pueden añadirse las siguientes consideraciones para el diseño y desarrollo de acciones preventivas en violencia de género en la adolescencia (Mateos, Amorós, Pastor y Cojocarú, 2013; Mateos, 2011, 2013): 1) iniciar la prevención en violencia de género antes de los 13 años para anticiparnos a las primeras relaciones de noviazgo; 2) crear un clima de conciliación; continuar las acciones e intervenciones socioeducativas; 3) promover la formación del profesorado; 4) fomentar la participación de los jóvenes; 5) reducir la baja percepción del riesgo; 6) incluir la prevención del sexismo en el currículum escolar; 7) ofrecer modelos alternativos al sexismo (nuevas formas de masculinidad y feminidad) y a la violencia (el buen trato); 8) optimizar y crear materiales; 9) implementar y mejorar el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Convivencia; 10) buscar la implicación comunitaria e institucional mediante acciones coordinadas; 11) poner énfasis en las potencialidades, no en los riesgos; 12) potenciar cambios actitudinales, afectivos y conductuales que favorezcan la igualdad de género y la creación de parejas libres de violencia; 13) incluir los siguientes contenidos en las acciones preventivas primarias: identificación de las distintas formas de violencia; cuestionamiento de mitos y estereotipos en torno a la violencia y al amor romántico; gestión del conflicto; construcción de parejas equitativas y libres de violencia; nuevas masculinidades y feminidades; modelo alternativo a la violencia; formación y empoderamiento de las mujeres, etc.

Para concluir, cabe remarcar la importancia de mantener las acciones preventivas tanto en el tiempo como en cuanto a su calidad. En esta línea, podemos tomar como referencia (por su tradición en el diseño y evaluación de acciones preventivas) algunas revisiones de eficacia de programas de educación afectiva y sexual, como la realizada por Kirby (2007), que pone de manifiesto que los programas preventivos que se reducen o se acortan en el tiempo no producen los mismos resultados que los programas originales. Por ello, como líneas futuras de intervención e investigación en el ámbito de la violencia de género en la adolescencia, es necesario plantear acciones secuenciales y prolongadas en el tiempo que posibiliten la cristalización de los cambios.

A pesar de los avances en prevención, aún no se conocen con certeza los resultados o la eficacia de dichos programas, tanto en la población en general como en la población en situaciones de alto riesgo (Muñoz *et al.*, 2010).

2 | El acoso escolar y el ejercicio del poder en el aula

Se entiende por *acoso escolar* cualquier forma de maltrato físico, psicológico, verbal, moral, sexual, social o ideológico sostenido en el tiempo, no definido por la intencionalidad, sino por la frecuencia, que puede ser sufrido o ejercido, producido por una desigualdad de poder, generando un cambio de personalidad en la víctima o víctimas, siempre dentro del ámbito escolar, y con participación pasiva o activa del resto de los compañeros (Rodríguez, 2007).

Si bien las causas que disparan un proceso de acoso escolar —donde la distribución de roles (a veces intercambiables) corresponde a acosador-víctima-grupo— difieren según la etapa evolutiva, el entorno donde se encuentra el colegio, los estilos educativos de la institución escolar, la edad y el perfil de los alumnos (problemas de adaptación por delincuencia, abuso de drogas, trastornos psicopatológicos o de atención y conducta, trastornos de apego en la infancia), y el contexto familiar, resulta imprescindible reflexionar sobre las causas que generan poder asimétrico en el aula, teniendo en cuenta que el resultado de cualquier forma de poder asimétrico —aceptado e internalizado por el grupo— responde a un esquema de dominio-sumisión (Rodríguez, 2004). En este sentido, la causa aparente de una situación de acoso puede ser la diferencia de poder físico, en que los varones que maduran antes físicamente hagan uso de su fuerza ante personas más débiles para alcanzar sus objetivos, que será fácilmente justificada por un mayor poder asumido como construcción social, apoyada en el mito de que el varón fuerte físicamente debe dominar al que considera más débil, para justificar el mantenimiento de un estatus y un poder frente a los demás.

Perfil del agresor, proceso de la víctima y rol del grupo

Entre las características comunes que definen el rol del agresor o agresora en un proceso de acoso escolar, careciendo de patología, resulta relevante conocer su motivación más allá de la coincidencia de algunos rasgos generales: usar la fuerza física, moral e ideológica; mostrar tendencia a la manipulación y la justificación de la violencia; no disponer de estrategias no violentas para resolver conflictos; contar con modelos cercanos que justifican la violencia; mostrar alta impulsividad; ser incapaces de comprender el dolor de las víctimas; tener muchas dificultades para cumplir las normas; mostrar incapacidad para la autocrítica; ser percibidos por sus compañeros como personas intolerantes; tener tendencia a formar grupos que apoyan sus agresiones, manifestándose en ocasiones como acosadores indirectos mientras algunos de sus seguidores llevan a cabo la agresión (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004), en ocasiones sobreestimulados por contextos que promocionan la acción por encima de la razón.

El acoso escolar en la adolescencia exige, sin embargo, distinguir entre la agresión proactiva y la agresión reactiva, para entender la motivación del agresor a la hora de provocar daño y sufrimiento intencional en la víctima (Dodge, 1996). En este sentido, la agresión proactiva sostenida incluye acciones intencionales para lograr beneficios, recompensas o refuerzos; es una agresión

fría y premeditada, que demuestra una forma destructiva de poder. Ante este tipo de acoso, la víctima no sabe o no puede defenderse, se siente indefensa, porque el sistema social donde se encuentra es también beneficiado con su presencia: el grupo estará a salvo mientras la agresión esté dirigida a una persona a quien señalar, con lo que es muy probable que no haga nada sin la intervención de un adulto. La agresión proactiva predispondría a la violencia criminal (Pulkkinen, 1996), y a menudo está asociada a conductas disociales. La agresión reactiva, por su parte, puede ser llevada a cabo por distintas razones, la más frecuente de ellas como reacción a una provocación, a una amenaza real o imaginada.

Obviamente, no todas las víctimas de acoso reaccionan de la misma forma. Algunas enferman o somatizan su dolor emocional, o sufren cambios significativos en algún sentido debido al estrés que experimentan, como variaciones de humor, trastornos del sueño, conductas regresivas, enuresis, retraimiento social, miedos irracionales, agresión hacia hermanos, excesiva sumisión con los amigos, dolores abdominales; también pueden mostrar conductas agresivas en el hogar y hacia los compañeros, conductas autoagresivas, depresión (Díaz-Atienza, Prados Cuesta y Ruiz-Veguilla, 2004), delincuencia y trastornos de la alimentación. Una mayoría de ellas, sin embargo, cuando el dolor del acoso en la adolescencia queda petrificado en la memoria (Groebinghoff y Becker, 1996), experimentan un tipo de trastorno conocido como *trastorno por estrés postraumático* (Rodríguez, 2013).

Cuando ya han aparecido estos síntomas, que manifiestan descontrol, cualquier cosa que haga la persona para agradar al grupo o para no sentir que es excluido, sin la ayuda de un adulto en el que pueda confiar, es probable que vaya en su contra. Será necesario que existan adultos fiables que aparten en este periodo a la víctima del acosador, que trabajen con el grupo para que no sostenga el poder del acosador, mientras se procuran mecanismos para la contención de la víctima. Si el acoso continúa y la víctima no recibe ayuda, la ira acumulada puede acabar enfermándola, incluso por depresión, llegando en casos extremos al suicidio (Skapinakis *et al.*, 2011) o a arremeter contra otros (Leymann y Gustafsson, 1996), planeando una venganza. Evidentemente, el acoso promueve cambios de personalidad tan importantes en las víctimas que resulta imprescindible trabajar en grupo desde el primer momento. Los estados por los que atraviesa la víctima ayudan no tan solo a identificar el grado de acoso al que ha sido expuesta, sino también el nivel de vulnerabilidad que puede estar experimentando el grupo, valorando el trabajo que debe realizarse con cada una de las partes y diseñando sistemas de prevención futuros en ese mismo grupo.

Por último, no hay que dejar de lado que a menudo no existe un perfil definido de víctima, sino una tendencia a no llevar a cabo estrategias de protección efectivas. Es por ello que, como prevención ante el acoso escolar, se sugiere trabajar de forma individual y grupal, desde la autoestima y la empatía, en la detección del estrés en el aula, y, por supuesto, disminuir las conductas sexistas mediante programas de prevención de la violencia de género, desarrollados mediante relaciones cooperativas para una construcción explícita del currículum de la no-violencia. Fundamentalmente, porque existe una importante identificación de que el dominio es necesario y de que este es masculino, lo que incrementa el riesgo de convertirse en agresor de los compañeros tanto en los chicos, entre los que suele ser más frecuente, como en las chicas (Young y Sweeting, 2004).

El acoso escolar

El acoso sexual entre adolescentes se produce indistintamente tanto fuera como dentro del contexto escolar, y tanto en el mundo real como en la realidad aumentada a través de las redes sociales. Incluye situaciones de violencia reiteradas basadas en la sexualidad de otra persona, y se caracteriza por ser un comportamiento abusivo y oculto que ofende, intimida y humilla a la persona a la que se dirige, basado en el desequilibrio de poder entre los sexos (Attar-Schwartz, 2009). La violencia sexual también se define por aquellos acercamientos de naturaleza sexual no deseados, requerimientos de favores sexuales y comportamientos verbales, no verbales o físicos utilizados por un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro u otros, y que son lo suficientemente severos, persistentes y dolorosos como para limitar la libertad y los derechos, creando un ambiente hostil y abusivo. Si bien se trata de un fenómeno complejo del que no existen estudios, no se descartan comportamientos sexuales violentos entre iguales (Lacasee, Purdy y Mendelson, 2003; Maccoby, 1998). El fenómeno de la violencia sexual entre adolescentes debe ser contemplado desde distintos puntos de vista, en especial como una forma de discriminación de género (Bucchianeri, Eisenberg y Neumark-Sztainer, 2013).

En este sentido, el acoso sexual puede experimentarse mediante formas verbales (comentarios con connotación sexual), físicas (tirar de la ropa con una intención sexual) y no verbales (mostrarle a alguien imágenes pornográficas). Asimismo, puede tratarse de acoso a través de formas graves, como el asalto sexual o la violación, o bien mediante formas leves que son fácilmente invisibilizadas por el acosador, demostrando que se trata de comportamientos normalizados o sin importancia, generalmente usando la violencia centrada en el género (Hand y Sánchez, 2000), como poner motes, hacer comentarios sexuales o pintar grafitis (Attar-Schwartz, 2009). Pero incluso aquellas conductas menos severas y que ocurren más frecuentemente pueden contener elementos de riesgo y consecuencias para los jóvenes adolescentes (McMaster, Connolly, Pepler y Craig, 2002). El acoso sexual puede constituir una estrategia de un tipo de acoso escolar de naturaleza proactiva que aparece en paralelo creando un importante desequilibrio de poder entre agresor y víctima, y que provoca un ambiente de hostilidad en el grupo de iguales.

El ciberacoso

Así como el acoso escolar nace en un contexto externo al aula y explota en ella, el ciberacoso nace en el aula y explota fuera, usando como medio las nuevas tecnologías para difamar, burlar o excluir. El ciberacoso es, pues, un acto violento e intencionado llevado a cabo de forma repetida y constante con efectos devastadores en un periodo de tiempo más breve que los efectos del *bullying* a corto plazo, ya que ataca directamente a las emociones, valores e imagen global de la persona que es colocada en el lugar de víctima. En un tiempo muy breve, esta puede ver destruida su imagen social mediante SMS, Facebook o cualquiera de las redes sociales, que pueden proporcionar una rápida popularidad no tan solo a quien acosa, sino también a quienes se acoplan como un juego, por morbo o por hacer daño y ver «qué pasa si...», lo que promueve una rápida destrucción de la víctima, que no puede defenderse y se derrumba fácilmente (Campbell, 2005). De hecho, el poder destructivo del ciberacoso se debe al aumento exponencial de personas que se unen contra la víctima. Rápidamente pueden surgir varios acosadores, una o

varias víctimas, y mayor cantidad de testigos mudos que se contagian del éxtasis y disfrutan con el dolor ajeno. La repercusión del daño, por lo tanto, es más rápida por ser más íntima, por estar más expuesto, y porque los tiempos en que la víctima pasa de una fase de no darle importancia a otra de desesperación y de sentir que no hay salida, también son más veloces, aumentando la sensación de que existen menos posibilidades de solución. La víctima no conoce a la mayoría de quienes infunden comentarios negativos sobre su persona, promoviendo una estrategia de invasión prácticamente indestructible. Dentro de las formas de ciberacoso comunes (Willard, 2005), se encuentran las siguientes: discusión iniciada generalmente en Internet y que aumenta rápidamente de tono, con insultos; envío repetido de mensajes desagradables, creación de una red de rumores a fin de dañar la reputación de alguien ante sus amistades; suplantación de personalidad, así como hacerse pasar por la víctima usando su teléfono o su cuenta en una red de amigos; violación de la intimidad compartiendo secretos en la red; exclusión de un grupo en línea; difusión de datos reales o falsos de contenido sexual, divulgación de grabaciones con móviles; comunicación de la dirección electrónica de la víctima para convertirla en blanco de correo basura (*spam*) o de contactos con desconocidos; concertación de un encuentro digital para llevar a cabo algún tipo de chantaje en línea.

El ciberacoso comparte con el acoso escolar los elementos de desequilibrio de poder, reiteración e intencionalidad, y a veces puede ser consecuencia o continuación de este, con daños mayores para la víctima debido al anonimato del acosador y la rapidez con que la víctima suele culpabilizarse al recibir muchos mensajes negativos sobre su persona en poco tiempo. También el miedo es mayor porque existen más testigos de las hazañas, y porque los adultos están más lejos, lo que provoca mayor seguridad en el acosador y más inseguridad en la víctima, que no explica lo que le sucede porque tiene miedo a la reacción de sus padres o a que le alejen de quienes cree que son sus amigos. Si bien ambos sexos participan del ciberacoso, por ejemplo mediante el *gossip* (rumores difundidos por las redes sociales y que acaban «machacando» la imagen de la persona sea o no cierto lo que se dice de ella), existen más mujeres víctimas. Por ello, dentro de las acciones dirigidas intencionalmente a erradicar el acoso, no basta con mejorar el clima de convivencia del centro (Perren, Corcoran, Cowie, Dehue, Garcia, McGucking, Smahel, Sevcikova, Tsatsou y Vollink, 2012), ya que incluso con programas de convivencia puede persistir, sino que es necesario trabajar, además de los programas, aspectos como la empatía y la conciencia moral del alumnado, así como una educación en conductas prosociales destinadas a restaurar las acciones que dañen a otros.

3

Consideraciones metodológicas para el desarrollo de talleres de prevención

En la planificación de las actividades o talleres de prevención de la violencia (de género, en la pareja, de acoso escolar, etc.), entendemos que pueden realizarse una o más actividades de forma progresiva. Así, hay que tener en cuenta distintos factores de forma previa a la realización de las mismas, no únicamente en lo relativo al procedimiento de cada una de ellas, sino también respecto a las características del grupo al que van dirigidas.

Las necesidades propias de los adolescentes

Hay que valorar las características especiales del grupo de adolescentes al que irán dirigidas las actividades o talleres. Esta afirmación, que resulta muy obvia, no obstante en la práctica no siempre se lleva a cabo. En ocasiones, se conocen las necesidades percibidas de los adolescentes respecto a una temática y, a partir de esas necesidades percibidas, planificamos unas actividades para disminuir el riesgo o mejorar su situación, pero no partimos de las necesidades sentidas por los adolescentes, sino de las necesidades percibidas por los profesionales del ámbito.

Es muy probable que los adolescentes sientan necesidades que no son percibidas por los técnicos o especialistas, del mismo modo que nosotros podemos detectar necesidades que ellos y ellas no perciban debido a la visión positiva del riesgo, ya que la ausencia de percepción de riesgo es una característica asociada a la adolescencia. Dado que los programas preventivos sobre violencia con jóvenes son relativamente recientes, no se tienen suficientes datos evaluativos de su eficacia. Las investigaciones en la temática recomiendan aplicar los programas de prevención en edades tempranas. En esta línea, creemos que debe fomentarse la participación de los adolescentes en el proceso de cambio, y es necesario coordinar estos programas dentro de una política general de prevención para contar con los recursos necesarios para la implementación y cristalización del cambio.

Los talleres de prevención del programa Violencia: Tolerancia Cero son talleres de prevención a nivel primario (antes de que surja el problema), dejando a un lado otros tipos de prevención, como la de nivel secundario (cuando ya existe el riesgo, como por ejemplo cuando ya se ha vivenciado en la violencia doméstica) o la de nivel terciario (victimización o agresión, rehabilitación de maltratadores, etc.).

Por otro lado, es posible que muchos adolescentes puedan mostrar reticencias a la hora de mostrarse motivados inicialmente a la realización de algunos talleres, seguramente debido a que han llevado a cabo actividades previas o a que se muestran desmotivados ante el tema porque consideran que curricularmente ya se les han expuesto asuntos similares en otras ocasiones. Como profesionales, no debemos percibir estos elementos como resistencias, sino como oportunidades para desarrollar estrategias que sirvan para sorprender a los adolescentes con tareas que les ayuden a reflexionar personalmente, mucho más allá de la aportación de elementos teóricos que, subjetivamente, crean que ya tienen incorporados.

Las necesidades propias del grupo con el que realizaremos las actividades

Resulta importante que preguntemos (previamente a la organización de la actividad o taller) a los chicos y chicas qué conocen del tema y cómo les gustaría trabajarlo. De este modo, se implica a los destinatarios de la actividad o taller en el proceso de construcción del conocimiento, pasando de ser usuarios a formar parte del proceso de intervención socioeducativa. Las investigaciones pedagógicas en prevención apuntan a la mayor eficacia de los procesos preventivos en los que los destinatarios forman parte del proceso. Un diagnóstico fiable, sin duda, tiene un gran valor para el diseño eficaz y coherente de programas de prevención ajustados a la realidad del alumnado.

Como profesionales, deberíamos plantearnos tres cuestiones principales:

a) Qué conocimiento o experiencia tiene el grupo sobre las actividades que pretendemos realizar. Así, es posible que hayan recibido alguna formación previa, que hayan realizado alguna actividad en alguna tutoría anterior o que hayan participado en talleres anteriormente. Estos elementos nos ayudarán a entender en qué nivel se encuentran para ofrecerles una actividad que no quede por encima de sus posibilidades a nivel reflexivo, pero que tampoco les resulte repetitiva o que abunde en conocimientos ya adquiridos.

b) Si en el grupo con el que vamos a realizar las actividades ha habido conflictos o incidentes previos relacionados con esta casuística. En este sentido, conocer la realidad del grupo ayudará a mantener la actividad en un rango de actuación óptimo que no hiera susceptibilidades, y que ayude a no eclosionar problemas en el aula desconocidos por el profesional. Entendemos que estos problemas deben abordarse con las personas implicadas, pero una actividad o taller debe tener una función reflexiva y preventiva, pudiendo causar dificultades en adolescentes que se vean reflejados de forma directa.

c) Resulta interesante tener en cuenta con qué espacios, instalaciones o estructuras podemos contar. En este sentido, muchas de las actividades pueden ser reformuladas por el profesional en función de sus posibilidades. No es necesario acondicionar el entorno para poder realizar la actividad, sino que más bien deberá adaptarse la actividad al entorno.

Progresividad y secuenciación

Usualmente, muchos talleres o actividades son aplicados de forma longitudinal o continuada en el tiempo, ya sea en distintos cursos escolares o en diferentes horas o sesiones dentro de un mismo curso escolar. Esto supone que el profesional debe tener la opción de aplicar actividades que sirvan para elaborar temas más básicos e ir progresando hacia temas más complejos para los adolescentes.

En este sentido, el abordaje de temas básicos conlleva trabajar aspectos emocionales o de inteligencia emocional como la resolución de problemas, la autoestima, habilidades sociales, habilidades comunicativas, la solidaridad, la integración social, el conocimiento de su entorno, etc. El tratar elementos más complejos implica abordar problemáticas específicas como el acoso escolar o la violencia en la pareja.

El hecho de tratar temas básicos no implica que no se estén abordando temas de interés para los menores, sino que los sitúa en la comprensión de valores esenciales que les facilitarán la integración de elementos morales y actitudinales multidimensionales. Habitualmente, tratar elementos básicos en las actividades iniciales ayuda al técnico a conocer a su grupo (valorar la existencia de posibles conflictos previos, liderazgos por parte de algún miembro de la clase, dificultades por parte de algún alumno para integrarse, capacidad reflexiva del grupo o tipo de actividades que les motivan más).

Se recomienda aplicar actividades básicas o que trabajen solo algún aspecto emocional en grupos en los que se sepa de la existencia de un conflicto previo. Esto ayudará al grupo a adquirir habilidades personales y sociales que contribuirán al abordaje de problemas mayores. Incluso el plantearse una aproximación progresiva al problema desde otro punto de vista suele ser más resolutivo en las actividades que un abordaje directo. Por ejemplo: en el caso de desconocer la incidencia de una situación de acoso escolar en un aula, puede ser útil una aproximación longitudinal basada en la adquisición de valores, para pasar a realizar una actividad sobre acoso laboral (fuera de su entorno habitual); o incluso para situaciones de violencia en la pareja, puede realizarse un taller inicial sobre la violencia hacia las personas de la tercera edad.

Los adolescentes suelen pronunciarse o empatizar de forma más rápida y reflexiva con tareas o actividades que inicialmente quedan algo alejadas de su realidad, para posteriormente ayudarles a reflexionar que esos valores o actitudes promovidos en los talleres son aplicables a su vida cotidiana.

Las actividades que se presentan en esta publicación van acompañadas de una valoración de progresividad para ayudar al profesional a ubicar el mejor momento para su realización con el grupo.

Asimismo, entendemos que, para poder interiorizar los elementos expuestos en esta guía, deberían realizarse un mínimo de tres actividades (o combinaciones de las mismas en distintos grados de progresión) para que surta mayor efecto en los adolescentes el cambio de creencias o la reflexión.

Consideraciones metodológicas para el éxito de las actividades o talleres

Como se ha señalado anteriormente, una de las claves del éxito de un taller de prevención está en la realización de un diagnóstico fiable, ajustado a la realidad del alumnado. Por ello nuestra propuesta de prevención se ha basado en los estudios diagnósticos realizados en el ámbito nacional e internacional. En los estudios citados a lo largo del capítulo de prevención se sugieren algunos elementos que debemos incluir en la prevención de la violencia en los adolescentes, así como la metodología que más les motive para el trabajo de la temática.

Por lo tanto, es importante definir los objetivos de modo que resulten claros y viables. Para la consecución de los objetivos, será importante planificar bien las sesiones de trabajo y definir las competencias y el rol de los dinamizadores de la actividad o taller.

a) Conocer los objetivos

Mediante el desarrollo de las actividades o talleres de prevención contribuimos a la consecución de los objetivos específicos que detallamos a continuación:

ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los elementos básicos de empatía, habilidades sociales y comunicativas esenciales en las relaciones humanas.
TALLER 1 Género y sexismo	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las discriminaciones por género. • Cuestionar los roles tradicionales de género. • Fomentar actitudes y creencias igualitarias.
TALLER 2 Relaciones de pareja	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el concepto de relación de pareja. • Identificar distintas situaciones de pareja. • Proporcionar herramientas para la resolución de conflictos en la pareja. • Identificar y desmontar mitos románticos sobre la pareja.
TALLER 3 Violencia de género	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar distintas formas de violencia de género. • Romper mitos y creencias distorsionadas sobre la violencia de género en la pareja. • Sensibilizar sobre el riesgo de sufrir violencia de género en la pareja durante la adolescencia.
TALLER 4 Acoso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situaciones de acoso escolar. • Facilitar herramientas para responder de forma asertiva ante una agresión. • Asimilar e integrar un modelo de relación respetuosa e igualitaria.

b) Planificar (el horario de las actividades o talleres, la duración, etc.)

Es importante que las sesiones estén bien estructuradas y definidas, y que todas las personas que impartan la actividad o taller cuenten con el mismo material, para evitar que el éxito o el fracaso de las actividades dependa de la persona que lo aplica. Para que se imparta por igual la actividad o taller, es preciso recordar los siguientes elementos clave:

- Previamente al desarrollo de las actividades o talleres, es necesario acordar algunos elementos de organización y estructura del aula con el responsable del centro. Es decir, hay que prever el uso de audiovisuales, el movimiento de mobiliario (sillas, mesas), etc. antes de realizar la actividad o taller, para no perder tiempo con temas estructurales. Es en este momento cuando hay que valorar la adaptación de la actividad al entorno y, si no es posible, buscar alternativas viables.
- Al temporalizar la actividad o taller, aunque se cuenta teóricamente con dos horas, es necesario prever unos minutos entre la entrada y la salida de los adolescentes del aula. Cabe señalar que este aspecto se ha tenido en cuenta en la temporalización de las actividades o talleres, incluyendo la posibilidad de que algunos de ellos se inicien o finalicen con unos minutos de retraso o antelación. Asimismo, la actividad debe ser planteada de modo que quede tiempo suficiente para la discusión, el debate y la reflexión.
- Antes de iniciar las dinámicas, la persona o personas dinamizadoras se presentan al grupo y explican la actividad o taller de prevención de la violencia de la Fundación "la Caixa". Es reco-

mendable que en el contacto previo con el centro para la realización de la actividad o taller se sugiera la necesidad de un aula con posibilidad de cambio de ubicación del mobiliario. Para facilitar el clima de diálogo entre el alumnado y el dinamizador, es importante insistir en que exista este paso previo al inicio de la actividad o taller. La violencia es un tema que afecta a los comportamientos y, especialmente, a las actitudes y emociones. Por ello, es imprescindible crear un clima de clase que transmita confianza para poder participar en las actividades y en el diálogo-reflexión. Por otro lado, las personas que impartan la actividad o taller deben conocer no tan solo su metodología, sino también su objetivo, ya que así se facilita la transferencia del conocimiento.

- Es preciso realizar la actividad o taller en base a los criterios planteados (objetivos, progresividad, temporalización y estructura).
- Al finalizar cada actividad, se recomienda extraer las conclusiones incorporando los contenidos teóricos de la temática (apoyo de diapositivas o materiales) y relacionándolo todo con las aportaciones de los jóvenes durante el desarrollo de la misma. De este modo facilitamos la transferencia entre el contenido práctico de la actividad y el contenido teórico de la temática, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento (este punto se encuentra más desarrollado en el apartado de estructura de la actividad o taller que presentamos a continuación).

c) Estructurar la actividad o taller

Para contribuir al buen funcionamiento de la actividad o taller, no es suficiente contar con el conocimiento de la temática. Es importante disponer de estrategias didácticas que faciliten la dinamización de las actividades y de una estructura detallada de cada taller. Para estructurar las actividades o talleres y llevarlos a la práctica de forma uniforme (aunque abiertos y flexibles a los imprevistos y demandas que puedan surgir en el *feedback* con el alumnado), proponemos una estructura basada en fichas para cada una de las actividades (ficha 1).

Permanecer flexibles al grupo no implica improvisación en las actividades, sino tener previstas posibles adaptaciones de las mismas ante imprevistos, incluso contemplar dificultades para la motivación del alumnado, así como ajustes de horario. Para prever alternativas ante una situación inesperada, es necesario tener en cuenta los objetivos generales de la actividad o taller, los recursos con los que contamos y el tiempo que podemos destinar a cada actividad. Para adaptar las actividades, es necesario tener como punto de referencia sus objetivos, ya que de lo contrario podríamos realizar algunas que no responderían a los objetivos y la finalidad de la actividad o taller.

Cada taller sigue la estructura de la ficha 1. Contar con la ficha de estructura de la actividad o taller permite al dinamizador o dinamizadora realizar un resumen del mismo previamente a su desarrollo, a fin de interiorizar su contenido teniendo en cuenta elementos importantes, como por ejemplo los objetivos generales del taller y los específicos de las actividades.

Por otro lado, la creación de estas fichas ayudará al profesional a crear su propia cartera de actividades, así como a establecerlas de forma más estandarizada entre distintos profesionales de un mismo centro, contribuyendo así a la creación de una amplia variedad de actividades.

La estructura incluye dos apartados diferenciados:

INFORMACIÓN PARA EL PROFESIONAL

- Contenidos teóricos. Se adjuntan a la ficha los materiales y soportes que se van a utilizar para estructurar el taller una vez finalizada la discusión por parte de los adolescentes. En nuestro caso, hace referencia a que el formador seleccione de esta publicación aquel material teórico que mejor se ajuste a la devolución, aunque obviamente puede ampliarlo con otros materiales de su conocimiento o interés.
- Objetivos de la actividad o taller. Se define lo que se pretende con la actividad.
- Índice de la sesión, con su estructura y temporalización.
- Materiales y recursos. Se define qué se necesita para la realización de la actividad: materiales audiovisuales, estructura de la sala, altavoces, etc.
- Estrategia didáctica. Hace referencia a cómo pretenden alcanzarse los objetivos.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD O TALLER

- Presentación del profesional
- Presentación de la actividad sin desvelar el objetivo final
- Realización de la actividad
- Debate o discusión
- Reflexión teórica por parte del profesional
- Valoración y cierre de la actividad o taller («Cuestionario de valoración de la actividad o taller»)

FICHA 1. ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD

INFORMACIÓN PARA EL PROFESIONAL
<ul style="list-style-type: none">• Contenidos teóricos• Objetivos de la actividad o taller• Índice de la sesión• Materiales y recursos• Estrategia didáctica
ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD O TALLER
<ul style="list-style-type: none">• Presentación del profesional• Presentación de la actividad sin desvelar el objetivo final• Realización de la actividad• Debate o discusión• Reflexión teórica por parte del profesional• Valoración y cierre de la actividad o taller («Cuestionario de valoración de la actividad o taller»)

d) Emplear estrategias de motivación del alumnado

En un estudio diagnóstico reciente (Mateos, 2011), mediante grupos de discusión mixtos de adolescentes, se obtuvieron las siguientes propuestas metodológicas:

- Plantear actividades distintas de las académicas.
- Debatir y reflexionar.
- Variar las estrategias: grupos de discusión, visualización de vídeos y debates sobre los mismos, actividades que impliquen movimiento, etc.
- Usar nuevas tecnologías.
- Solucionar dudas a nivel conceptual.
- Participar en el proceso (qué hacer, qué conocer, etc.).
- Fomentar el aprendizaje autónomo (buscar información).
- Usar Internet.

Además de las citadas propuestas, en el mismo estudio quedó patente qué metodologías o estrategias no desean los adolescentes o no les motivan:

- Sesiones magistrales de teoría.
- Teoría en formato de charla.
- Acciones puntuales.

Teniendo en cuenta las aportaciones de los chicos y chicas en el mencionado estudio, la propuesta más efectiva es la de realizar talleres dinámicos, que combinen estrategias y actividades prácticas con teoría, para evitar formatos tipo charla o clases teóricas que se asemejen a clases magistrales.

De hecho, se recomienda incluir el contenido teórico en las conclusiones, al finalizar cada actividad, relacionándolo con la misma. Si se parte de un contenido teórico es posible que los adolescentes no lo interioricen como propio, ni les ayude en su propio proceso reflexivo.

Es importante ayudar a los chicos y chicas a relacionar el contenido teórico con el contenido práctico. La experiencia en prevención de violencia de género demuestra una y otra vez que el tipo de actividades que desean los adolescentes para trabajar la temática son las que se realizan en grupo, las que fomentan el diálogo y las que implican movimiento. El objetivo es que funcionen como elementos motivadores para trabajar el tema central de las actividades o talleres presentados en esta propuesta.

Así pues, se recomienda —y así se han planificado las actividades o talleres— introducir la teoría en las conclusiones de cada una de las actividades. En la valoración y cierre de la sesión, el dinamizador sintetizará algunos aspectos teóricos que resuman el contenido de la actividad o taller, relacionándolos con las actividades prácticas que se hayan realizado. Si el dinamizador, por la dinámica del grupo en la primera actividad o por previo aviso del profesorado, intuye que la opción de introducir la teoría después de las actividades puede ser desaconsejable (por ejemplo, grupos muy movidos o dispersos, a los que cuesta prestar atención después de actividades intensas o distintas de las curriculares), puede optar por introducirla al inicio de la actividad o taller o al final de la parte teórica. Es preciso incidir en que lo que se busca es resaltar los elementos teóricos clave. Aunque las actividades o talleres están diseñados y organizados para llevarlos a

la práctica de modo uniforme, es fundamental recordar que lo más importante es la consecución de los objetivos, y si para ello es necesario introducir alguna modificación en la práctica de la actividad o taller, dicha modificación podrá ser añadida siempre que no se altere la finalidad de la actividad o taller ni la estructura general.

e) Plantear la codinamización de la actividad o taller

En las actividades o talleres, puede preverse la intervención de uno o dos dinamizadores para desarrollarlos de forma práctica. Las actividades propuestas no plantean la necesidad de dos personas para su dinamización, pero, en caso de que sean conducidas por dos dinamizadores, es necesario definir bien sus roles para aprovechar los elementos positivos derivados de la dinamización de las actividades o talleres por parte de dos personas.

Si se cuenta con dos personas para la dinamización, es importante definir el rol del dinamizador y el del codinamizador, tanto para el desarrollo profesional como para el alumnado. La razón de ser de las distintas codinamizaciones, partiendo de que uno de los dinamizadores sea el líder, es constituir un apoyo para el taller ayudando a los grupos, facilitando el inicio de la actividad, etc.

La opción de dos dinamizadores permite ser más efectivos en el desarrollo de la actividad o taller, tanto si se trata del modelo «dinamizador y codinamizador» como de otros modelos (dividir la sesión, los dos como líderes del grupo, etc.). Los dinamizadores pueden compartir responsabilidades y responder a las preguntas y preocupaciones individuales que planteen las personas participantes. Esto no resulta incompatible con que uno de los dos dinamizadores sea quien lidere la sesión y las actividades. Es importante que las funciones queden bien definidas entre las personas que dinamizan, a fin de evitar la transmisión de mensajes contradictorios ante los chicos y chicas, así como que comprendan que cada una de ellas tiene un rol. Por último, conviene que exista complicidad en la tarea formativa entre los dinamizadores de las actividades o talleres.

f) Establecer estilos de complicidad

La complicidad entre los dinamizadores facilitará la consecución de los objetivos. En ocasiones, puede ocurrir que alguna actividad no funcione, y por varios motivos, por ejemplo porque un líder de grupo desvirtúa el ritmo de la clase. En estos casos, el codinamizador puede no tan solo detectar el problema, sino indicar al dinamizador líder de la sesión lo que ocurre (siempre mediante el lenguaje no verbal) e incluirse como uno más en el grupo que dificulta el desarrollo de la actividad o taller para recuperar el rumbo de la sesión proporcionando al dinamizador líder el apoyo necesario.

Es recomendable, ante alumnos que lideran el grupo, convertir a estas personas en elementos aliados para la intervención. En algunos grupos, nos podemos encontrar con que, en un debate donde existe un líder negativo, el resultado acabe siendo una actividad o taller que no cumpla con los objetivos esperados. Por ello, las respuestas del dinamizador siempre deben estar bien argumentadas, porque la prevención, como señalan González y Santana (2001), es un arma de doble filo: puede prevenir la conducta no deseada, pero también puede reforzar las conductas que se buscaba evitar o prevenir si no se realiza correctamente. Ante las preguntas del alumnado, una estrategia es responder con otra pregunta o devolver la misma pregunta, a fin de generar el debate, siendo los dinamizadores los que redirijan las reflexiones al grupo, contribuyendo a la construcción del conocimiento, es decir, no proporcionar respuestas contundentes para evitar rechazo y que los participantes se perciban conscientes de sus propias creencias.

El papel del codinamizador es tan importante como el del dinamizador líder, ya que el primero debe prestar atención a todos aquellos elementos que puedan influir, positiva o negativamente, en el funcionamiento de la sesión.

Es por ello que se insiste en la importancia de la capacidad del dinamizador en estrategias de animación sociocultural y en la temática que se va a trabajar, ya que de ello dependerá gran parte del éxito o fracaso de la actividad o taller. Un solo dinamizador puede llevar a cabo las actividades o talleres de forma individual, ya que los grupos del ámbito escolar no sobrepasan las 25-30 personas.

El perfil del dinamizador que debe llevar a cabo las actividades o talleres es el siguiente:

- Ser graduado en pedagogía o educación social, o animador sociocultural.
- Tener experiencia profesional en el trabajo sobre la violencia (especialmente en temas de género para las actividades o talleres de violencia de género, violencia en la pareja y sexismo).
- Mostrar habilidades de comunicación y escucha activa.
- Poseer experiencia en la dinamización de grupos de adolescentes.
- Tener disponibilidad para reunirse en los horarios convenidos por el centro de secundaria.

Es muy importante tener en consideración algunos elementos relacionados con la dinamización de las actividades o talleres (Ponce y Vega, 2007):

EN LAS ACTIVIDADES QUE IMPLIQUEN DIÁLOGO, REFLEXIÓN, ETC.

El rol del dinamizador no puede ser directivo. Aunque tenga opiniones, comentarios o pensamientos propios, estos deben quedar en segundo plano, y prestará atención a las opiniones y comentarios de los adolescentes. Esto no significa ser pasivo, sino que su papel es el de orientar y facilitar al grupo la emergencia de su propio conocimiento y sus experiencias. Son los chicos y chicas quienes tienen que hablar y reflexionar. La acción debe centrarse en los adolescentes con los que se está trabajando. No es posible hablar de neutralidad, porque ante la violencia de género no podemos ser neutrales, pero sí debemos tener claro que se trata de acompañar y facilitar la reflexión, cuestionando los argumentos basados en mitos y estereotipos, para que ellos mismos puedan cuestionarse sus prejuicios.

El dinamizador o dinamizadora conducirá al grupo de modo que todas las personas tengan la oportunidad de participar y expresarse, evitando la monopolización del discurso. Al mismo tiempo, respetará el derecho de quien no quiera compartir su información o sus experiencias en la temática. Si contamos con dos dinamizadores, las reflexiones pueden hacerse en dos grupos (de unas 10-15 personas), y así se facilita el diálogo. Si se forman subgrupos para trabajar con mayor comodidad el debate, es conveniente extraer posteriormente las conclusiones comunes para unificar el trabajo de ambos grupos.

EL DINAMIZADOR COMO FUENTE DE INFORMACIÓN

Los chicos y chicas pueden ver en los dinamizadores un recurso interesante y fiable para obtener información, por lo que estos deberán tener muy preparada la temática. Si, ante alguna pregunta, no conocen su respuesta, es preferible reconocerlo, pero comprometiéndose a buscar la respuesta y hacerla llegar al alumnado a través de su profesorado. Es preferible la sinceridad

ante el desconocimiento que transmitir información errónea que nos pueda dejar en evidencia para los siguientes talleres. Aunque el alumnado pueda pedir en un momento dado una determinada información a los dinamizadores, es fundamental facilitarles herramientas, direcciones de correo electrónico, webs, teléfonos, etc. para que aprendan a localizar la información de forma autónoma, para que aprendan a aprender. Se generan así procesos de independencia entre los adolescentes y el dinamizador, facilitando que al finalizar la sesión las dudas no resueltas en la actividad o taller puedan tener respuesta consultando los enlaces, recursos, etc. También conviene darles pautas para detectar aquella información que puede no ser tan fidedigna, como por ejemplo la diferencia entre la web de un centro de salud o un teléfono de atención a los adolescentes y un blog personal.

LA ESCUCHA ACTIVA

La escucha activa es importante en talleres en los que se trabaja con aspectos emocionales y actitudinales. Si las actividades o talleres dan lugar a la reflexión y la construcción del conocimiento, fácilmente los chicos y chicas manifestarán sus preocupaciones con respecto a la violencia. Para que los adolescentes estén atentos a las aportaciones de sus compañeros, es importante que los dinamizadores muestren habilidades simples de escucha activa, lo cual permitirá que la persona que habla se sienta acompañada y libre para expresar su opinión. Un elemento importante en este sentido es la postura corporal. Los dinamizadores deberán mostrar que están preparados para escuchar. La escucha activa no requiere que el dinamizador no intervenga o no hable, sino que pueda buscar la emoción o los contenidos de la persona que habla. Si quien escucha (dinamizador) refleja correctamente lo que dice el alumnado, este se sentirá motivado para hablar más. El dinamizador puede parafrasear las aportaciones del alumnado para animar a otras personas a participar retomando las intervenciones de sus compañeros.

Se priorizan las técnicas de comunicación y escucha activa porque constituyen la clave de todas las actividades o talleres. Estas técnicas entran en juego en las conclusiones de cada actividad, así como en otros momentos a lo largo del taller, cuando se promueve el debate o se propicia la reflexión. No explicaremos aquí todas las técnicas empleadas en las actividades o talleres, ya que en cada uno de ellos queda detallado el proceso para su desarrollo. Así, la reflexión, el debate y la escucha activa son, en cualquier caso, las técnicas transversales de toda actividad o taller, y, según cómo se apliquen, el resultado puede ser bloquear la comunicación o propiciarla, con el consiguiente aprendizaje constructivo.

g) Evaluar la actividad o taller

La evaluación de cada taller nos permitirá valorar su funcionamiento o adecuación a las personas destinatarias de la intervención socioeducativa. Las evaluaciones deberán realizarse al finalizar cada taller, pidiendo al alumnado que rellene el «Cuestionario de valoración de la actividad o taller». Además de los cuestionarios que cumplimentará el alumnado (ficha 2), existen otras estrategias para evaluar las actividades o talleres. Se recomienda que los dinamizadores utilicen el diario de campo para recoger las percepciones, incidencias y cambios ocurridos en el desarrollo de la actividad o taller. De este modo, es posible contar tanto con la percepción de los alumnos sobre el funcionamiento de la actividad o taller como con las incidencias a lo largo de su desarrollo. La información del diario de campo puede ser muy útil en la aplicación de medidas correctoras y en la mejora de las actividades o talleres. La evaluación del alumnado y de los

dinamizadores permitirá obtener más información y acercarnos a la realidad de las actividades o talleres (por ejemplo, para el dinamizador la actividad puede haber funcionado muy bien, pero podemos encontrarnos con que el alumnado haya hecho una valoración negativa de ese mismo taller). El análisis de los datos obtenidos de ambas fuentes (dinamizador y alumnado) nos permitirá ajustar las medidas correctoras.

Orientaciones para el diario de campo:

- Reflexionar sobre el desarrollo y estructura de la sesión: cómo se ha desarrollado la sesión, si han surgido o no inconvenientes en su aplicación, si las actividades se han ajustado al tiempo o han sido forzadas, etc.
- Reflexionar sobre los objetivos de la sesión: si se han alcanzado, cómo han sido presentados y transmitidos, etc.
- En cuanto a la dinamización de la actividad o taller: cuestionarse si el alumnado ha resultado motivado (si no es así, preguntarse por los motivos), si todos los participantes han mostrado interés, si ha habido algún elemento distorsionador, la valoración del clima de la actividad o taller, qué aspectos de la dinámica pueden mejorarse, etc.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD O TALLER

Talleres Violencia. Tolerancia Cero

DATOS DE LA ACTIVIDAD O TALLER

Fecha

Localidad

Centro educativo

VALORACIÓN DE LA SESIÓN. Valora de 1 a 10 (1: Nada cierto – 10: Del todo cierto)

El contenido de la actividad o taller me ha interesado.

He adquirido nuevos conocimientos durante la sesión.

La exposición ha sido clara.

Me han gustado las actividades, el desarrollo de la actividad o taller y la metodología empleada.

El formador o formadora ha mantenido el interés del grupo.

Nota final del FORMADOR O FORMADORA

Nota final de la actividad o taller

DE TODAS LAS TEMÁTICAS QUE HAS TRABAJADO EN LA ACTIVIDAD O TALLER, ¿CUÁL TE HA LLAMADO MÁS LA ATENCIÓN? (Resume de forma breve los aprendizajes más significativos que has adquirido. Destaca las ideas que más te han chocado.)

Conclusiones

Trabajar la violencia de género o la violencia en sentido amplio conlleva una intervención que combine el trabajo cognitivo, actitudinal y comportamental (Mateos *et al.*, 2013; Mateos, 2012, 2013).

Para generar cambios de actitudes o cambios comportamentales, es necesario trabajar los aspectos cognitivos de la temática. En violencia de género, para propiciar cambios en las actitudes, creencias y comportamientos, es muy importante facilitar herramientas para la identificación de los factores de riesgo, así como discriminar mitos y estereotipos en torno a las mujeres y los hombres y la violencia.

El dinamizador o dinamizadora de las actividades o talleres debe ser coherente con la teoría que transmite. Por ejemplo, no tendría sentido hablar del uso del lenguaje no sexista y luego utilizar un lenguaje sexista a lo largo de la actividad o taller.

Contar con un guión para la práctica de la actividad o taller no supone mostrarse cerrado a cambios en la sesión. Lo importante es la consecución del objetivo. Si la actividad no funciona con un grupo determinado, es preferible readaptarla para alcanzar los objetivos generales de la sesión.

Para poder aplicar medidas correctoras durante el proceso de implantación de las actividades o talleres en distintos centros, es muy importante realizar su evaluación una vez finalizados: valoración del alumnado (ficha 2) y del dinamizador (diario de campo). La ficha 2 («Cuestionario de valoración de la actividad o taller») está disponible en el CD adjunto a esta guía práctica.

MATERIAL DIDÁCTICO



4 | Material didáctico para la promoción de relaciones igualitarias en educación secundaria

Presentación de las actividades o talleres

A continuación presentamos las actividades que consideramos que pueden ayudar a los dinamizadores y formadores a obtener un mayor nivel reflexivo en el alumnado y a garantizar un mayor cambio de creencias en los adolescentes, así como un mantenimiento de las mismas.

Recordamos que el formato de las actividades permite realizar múltiples combinaciones para los dinamizadores que las impartan, aportando mayor flexibilidad a la creación de talleres en función del grupo destinatario, las instalaciones y otros aspectos a tener en cuenta.

Así, se han diseñado actividades de tipo introductorio, para poder estimar el estado del grupo y empezar a trabajar algunos elementos emocionales, y también actividades para cada uno de los cuatro bloques de contenidos de esta publicación (género y sexismo, relaciones de pareja y amor romántico, violencia de género y acoso escolar). La experiencia previa en la impartición de estas actividades y talleres nos ha llevado a otorgarles unos indicadores de progresividad, para que el dinamizador entienda el esfuerzo requerido por parte del alumnado en la comprensión de los elementos básicos de la actividad.

Así, en función del tipo de alumnado destinatario (su experiencia previa en talleres similares, la existencia o no de conflictos anteriores en el grupo, etc.), de la temporalización de que dispongamos y de las instalaciones con que contemos, podremos diseñar unos talleres a medida que garanticen un mejor desarrollo para el dinamizador y mejores resultados para los jóvenes.

Como estructura general, se realizará una presentación inicial de los talleres de la Fundación "la Caixa" (no se trata de profundizar en el contenido de los talleres) y un cierre con el cuestionario de valoración (ficha 2) adjunto en el CD. Para conocer la estructura de la guía práctica, el dinamizador cuenta con un PowerPoint de presentación en el citado CD. Este PowerPoint es de carácter informativo para los formadores.



Actividades introductorias o básicas

OBJETIVO: Trabajar la inteligencia emocional, la correcta identificación de emociones y la gestión de las mismas de forma óptima.

CONTENIDO: Aspectos emocionales y reflexión sobre los mismos.

TIEMPO: Dependerá del contenido a trabajar, entre 20 y 60 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo y debate-reflexión en grupo.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para el profesional; bolígrafos y folios; material en función del tipo de emoción elegida.

Antes de iniciar el taller, hay que valorar que se trata de ideas para actividades genéricas cuyo objetivo es proporcionar pautas para la correcta elaboración de talleres basados en la emoción. Así, es posible cambiar la metodología de trabajo o el procedimiento en función de lo que se desee tratar. Aspectos básicos para trabajar son la empatía, las habilidades sociales, la superación personal, la solidaridad y la no-discriminación. En caso de tratar dichos sentimientos, pueden proporcionarse algunas pinceladas al respecto en pequeños espacios de clase, no necesariamente programar un taller al uso.

EJEMPLOS DE METODOLOGÍAS A UTILIZAR

a) Materiales breves (cuentos cortos, anuncios) que permitan un debate o reflexión posterior

Estos materiales ofrecen una metodología sencilla, con la que el dinamizador puede exponer, a partir de la lectura o el visionado de un material, una reflexión sobre distintos elementos relacionados con el desarrollo emocional y los valores. A continuación se exponen algunos ejemplos:

NICK VUJICIC Y EL CORTO *EL CIRCO DE LAS MARIPOSAS*

— Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=od2lg1ZC20s> (20 minutos)

— Se puede trabajar planteando por qué se llama así el circo, qué importancia tienen los prejuicios en la creación de la identidad personal, la importancia de la autoestima independientemente de la opinión de aquellos que quieren dañarnos, la resiliencia y la capacidad de superación.

ANUNCIO SOBRE LA EMPATÍA ANTE PERSONAS ENFERMAS DE CÁNCER

— Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=5kCeXYWXA0I> (1 minuto)

— Material muy breve que puede servir para generar un clima emocional proclive a la empatía. Es importante trabajar la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar del otro teniendo en cuenta sus necesidades y limitaciones.

RELATO INFANTIL SOBRE UNA TRANSFUSIÓN

- Se lee en voz alta el siguiente relato: «Hace muchos años, trabajando de prácticas en un hospital, conocí a una niña llamada Lorena que sufría una extraña enfermedad. Según los médicos, su única oportunidad de recuperarse era una transfusión de sangre de su hermano de 6 años, que no se encontraba afectado por esa patología. El doctor explicó la situación al hermano de Lorena, y le preguntó si estaría dispuesto a dar su sangre a su hermana. Él dudó tan solo un momento, antes de decir: “Sí, lo haré, si eso la salva”. Mientras los dos hermanos eran atendidos, el niño sonreía acostado en una cama al lado de su hermana, viendo cómo retornaba el color a sus mejillas. Entonces la cara del hermano se volvió pálida y su sonrisa desapareció. Miró al doctor y le preguntó con voz temblorosa: “¿A qué hora empezaré a morirme?”. Con tan solo 6 años, el niño no había comprendido al doctor. Pensaba que tenía que darle toda su sangre a su hermana, y, aun así, se la daba».
- Material que sirve para trabajar conceptos como el altruismo, el afecto y la empatía, así como la preocupación por los demás y la generosidad.

ESFUERZOS PARA AYUDAR A OTROS

- Vídeo Ironman: <http://www.youtube.com/watch?v=MjB1YUJFfnk>
- Derek Redmond en las Olimpiadas de 1992: <http://www.youtube.com/watch?v=i0oGiyGu0YY>
- Anuncio *Dar es la mejor comunicación*: http://www.youtube.com/watch?v=f-M8chR_Cfk
- Material que sirve para trabajar conceptos como los prejuicios, el altruismo, el afecto y la empatía, así como la preocupación por los otros y la superación personal.

b) Películas y largometrajes

- *Billy Elliot*. Película útil para potenciar los estereotipos de género como elemento limitador independientemente del sexo, así como la superación personal y la no-discriminación en base a estereotipos.
- *Cadena de favores*. Filme recomendable para potenciar ideas de solidaridad, de duelo afectivo y de creatividad para ser solidarios. Hay que prever una buena gestión de un final complicado a nivel emocional.
- *La ola*. Muy útil para trabajar conceptos de influencia social, discriminación, acoso y estereotipos. Hay que prever una buena gestión de un final complicado a nivel emocional. No recomendada en aulas donde existan conflictos entre alumnos por razón de acoso escolar.
- *Invictus*. Filme para elaborar el trabajo en grupo, el cambio social y la influencia positiva del liderazgo.
- *Tierra*. Útil para trabajar el cambio climático, la conciencia por el entorno y la vida animal.

c) Dilemas morales

- Un dilema es un problema aparentemente irresoluble o con varias soluciones en términos morales. Se plantean dilemas al grupo de cara a valorar cómo gestionan el liderazgo, el respeto por la opinión de los demás, la negociación, las alianzas, etc.

- Entre los tipos de dilemas existentes, hay dos que ayudan especialmente en el aula: los dilemas de análisis (valorar si el protagonista del dilema obró correctamente) y los dilemas de solución (el grupo debe buscar soluciones al dilema propuesto).

En caso de no saber para qué tipo de dilemas está preparado el grupo, la actividad suele iniciarse con dilemas muy alejados de su realidad para, progresivamente, plantear otros que se aproximen cada vez más a problemas susceptibles de ocurrirles a ellos.

- EJEMPLO LEJANO. Todos formamos parte de una fábrica textil y nos dedicamos a la fabricación de pantalones. Hoy es jueves y nos ha llegado un enorme pedido para el lunes, pero resulta que mañana hay huelga de nuestro gremio para defender nuestros derechos. Si vamos a la huelga, no llegaremos a tiempo para entregar el pedido, pero no podemos obligar a nadie a no hacer huelga. ¿Qué hacemos? Si alguien no sigue la huelga y se queda fabricando pantalones, ¿se repartirá el beneficio entre todos? ¿Podría buscarse una opción justa?
- EJEMPLO PRÓXIMO. En el aula ocurre algo con lo que los alumnos no están de acuerdo, pero por miedo a quien lo ha hecho deciden callarse. El profesor no identifica al autor y, al final, son todos castigados. ¿Qué es lo correcto? ¿Depende de lo que haya hecho el alumno? ¿Mentir u omitir información es solidario o depende de la mentira? ¿Se debe callar ante lo injusto por miedo?

d) Dinámicas de grupo

Se plantea una situación hipotética a los alumnos y se trabajan aspectos emocionales, de comunicación y de habilidades sociales. Ejemplo: se va a intentar realizar un viaje a la Luna y serán llevadas algunas personas para su colonización. Viajarán en pequeños grupos y podrán llevarse consigo seis objetos cada persona, tres para compartir y tres para uso personal. En base a esta premisa, pueden realizarse primero varias preguntas individualmente, y que las escriban: «¿Qué te llevarías para tu uso personal?», «¿Qué te llevarías para compartir con los demás?», «¿Qué habilidad personal aportarías al grupo?», «¿Qué aspecto de ti podría dificultar la convivencia?», «¿Qué aspecto de ti podría facilitar la convivencia?».

Después, en pequeños grupos, sería interesante situarlos en la opción de poder llevar solo diez objetos entre todos (eso les ayudará a debatir, negociar, defender sus posturas, convencer a los demás sin hostilidad), elegir un líder en base a sus capacidades y gestionar los conflictos entre caracteres.



Actividades «Género y sexismo»

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Antes de adentrarnos en el sexismo y las actitudes y creencias en torno al rol de género, es necesario diferenciar entre estos dos conceptos, sexo y género. Usualmente, se plantea el género como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre sexos, y es una forma primaria de establecer relaciones de poder.

El sexo se refiere a las diferencias innatas por naturaleza biológica, y el género se refiere a la categoría social (Matud, Rodríguez, Marrero y Carballeira, 2002).

El género es una construcción social que, como tal, es arbitraria. Dado que el sexo es biológico y el género es el resultado de la construcción social elaborada a partir de un sistema de creencias, actitudes y valores de nuestra cultura, podemos encontrar diferencias por género dentro de nuestra sociedad y con otras sociedades. Por ejemplo, el rol social de las mujeres en España es distinto del rol social de una mujer en una tribu indígena. Ambas son mujeres (sexo femenino), pero su rol social (género) es diferente (las pautas de actuación de las mujeres son diversas según la sociedad en la que se encuentran).

Hablar de diferencias de género implica hablar de diferencias en la socialización de chicos y chicas. Existen valores y estereotipos en torno a los cuales se establece dicha socialización, entendida como el proceso por el que se desarrolla la personalidad y se transmite la cultura de generación en generación. Cuando hablamos de socialización desde la perspectiva de género, nos referimos a los procesos de culturización en valores, actitudes y destrezas basados en la discriminación. A través de la socialización, se configuran los roles sociales en función del sexo biológico.

La socialización tradicional en roles de género relaciona el rol de la mujer con la afectividad, la sumisión, la debilidad, etc. El rol del hombre se sitúa en superioridad con respecto a la mujer, y es todo lo contrario del rol femenino: no muestra sentimientos, mantiene una posición de dominio, fuerza, etc. Esta visión tradicional de hombres y mujeres se ha mantenido durante años en nuestra sociedad debido al sistema patriarcal. Algunos mitos románticos han promocionado esta visión de complementariedad entre el hombre y la mujer (el sexo fuerte versus el sexo débil), generando relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres en distintos ámbitos: de la pareja, laboral, social, político, etc.

Tamarit, Lila y Gracia (2005) resumen las formas diferenciadas de socialización entre hombres y mujeres:

Socialización de la mujer

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

Socialización del hombre

- Su identidad se orienta hacia el logro y el éxito público, el estatus social y el desarrollo positivo en las relaciones personales.
- El éxito fuera de la familia exige una conducta controlada, prevenida y calculada, lo que conlleva inhibición de las emociones.
- La ira puede ser considerada como una fuente de poder o fuerza del hombre.
- Tiene dificultades para expresar las emociones (la cólera) de forma productiva.
- El dinero es símbolo de estatus, prestigio y autoridad. Los hombres manejan la economía como símbolo de poder y autoridad.
- El deseo está desligado de la necesidad emocional.

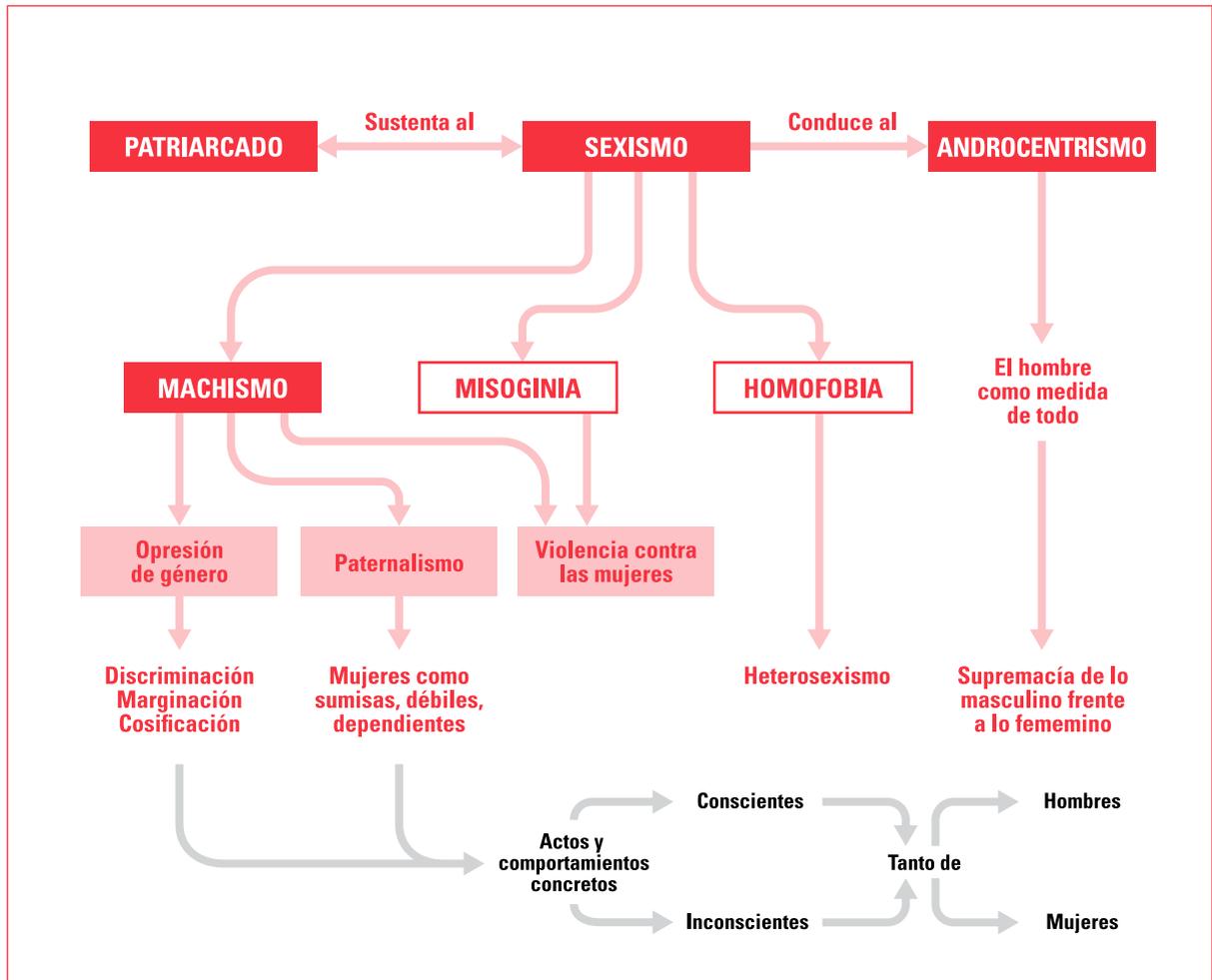
Este tipo de socialización ha sido fomentada desde la sociedad patriarcal, que ha predominado en España durante un largo periodo.

Según Gil y Lloret (2007), desde la antropología se ha definido el patriarcado como un sistema de organización social donde el poder (político, económico, religioso y militar) y la organización familiar están liderados por hombres. Como señalan los autores citados, la mayor parte de las sociedades son patriarcales, a excepción de alguna matriarcal, aunque estas suelen quedar al margen de la lógica occidental. En esta línea, señalan dos tipos de patriarcado:

- **PATRIARCADO DE COERCIÓN:** normas rígidas. Su desobediencia puede suponer incluso la muerte.
- **PATRIARCADO DE CONSENTIMIENTO:** se corresponde con el patriarcado de las sociedades desarrolladas. Se busca cumplir las leyes implícitas. En lugar de castigar, se favorecen una serie de conductas.

Aunque en la actualidad se ha progresado en la igualdad entre hombres y mujeres, en gran parte gracias a los movimientos feministas, aún hoy siguen existiendo creencias, valores y actitudes tradicionales anclados en el patriarcado.

Antes de avanzar en las creencias y actitudes sexistas, presentamos un esquema elaborado por María Ferraz (2008a) que resume gráficamente la estructura patriarcal. Es esta estructura la que sustenta y genera desigualdades entre hombres y mujeres y violencia de género.



Adaptación del esquema elaborado por María Ferraz (2008).

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

Las actitudes sexistas cuentan con dos formas básicas de manifestación (Fundación Mujeres, 2004):

SEXISMO HOSTIL, constituido en base a:

- Paternalismo dominador.
- Diferenciación de género competitiva.
- Hostilidad.

SEXISMO BENÉVOLO, caracterizado por factores sutiles que se enuncian bajo un tono afectivo y más difícil de detectar:

- Paternalismo protector.
- Diferenciación de género complementaria.
- Intimidad sexual.

El sexismo benévolo es el que más les cuesta identificar a los chicos y chicas en las primeras relaciones de pareja. Bajo un enunciado protector y mitificado, los adolescentes justifican estas actitudes en la pareja como parte del amor. Esta no identificación del sexismo benévolo permite el inicio de desigualdades en la pareja.

Es necesario recordar, e insistir en ello, que la violencia de género en la pareja es fruto de una relación desigual entre el hombre y la mujer. El objetivo de la violencia de género en la pareja no es causar daño (aunque lo produzca), sino iniciar o mantener las desigualdades de poder entre hombres y mujeres.

El sexismo se manifiesta mediante los roles de género estereotipados. El estereotipo sexista es una idea preconcebida que se impone a todas las personas de una sociedad, dirigiendo sus expectativas y predeterminando sus actitudes y opiniones. Ejemplos de frases que reflejan estereotipos sexistas:

- «Los niños no lloran.»
- «Dile a tu madre que te limpie esta camisa.»
- «Las mujeres no saben conducir.»
- «Esta chica es una estrecha.»
- «Los chicos son muy agresivos.»

En muchas ocasiones, de forma inconsciente, se fomentan estos estereotipos mediante los comportamientos sexistas en la familia. Ejemplos: cuando las madres piden a sus hijas que cuiden a los hermanos pequeños (y no se lo piden a un hermano mayor); cuando los padres se llevan a su hijo al fútbol (y no a la hija); cuando las familias compran vestidos a las niñas y videojuegos a los niños; cuando se compran cosas de color rosa para las niñas y de color azul para los niños (incluso antes de nacer el bebé), etc.

Estos comportamientos en la familia, así como el uso del lenguaje sexista (hablar con el masculino genérico), determinan unos modos de actuar en chicos y chicas basados en las diferencias de género, constituyendo una forma de comportamiento (rol de género) social diferenciado. A su vez, estos comportamientos generan expectativas de lo que se espera de una chica y de un chico.

Pero no tan solo en la familia se dan comportamientos sexistas, sino que también los encontramos en otros ámbitos: el colegio (lenguaje sexista en los libros, el currículo oculto, los juegos en el patio, la distribución del patio, etc.); los medios de comunicación (la mujer aparece siempre relacionada con el hogar, el cuidado de los niños y la limpieza; los roles de género en las películas son estereotipados, etc.); el mundo laboral (las mujeres, desempeñando un mismo trabajo, tienen un sueldo inferior; no existe una igualdad real de oportunidades, el «techo de cristal»), etc.

Cuando trabajamos el sexismo con chicos y chicas, es necesario recordar algunas premisas sobre el sexismo:

- Es un prejuicio que consiste en creer que existen actitudes adecuadas o inadecuadas según el sexo de la persona.
- El sexismo genera discriminación y es negativo tanto para los hombres como para las mujeres, ya que reduce las posibilidades entre ambos.

— Todos somos iguales ante la ley, independientemente del sexo de la persona.

No se trata de promocionar la igualdad como una sociedad sin diferencias, ya que todos somos distintos por el hecho de ser personas. Los humanos no estamos programados, podemos aprender unos de otros y mejorar día a día. Las diferencias son positivas; no así las basadas en el género, que tratan de someter a otra persona.

El sexismo limita:

A LOS CHICOS

- Pueden mostrar su fortaleza, pero no sus emociones.
- No pueden mostrar ni debilidad ni miedo.
- No pueden ser afectivos (cariñosos, sensibles, enamorados, etc.).

A LAS CHICAS

- Pueden mostrar su sensibilidad, pero no la fuerza o el coraje, porque, según las actitudes sexistas, este comportamiento no es femenino.
- Se les atribuye la necesidad de protección y dependencia del hombre.

Para combatir el sexismo, es necesario promover actitudes igualitarias. Para ello, debemos preguntarnos siempre: «¿Y por qué yo no?». Cuestionarnos este aspecto contribuye a no permitir que nos encasillen por el mero hecho de nacer con sexo femenino o masculino.

Antes de finalizar la introducción teórica, es preciso definir algunos términos que nos pueden facilitar el discurso con los chicos y chicas durante las orientaciones en los debates-reflexión:

- **MACHISMO:** Engloba el conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a justificar y promover el mantenimiento de actitudes discriminatorias contra las mujeres.
- **ANDROCENTRISMO:** Es la visión masculina del centro del universo, como medida de todas las cosas y representación global de la humanidad, ocultando otras realidades, entre ellas la de la mujer.
- **DISCRIMINACIÓN POSITIVA:** Engloba todas aquellas acciones que favorecen al sexo femenino para que pueda alcanzar situaciones de mayor igualdad con el sexo masculino.

En conclusión, las actividades de este bloque tienen como objetivo principal reflexionar sobre la socialización del género y fomentar creencias, actitudes y conductas igualitarias. Para ello, es necesario desmitificar los estereotipos en torno al rol de los hombres y las mujeres.

PRESENTACIÓN DEL TALLER

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) ha sido la base de distintas declaraciones, convenciones y acuerdos contra la violencia doméstica y, posteriormente, la violencia de género. Se ha procurado establecer unos principios comunes internacionales, según los cuales ejercer violencia sobre alguien implica vulnerar los derechos humanos de la persona. La *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* define este tipo de violencia en base al género y la discriminación sexista.

Entendemos por violencia de género, «todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada» (Resolución 48/104, de la Asamblea General de la ONU, de 20 de diciembre de 1993, *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*).

Entre los factores de riesgo fundamentales en la violencia de género, se encuentran los de naturaleza sociocultural, que se concretan en factores de aprendizaje sexistas y modelos de masculinidad y feminidad estereotipados. Aunque estos factores socioculturales no son determinantes (causa-efecto), ya que la violencia de género es multicausal, sí es cierto que, en combinación con otros factores de riesgo, su incidencia es directa.

Pese a que el sexismo puede promoverse en ambos géneros, no tiene la misma incidencia ni las mismas consecuencias para ambos.

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

El sistema de creencias de las personas constituye el eje vertebrador de la estructura social interiorizada. Es importante conocer el componente sexista de las creencias, porque es lo que configurará el modo en que la persona conciba el rol del hombre y el de la mujer, los modelos de masculinidad y feminidad, etc. El sistema de creencias sexistas puede contribuir a la génesis y a la tolerancia de la discriminación por género.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Reflexionar sobre las discriminaciones por género.
- Cuestionar los roles tradicionales de género.
- Fomentar actitudes y creencias igualitarias.

CONTENIDOS

- Discriminaciones por género durante la infancia.
- Roles tradicionales de hombres y mujeres.
- La igualdad como principio de libertad.

ÍNDICE DE LA SESIÓN

Se recomienda realizar como mínimo dos actividades de este bloque a fin de fomentar el cambio a nivel cognitivo, actitudinal y comportamental.

Asimismo, puede iniciarse el taller realizando alguna actividad introductoria para establecer el nivel en función del grupo al que impartiremos el taller o actividad. Si valoramos que el grupo con que nos encontramos puede realizar óptimas valoraciones de estereotipos de género, puede ser interesante llevar a cabo alguna actividad inicial sobre el amor romántico.

ACTIVIDADES

Las actividades pueden llevarse a cabo con un solo dinamizador. Las sesiones han sido temporalizadas individualmente, y se ha contemplado la posibilidad de que puedan perderse algunos minutos debido a la entrada y salida del aula de los participantes. Pese a esos minutos perdidos, las actividades pueden desarrollarse dentro del tiempo planificado, ya que implícitamente quedan contabilizados. En caso de que las actividades se lleven a cabo con dos dinamizadores, es aconsejable repasar algunas de las recomendaciones de codinamización de talleres que se ofrecen en este documento. Es importante pasar el «Cuestionario de valoración de la actividad o taller» al finalizar la sesión.

Antes de iniciar las dinámicas, la persona que dinamiza el taller se presenta al grupo y explica que se van a realizar unas actividades diseñadas por la Fundación "la Caixa". Es importante no adelantar el contenido de las actividades o talleres en este momento, para no condicionar al alumnado.

Se recomienda que, en el contacto previo con el centro para la realización del taller, se sugiera la necesidad de un aula con posibilidad de cambiar de ubicación el mobiliario.

Para un buen desarrollo de la sesión, el aula de trabajo se adaptará a las necesidades de cada actividad.



¡PUBLICISTAS POR UNOS MINUTOS!

OBJETIVO: Cuestionar los roles tradicionales de género y reflexionar sobre la cotidianidad de los estereotipos en nuestro entorno.

CONTENIDOS: El rol tradicional de hombres y mujeres.

TIEMPO: 40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo y debate-reflexión en grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 1 de 5 en estereotipos de género.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para el profesional; bolígrafos; revistas juveniles, tijeras, folios.

Antes de iniciar el taller, el dinamizador deberá hacerse con revistas juveniles que contengan publicidad en su interior. Este tipo de revistas suelen ofrecer abundante publicidad, por lo que no resultará difícil obtener el material para la actividad.

Si el dinamizador no encuentra revistas con publicidad, tiene la opción de adaptar la actividad y, en vez de aportar revistas para el taller, puede proporcionar a los participantes anuncios impresos en papel extraídos de Internet, pero deberán ser anuncios que aparezcan actualmente en revistas juveniles o en televisión, para evitar que los chicos y chicas piensen que son anuncios antiguos o intencionados para la actividad. No es aconsejable que el alumnado tenga la sensación de que hemos buscado ejemplos estereotipados. Si se adapta la actividad y no es el propio alumnado quien busca la publicidad, es importante transmitir esta idea.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

La publicidad, en muchas ocasiones, promociona mensajes sobre cuya conveniencia a menudo no se reflexiona. Por ello, es importante adquirir herramientas y habilidades para que los alumnos puedan adoptar una actitud crítica frente a los mensajes implícitos en publicidad. La propuesta es buscar anuncios en distintas revistas que pueden aportar los alumnos y alumnas, o el profesor o profesora. La dinámica consiste en trabajar en grupos pequeños, durante un tiempo limitado. La consigna es: «Tendréis 10 minutos para buscar anuncios en los que salgan hombres o mujeres, recortarlos y dejarlos en dos montones separados».

b) Actividad de búsqueda en pequeño grupo

Mientras los chicos buscan los anuncios repartidos en grupos, el dinamizador puede preparar el espacio en el aula donde situar el mural sobre el que van a trabajar con posterioridad.

c) Actividad reflexiva en pequeño grupo

Una vez hallados y recortados los anuncios, el dinamizador propone que cada grupo responda a las siguientes preguntas por escrito (puede hacerlo un representante del grupo):

- ¿Qué diferencias existen entre los dos tipos de anuncios?
- ¿En qué anuncios es más frecuente que aparezcan mujeres? ¿Y hombres?
- ¿Hay diferencias en cuanto a la cantidad o tipo de ropa que llevan hombres y mujeres?
- ¿Qué ocurriría si en esos anuncios aparecieran personas del sexo contrario?
- ¿Quién está en una actitud activa y quién en una actitud pasiva?
- ¿Qué relación existe entre la estética, la belleza y el género?

d) Preparación del material teórico

Se recomienda que el dinamizador tenga preparado, previamente al taller, el material teórico que desee aportar de apoyo (estereotipos de género), que se complementará con lo obtenido en el debate. En caso de no ser posible dicha preparación previa, puede preparar el material teórico mientras los alumnos realizan el trabajo en grupos.

e) Actividad de devolución de los grupos

Cuando los chicos y chicas hayan finalizado su trabajo, el dinamizador propone que cada grupo explique sus conclusiones pregunta a pregunta, anotando las respuestas más representativas en la pizarra.

f) Ayudas para la reflexión del grupo por parte del profesional

Para facilitar el debate, el dinamizador puede proponer algunas preguntas abiertas: «¿Os sorprenden los anuncios que habéis encontrado?», «¿Por qué se asocia a las mujeres con las tareas del hogar?», «¿Se os ocurren otros anuncios actuales de televisión o prensa que también tengan estas características?». Pueden añadirse otras preguntas relacionadas con la publicidad que proponga el alumnado. El dinamizador puede introducir otras aportaciones (con ayuda del material teórico del taller que desee utilizar), enlazando las reflexiones con la teoría.

Como colofón, el dinamizador puede utilizar estas líneas: «En esta actividad que hemos realizado, se han cuestionado los estereotipos asociados a chicas y chicos que generan discriminaciones. Pero estas discriminaciones no suceden únicamente en la infancia, sino que se fomentan desde esta etapa y, una vez adquiridos, los roles de género estereotipados se reproducen en la etapa adulta. Los estereotipos de género se promueven desde distintos ámbitos, incluidos la escuela y la familia. No obstante, por su especial poder de atracción de masas, la publicidad es uno de los principales medios para la difusión de los citados estereotipos».

g) Alternativas para el taller

El dinamizador puede tener preparados materiales audiovisuales con anuncios de televisión, de los que existen interesantes recopilatorios por Internet, para acabar de ahondar en el concepto.



CATÁLOGO DE JUGUETES

OBJETIVO: Fomentar actitudes y creencias igualitarias. Reflexionar sobre la instauración de estereotipos desde la infancia.

CONTENIDOS: La igualdad como elemento de socialización desde la infancia.

TIEMPO: 40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Reflexión en pequeño grupo y debate-reflexión en gran grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 2 de 5 en estereotipos de género.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; catálogos de juguetes infantiles, rotuladores, papel y bolígrafo.

Antes de iniciar el taller, el dinamizador debe hacerse con distintos catálogos de juguetes infantiles.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

El dinamizador puede introducir la actividad de la siguiente forma: «Muchos estereotipos están tan instalados en la sociedad que ya se fomentan desde la infancia, sin que nos demos cuenta o sin que nos parezca cuestionable. Vamos a realizar una actividad sobre la información que reciben los niños pequeños».

b) Actividad reflexiva en pequeño grupo

El dinamizador entrega a cada grupo un catálogo de juguetes infantiles y les pide que anoten las respuestas a las siguientes preguntas:

- Dentro de este catálogo, ¿qué juguetes están dirigidos a niños? ¿Y a niñas?
- En este catálogo, ¿qué colores se utilizan para promocionar los juguetes en función del sexo?
- Dentro del catálogo, ¿qué actividades o roles representan estos juguetes? ¿Son distintos en función de los sexos?
- De vuestro grupo, ¿alguien tuvo algún juguete en su infancia que tradicionalmente se consideraría del otro sexo?
- ¿Cuál era vuestro juguete favorito de pequeños?

c) Preparación del material teórico

Se recomienda que el dinamizador tenga preparado, previamente al taller, el material teórico que desee aportar de apoyo (estereotipos de género y contenido de la actividad), que se complementará con lo obtenido en el debate. En caso de no ser posible dicha preparación previa, puede preparar el material teórico mientras los alumnos realizan el trabajo en grupos.

d) Actividad de devolución de los grupos

Cuando los chicos y chicas hayan finalizado su trabajo, el dinamizador propone que cada grupo explique sus conclusiones pregunta a pregunta, anotando las respuestas más representativas en la pizarra.

e) Reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador realiza la síntesis de las aportaciones de los grupos. Si lo considera necesario, puede proyectar unas diapositivas de apoyo para introducir o matizar algunos de los elementos teóricos surgidos durante el debate. Para ello, dispone del contenido teórico de la primera parte de la guía y de la introducción teórica de cada bloque de actividades.

Al sintetizar los elementos más importantes planteados durante el taller, el dinamizador pondrá especial énfasis en las ideas clave que hayan podido surgir. En los casos en que, por el desarrollo del taller, hayan quedado algunos elementos teóricos sin explicar, el dinamizador puede introducirlos en el cierre de la sesión, sin extenderse en los mismos, a modo de síntesis o recordatorio.

f) Alternativas para el taller

El dinamizador puede tener preparados materiales audiovisuales con reflexiones sobre los estereotipos relacionados con los juguetes, como por ejemplo el de la niña que se queja de por qué los juguetes de niñas son de color rosa: <http://www.lavozdigital.es/videos/ocio/sociedad/2019131365001-nina-queja-todos-juguetes-sean-rosa.html>

Asimismo, puede ofrecer a los participantes materiales sobre otros factores que influyen en los menores, como los cuentos infantiles.



NUESTRA COMUNIDAD, POR LA IGUALDAD

OBJETIVO: Fomentar actitudes y creencias igualitarias, así como el debate creativo en alternativas.

CONTENIDOS: La igualdad como principio de libertad.

TIEMPO: 35 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Lluvia de ideas y debate-reflexión en gran grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 3 de 5 en estereotipos de género.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; cartulina, colores y bolígrafos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

El dinamizador puede introducir la actividad de la siguiente forma: «Los estereotipos sobre las mujeres y los hombres nos limitan, encasillándonos en unos determinados patrones. Por ello, es importante que todos reflexionemos sobre cómo cambiar esta realidad. Es cierto que quienes estamos aquí no podemos cambiar el mundo y la desigualdad en 30 minutos de reflexión, pero podemos modificar algunas cosas de nuestro entorno inmediato. Si todos cambiamos algo de nuestra vida diaria, poco a poco contribuiremos a la lucha por la igualdad».

b) Actividad reflexiva en gran grupo

El dinamizador pide que entre todos realicen una lluvia de ideas sobre cosas que pueden cambiar en su día a día para contribuir a la igualdad de género y romper estereotipos. Si el grupo no inicia la lluvia de ideas, el dinamizador puede aportar alguna frase, como por ejemplo las siguientes: «Pedir a mi pareja compartir las tareas del hogar, y realizarlas conjuntamente», «Expresar siempre mis sentimientos», «Llorar es de niños y niñas, no me voy a reprimir», «Compartir el recreo chicas y chicos», «Proponer juegos mixtos», etc. El dinamizador anotará en la pizarra las ideas que vaya expresando el alumnado.

Otra alternativa es hacer preguntas para visibilizar entornos sociales. Por ejemplo: «¿A qué jugábamos cuando éramos niños?», «¿Los juegos y juguetes eran distintos según el sexo?», «¿A qué actividades escolares nos apuntábamos?», «En relación con las labores domésticas, ¿existen diferencias?», «¿Existen diferencias entre la forma de entender y manifestar la amistad entre dos chicos u hombres y dos chicas o mujeres?», «¿Qué pasa si alguien decide comportarse siguiendo unos patrones distintos de los marcados para su sexo?».

c) Reflexión por parte del profesional

Para finalizar, el dinamizador realiza la síntesis de las aportaciones del grupo. Al sintetizar los elementos más importantes planteados en la actividad, el dinamizador pondrá especial énfasis en las ideas clave que hayan podido surgir en el debate. En los casos en que, por el desarrollo del taller, hayan quedado algunos elementos teóricos sin explicar, el dinamizador puede introducirlos en el cierre de la sesión, sin extenderse en los mismos, a modo de síntesis o recordatorio.



ESTEREOTIPOS EN EL DEPORTE

OBJETIVO: Cuestionar los roles tradicionales de género y reflexionar sobre la inmovilidad de los estereotipos en nuestro entorno. Reflexionar sobre las diferencias entre sexo y género.

CONTENIDOS: El rol tradicional de hombres y mujeres.

TIEMPO: 40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo y debate-reflexión en grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 4 de 5 en estereotipos de género.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para el profesional; bolígrafos y folios.

Antes del inicio del taller, el dinamizador debe preparar el material teórico, acompañado de ejemplos de distintos profesionales del deporte que hayan triunfado en sus disciplinas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

El deporte es una de las facetas más importantes de nuestra sociedad, tanto en lo referente a aspectos de salud como al seguimiento social de sus protagonistas, ya sea en deportes individuales o en equipo. En esta actividad vamos a reflexionar sobre la historia personal de algunas deportistas.

El dinamizador presenta al alumnado distintas mujeres deportistas de forma objetiva (puede ser mediante un PowerPoint creado por el dinamizador o mediante la búsqueda *in situ* en línea):

- Indi Cowie: <http://depor.pe/futbol-internacional/indi-cowie-deslumbro-lionel-messi-concurso-freestyle-video-907671>
- Serena Williams: http://es.wikipedia.org/wiki/Serena_Williams
- Elena Rosell: <http://www.motogp.com/es/riders/Elena+Rosell>
- Yelena Isinbáyeva: http://es.wikipedia.org/wiki/Yelena_Isinb%C3%A1yeva
- Florence Griffith: http://es.wikipedia.org/wiki/Florence_Griffith_Joyner

b) Actividad reflexiva en pequeño grupo

Una vez vista la presentación de las deportistas, el dinamizador pide a los chicos y chicas que, por grupos, respondan a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué creéis que en muchas disciplinas deportivas hay diferencia de categoría entre hombres y mujeres?
- ¿Por qué creéis que algunas de estas mujeres, pese a ser muy representativas en sus disciplinas deportivas, no son tan conocidas?
- A las chicas que practicáis algún deporte, ¿os gustaría poder competir con chicos?
- A los chicos que practicáis algún deporte, ¿os gustaría poder competir con chicas?
- ¿Creéis que el sexo influye de alguna forma en el desarrollo de una actividad deportiva?

c) Preparación del material teórico

Se recomienda tener preparado el material teórico previamente al taller. En caso de que no sea posible, mientras el alumnado reflexiona el dinamizador podrá ultimar el material teórico que desee utilizar para trabajar los estereotipos de género y conceptualizar algunos contenidos relacionados con la actividad.

d) Actividad de devolución de los grupos

Cuando los chicos y chicas hayan finalizado su trabajo, el dinamizador propone que cada grupo explique sus conclusiones pregunta a pregunta, anotando las respuestas más representativas en la pizarra.

e) Reflexión por parte del profesional

El dinamizador puede introducir otras aportaciones (con ayuda del material teórico que desee utilizar del taller), enlazando las reflexiones con la teoría y extrayendo las conclusiones principales que se hayan aportado.

f) Alternativas para el taller

El dinamizador puede tener preparados materiales audiovisuales con otras deportistas, así como los siguientes:

- Hombres que desempeñan deportes o actividades tradicionalmente femeninos:
http://www.marca.com/2009/04/07/mas_deportes/natacion/1239127801.html
<http://eldia.es/2007-06-21/jornada/25-Cristofer-Benitez-es-futura-promesa-ritmica-tinerfena.htm>
- Manifiesto de las mujeres en el deporte a favor de la igualdad:
<http://www.csd.gob.es/csd/promocion/mujer-y-deporte/igualdad-y-participacion-de-la-mujer-en-el-deporte-declaracion-de-brighthon/>
- Historia de la mujer en el deporte:
<http://mujerydeporte.wordpress.com/2007/08/11/historia-de-la-mujer-en-el-deporte/>
<http://www.mujerydeporte.org/documentos/docs/MUJERES%20QUE%20ABREN%20CAMINO%20EN%20EL%20DEPORTE%20FACTORES%20INFLUYENTES%20EN%20LAS%20SITUACIONES%20DE%20IGUALDAD%20Y%20DISCRIMINACI%C3%93N.pdf>



OFICIOS USURPADOS

OBJETIVO: Cuestionar los roles tradicionales de género y reflexionar sobre las diferencias entre sexo y género en el entorno laboral. Reflexionar sobre la evolución de los roles tradicionales.

CONTENIDOS: El rol tradicional de hombres y mujeres.

TIEMPO: 40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo y debate-reflexión en grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 5 de 5 en estereotipos de género.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para el profesional; bolígrafos, folios y cartulinas de dos colores (verde y naranja puede ser una buena opción; descartar rosa y azul).

Antes de iniciar el taller, el dinamizador debe preparar el material teórico, acompañado de ejemplos de distintas profesiones tradicionales.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

La actividad se puede introducir de la siguiente forma: «Vamos a trabajar los oficios y profesiones, y su desarrollo a lo largo de la historia. A continuación, enumeraré una serie de oficios y debéis levantar la cartulina de color en función de si los mismos han sido tradicionalmente ejercidos de forma mayoritaria por hombres o por mujeres. Tenemos cartulinas de dos colores, ¿cuál asociamos a cada sexo?».

El dinamizador va diciendo en voz alta los oficios y profesiones, los alumnos levantan sus votos y se anota el recuento:

- Peluquería y estética
- Costura y moda
- Medicina
- Economía y banca
- Cocina
- Danza y baile
- Fútbol

- Investigación científica
- Política

b) Actividad reflexiva en pequeño grupo

El dinamizador pide a los grupos que, para cada uno de los oficios o profesiones citados, elaboren una lista de entre cinco y diez personajes famosos que los representen. A continuación se ponen en común.

c) Presentación de material mediante diapositivas

El dinamizador prepara un material audiovisual con los principales exponentes de algunas de las disciplinas mencionadas. En caso de contar con sala de informática, puede solicitar a los alumnos que busquen ellos mismos a esos personajes en Internet:

- Peluquería y estética: Manuel Mon, Llongueras, Sydney Guilaroff, Cliff ChunKit Cheung.
- Costura y moda: Christian Dior, Armani, De la Renta, Yves Saint Laurent, Valentino, Calvin Klein, Balenciaga, Karl Lagerfeld, Chanel, Carolina Herrera, Paco Rabanne.
- Cocina: Arzak, Arguiñano, Joan Roca, Ferran Adrià, Berasategui, Santi Santamaria, Sergi Arola, Helena Rizzo, Carme Ruscalleda.
- Danza y baile: Mijaíl Baryshnikov, Rudolf Nuréyev, Rafael Amargo, Joaquín Cortés.

d) Actividad reflexiva en gran grupo

El dinamizador pide a los chicos y chicas que respondan a las siguientes preguntas para fomentar el debate grupal:

- En los oficios que hemos visto antes, ¿por qué en algunos de ellos, tradicionalmente asignados a mujeres, hay muchos famosos hombres?
- ¿Creéis que hay pocas mujeres que se dediquen a esos oficios o que, simplemente, no son famosas? ¿Por qué?
- ¿Conocéis algún oficio en el que principalmente trabajen mujeres? ¿Por qué creéis que es así?
- ¿Conocéis algún oficio en el que principalmente trabajen hombres? ¿Por qué creéis que es así?

e) Reflexión por parte del profesional

El dinamizador puede introducir otras aportaciones (con ayuda del material teórico que desee utilizar del taller), enlazando las reflexiones con la teoría y extrayendo las conclusiones principales que se hayan aportado.

f) Alternativas para el taller

El dinamizador puede tener preparados materiales audiovisuales con otros oficios o profesiones.



Actividades «Relaciones de pareja y amor romántico»

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

A medida que los miembros de cualquier relación van estrechando sus lazos afectivos y adquiriendo mayor compromiso, intentan influirse mutuamente. Mantener e incrementar con el tiempo la influencia mutua es un buen indicador de salud de una relación. La influencia mutua enriquece la relación, contribuye a que cada miembro tenga el apoyo del otro y promueve la autorrealización y la autonomía de los miembros de la pareja. Aunque podemos encontrar este tipo de influencia en cualquier tipo de relación, es evidente que las relaciones de pareja constituyen el ámbito más favorable para analizar este proceso.

Pero la influencia mutua es muy distinta del control, y uno de los objetivos de este taller es incidir en las diferencias entre estos dos conceptos. Empezaremos analizando una serie de tópicos sobre el amor y la pareja, para desacreditar el ideal romántico posesivo y desigual sobre la pareja.

El amor romántico ha servido de justificación para agresiones en la pareja y ha constituido el caldo de cultivo para la génesis de relaciones formadas desde el control de la pareja. La visión romántica genera y promueve ideas distorsionadas del amor, confundiendo los celos con el amor y la protección.

Desde esta concepción del amor, existe la creencia romántica de que el amor debe durar para siempre, lo que en algunas parejas, y en especial en las más jóvenes, puede ser un factor para el mantenimiento y la tolerancia de situaciones de violencia.

Carlos Yela (2003) señala algunos de los mitos románticos en las relaciones de pareja que contribuyen a la génesis y mantenimiento de relaciones de pareja desigualitarias y violentas. Es importante, para el desarrollo de las actividades de esta sesión, conocer algunos de estos mitos arraigados en los jóvenes, ya que les facilitan ideas distorsionadas sobre el amor y la pareja. A continuación se resumen los mitos del amor romántico según Carlos Yela.

- MITO DE LA MEDIA NARANJA, o creencia de que elegimos a la pareja que teníamos predestinada de algún modo y que ha sido la única elección posible. Este mito puede llevar a un nivel de exigencia excesivamente elevado en la relación de pareja, con el consiguiente riesgo de decepción, o a una tolerancia excesiva en el marco de esa relación.
- MITO DEL EMPAREJAMIENTO, o creencia de que la pareja es algo natural y universal y que la monogamia amorosa está presente en todas las épocas y todas las culturas. Esto dará lugar a conflictos internos en todas aquellas personas que se desvíen de algún modo de esta creencia normativa (personas que no están emparejadas, que lo están con personas del mismo sexo, etc.).
- MITO DE LA EXCLUSIVIDAD, o creencia de que no es posible estar enamorado de dos personas a la vez. Esto puede suponer conflictos internos para la persona, como dudas, además de evidentes conflictos racionales.
- MITO DE LA FIDELIDAD, o creencia de que todos los deseos pasionales, románticos y eróticos deben satisfacerse exclusivamente con una única persona, la propia pareja, si es que se la ama de verdad.
- MITO DE LOS CELOS, o creencia de que los celos son un signo de afecto, e incluso el requisito indispensable para un verdadero amor. Este mito suele utilizarse para justificar comportamientos egoístas, injustos, represivos y, en ocasiones, violentos.

- MITO DE LA EQUIVALENCIA, o creencia de que el amor (sentimiento) y el enamoramiento (estado más o menos duradero) son equivalentes, y que, por lo tanto, si una persona deja de estar apasionadamente enamorada, es que ya no ama a su pareja y, por ello, lo mejor es abandonar la relación. Aceptar este mito supone no reconocer ni aceptar la diferencia entre una cuestión y otra, y no reconocer como natural esa transformación, lo que puede llevar a vivirla de forma traumática.
- MITO DE LA OMNIPOTENCIA, o creencia de que el amor lo puede todo y que, por lo tanto, si existe un verdadero amor no deben influir los obstáculos externos o internos sobre la pareja, y es suficiente con el amor para solucionar todos los problemas. Este mito puede utilizarse como una excusa para no modificar determinados comportamientos o actitudes, o puede llevar a una valoración negativa de los conflictos de pareja y dificultar su afrontamiento.
- MITO DEL LIBRE ALBEDRÍO, o creencia de que nuestros sentimientos amorosos son absolutamente íntimos y no están influidos por factores sociológicos, biológicos y culturales ajenos a nuestra voluntad y conciencia. Aceptar este mito supone no reconocer las presiones biológicas, sociales y culturales a las que las personas estamos o podemos estar sometidas, lo cual puede llevar a consecuencias negativas: exceso de confianza, culpabilidad, etc.
- MITO DEL MATRIMONIO O DE LA CONVIVENCIA, o creencia de que el amor romántico-pasional debe conducir a la unión estable de la pareja y construirse sobre la única base de la convivencia de la pareja. Se vinculan los conceptos de amor romántico, matrimonio y sexualidad. Este mito establece una relación entre dos elementos: uno que se pretende duradero, como es el matrimonio, y un estado emocional transitorio, como es la pasión, lo que no tan solo resulta difícil, sino que puede llevar fácilmente a la decepción.
- MITO DE LA PASIÓN ETERNA O DE LA PERDURABILIDAD, o creencia de que el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe perdurar tras años de convivencia. La aceptación de este mito tiene consecuencias negativas tanto sobre la estabilidad emocional de la persona como sobre la estabilidad emocional de la pareja.

Uno de los errores más frecuentes entre los jóvenes que inician una relación de pareja es creer, cuando aparecen las primeras manifestaciones de violencia, que la situación mejorará con el tiempo. Para poder romper una relación, es necesario identificar la situación de violencia y las consecuencias de mantener ese compromiso. Por ello, es importante tener presente, durante los talleres de prevención de la violencia de género, los factores de riesgo en parejas jóvenes, para desmitificar algunas situaciones que pueden surgir en el debate entre los adolescentes.

Tan importante es conocer los factores de riesgo y de protección, como lo es definir qué entendemos por relación de pareja, y tener un concepto claro y conciso de las relaciones (sin influencias distorsionadas en torno al amor y la pareja). Para ello, a continuación facilitamos algunos tópicos o mitos del amor romántico que conviene recordar para desmitificarlos durante los debates con los chicos y chicas:

- El amor hace sufrir.
- El amor es cruel.
- Una relación de pareja implica dependencia.
- Mi pareja tiene derecho a decirme lo que tengo que hacer.
- Cuando mi pareja sufre, yo debo sufrir también.
- En una relación de pareja, siempre uno de los dos domina.

Entendemos la relación de pareja como una relación de respeto y de influencia mutua, no de dependencia. La influencia mutua enriquece la relación, contribuye a que cada miembro tenga el apoyo del otro y promueve la autorrealización y la autonomía de los miembros de la pareja. Cuando aparecen síntomas de control y de violencia, deja de existir igualdad en la pareja, para empezar un sutil y perverso juego de jerarquías, donde uno juega el papel de dominador y el otro el de víctima. Tenemos que estar atentos a estos abusos de poder y actitudes violentas, siempre injustificados.

La influencia mutua no se impone, no provoca humillación; requiere mantener la confianza mutua o la recuperación de esta confianza a través de pruebas tangibles de buena voluntad; exige influir sin ofender, valorando positivamente al otro por aceptar nuestra influencia, ya que es libre de no hacerlo. De este modo, quien acepte esta influencia no sentirá ninguna amenaza. Dejarse influir no significa ser menos en algo, ni perder libertad: significa aceptar que ambas partes tienen cosas que aportar en una relación. En definitiva, la influencia permite a los miembros de la pareja crecer armónicamente de forma conjunta en la búsqueda de la realización personal y de la consecución de las metas vitales propuestas.

Las actitudes de control en la pareja son un factor de riesgo para la génesis de conductas violentas. Por ello, vamos a empezar por definir el término *violencia*. Esto nos ayudará a entender que detrás de la violencia siempre se esconde una relación de poder y dominación, que es una forma inadecuada de afrontar los conflictos, y que no se trata de un concepto nuevo, pues ha sido un común denominador a lo largo de la historia.

La violencia puede producirse en distintos ámbitos de la vida y de las relaciones sociales, como por ejemplo la familia, el colegio, la pareja, el trabajo, el deporte, el juego, etc. Cuando estas actitudes y estos actos violentos se dan entre hombres y mujeres, los denominamos *violencia de género*. Normalmente, la violencia de género es ejercida por el hombre. Su origen se halla en no respetar la diferencia y establecer desigualdades por razón de género. Podemos encontrar definiciones más específicas del concepto, como la que aparece en el artículo 1 de la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* (ONU, 1993), donde se designa 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».

En esta primera aproximación al concepto, es importante dejar clara la idea de que la violencia de género se produce en cualquier clase social, nivel educativo o grupo de ocupación. También es importante destacar que la misma no se circunscribe a aquellos casos extremos que aparecen en los medios de comunicación, sino que, a pesar de que se trata de un fenómeno global y muy extendido, en la mayor parte de los casos se produce sin que la sociedad se dé cuenta.

En este sentido, para desmitificar con los chicos y chicas los celos como elemento o signo de amor, es necesario definir qué son los celos, a fin de facilitarles herramientas que les ayuden a identificar estos signos de control. Los celos son la respuesta emocional negativa ante la percepción de que una relación valiosa está amenazada o puede perderse. Los celos se componen de la interacción de la ira, la tristeza y el miedo a perder la pareja. Los celos, la imposición de normas y la vigilancia son métodos de control y violencia que van aumentando poco a poco, sin que la persona se dé cuenta. Por ello, hay que insistir a chicos y chicas en la condena de cualquier forma de imposición, control o limitación.

Así pues, en este segundo taller se reflexionará sobre las relaciones de pareja teniendo en cuenta distintos factores, como pueden ser los celos, los mitos románticos, el diálogo, etc.

PRESENTACIÓN DEL TALLER

En todas las relaciones que conllevan cierto grado de intimidad, ya sea de amistad o de pareja, las personas que las integran tienden a incrementar su influencia mutua a medida que se estrechan los lazos afectivos. Progresivamente, se adquieren compromisos que, en general, contribuyen a facilitar la relación y a proporcionarle estabilidad. De hecho, intentar influir sobre las personas con las que tenemos una relación íntima y dejarnos influir por ellas suele ser un buen indicador de salud de la relación.

No obstante, la influencia mutua pierde su carácter positivo cuando se convierte en control. Una manifestación de este control consiste en impedir a la pareja que mantenga cualquier tipo de contacto con otras personas. En este sentido, distintas investigaciones han demostrado que los hombres que muestran un mayor control afectivo, en forma de celos, tienen más posibilidades de mostrarse violentos. Así, se ha descubierto que aquellas mujeres que consideran los celos como parte esencial de las relaciones, como la prueba de que existe auténtico amor, tienen más riesgo de implicarse en relaciones violentas (González y Santana, 2001; Vézina y Hébert, 2007). Existen numerosas fantasías sobre esto que refuerzan la interpretación insana del amor.

La asociación entre celos y control no es el único mito que se ve alimentado por fantasías románticas. El mito no es más que una creencia formulada de tal modo que aparece como una verdad, y expresada de forma absoluta y poco flexible. Normalmente, este tipo de creencias tienen una gran carga emotiva, concentran muchos sentimientos y suelen contribuir a crear y mantener la ideología del grupo, y por ello suelen ser resistentes al cambio y al razonamiento.

En este sentido, se han descrito varias fantasías o mitos románticos favorecidos por la cultura desde la infancia de las mujeres que pueden influir tanto en la elección de la pareja como en el mantenimiento de relaciones peligrosas. Así, por ejemplo, algunas mujeres buscan en sus relaciones la oportunidad de encontrar a alguien que las libere de una vida insatisfactoria. Como en *La Cenicienta*, se trata de mujeres especialmente vulnerables, que desean hallar a un príncipe azul que se ocupe de ellas. Por otro lado, también se ha señalado que algunas mujeres se dejan seducir por el mito de la Bella y la Bestia. En este caso, se trata de mujeres con un alto concepto y confianza en sí mismas, que tienden a elegir a hombres especialmente difíciles, de los que esperan ser capaces de sacar lo mejor.

En definitiva, las actividades que se llevarán a cabo en este segundo taller irán dirigidas a reflexionar sobre las relaciones de pareja, los efectos de distintas formas de control en las relaciones de pareja y la violencia de género y sus principales manifestaciones.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Definir el concepto de relación de pareja.
- Identificar distintas situaciones de pareja.
- Proporcionar herramientas para la resolución de conflictos en la pareja.
- Identificar y desmontar mitos románticos sobre la pareja.

CONTENIDOS

- Relaciones de pareja. Concepto.
- La variedad de parejas y situaciones.
- La resolución asertiva de los conflictos de pareja.
- Estereotipos de pareja, creencias distorsionadas sobre el amor y mitos románticos en torno a las relaciones amorosas.

ÍNDICE DE LA SESIÓN

Se recomienda realizar como mínimo tres actividades de este grupo a fin de promover el cambio de actitudes y creencias.

Asimismo, puede iniciarse el taller realizando alguna actividad introductoria para establecer el nivel en función del grupo al que impartiremos el taller o actividad. Si desconocemos el grupo con el que trabajaremos, sería interesante realizar una actividad introductoria de forma previa.

ACTIVIDADES

Las actividades pueden llevarse a cabo con un solo dinamizador. Las sesiones han sido temporalizadas individualmente, y se ha contemplado la posibilidad de que puedan perderse algunos minutos debido a la entrada y salida del aula de los participantes. Pese a esos minutos perdidos, las actividades están diseñadas para ser desarrolladas dentro del tiempo planificado. En caso de que se lleven a cabo con dos dinamizadores, es aconsejable repasar algunas de las recomendaciones de codinamización de talleres que se ofrecen en este documento. Es importante pasar el «Cuestionario de valoración de la actividad o taller» al finalizar la sesión.

Antes de iniciar las dinámicas, la persona que dinamiza el taller se presenta al grupo y explica que se van a realizar unas actividades diseñadas por la Fundación "la Caixa". Es importante no adelantar el contenido de las actividades o talleres en este momento, para no condicionar al alumnado.

Se recomienda que, en el contacto previo con el centro para la realización del taller, se sugiera la necesidad de un aula con posibilidad de cambiar de ubicación el mobiliario.

Para un buen desarrollo de la sesión, el aula de trabajo se adaptará a las necesidades de cada actividad.



¿QUÉ ESPERAS DE TU PAREJA?

OBJETIVO: Identificar las preferencias en la elección de pareja basadas en elementos realistas o en mitos del amor romántico.

CONTENIDOS: La construcción de la pareja y los mitos del amor.

TIEMPO: 60 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo individual, trabajo en gran grupo y debate-reflexión en grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 1 de 5 en relaciones de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para el profesional; cuestionario impreso para cada alumno; bolígrafos.

Antes de iniciar la actividad, el dinamizador deberá fotocopiar el cuestionario adjunto o bien confeccionar uno en función de sus necesidades o de la valoración de ampliar el propuesto.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

Muchas veces, la elección de la pareja y el mantenimiento de la misma pueden estar basados en idealizaciones o en la creencia firme en algunos mitos erróneos o valores poco adecuados. Esto hace que no se tengan en cuenta otros factores básicos de la relación, o que se sobrevaloren aquellos elementos distorsionados que fomentan mayores riesgos de caer en una relación problemática. Asimismo, es probable que muchos de nuestros alumnos nunca hayan reflexionado sobre lo que realmente esperan de sus parejas o cómo consideran que debería ser el amor para ellos.

Debemos recordar en el momento de llevar a cabo la actividad que los alumnos no tienen que saber a priori el objetivo de la misma, así que les comunicaremos que van a realizar un test sobre algunas cuestiones relacionadas con su vida, pero que es totalmente anónimo y simplemente servirá como estudio de opinión.

b) Actividad individual

Se reparte una copia del cuestionario que consta al final de esta actividad (o se leen las preguntas facilitando a los alumnos las explicaciones que convengan). Cuando todos los alumnos hayan rellenado los cuestionarios, se recogen y se realiza el recuento de votos (se recomienda anotar el número de SÍ y NO y el sexo, para valorar diferencias por razón de género).

c) Actividad de debate

Usualmente, el debate de esta actividad suele surgir en cuanto los alumnos observan el recuento de votos para cada pregunta, por lo que recomendamos aprovechar las aportaciones espontáneas para valorar opiniones y progresar en el debate. Es importante organizarse el tiempo para la reflexión de las preguntas más polémicas en el recuento de votos. En este debate, se recomienda al dinamizador únicamente fomentar el diálogo con preguntas relacionadas con las diferencias de votos. Por ejemplo, si existen diferencias entre hombres y mujeres con respecto a un tema, ayudarles a pensar recurriendo a cuestiones como «¿Qué pasaría si eso no ocurriera de ese modo en sus vidas?».

d) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Una vez finalizado el debate, conviene dejar un tiempo para la devolución por parte del dinamizador. Mientras se prepara el material teórico (previamente elaborado en forma de diapositivas), es importante recordar que no existen respuestas correctas o incorrectas como tales, sino opiniones o creencias que pueden ser limitadoras de nuestras decisiones. La actividad planteada únicamente sirve para reflexionar, debatir y conocer nuevos puntos de vista.

En esta actividad, es importante que el alumnado recapacite sobre la dificultad de cambiar algunas creencias basadas en el amor romántico, sobre cómo se han construido esas creencias y sobre los mitos del amor romántico.

e) Alternativas para el taller

Para agilizar el taller, una vez rellenado el cuestionario el dinamizador puede proponer otra actividad relacionada y realizar el recuento de votos en otro espacio, para facilitar que la devolución se lleve a cabo en otra sesión y dedicar el tiempo exclusivamente al debate (se recomienda anotar el número de SÍ y NO y el sexo, para valorar diferencias por razón de género).

CUESTIONARIO

A continuación tienes una serie de afirmaciones. Marca SÍ o NO de forma sincera en cada una de ellas en función de si estás de acuerdo o no con lo enunciado. No es necesario que indiques tu nombre, pero sí tu edad y tu sexo. ¡Gracias!

Edad:

Curso:

Sexo:

PREGUNTA	SÍ	NO
Mi pareja, si es mi amor verdadero, deberá durar para siempre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se sabe que es tu amor verdadero porque te sientes completo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si mi pareja me quiere de verdad, sentirá celos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espero que mi pareja me acompañe siempre a cualquier sitio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una pareja perfecta debe decirte cómo vestir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi pareja perfecta compartirá las tareas de casa conmigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si mi pareja me quiere de verdad, ya no hablará con otras personas por el móvil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es mi pareja perfecta, deberé cambiar físicamente para gustarle más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que la combinación de una pareja perfecta se basa en romanticismo y celos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que la combinación de una pareja perfecta se basa en la comunicación y la atracción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es mi pareja perfecta, no saldrá con sus amigos sin mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para encontrar al amor verdadero tienes que ser tú mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es mi pareja perfecta, haré lo que sea por conservarla, solo hay una en la vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es mi amor verdadero, pero me hace daño, deberé perdonar por amor y progresar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es mi pareja perfecta, no tendremos amigos desconocidos el uno para el otro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espero de una pareja perfecta que siempre me diga dónde está.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El estar enamorado es darlo todo sin esperar nada a cambio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una pareja perfecta acaba en matrimonio y con hijos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De una pareja perfecta no se puede esperar que tenga secretos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una pareja ideal conlleva peleas, pero eso hace mejorar las reconciliaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si es mi pareja ideal, sabrá en todo momento qué me pasa o qué siento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una pareja perfecta nunca te haría daño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si estás de verdad enamorado, se debe perdonar todo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi pareja perfecta debe priorizar en todo momento mis necesidades, y yo las suyas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En una pareja basada en el amor verdadero, el sexo es pura sincronía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



LAS PAREDES HABLAN

OBJETIVO: Definir el concepto de pareja.

CONTENIDOS: Las relaciones de pareja, creencias y estereotipos.

TIEMPO: 20-30 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en gran grupo y debate-reflexión.

PROGRESIVIDAD: Nivel 2 de 5 en relaciones de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; murales o símbolos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación de la actividad

Esta actividad permitirá consensuar una definición común de *relación de pareja* a partir de las opiniones de las personas asistentes. Para ello, se pedirá a los chicos y chicas que se sitúen en medio de la sala o aula. En las paredes se colgarán tres murales o carteles que identificarán tres posicionamientos concretos:

- Estoy de acuerdo.
- No estoy de acuerdo.
- No lo tengo claro.

Para facilitar la identificación de los murales de posicionamientos con la opinión de los chicos y chicas, podemos utilizar emoticonos. El dinamizador tendrá preparados los murales y tarjetas antes del inicio del taller, de modo que no tenga que dedicar tiempo del taller a su realización.

El dinamizador explicará la actividad a los participantes. Leerá en voz alta unas tarjetas que contienen distintas afirmaciones, y los asistentes tendrán que desplazarse hacia el mural con el que se sientan más identificados («Estoy de acuerdo», «No estoy de acuerdo» o «No lo tengo claro»). Los asistentes, que estarán de pie en el aula o sala, deberán posicionarse cada vez que se lea una de las afirmaciones. El dinamizador resaltarán la importancia de realizar los cambios de posicionamiento con rapidez al leer las tarjetas, para poder trabajar el máximo de mitos posibles. Una vez todo el grupo se haya situado en su lugar, se dará la opción de que expresen su opinión las personas que deseen hacerlo, sin forzar la situación. Si no surgen opiniones voluntarias, el dinamizador preguntará a algunos de los alumnos de los distintos grupos por qué han optado por ese posicionamiento, realizando preguntas abiertas de forma impersonal indistintamente a los alumnos ubicados en uno u otro mural. A medida que los alumnos vayan dando sus opiniones, el resto del grupo podrá cambiar de posición.

El dinamizador puede seleccionar los mitos que le parezcan más interesantes de la lista que presentamos a continuación. De este modo, si seleccionamos unos cuatro o cinco mitos, podremos indagar en el posicionamiento de algunos chicos y chicas. Si el ritmo de la dinámica lo permite, podemos trabajar los mitos restantes de la lista.

b) Actividad dinámica de movimiento y debate

A continuación se ofrece la lista de los mitos y creencias en torno a la relación de pareja (afirmaciones de las tarjetas que leerá el dinamizador) sobre los cuales los alumnos y alumnas deberán posicionarse. Cabe destacar que el debate irá realizándose en base a cada mito, permitiendo a los alumnos cambiar de posición justificando el cambio.

- El amor hace sufrir.
- El amor es cruel.
- Una relación de pareja implica dependencia.
- En una relación de pareja, siempre uno de los dos domina.
- Mi pareja tiene derecho a decirme lo que tengo que hacer.
- Es tan importante el tiempo que paso con mi pareja como el que paso con mis amigos y amigas.
- Debo encontrar a mi media naranja.
- Si no tengo pareja, no soy una persona completa.
- Cuando mi pareja sufre, yo debo sufrir también.
- El amor es un estado de ánimo.
- El amor no existe.
- La felicidad de mi pareja es más importante que la mía.
- Cuando mi pareja desea alguna cosa, debo hacer lo posible para complacerla.
- Las relaciones deben basarse en la confianza y el respeto mutuos.
- Soy libre cuando mi pareja me respeta.
- Mis cosas también son de mi pareja.

c) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador hablará de los mitos y estereotipos vinculados a las relaciones de pareja, con el objetivo de que los chicos y chicas puedan reflexionar sobre ello, así como opinar y debatir, poniendo de manifiesto qué es para ellos la pareja y cómo creen que debe ser. El dinamizador podrá utilizar el contenido teórico que precise para la realización de las conclusiones de la actividad. Relacionará la teoría con las aportaciones de los chicos y chicas en la actividad. No será necesario profundizar en los aspectos que ya hayan sido trabajados. Es importante recordar los mitos deconstruidos en la actividad y enfatizar especialmente y desmitificar aquellos que no hayan sido analizados en la actividad de posicionamiento. Durante las conclusiones, conviene no olvidar finalizar la actividad con una definición de la relación de pare-

ja libre de mitos, estereotipos y violencia (en la introducción teórica se encuentra una definición de *relación de pareja*).

d) Alternativas para el taller

Puede ser interesante rellenar en grupo el cuestionario de la actividad 1, «¿Qué esperas de tu pareja?», y pasar a realizar a continuación la presente actividad para, en otro momento, llevar a cabo la devolución de la primera actividad. De este modo se propiciará una mayor reflexión en los alumnos.



CANCIONES QUE SÍ, CANCIONES QUE NO

OBJETIVO: Identificar la transmisión cultural del ideal romántico mediante canciones e identificar las dificultades del análisis crítico de las mismas.

CONTENIDOS: El amor ideal y los mitos del amor.

TIEMPO: 60-90 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en pequeño grupo y debate-reflexión en gran grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 3 de 5 en relaciones de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para el profesional; altavoces por si procede escuchar todas las canciones; letras impresas (y traducidas) de las canciones para cada pequeño grupo; bolígrafos.

Antes de iniciar la actividad, el dinamizador deberá fotocopiar la letra de un par de canciones para cada grupo de la clase. Si asumimos unos 25 alumnos por aula, y se recomienda que cada grupo tenga como máximo 4 personas, serían necesarios unos 7 u 8 pares de canciones. Conviene tener preparado el material para poder escuchar las canciones si alguien no las conoce.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

En nuestra sociedad, uno de los principales elementos de transmisión de valores e ideales a nivel emocional es la música, y los adolescentes utilizan este recurso de forma muy habitual en su vida diaria, siendo las canciones de amor una de las vías fundamentales.

El dinamizador pide a los alumnos que, en grupos de cuatro personas, intenten valorar las letras de las dos canciones. Un delegado del grupo deberá anotar las respuestas en un folio en base a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de amor define la canción A? ¿Y la B?
- ¿Qué frases destacaríais de cada canción en positivo (lo que sí os ha gustado)?
- ¿Qué frases destacaríais de cada canción en negativo (lo que no os ha gustado)?
- ¿Qué diferencias observáis entre las dos canciones?
- ¿Cuál os gusta más musicalmente? ¿Y en cuanto a la letra?
- ¿Es posible que un mismo grupo musical interprete canciones con mensajes muy distintos?
- ¿Alguna vez habíais pensado en el significado de la letra de estas canciones?

b) Actividad en pequeño grupo

El dinamizador reparte una copia de la letra de cada pareja de canciones por grupo. A continuación se detallan las canciones a repartir:

	CANCIÓN A	CANCIÓN B
GRUPO A	<i>Limón y sal</i> , de Julieta Venegas	<i>La pared</i> , de Shakira
GRUPO B	<i>Salir corriendo</i> , de Amaral	<i>Sin ti no soy nada</i> , de Amaral
GRUPO C	<i>No controles</i> , de Olé Olé	<i>Nada valgo sin tu amor</i> , de Juanes
GRUPO D	<i>No voy a cambiar</i> , de Malú	<i>Toda</i> , de Malú
GRUPO E	<i>Just the way you are</i> , de Bruno Mars	<i>Ciega, sordomuda</i> , de Shakira
GRUPO F	<i>Yo soy esa mujer</i> , de Paulina Rubio	<i>Tan sola</i> , de Paulina Rubio
GRUPO G	<i>Sweet Child O'mine</i> , de Guns N'Roses	<i>Quiero verte llorar</i> , de Angy
GRUPO H	<i>Ain't no mountain high enough</i> , de Marvin Gaye	<i>Mujer florero</i> , de Ella Baila Sola

c) Preparación del material teórico

Mientras los grupos realizan la actividad, el dinamizador prepara el material teórico que desee presentar para facilitar la gestión del tiempo tras el debate.

En esta actividad, es interesante tener anotadas algunas reflexiones sobre las canciones por si los grupos no las proponen por sí mismos, aunque cabe decir que las canciones seleccionadas permiten fácilmente extraer ideas esenciales sobre las mismas y sobre la comparación entre ellas.

d) Actividad de debate

El dinamizador pide a cada grupo que presente las canciones que explicará, y si las conocían o no. Puede ayudar al resto de los alumnos poner el audio de esas canciones para facilitar la reflexión.

A continuación, responden a las preguntas planteadas en el ejercicio, que se pondrán en común con el resto de los grupos, facilitando que estos aporten también su opinión.

e) Reflexión por parte del profesional

Una vez finalizada la exposición de cada grupo, se debe dejar tiempo para la devolución por parte del dinamizador. Con esta actividad, nos interesa fomentar el espíritu crítico ante la exposición a materiales audiovisuales cargados de mitos, entendiendo que la mejora social no se basa en la erradicación de materiales del entorno de los adolescentes, sino en la creación de un espíritu crítico sobre los mismos, ya que, como habrán podido comprobar en la actividad, en la música suelen priorizarse el ritmo y la agradabilidad de la canción, sin prestar demasiada atención a la letra. Es importante hacer reflexionar a los alumnos sobre las dificultades de encontrar canciones que pongan de manifiesto elementos positivos del amor o que no estén cargadas de mitos.

Por otro lado, esta actividad sirve para reforzar algunos estereotipos de género trabajados en otros talleres.

f) Alternativas para el taller

Suele ser interesante que los propios alumnos aporten ejemplos de canciones una vez finalizada la dinámica, tanto en positivo como en negativo. De este modo contribuyen al planteamiento de ideas para futuros talleres, y puede comprobarse su comprensión de la actividad.



NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA

OBJETIVO: Identificar la expresión cotidiana del amor y las nuevas formas de comunicación en la pareja vía telefonía móvil o redes sociales.

CONTENIDOS: Amor y comunicación, control en la pareja.

TIEMPO: 30-40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Debate-reflexión en gran grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 4 de 5 en relaciones de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para la clase con altavoces e Internet; bolígrafos.

Antes de iniciar la actividad, el dinamizador deberá tener preparados los dos vídeos que se presentarán, de fácil acceso mediante Internet:

- *Doble Check*, de Paco Caballero, finalista de la 10.ª Edición del Jameson Notodofilmfest.
- *Yo tb tq*, de Dani Montes, cortometraje realizado para el Primer Festival de Cortos Express SOHO Málaga – FASTival.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

Desde que usamos las nuevas tecnologías para comunicarnos (programas de mensajería, redes sociales, etc.), ha mejorado la inmediatez de la comunicación, facilitándose la divulgación de la información, aunque todo tiene su parte negativa si no se reflexiona sobre ello. Esta actividad pretende aproximar a los alumnos a su realidad cotidiana en los sistemas de mensajería, destacando aquellos elementos más conflictivos de forma divertida o reflexiva.

Se introducirá la actividad anunciando que a continuación verán un vídeo y que deberán estar muy atentos al mismo y en silencio.

b) Actividad de debate en grupo

Se visualiza el vídeo *Doble Check* (<http://www.youtube.com/watch?v=XjCUrU-9eIU>, 3 minutos y 30 segundos) y, al acabar, se plantean estas preguntas al grupo:

- ¿A qué se refiere ella cuando dice «Te fías más del WhatsApp que de mí»?
- ¿Qué utilidad tiene en el WhatsApp saber la última hora de conexión de alguien?

- ¿En una relación de pareja, se debe bloquear a las personas de sexo contrario para que tu pareja no sienta celos?
- ¿Es de mala educación que te envíen un *whatsapp* y no responder al momento?
- Si tu pareja desconfía del uso que haces del WhatsApp o el Facebook (u otra red social), ¿debes dejarle ver las conversaciones?
- ¿Creéis que el uso de emoticonos facilita la comunicación o la dificulta?
- ¿Es posible que el WhatsApp resulte una forma de control de la pareja?

Se visualiza el vídeo *Yo tb tq* (<https://www.youtube.com/watch?v=lzCVqm7W0h8>) y, al acabar, se plantean estas preguntas al grupo:

- ¿Es conveniente tener una conversación seria o una discusión mediante un sistema de mensajería?
- ¿Creéis que no ver u oír a la persona puede dificultar la resolución del problema?
- ¿Una mala comunicación puede conllevar un mayor malentendido?
- ¿Qué interpretación puede hacerse cuando alguien escribe «Tenemos que hablar» en una situación de pareja? ¿Es correcto adelantarse a los acontecimientos?
- ¿Influye el entorno real donde estás teniendo la conversación en línea (con amigos, en el súper, solo en el sofá, etc.)?

d) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Es importante hacer un resumen de las ideas recogidas por los alumnos en el aula, como forma de constatar las reflexiones que han ido surgiendo y, si es necesario, ahondar en algunas que creamos que han quedado algo más confusas o poco debatidas. Mediante el material teórico relacionado con las relaciones de pareja y la comunicación, se debe hacer reflexionar al alumnado sobre la importancia de la comunicación verbal respetuosa y sobre el control que ejercen las nuevas tecnologías, así como sobre las ventajas que tienen bajo un uso responsable.



ANÁLISIS DE FRASES DE PELÍCULAS DE AMOR ROMÁNTICO

OBJETIVO: Identificar mitos del amor romántico e idealización del amor en películas para público adolescente.

CONTENIDOS: Construcción de la pareja, mitos del amor romántico, identificación del inicio del riesgo.

TIEMPO: 60-120 minutos (en función de la cantidad de material que se desee proyectar).

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Debate-reflexión en gran grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 5 de 5 en relaciones de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para la clase con altavoces e Internet; cartulinas verdes y rojas; bolígrafos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

Uno de los medios de transmisión más potentes en lo que se refiere a mitos del amor romántico e idealización de la pareja bajo parámetros idílicos es el cine. En muchas ocasiones, la estructura de los largometrajes sigue unos patrones usualmente sexistas y basados en mitos erróneos que hacen que los adolescentes asocien una realidad afectiva a dichos parámetros. Esta actividad permite analizar esos elementos y fomentar el espíritu crítico ante el visionado de algunas películas.

Para no realizar el visionado entero de la película seleccionada, hemos confeccionado una actividad basada en el análisis de diálogos que aparecen en la misma. No obstante, en función del planteamiento de la actividad y a criterio del dinamizador, puede llevarse a cabo su visionado completo.

b) Dinámica

El dinamizador explicará a los alumnos que a continuación leerá una serie de frases de una película, y les pedirá que se posicionen según si están de acuerdo con el concepto de la frase (que levanten la cartulina verde) o si no están de acuerdo (cartulina roja).

Se procede a realizar una sinopsis de la película *Crepúsculo* (basada en los libros de Stephenie Meyer) por si alguien no la ha visto. Se recomienda que sea algún alumno quien explique el filme, para así poder observar las reacciones de los compañeros, posicionamientos anticipatorios, etc.

El dinamizador lee los diálogos seleccionados (o se proyectan), y los alumnos se posicionan a favor o en contra, fomentando el debate.

— Mejores frases de *Crepúsculo*: <http://www.youtube.com/watch?v=AknAYGBKYN4>

c) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Esta actividad resulta especialmente difícil en el debate debido a que es posible que nos encontremos distintos posicionamientos basados en el gusto por la película o, incluso, por razón de género. En caso de que esto ocurra, puede valorarse el iniciar el debate en torno a este factor, si *Crepúsculo* tiene un público objetivo por razón de sexo, y que expliquen el porqué.

En relación con este material, debe incidirse en los mitos del amor romántico, en el inicio de las relaciones de riesgo si no existe una correcta reflexión sobre dichos mitos, en la estructura idealizada de las relaciones de pareja y en los estereotipos de género.

d) Alternativas para el taller

- Se recomienda la lectura del siguiente blog sobre la película *Crepúsculo*, que realiza una crítica del filme en clave de mitos del amor romántico y elementos sexistas:

<http://minoviomecontrola.blogspot.com.es/2010/02/crepusculo-un-amor-peligroso-o-un.html>

- La actividad puede llevarse a cabo con frases de otras películas, como *A tres metros sobre el cielo* y *Tengo ganas de ti*, basadas en los libros de Federico Moccia:

<http://www.youtube.com/watch?v=jYaWDPS259Y>



Actividades «Violencia de género»

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

La violencia hacia la mujer se aparta de otros tipos de violencia: «La agresión a la mujer es inmotivada, desproporcionada, excesiva, extendida y con intención de aleccionar, no tanto de lesionar. Por eso el agresor es consciente de lo que hace y por qué lo hace» (Lorente, 2001).

La violencia, cuando aparece en una relación de pareja, no desaparece por el mero hecho del paso del tiempo. Surge de forma escalonada y gradual, lo que potencia entre los más jóvenes la sensación de invulnerabilidad ante el problema.

En esta primera aproximación al concepto, es importante dejar patente la idea de que la violencia de género se produce en cualquier clase social, nivel educativo o grupo de ocupación. Se aconseja no recurrir a ejemplos mitificados que aumenten la visión optimista del riesgo entre los chicos y chicas, ya que deben salir del taller con el convencimiento de que la violencia de género no se circunscribe a aquellos casos extremos que aparecen en los medios de comunicación, sino que, a pesar de que se trata de un fenómeno global y muy extendido, en muchas ocasiones se da sin que la sociedad lo identifique.

A continuación, introducimos algunos contenidos que son necesarios para el desarrollo del taller:

Tipos de violencia de género (Tamarit *et al.*, 2005):

- **FÍSICA:** Puede ir desde lo más visible, la bofetada, hasta el homicidio, pasando por las lesiones con o sin ingreso clínico. En las relaciones de pareja adolescentes, lo físico puede mostrarse de forma mucho más sutil: un empujón, tirar objetos contra el suelo para intimidar, romper objetos con valor sentimental, una bofetada en un contexto de aparente juego, etc.
- **PSICOLÓGICA:** La violencia psicológica incluye las humillaciones verbales sistemáticas y las amenazas dirigidas hacia la pareja o hacia lo que esta valora: daños contra las propiedades o mascotas a las que está ligada emocionalmente la víctima, amenazas de suicidio o daños a sí mismo, etc. El maltrato psicológico, en muchas ocasiones, precede al físico. En las parejas adolescentes, lo psicológico se presenta de forma benévola, con cierto carácter protector, pero no por ello está exento de un carácter dañino: prohibir por el bien de la otra persona, decidir la forma en que debe ir vestida, burlarse de su apariencia, mostrar desprecio hacia sus amistades o familia, hacer chantaje emocional como «Si me quieres...», etc.
- **SEXUAL:** Los abusos sexuales están unidos a la violencia física e incluyen la violación dentro de la pareja, obligar a la mujer a realizar prácticas sexuales no deseadas, etc. En la adolescencia, una de las formas de abuso sexual que puede pasar más desapercibida en estas primeras relaciones de pareja es la coerción sexual (la insistencia por el inicio de las relaciones sexuales en la pareja).
- **SOCIAL:** El maltrato social busca el aislamiento de la víctima, bloqueando su acceso a apoyos y recursos sociales o familiares. Los celos, las sospechas de infidelidad, la traición emocional, las demandas extremas del tiempo y la atención que se dedica a la pareja, etc. forman parte del aislamiento de la persona maltratada. En la adolescencia, esta forma de violencia aparece sutilmente, pero es un presagio del inicio de relaciones violentas: prohibir amistades, limitar por celos y por «amor», etc.

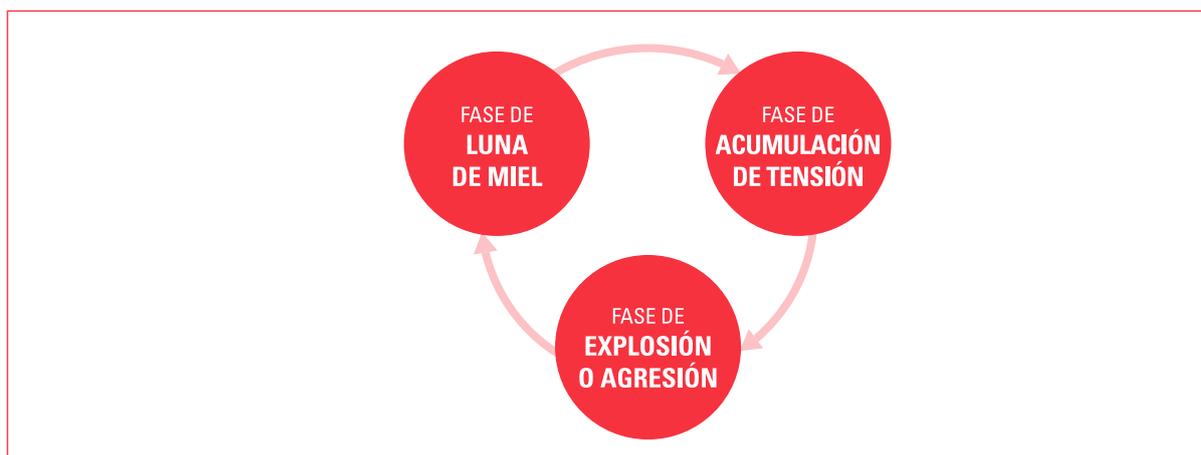
- **ECONÓMICA O FINANCIERA:** Este tipo de violencia no se cita en la revisión literaria de la violencia en parejas jóvenes, probablemente porque son relaciones de pareja que no suelen incluir una convivencia en el seno familiar. El abuso económico consiste en impedir el acceso a la información o manejo de la economía familiar: se niega a la pareja el acceso a los recursos financieros cuando los necesita para comida, ropa, transporte, etc.
- **LABORAL:** Este tipo de violencia tampoco se cita en la violencia de género en la adolescencia, ya que se trata de una forma de violencia que puede afectar a la mujer en el ámbito laboral. El abuso laboral consiste en la discriminación por género en el contexto laboral, limitaciones asociadas al género (el «techo de cristal»), incompatibilidad del trabajo con la maternidad, etc.

Fases de la violencia de género (Walker, 2000)

Es importante explicar el ciclo de la violencia de género a los jóvenes para romper algunos mitos que han estigmatizado y condenado de antemano a sus víctimas. Son mitos como: «Si no quisiera, no aguantaría», «Aguanta porque le gusta», «Si se arrepiente, puede cambiar», «Si solo ha sido una vez, no es grave», etc.

Cuando se produce un primer episodio de violencia de género en la pareja, lo más probable es que vuelva a repetirse otra situación de abuso o violencia, del tipo que sea. Leonor Walker (1979, 2000) describe este proceso cíclico de la violencia en la teoría del ciclo de la violencia, donde distingue tres fases: acumulación de tensión, explosión o agresión, y reconciliación o «luna de miel»:

- **FASE DE ACUMULACIÓN DE TENSIÓN.** En esta fase, se detectan cambios repentinos e imprevistos en el estado de ánimo del agresor, que reacciona de forma agresiva ante cualquier incomodidad, estableciéndose un ambiente de continua tensión y malhumor, del que culpabiliza a la víctima.
- **FASE DE EXPLOSIÓN O AGRESIÓN.** En esta fase, se produce la explosión o agresión ante un acontecimiento. No es necesario que se dé una circunstancia de gran conflictividad para que se produzca la agresión. El agresor, en esta fase, simplemente necesita una excusa para generar la agresión.
- **FASE DE «LUNA DE MIEL».** En esta fase, el agresor muestra «arrepentimiento». Es una fase de manipulación afectiva. El hombre se disculpa y promete no volver a comportarse de forma violenta. Esta es la fase más corta de las tres. La víctima confía en su arrepentimiento, y el ciclo de violencia vuelve a iniciarse, aumentando su nivel en cada ocasión.



Por último, para finalizar la introducción teórica necesaria para el desarrollo de las actividades o talleres, destacaremos algunos mitos sobre la violencia de género. Los mitos o prejuicios que rodean la violencia de género condenan de antemano a las mujeres y justifican el acto violento de los hombres que maltratan. Esto, a su vez, resulta ser una de las principales razones en las que se sustenta la tolerancia social ante los actos violentos y el sentimiento de culpa de la víctima.

Por ello consideramos importante desmitificar y romper prejuicios en torno a la violencia de género:

- Las mujeres no pueden hacer el mismo trabajo que los hombres.
- La mujer es el sexo débil y el hombre el sexo fuerte.
- Si no se apartan de la situación de violencia es porque no quieren.
- El maltrato en la pareja es un asunto privado en el que los demás no deben meterse.
- Pegar una bofetada o insultar de vez en cuando a una mujer no es maltrato.
- En todas las parejas hay discusiones.
- Los hombres que maltratan a las mujeres están locos o no saben lo que hacen.
- Cuando una mujer deja a su marido, el maltrato desaparece.
- Si los hombres que maltratan a las mujeres fueran a la cárcel, la violencia hacia la mujer desaparecería.
- La causa de la violencia se debe al abuso de alcohol o drogas.
- A veces la víctima se merece o ha provocado la violencia.
- La víctima aguanta porque forma parte de su cultura.
- Un hombre no maltrata porque sí; ella también habrá hecho algo para provocarle.
- Los hombres que agreden a su pareja son violentos por naturaleza.
- Hay muchas denuncias falsas de malos tratos.
- Las mujeres quieren tener todo el poder.
- En los procesos de divorcio, ellas se quedan con todo porque son mujeres.
- Los malos tratos en el hogar no afectan a los hijos si el padre no les maltrata.
- Etc.

En resumen, se reflexionará sobre la violencia de género, especialmente en las relaciones de pareja. En el bloque «Relaciones de pareja y amor romántico» se trabaja la pareja desde la resolución de conflictos y los mitos. En el bloque «Violencia de género» se profundiza en los tipos de violencia, especialmente en la identificación y el riesgo de sufrir violencia de género en parejas adolescentes. Hablar de violencia de género en otros ámbitos es importante, pero, sobre todo, es importante trabajar la violencia de género en la pareja por las implicaciones psicológicas que tiene la violencia entre dos personas unidas por un lazo afectivo.

PRESENTACIÓN DEL TALLER

La Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) ha sido la base de distintas declaraciones, convenciones y acuerdos contra la violencia doméstica y, posteriormente, la violencia de género. Se han tratado de establecer unos principios comunes internacionales según los cuales ejercer violencia sobre alguien implica vulnerar los derechos humanos de la persona.

Entendemos por *violencia de género* (ONU, 1993) «todo acto de violencia basado en el género que tenga como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada». Esto abarca «la violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra» (Resolución 48/104 de la Asamblea General de la ONU, *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, de 20 de diciembre de 1993).

Las Naciones Unidas y algunos de sus organismos (como la Organización Mundial de la Salud), así como varias entidades (Amnistía Internacional y otras organizaciones no gubernamentales), han analizado y elaborado informes sobre la violencia de género, sus repercusiones, sus consecuencias y su impacto a nivel mundial.

En los últimos años, se han introducido avances en la legislación española para la lucha contra la violencia de género, pero no es suficiente con un cambio legislativo (BOE, 2004). La violencia de género no puede resolverse únicamente mediante el derecho penal, ya que es un problema multidimensional, y debe ser solucionado desde los distintos ámbitos sociales, políticos, jurídicos, etc.

La conciencia política, la sensibilización, los medios de comunicación, las reacciones políticas y sociales, así como la adopción de medidas judiciales, han contribuido a entender el problema como algo público.

Para anticipar la prevención en edades tempranas, es importante el diagnóstico de las actitudes, creencias y valores ante la violencia de género, y proponer una intervención socioeducativa eficaz que ayude a identificar los primeros signos de violencia y los factores de riesgo (predictores) y de protección de la violencia de género.

Las actividades que se llevarán a cabo en este tercer taller irán dirigidas a la identificación de las distintas formas de violencia de género, a la desmitificación de creencias distorsionadas en relación con la violencia de género en la pareja y a la percepción del riesgo entre chicos y chicas adolescentes de sufrir violencia de género en sus primeras relaciones de pareja.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Identificar distintas formas de violencia de género.
- Romper mitos y creencias distorsionadas sobre la violencia de género en la pareja.
- Sensibilizar sobre el riesgo de sufrir violencia de género en la pareja durante la adolescencia.

CONTENIDOS

- Distintas formas de violencia en la pareja entre jóvenes.
- Mitos y creencias sobre la violencia de género.
- La violencia de género y el riesgo en la adolescencia.

ÍNDICE DE LA SESIÓN

Se recomienda realizar como mínimo dos actividades de este grupo a fin de fomentar el cambio a nivel cognitivo, actitudinal y comportamental.

Asimismo, puede iniciarse el taller realizando alguna actividad introductoria para establecer el nivel en función del grupo al que impartiremos el taller o actividad. Si desconocemos el grupo con el que trabajaremos, sería interesante realizar una actividad introductoria sobre mitos del amor romántico antes de pasar a las del propio taller.

ACTIVIDADES

Las actividades pueden llevarse a cabo con un solo dinamizador. Las sesiones han sido temporalizadas individualmente, y se ha contemplado la posibilidad de que puedan perderse algunos minutos debido a la entrada y salida del aula de los participantes. Pese a esos minutos perdidos, las actividades pueden desarrollarse dentro del tiempo planificado, ya que implícitamente quedan contabilizados. En caso de que se lleven a cabo con dos dinamizadores, es aconsejable repasar algunas de las recomendaciones de codinamización de talleres que se ofrecen en este documento. Es importante pasar el «Cuestionario de valoración de la actividad o taller» al finalizar la sesión.

Antes de iniciar las dinámicas, la persona que dinamiza el taller se presenta al grupo y explica que se van a realizar unas actividades diseñadas por la Fundación "la Caixa". Es importante no adelantar el contenido de las actividades o talleres en este momento, para no condicionar al alumnado.

Se recomienda que, en el contacto previo con el centro para la realización del taller, se sugiera la necesidad de un aula con posibilidad de cambiar de ubicación el mobiliario.

Para un buen desarrollo de la sesión, el aula de trabajo se adaptará a las necesidades de cada actividad.



TRÁTAME BIEN

OBJETIVO: Identificar distintas formas de violencia de género.

CONTENIDOS: Mitos y creencias sobre la violencia de género.

TIEMPO: 30-40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo individual y debate-reflexión.

PROGRESIVIDAD: Nivel 1 de 5 en relaciones de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; fotocopias de la ficha 3.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

Esta actividad permitirá trabajar las distintas formas de violencia de género que pueden vivir los chicos y chicas en sus primeras relaciones de pareja. Por su edad, pueden resultarles lejanas otras formas de violencia de género más frecuentes en la etapa adulta («techo de cristal», acoso en el trabajo, discriminación por género, etc.), pero existe un tipo de violencia de género presente en cualquier etapa (adolescencia, juventud, adultez, vejez, etc.) y clase social: la violencia de género en la pareja. Este tipo, a su vez, se presenta bajo distintas formas (psicológica, física, social, etc.). Por la gravedad de sus consecuencias y por su capacidad de pasar desapercibida entre los más jóvenes, consideramos que es importante facilitar herramientas a chicos y chicas para que puedan identificarla. Por ello, y siguiendo las recomendaciones de la literatura sobre prevención, utilizaremos ejemplos cercanos a los adolescentes, evitando aquellos que estén mitificados. En el taller «Relaciones de pareja y amor romántico» se trabaja la resolución de conflictos en la pareja (conflictos planteados y resueltos por los chicos y chicas), mientras que en el presente taller profundizamos en otros tipos de conflictos en la pareja resueltos de forma no asertiva y en los que los diferentes tipos de abusos son el denominador común de las historias que se presentarán al alumnado.

El dinamizador introducirá la actividad. Debe explicar que en esta actividad realizarán la lectura de tres situaciones. No indicará al alumnado el tipo de situaciones que van a trabajar, ya que no debemos darles pistas de que se tratará de situaciones de abuso. Esto nos permitirá indagar qué identifican como abuso. Para introducir la actividad y repartir los casos, el dinamizador contará con 5 minutos.

b) Actividad Individual

Una vez repartidas las fotocopias de la ficha 3, el dinamizador pedirá que lean las tres situaciones y les dirá que, tras la lectura de los casos, traten de responder individualmente a las preguntas de la ficha (10 minutos). No es necesario que escriban las respuestas en la ficha, y así la actividad será más ágil.

Orientación para el dinamizador: historia 1 (abuso físico), historia 2 (abuso psicológico) e historia 3 (abuso sexual). El objetivo para cada una de las historias es trabajar los distintos tipos de abusos, pero es necesario recordar que, aunque indiquemos un tipo de abuso en cada historia, pueden darse a la vez otros tipos. Resaltamos los abusos físico, psicológico y sexual porque estos tres deben ser identificados en cada historia, después de trabajarlos en la actividad.

c) Debate grupal

Después del trabajo individual, el dinamizador pedirá a los alumnos que aporten al grupo sus reflexiones sobre las tres situaciones. Para el debate en grupo se destinarán 10 minutos. El dinamizador intentará agilizar el debate y podrá utilizar las preguntas de los propios alumnos para lanzarlas al grupo clase y que las resuelvan entre todos.

d) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador sintetizará las aportaciones del alumnado y utilizará el material teórico que desee utilizar para exponer muy brevemente la definición de *violencia de género* y los tipos de violencia de género (laboral, social, de pareja, etc.). Si se considera necesario, puede introducir el ciclo de la violencia de género. Para la síntesis, el dinamizador contará con 10 minutos.

e) Alternativas para el taller

Esta actividad puede realizarse en pequeños grupos, solicitándoles que representen las situaciones mediante un juego de rol.

CASOS

Lee las siguientes historias y responde a las preguntas del final.

Edad:

Curso:

Sexo:

HISTORIA 1: MÓNICA Y JUAN

Mónica y Juan tienen 15 y 16 años, respectivamente. Salen juntos desde hace un año. Se quieren muchísimo, pero entre ellos surgen conflictos de forma continuada. Juan tiene muy mal carácter, y cuando salen los sábados por la noche a la discoteca suelen discutir mucho por cualquier cosa (porque ella se va con sus amigas, porque habla mucho rato con algún amigo, etc.). En más de una ocasión, cuando está muy enfadado, tira cosas al suelo e, incluso, empuja a Mónica. Esto ha pasado más de una vez, y Juan está arrepentido, pero cuando se enfada vuelve a suceder lo mismo.

HISTORIA 2: CARLOS Y SARA

Carlos y Sara tienen 15 años. Hace mucho tiempo que se conocen, porque van juntos a la misma clase. Son novios desde hace unos meses, pero Sara tiene dudas sobre sus sentimientos. Le gusta mucho Carlos, pero él muchas veces le dice cosas que le resultan desagradables, como por ejemplo: «Cuidado con esa camiseta, tiene mucho escote, ¿no?», «¿Cómo es que hablas tanto rato con esos tíos?», «Esta falda no te sienta bien, ¡es muy corta!», etc.

Sara se enfada con él y le dice que está cansada de que le diga esas cosas, pero Carlos siempre le contesta que se lo dice en broma y que ella no sabe aceptar bromas.

HISTORIA 3: RAQUEL E ISMAEL

Raquel e Ismael tienen 16 y 18 años, respectivamente. Raquel todavía no ha tenido relaciones íntimas con ningún chico. Ismael ha tenido más novias y ya ha mantenido relaciones sexuales con otras chicas. Llevan juntos un año, e Ismael insiste a Raquel en tener relaciones. Raquel le ha explicado muchas veces que no está segura, que le gustaría tener relaciones más adelante... Tiene miedo de mantener relaciones íntimas con él y que la historia pueda acabar una vez que haya dado el paso.

Ismael no quiere esperar más y le insiste. En varias ocasiones le ha dicho que, si no tienen relaciones íntimas, las tendrá con otra chica, ya que él tiene 18 años y unas necesidades... y no puede esperar todo el tiempo que ella quiera. Él insiste en que la quiere y que nada va a cambiar, pero Raquel se siente agobiada, porque últimamente este tema está presente en todas sus conversaciones, incluso cuando hay amigos delante.

Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinas de las situaciones 1, 2 y 3?
- ¿Crees que alguna de estas situaciones es una situación de abuso?
- ¿Cómo piensas que se sienten los protagonistas?



SEMÁFORO DE LOS ESTEREOTIPOS

OBJETIVO: Romper mitos y creencias distorsionadas sobre la violencia de género en pareja.

CONTENIDOS: Mitos y creencias sobre la violencia de género.

TIEMPO: 30-40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Debate-reflexión en gran grupo.

PROGRESIVIDAD: Nivel 2 de 5 en violencia de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; tarjetas de dos colores.

Recomendamos al dinamizador que, antes de iniciar el taller, tenga preparadas las tarjetas de cartulinas de colores para agilizar la dinámica.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

La actividad sobre mitos y creencias en el marco de la violencia de género tiene especial importancia entre los chicos y chicas adolescentes, ya que estas creencias distorsionadas les pueden dificultar identificar los primeros indicios de violencia. Por ello, en esta actividad se presentarán distintos mitos y les pediremos que valoren si creen que el mito es verdadero o falso. Para facilitar el desarrollo de la actividad, proporcionaremos una lista de mitos que el dinamizador proyectará en la pantalla.

b) Actividad dinámica y debate grupal

El dinamizador explicará al alumnado la dinámica. Para ello, les indicará que en la pantalla visualizarán unas frases (las de la ficha 4, que se encuentra al final de la actividad) y que ellos deberán mostrar mediante una tarjeta si creen que son verdaderas (están de acuerdo con las mismas) o falsas (no lo están). Se explicará a los alumnos que, para indicar si la frase es verdadera o falsa, contarán con una tarjeta de dos colores: el verde implicará acuerdo y llevará marcada una V de *verdadero*; el desacuerdo llevará una F de *falso* y será de color rojo. El dinamizador, para cada mito, apuntará en la pizarra el veredicto final que se obtenga con los votos del grupo, fomentando un debate al respecto.

c) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Una vez realizada la votación por colores para cada uno de los mitos, el dinamizador concluirá la actividad desmontando todos aquellos que hayan sido trabajados. Los desmitificará cuando ya se haya hecho la votación, ya que todas las frases son falsas, son mitos. Para finalizar, los últimos minutos se dedicarán a la reflexión, comentarios o dudas que los chicos y chicas deseen resolver con el dinamizador.

Mitos sobre la violencia

Las mujeres no pueden hacer el mismo trabajo que los hombres.

La mujer es el sexo débil y el hombre el sexo fuerte.

Si no se apartan de la situación de violencia es porque no quieren.

El maltrato en la pareja es un asunto privado en el que los demás no deben meterse.

Pegar una bofetada o insultar de vez en cuando a una mujer no es maltrato.

En todas las parejas hay discusiones.

Los hombres que maltratan a las mujeres están locos o no saben lo que hacen.

Cuando una mujer deja a su marido, el maltrato desaparece.

Si los hombres que maltratan a las mujeres fueran a la cárcel, la violencia hacia la mujer desaparecería.

La causa de la violencia se debe al abuso de alcohol o drogas.

A veces la víctima se merece o ha provocado la violencia.

La víctima aguanta porque forma parte de su cultura.

Un hombre no maltrata porque sí; ella también habrá hecho algo para provocarle.

Los hombres que agreden a su pareja son violentos por naturaleza.

Hay muchas denuncias falsas de malos tratos.

Las mujeres quieren tener todo el poder.

En los procesos de divorcio, ellas se quedan con todo porque son mujeres.

Los malos tratos en el hogar no afectan a los hijos si el padre no les maltrata.



CANCIONES DENUNCIA

OBJETIVO: Identificar en canciones distintos mensajes de apoyo para las víctimas, así como elementos de violencia en la pareja en base a los relatos de las canciones.

CONTENIDOS: Tipos de violencia, el ciclo de la violencia y la afectación emocional.

TIEMPO: 40-60 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en pequeño grupo y debate.

PROGRESIVIDAD: Nivel 3 de 5 en violencia.

MATERIALES: Ordenador y pantalla con altavoces para el profesional; bolígrafos; copias de las letras de las canciones o exposición audiovisual de las mismas; fotocopias de la ficha 5.

Se recomienda al dinamizador que tenga preparadas las letras de las canciones impresas para cada grupo, así como las preguntas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

Al igual que en anteriores actividades se ha podido trabajar con canciones intentando desgranar el significado de muchos mensajes que se transmitían de casos de estereotipos de género o mitos de relaciones de pareja, en esta ocasión vamos a trabajar directamente con canciones que supongan una denuncia de situaciones de violencia contra la pareja. Se fomentará una lectura reflexiva de esas canciones, lo que dará pie a constatar elementos que pueden ser ampliados o definidos *a posteriori* a partir de distintos recursos teóricos.

El dinamizador presentará la actividad anunciando que se van a analizar distintas canciones por grupos y que cada uno de ellos deberá responder a unas preguntas. No se proporcionará más información sobre el desarrollo de la actividad.

b) Actividad en pequeño grupo

El dinamizador reparte a cada grupo la letra de una canción de esta lista:

- | | |
|--|--|
| — <i>Ángel de amor</i> , de Maná | — <i>Lo que Ana ve</i> , de Revólver |
| — <i>Se acabaron las lágrimas</i> , de Huecco | — <i>Hasta que la muerte los separe</i> , de Melendi |
| — <i>María se bebe las calles</i> , de Pasión Vega | — <i>Abre tu mente</i> , de Merche |
| — <i>Malo</i> , de Bebe | — <i>El final del cuento de hadas</i> , de Chojín |

También reparte a cada grupo una fotocopia de la ficha 5 con las preguntas que deberán responder.

FICHA 5. PREGUNTAS DE LA ACTIVIDAD 3, «CANCIONES DENUNCIA»

Preguntas

¿De qué creéis que trata la canción?

¿Qué parte os ha llamado más la atención?

¿Cuál es el papel de la víctima en esta canción? ¿Cómo le definiríais como persona?

¿Cuál es el papel del agresor en esta canción? ¿Cómo le definiríais como persona?

¿De qué tipos de maltrato habla?

¿Se explica el motivo por el que el agresor comete su acción? ¿Cuál es?

¿Se explica alguna reacción de la víctima? ¿Cuál?

c) Preparación del material teórico

Se recomienda que el dinamizador tenga preparado, previamente al taller, el material teórico que desee aportar de apoyo, que se complementará con lo obtenido en el debate. En caso de no ser posible dicha preparación previa, puede preparar el material teórico mientras los alumnos realizan el trabajo en grupos.

d) Debate grupal

Se realiza una devolución por grupos sobre las respuestas a cada pregunta, intentando fomentar que sea cada uno de los grupos el que transmita su reflexión al resto del aula.

e) Reflexión por parte del profesional

Una vez realizada la devolución y el debate, el dinamizador concluirá la actividad repasando las ideas principales del debate y reforzando la reflexión con su propio material teórico (puede utilizar como apoyo un PowerPoint si lo considera oportuno).



LA HISTORIA DE MARTINA

OBJETIVO: Identificar y desmontar mitos románticos sobre parejas en situación de riesgo. Iniciar el trabajo para valorar la relación existente entre amor romántico y riesgo de violencia.

CONTENIDOS: Estereotipos de pareja, creencias distorsionadas sobre el amor y mitos románticos en torno a las relaciones amorosas. La dependencia emocional. La no percepción del riesgo.

TIEMPO: 60-90 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo individual, trabajo en pequeño grupo y debate.

PROGRESIVIDAD: Nivel 4 de 5 en relaciones de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla para el profesional; bolígrafos; fotocopias de la ficha 6 o lectura en voz alta de la misma.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

Es importante que, tras un periodo de reflexión en los adolescentes realizado a partir de actividades anteriores, puedan dedicarse a analizar un caso en el que se vean reflejados distintos elementos basados en las relaciones de pareja, los mitos del amor romántico y los estereotipos de género.

b) Actividad en pequeño grupo

El dinamizador reparte a los alumnos, divididos en pequeños grupos, las fotocopias de la ficha 6. Les pedirá que lean la historia de Martina y que respondan a las preguntas que aparecen al final, para lo cual dispondrán de 20 minutos. La ficha 6 con la historia y las preguntas se encuentra al final de la actividad. Se elige a un secretario o secretaria por grupo para que tome nota de las respuestas.

c) Preparación del material teórico

Se recomienda que el dinamizador tenga preparado, previamente al taller, el material teórico que desee aportar de apoyo, que se complementará con lo obtenido en el debate. En caso de no ser posible dicha preparación previa, puede preparar el material teórico mientras los alumnos realizan el trabajo en grupos.

d) Debate grupal

Se realiza una devolución por grupos sobre las respuestas a cada pregunta. Se recomienda que cada pregunta la responda un grupo distinto, y el resto de los alumnos la complementen mediante el debate.

e) Reflexión por parte del profesional

Una vez realizados la devolución y el debate, el dinamizador concluirá la actividad repasando las ideas principales del debate y reforzando la reflexión con su propio material teórico.

FICHA 6. LA HISTORIA DE MARTINA

La historia de Martina

Me llamo Martina. Tengo 16 años. Estudio en el instituto y me gusta pensar que me dedicaré a cuidar de la gente. En casa, mi madre siempre me dice que he nacido para cuidar de los demás, que se me da bien. No sé si será verdad, pero a mí me gustaría poder hacerlo tan bien como ella lo ha hecho conmigo, con mi hermano pequeño y con mi padre. Cuando yo era pequeña, ella aún trabajaba en una tienda de ropa, pero al nacer Pablo decidieron que lo dejaría porque era demasiado caro tener una canguro, salía más a cuenta cuidar de los de casa que tener un trabajo. Además, mi padre se reía porque a mi madre le habían hecho encargada de la tienda, y decía: «¡Ojo con tu madre de jefa, que tiemblen las niñitas de la tienda. No saben lo que han hecho poniendo a mamá allí, con el carácter que tiene!».

Sobre mi padre, deciros que es un gran tío; a veces ayuda en las tareas de casa cuando llega del trabajo, pero siempre procuramos que esté todo listo para que no se agobie con el montón de trabajo de casa. Pienso que siempre ha querido mucho a mi madre, y que debe de ser mutuo, porque se pasan todos los días juntos cuando no está trabajando mi padre, y ella ya sabe cómo manejarlo cuando está de mala leche. Mi padre se preocupa de sacarla de casa de vez en cuando, porque sabe que tiene pocos entretenimientos debido al tiempo que se pasa en casa. A ella le gusta mucho el cine, y tienen peleas divertidas para elegir la peli. A ella le gustan cosas de la Jennifer Aniston y rollos de amor de esos. Mi padre ficha en cualquier peli de Bruce Willis.

A veces, mi padre se duerme en el cine porque acaba reventado de trabajar todo el día. Es contable, lo que a mí me parece un rollo (y creo que a él también, pero no le gusta reconocerlo para hacerse el fuerte). Le hubiera gustado dedicarse a la música, pero eso, como dice él, no trae el pan a casa. Toca muy bien el fagot, de pequeño iba a clases. Ahora hace mucho tiempo que no lo toca, y dice que aquello era cosa de «nenazas y criaturas».

Me hace gracia porque mi padre se hace el protector conmigo cuando le hablo de José, mi novio, que el año pasado estudiaba en mi cole, pero que ahora hace informática en otro lugar. Papá bromea porque no quiere que me venga a buscar a casa, dice que le calentará y que no le gustan las pintas que lleva. Mi madre le dice: «Deja tranquila a la niña si se ha enamorado». Y sí, me he enamorado. Lo deberíais ver, todo guapote... Le empieza a salir una barba extraña muy mona, y tiene los ojos de color miel. Hemos tenido suerte, porque nuestros signos zodiacales son compatibles para siempre, así no nos separará el destino. Vale... es algo reservado y callado, pero con la mirada nos lo decimos todo, somos supercompatibles. Me enseña cosas que yo no sé, y me ayuda mucho a saber reírme de mí misma, ya que se mete con mis rollos de amigas, y le gusta saber mucho de mí.

La verdad es que él es más atractivo que yo. Era de los más conocidos en el cole el año pasado, y no sé por qué se fijó en mí, pero ¡qué más da! Tuve suerte. Nos ha sido superdifícil estar juntos con el cambio de cole, ya que él no conoce a mucha de la gente con la que voy y se siente mal. Pero ya me encargo yo de que sepa todo lo que hago para que no sufra, pobre. Encima de que estamos separados, no saber qué hace el otro es un suplicio.

Le gusta mucho que me ponga guapa cuando voy con él por ahí, pero es graciosísimo cuando sufre porque me pongo guapa para ir a clases. ¡Como si yo me pudiera fijar en alguien! Se enfada, junta las cejas y pone morros. Yo le doy unos besitos y un abrazo, y le recuerdo que no hay nadie como él, que no quiero tener a nadie más cerca, ¡que sin él no respiraré!

Es cierto que no hemos tenido mucha suerte con nuestros amigos. A mis amigas, él les parece un quinqui, un chulo de barrio, y no entienden cómo estoy con él. Seguramente es envidia por no poder tocarle la barba. Yo lo tengo claro, no me tengo que justificar ante nadie. Si ellas no le aceptan, no me aceptan a mí, y por lo tanto... ¡fuera!

Él tiene un grupito de amigos, pero son mayores que yo y les dejan salir por la noche, así que no los conozco mucho. Pepe (José) sale con ellos algunos días, pero me avisa para que no me preocupe, porque sabe que no me gusta que vaya a discotecas él solo; pero se ríe y me cuenta que es tan absurdo lo que le digo, que le hace gracia. Es verdad que eso no se lo digo a mis padres, porque, aunque saben que los chicos pueden llegar a casa más tarde que las chicas, no es plan que le vean como un fiestero. ¿Sabéis qué os digo? Que un día saldré yo por ahí sin él, a ver qué le parece, ja ja ja. Pero, con mi mala suerte, seguro que se entera y se pilla un rebote total. Y más hoy en día, que con Facebook todo el mundo cuelga fotos e historias, y me tiene fichada todo el día. Así que nada, mejor no genero un lío. Ya saldré de mayor.

Bueno, os dejo, que me parece que me llamará Pepe de un momento a otro. El móvil me lo regaló él hace un par de meses para poder charlar cuando queramos, y ahora veo que me están llegando whatsapps y se está poniendo nervioso porque no le respondo. Ja ja ja, ahora se cabrea y pone: «Nena, que estás viendo los mensajes, ¿por qué leches no coges el teléfono?». Mira que es burro, después siempre se disculpa porque dice que se pone nervioso si no respondo y se preocupa, que si respondiera a la primera eso no pasaría. Quizá tenga razón. Ya veremos cómo van las cosas.

Ahora dice que no me viene a buscar mañana, que si yo no me preocupó de responderle los mensajes él pasa de mí, que eso significa que yo no me preocupó por él igual que él por mí, que lo pasa fatal si no está conmigo y que parece que yo me lo paso mejor con cualquier otra cosa que con él. Pero, ¿por qué dice eso? Mira, la que se ha liado en un momento por estar aquí escribiéndoos. Os dejo, que había quedado con Noe, pero tengo que anularlo; que me voy a buscarle a la calle para que no se enfade y para demostrarle que sí me importa. ¡YA LO CREO QUE ME IMPORTA!

Venga, un abrazo a todos. ¡¡Y que viva el amor!!

Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué imagen tiene Martina de Pepe? ¿Y qué imagen crees que tiene Pepe de Martina?
- ¿Qué valores sobre la relación de pareja ha aprendido Martina de sus padres? ¿Son positivos o negativos?
- ¿Cómo definirías al padre de Martina? ¿Y a la madre?
- ¿Qué uso da Pepe al WhatsApp?
- ¿Qué te parece que Martina anule la cita con Noe?
- ¿Y lo de Facebook?
- ¿Qué te parece la distinta visión que tienen sobre salir con los amigos?
- ¿Crees que es una pareja en situación de riesgo?



AUDIOVISUALES Y VIOLENCIA

OBJETIVO: Identificar distintas formas de violencia de género, así como el ciclo de la violencia.

CONTENIDOS: Violencia de pareja y ciclo de la violencia.

TIEMPO: 20-90 minutos (en función de si se trabaja un vídeo o todos).

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo individual y debate-reflexión.

PROGRESIVIDAD: Nivel 5 de 5 en violencia de pareja.

MATERIALES: Ordenador y pantalla.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

Esta actividad está considerada como una de las de mayor nivel en cuanto a asunción de conceptos se refiere, por lo que se recomienda que para su realización hayan sido asumidos gran parte de los conceptos trabajados en actividades de esta temática (de inferior nivel de progresión), así como conceptos sobre estereotipos de amor romántico y mitos de la relación de pareja.

El dinamizador simplemente comunicará al alumnado que se visualizará un vídeo (o varios, según la opción elegida) y que deberán estar muy atentos.

b) Actividad dinámica

Primero se proyectarán los vídeos y se formularán una serie de preguntas para cada uno de ellos, para fomentar posteriormente el debate grupal con espíritu crítico.

Subir y bajar, de David Planell (<http://www.youtube.com/watch?v=AoOtTIKjgoE>)

- ¿Qué cambio de actitud se observa en ella?
- ¿Por qué crees que ella le deja subir finalmente? ¿Qué recursos utiliza él para hacerlo?
- ¿Cómo sabe él que ella está fumando?
- ¿Por qué ella le tiene tanto miedo?
- ¿Por qué crees que él está llorando abajo? ¿Crees que está llorando de verdad?

Mummies and Daddies, de Proyecta Films (<http://www.youtube.com/watch?v=0Y1yf1R9K5s>)

- ¿Qué riesgo para su aprendizaje tiene un menor que ve violencia en su casa?
- Identifica las fases del ciclo de la violencia en el vídeo. ¿Qué significa que ella las reproduzca?
- ¿Qué significa cuando ella dice «¡Que te lo has creído!»?
- ¿A qué se refiere cuando dice que está jugando a papás y mamás?

Te doy mis ojos, de Icíar Bollain

- Al inicio de la película, Pilar se va a casa de su hermana Ana. Antonio, su marido, se presenta allí con un regalo y le jura que va a cambiar, a lo que Pilar responde: «Tengo miedo. Lo siento, tengo miedo». ¿Por qué dice «Lo siento»?
- En el mismo fragmento de película, Antonio intenta convencerla de que abra la puerta con distintas estrategias. ¿Cuáles? ¿Cuáles crees que hacen más efecto en Pilar?
- En una escena de la película, Antonio le regala a Pilar un libro de arte. Más adelante, durante una agresión a Pilar, lo rompe. ¿Qué crees que simboliza este acto? ¿Qué representa el libro? ¿Qué está rompiendo realmente Antonio cuando arranca las hojas del libro? ¿Qué constituye el arte para Pilar?
- En una escena en la que Pilar, su madre y su hermana se encuentran en la terraza del piso hablando de la situación de Pilar, la madre muestra el vestido de boda de Pilar. ¿Podrías explicar las razones que impulsan a Pilar a arrojarlo por el balcón?
- Identifica las diferencias en la personalidad (o carácter) de Pilar cuando está en el trabajo y cuando está en su casa con Antonio.
- ¿Por qué crees que a Antonio le ofende tanto la idea de que Pilar se vaya a hacer las visitas guiadas al museo a Madrid?
- Identifica un momento en la historia de Pilar y Antonio en el que la situación podría haberse detenido y evolucionar sin tanto sufrimiento ni agresiones.
- Explica las razones por las que a Pilar le cuesta separarse de Antonio.
- Identifica los factores que finalmente influyen en que Pilar deje a Antonio.
- Argumenta por qué Pilar se enfrenta a su hermana.

c) Debate grupal

Después del trabajo individual, el dinamizador pedirá que los alumnos aporten al grupo sus reflexiones sobre los vídeos. Se destinarán 10-15 minutos a este debate. El dinamizador intentará agilizarlo, usando para ello las preguntas de los propios chicos y chicas, que formulará al grupo clase para que las resuelvan entre todos.

d) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador sintetizará las aportaciones del alumnado y utilizará el material teórico de apoyo que estime oportuno para exponer muy brevemente la definición de *violencia de género*, los tipos existentes (laboral, social, de pareja, etc.) y el ciclo de la violencia de género. Es importante trabajar la transmisión intergeneracional de valores.

e) Alternativas para el taller

Recordamos que en esta actividad pueden visionarse uno o varios vídeos.



Actividades «Acoso escolar»

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

El acoso escolar (en inglés, *bullying*) es el maltrato físico o psicológico deliberado y continuado que recibe un o una menor por parte de otro, o por parte de un grupo, que se comporta con la víctima de forma cruel con el objetivo de someterla y asustarla, a fin de recompensarse a sí mismo con situaciones favorables para él o simplemente para obtener la satisfacción de agredir. Así pues, el acoso escolar implica una repetición continuada de burlas y agresiones que pueden provocar la exclusión social de la víctima.

Se trata de un problema extendido en los colegios, escuelas e institutos, cuyo principal aliado es el silencio de las víctimas, quienes no denuncian por miedo al agresor o agresores o por vergüenza a quedar como cobardes.

El acoso escolar es un problema que precisa de la sensibilización social. Existe un aumento preocupante de casos de acoso, especialmente teniendo en cuenta que suele ser una forma de violencia que no se divulga, ni siquiera en las familias.

La concienciación social es importante, sobre todo para descubrir que determinadas reacciones violentas y agresivas en los menores suelen estar enmascarando situaciones de acoso escolar que no revelan a su entorno familiar, y son una forma de canalizar la rabia, que aflora sin que existan causas aparentes.

El acoso escolar reúne las siguientes características:

- Una víctima indefensa es atacada por una persona o un grupo agresor.
- Existe desigualdad de poder entre el más fuerte y el más débil y, por lo tanto, indefensión de la víctima.
- La acción agresiva es repetida y dura un largo periodo de tiempo.
- La agresión crea en la víctima la expectativa de ser foco de atención para nuevos ataques.
- La intimidación se ejerce contra sujetos concretos y no contra grupos.
- La intimidación puede ser ejercida en solitario o en grupo.

Las causas del acoso escolar son múltiples y complejas. En nuestra sociedad, existen ciertos factores de riesgo de violencia, como pueden ser la exclusión social o la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación. Por otro lado, carecemos de ciertas condiciones protectoras que podrían paliar los efectos de dichos factores, así como de modelos sociales positivos y solidarios, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, y adultos disponibles y atentos para ayudar. Por otro lado, ser aceptado y tener amigos en el vínculo escolar son factores protectores ante las agresiones de acoso escolar.

Algunos factores de riesgo son los siguientes:

EN LA FAMILIA

- Adquisición de los primeros modelos de comportamiento.

- Violencia intrafamiliar.
- Situación de maltrato del menor por parte de los padres; deterioro de la interacción familiar.
- Deterioro del comportamiento del menor en otros entornos. Disminuye la posibilidad de establecer relaciones positivas. Se repite crónicamente, haciéndose más grave. Se extiende a las distintas relaciones que mantienen los miembros de la familia.
- Pobreza y estrés de los padres.

EN EL ENTORNO ESCOLAR

- Mala relación entre profesorado y alumnado, ansiedad y depresión en los menores, descenso del rendimiento escolar.
- Poca confianza en el profesorado para denunciar malos tratos.

EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Muestras de violencia tanto reales (noticias) como ficticias (películas y series).
- Los menores observan la televisión y lo que ven influye en su comportamiento inmediatamente después.
- La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que establezcan los menores.
- La repetida exposición a la violencia en televisión puede producir habituación y que se considere como normal e inevitable, lo que reduce la empatía con las víctimas.

Las características que presentan las víctimas de acoso escolar son las siguientes:

VÍCTIMA PASIVA

- Situación social de aislamiento. Dificultades para la comunicación y baja popularidad.
- Conducta muy pasiva. Miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad, alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima. Tendencia a culpabilizarse de su situación y a negarla por vergüenza.
- Sobreprotección por parte de la familia.

VÍCTIMA ACTIVA

- Situación social de aislamiento e impopularidad.
- Tendencia impulsiva a actuar sin elegir la conducta más adecuada para cada situación. Predisposición a emplear conductas agresivas, irritantes y provocadoras. En algunos momentos, se mezclan los papeles de agresor y víctima.
- Trato familiar hostil, abusivo y coercitivo.

Por otra parte, las características de los agresores son las siguientes:

- Situación social negativa, siendo incluso rechazados por una parte importante de sus compañeros, aunque están menos aislados que las víctimas y tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta.
- Tendencia a la violencia y al abuso de la fuerza: son impulsivos, muestran escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración y dificultades para cumplir normas, mantienen relaciones negativas con los adultos y presentan bajo rendimiento escolar.
- Falta de capacidad de autocrítica, lo que se traduce en una autoestima media o alta.
- Ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, en especial de la madre.

PRESENTACIÓN DEL TALLER

La Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) ha sido la base de distintas declaraciones, convenciones y acuerdos contra la violencia. Ejercer violencia sobre alguien conlleva vulnerar los derechos humanos de la persona.

El concepto *acoso escolar* se utiliza para describir distintos tipos de comportamientos no deseados por niños, niñas y adolescentes que abarcan desde bromas pesadas hasta ignorar o dejar deliberadamente de hacer caso a alguien, ataques personales e, incluso, abusos serios. En ocasiones, es solo una persona la que lleva a cabo el acoso escolar, mientras que en otras existe la unión de un grupo o pandilla. Lo más preocupante no son las acciones realizadas por los agresores, sino cómo se siente la víctima y cómo incide el acoso en su vida a medio y largo plazo.

Por ello, es necesario trabajar con los grupos que presenten situaciones de acoso repetidas, de intimidación o victimización, así como acciones negativas (verbales, físicas y psicológicas, sociales e ideológicas, incluidas las psicológicas de exclusión) que lleven a cabo otros compañeros.

El miedo a los agresores y a quedar una vez más en ridículo hace que la mayoría de las víctimas de acoso escolar no sean capaces de denunciar la situación. En muchas ocasiones, no aceptan los consejos del profesorado ni transmiten a sus propios padres el pánico que padecen en el colegio.

En la actualidad, las agresiones escolares son hechos comunes, pero no deben ser concebidas como un fenómeno nuevo, aunque sí más intenso y descubierto. Por ese motivo, conviene trabajar con los niños, niñas y adolescentes su identificación, así como facilitarles herramientas para no ser agresores, ni víctimas, ni espectadores, de un problema que también les perjudica a ellos.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Identificar el acoso escolar.
- Facilitar herramientas para responder de forma asertiva ante una agresión.
- Asimilar e integrar un modelo de relación respetuosa e igualitaria.

CONTENIDOS

- Indicios de acoso escolar.
- Mitos en torno al acoso escolar.
- Situaciones de acoso escolar y emociones.
- La influencia del grupo de compañeros en situaciones de acoso escolar.
- La resolución asertiva de los conflictos.
- El respeto y la igualdad hacia los compañeros.
- La no tolerancia de la violencia.

ÍNDICE DE LA SESIÓN

Se recomienda realizar como mínimo dos actividades de este grupo a fin de fomentar el cambio a nivel cognitivo, actitudinal y comportamental.

Asimismo, debe iniciarse el taller realizando alguna actividad introductoria para facilitar la predisposición al cambio de creencias y la reflexión.

ACTIVIDADES

Las actividades pueden llevarse a cabo con un solo dinamizador. Las sesiones han sido temporalizadas individualmente, y se ha contemplado la posibilidad de que puedan perderse algunos minutos debido a la entrada y salida del aula de los participantes. Pese a esos minutos perdidos, las actividades pueden desarrollarse dentro del tiempo planificado, ya que implícitamente quedan contabilizados. En caso de que se lleven a cabo con dos dinamizadores, es aconsejable repasar algunas de las recomendaciones de codinamización de talleres que se ofrecen en este documento. Es importante pasar el «Cuestionario de valoración de la actividad o taller» al finalizar la sesión.

Antes de iniciar las dinámicas, la persona que dinamiza el taller se presenta al grupo y explica que se van a realizar unas actividades diseñadas por la Fundación "la Caixa". Es importante no adelantar el contenido de las actividades o talleres en este momento, para no condicionar al alumnado.

Se recomienda que, en el contacto previo con el centro para la realización del taller, se sugiera la necesidad de un aula con posibilidad de cambiar de ubicación el mobiliario.

Para un buen desarrollo de la sesión, el aula de trabajo se adaptará a las necesidades de cada actividad.



ACOSO LABORAL

OBJETIVO: Identificar situaciones de acoso moral que lleven a asociar ideas sobre acoso laboral. Facilitar herramientas para identificar tipos de abusos y roles implicados.

CONTENIDOS: Situaciones de acoso moral y emociones. La influencia del grupo de compañeros en situaciones de acoso. Tipos de abusos.

TIEMPO: 40-60 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en gran grupo y debate-reflexión.

PROGRESIVIDAD: Nivel 1 de 5 en acoso escolar.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; fotocopias con las preguntas a responder en el debate (o proyección de las mismas en un PowerPoint creado por el dinamizador).

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

Para facilitar la reflexión, es recomendable adoptar un punto de vista algo alejado de la propia realidad para poder trazar puentes de unión. Esta es la razón por la cual se propone trabajar una situación de acoso laboral para, posteriormente, abordar el acoso escolar.

b) Actividad dinámica

El dinamizador leerá en voz alta unas historias sin adelantar su temática y únicamente pedirá a los alumnos que las escuchen.

Historias para leer en voz alta

A Carlos, de 50 años de edad, su jefe, sin saber por qué, dejó de tenerle en cuenta y cada vez se comportaba más seco con él. Carlos intentó hablar con él sobre lo que estaba pasando, pero su jefe nunca accedió a tal petición. Lo más grave fue que otros empleados, por temor a ser despedidos, adoptaron la misma actitud que el directivo, llegando al extremo de que Carlos ya no era informado de las juntas y pocos eran los que le hablaban. Obviamente, esto repercutió en el estado de ánimo de Carlos, sintiéndose frustrado, devaluado e ineficiente, además de que le aterraba ser despedido, pues a sus 50 años sería muy complicado lograr otro empleo. Gracias a la propuesta de un proyecto en otra empresa, Carlos pudo dejar su trabajo.

Alicia, de 33 años y contratada como coordinadora de Seguridad y Salud de Obras en una empresa, empezó a ser discriminada debido a su embarazo. Ella comunicó a sus superiores que estaba embarazada a las ocho semanas de gestación, y en aquel momento no supuso ningún problema. Pero, a los cinco meses de embarazo, su jefa le dijo que dejara de visitar las obras porque no era lo más recomendable para una embarazada. «Realmente, mi trabajo se vio muy afectado, porque las visitas en este empleo son fundamentales. Sin visitas, mis obras deben pasar a otra persona y, en consecuencia, se contrata a otro técnico. Me quedé dando cursos de construcción y redactando informes atrasados de todas mis compañeras, que me culpaban a mí por haberme quedado embarazada. Los técnicos que iban a las visitas en mi sustitución dejaron de hablarme por cargarles de trabajo.»

El científico Daniel Shechtman, al realizar un estudio sobre la cristalografía, comprobó que los fundamentos conocidos sobre esta ciencia eran erróneos, pero sus colegas no le creyeron y, muy al contrario, se burlaron de él. De hecho, su jefe le regaló un manual de cristalografía y le sugirió que lo leyera. Pero como Daniel insistió en que su experimento era correcto, le despidieron. Incluso las revistas científicas se negaron a publicar su estudio. Con el tiempo, por dicha investigación, Shechtman se convirtió en ganador en solitario del Premio Nobel de Química en 2011.

Un policía, tras denunciar unas irregularidades por parte de algunos de sus compañeros, empezó a ser el blanco de burlas y amenazas. Primero, en la puerta de su vestuario encontró escritas las palabras «Chivato» y «Maricón». Además, comenzaron a correr rumores sobre su supuesta orientación homosexual. En otra ocasión, encontró dentro de uno de sus calcetines un papel doblado con el escrito «Marica asqueroso, fuera de aquí». Pero la gota que colmó el vaso fue cuando le pincharon las cuatro ruedas del coche. A raíz de la primera provocación, el policía agredido presentó una denuncia, a la que hicieron caso omiso, pero con las demás pruebas pudo llevar su caso a juicio.

Una vez leídas en voz alta las historias, el dinamizador formula las preguntas e intenta generar un debate reflexivo sobre distintos aspectos:

- ¿Qué origina una situación de acoso laboral?
- ¿Qué tienen en común las víctimas?
- ¿Qué tienen en común los agresores?
- ¿Por qué el entorno social a veces se pone de parte del agresor?
- ¿Qué puede hacer la víctima para salir de esa situación?
- ¿Qué similitudes y diferencias existen entre el acoso laboral y el acoso escolar?

c) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador sintetizará las aportaciones del alumnado usando el material teórico con el que cuenta en la presente guía como apoyo, para exponer muy brevemente la definición de *acoso escolar*, los tipos de maltrato y las similitudes en el entorno laboral adulto. Para la síntesis, el dinamizador contará con 15 minutos.



¿QUIÉN ES QUIÉN?

OBJETIVO: Identificar situaciones de acoso escolar. Facilitar herramientas para responder de forma asertiva ante una agresión.

CONTENIDOS: Situaciones de acoso escolar y emociones. La influencia del grupo de compañeros en situaciones de acoso escolar. La resolución asertiva de conflictos.

TIEMPO: 30-40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en gran grupo y debate-reflexión.

PROGRESIVIDAD: Nivel 2 de 5 en acoso escolar.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; notas adhesivas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

El dinamizador explicará la actividad a los alumnos. Les indicará que cada uno de ellos interpretará un papel, pero nadie conocerá su propio rol, sino tan solo los de los demás, que estarán escritos en notas adhesivas pegadas en la frente. Se remarcará que nadie puede decir a su compañero o compañera el rol que lleva escrito en la nota adhesiva. Se trata de comportarse con los demás según el rol que lleven escrito en la frente. Por ejemplo, si un alumno lleva una nota adhesiva en la que pone «Agresor», los demás deberán tratarle como tratarían a un agresor, repudiándolo o aliándose con él. Se dedicarán 5 minutos a la introducción de la actividad.

b) Actividad dinámica

El dinamizador tendrá preparadas las notas adhesivas antes del inicio del taller. Para la confección de las notas, contará con los siguientes roles:

- Agresor o agresora y víctima (2 y 4, respectivamente).
- Amigos de los agresores y amigos de las víctimas (más notas adhesivas de amigos de agresores que de amigos de las víctimas, ya que suele ser así en la realidad, fruto del aislamiento y la impopularidad de la víctima).
- Profesor o profesora (2-3).

El dinamizador pegará las notas adhesivas en las frentes de los alumnos, sin que vean el rol que les ha tocado a cada uno. Una vez repartidos los roles, el dinamizador indicará a los chicos que pueden iniciar su actuación. Les pedirá que sean reales y sinceros, exagerando si es necesario.

Al cabo de 10 minutos de interacción entre los alumnos, se para la actividad y el dinamizador pide a los alumnos que levanten la mano aquellos que crean que su rol es de víctima, los que consideren que son agresores y los que crean que desempeñan el papel de profesores. A continuación, pedirá a los alumnos, tanto si han acertado su rol como si no lo han hecho, que se quiten la nota adhesiva de la frente y comprueben el rol que les había tocado.

c) Reflexión y debate

Cuando todos hayan comprobado el rol que tenían asignado, el dinamizador pedirá a una persona de cada rol que exprese los sentimientos vividos, cómo se ha sentido, etc. Sus compañeros de rol pueden ayudarle. Para esta segunda parte de la actividad, se contará con 10 minutos, por lo que el proceso de reconocimiento del propio rol tiene que ser ágil.

d) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador sintetizará las aportaciones del alumnado, usando el material teórico que desee como apoyo, y expondrá muy brevemente la definición de *acoso escolar*, los tipos de maltrato y los elementos emocionales asociados.



LAS ESQUINAS

OBJETIVO: Identificar situaciones de acoso escolar.

CONTENIDOS: Mitos del acoso escolar e indicios de acoso.

TIEMPO: 30-40 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en gran grupo y debate-reflexión.

PROGRESIVIDAD: Nivel 3 de 5 en acoso escolar.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; tarjetas de afirmaciones; carteles de posición.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

El dinamizador, que habrá dispuesto previamente el aula con las sillas y las mesas apartadas en un rincón, explica a los alumnos que deberán situarse de pie en medio de la clase y que él leerá distintas afirmaciones. Ante cada una de ellas, los chicos se repartirán según su opinión con respecto a las mismas. En la pared de la derecha, se situarán las personas que estén de acuerdo con la afirmación, y en la de la izquierda, las que no estén de acuerdo. El dinamizador también explicará que, en caso de duda (cuando no se decidan por ninguna opción), pueden permanecer inmóviles en el centro (posición inicial de la actividad). Sin más explicaciones sobre la dinámica, para no condicionar los movimientos, el dinamizador inicia la actividad, a cuya presentación dedicará 5 minutos.

b) Actividad dinámica

Esta actividad durará unos 20 minutos. El dinamizador tendrá preparadas algunas tarjetas con distintas afirmaciones para facilitar su lectura y no recorrer al ordenador. Algunas de las afirmaciones que proponemos trabajar son las siguientes:

- Insultar reiteradamente no es acoso escolar.
- Si mis amigos me pegan, es solo para jugar.
- En mi centro educativo no hay acoso escolar.
- Hay personas que se merecen malos tratos.
- Decir *tonto* a la misma persona cada día no causa dolor.
- El acoso escolar solo se da entre personas con un nivel socioeconómico bajo.

- Si a mí me hicieran acoso escolar, se lo diría a mis padres.
- El acoso escolar es algo que se han inventado los medios de comunicación.
- Pelearse un día no es hacer acoso escolar.
- Ser agresor de acoso escolar no es malo, ya que así no te pegan a ti.
- Las víctimas de acoso escolar son víctimas porque quieren.
- Si te pegan, tienes que pegar también.
- Gastar bromas no es hacer acoso escolar.

Con estas afirmaciones se pretende buscar el posicionamiento de los alumnos ante algunas afirmaciones que son fruto de mitos en torno al acoso escolar. Bajo este abanico de afirmaciones erróneas sobre el acoso escolar, se justifican muchas situaciones de violencia.

El dinamizador irá leyendo las distintas afirmaciones. Los chicos y chicas deberán posicionarse junto a la pared derecha o la izquierda. Para facilitarles que asocien cada pared con una opinión, el dinamizador habrá colgado los carteles de «Desacuerdo» y «Acuerdo» en las paredes correspondientes.

En caso de que algunos alumnos hayan permanecido en el centro del aula porque estén indecisos, utilizaremos su indecisión para pedir a los chicos y chicas situados en la pared de la derecha y de la izquierda que se justifiquen y convencen a sus compañeros para que se incorporen a su bando (de «Acuerdo» o «Desacuerdo» con la afirmación).

c) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador sintetizará las aportaciones del alumnado, usando el material teórico que desee como apoyo. Para la síntesis, el dinamizador contará con 15 minutos.

d) Alternativas para el taller

Esta actividad puede realizarse también en formato de cuestionario individual si se valora alguna situación de riesgo o complicada en el aula.



CREACIÓN DE UN CORTOMETRAJE SOBRE *BULLYING*

OBJETIVO: Identificar situaciones de acoso escolar, ayudar a empatizar con los roles, cuestionar el papel del grupo.

CONTENIDOS: Mitos del acoso escolar, tipos de acoso, rol del grupo.

TIEMPO: 60-90 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en gran grupo, trabajo en pequeños grupos y debate-reflexión.

PROGRESIVIDAD: Nivel 4 de 5 en acoso escolar.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; papel y bolígrafo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

El dinamizador explica a los alumnos que se presentarán a un concurso de cortometrajes sobre distintos aspectos sociales y que la temática elegida es el acoso escolar. Se dividirá la clase en grupos, y cada uno redactará los elementos básicos para poder crear este corto. Posteriormente se valorará la viabilidad de llevar a cabo realmente el rodaje.

b) Actividad dinámica

El dinamizador pedirá a cada uno de los grupos que diseñe una escena para el corto, especificando las localizaciones, el tipo de situación que desean representar, roles y diálogos. Tendrán unos 20 minutos para crear la escena. A continuación, se ponen las historias en común y se intenta crear un hilo conductor para diseñar el corto.

c) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador sintetizará las aportaciones del alumnado, usando el material teórico que desee como apoyo. Para la síntesis, el dinamizador contará con 15 minutos.

El dinamizador procurará que los alumnos sean conscientes en sus escenas de los roles de agresor, víctima y grupo, del apoyo del entorno y de las dificultades para poder romper la dinámica.

d) Alternativas para el taller

Es interesante valorar la posibilidad de llevar a cabo realmente el cortometraje. Resulta muy gratificante para los jóvenes ver su trabajo llevado a la realidad, y les ayuda a poner en práctica algunas ideas que en clase solo surgen a modo de debate.



AUDIOVISUALES

OBJETIVO: Identificar situaciones de acoso escolar, ayudar a empatizar con los roles, cuestionar el papel del grupo.

CONTENIDOS: Mitos del acoso escolar, tipos del acoso, rol del grupo.

TIEMPO: 120-150 minutos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Trabajo en gran grupo y debate-reflexión.

PROGRESIVIDAD: Nivel 5 de 5 en acoso escolar.

MATERIALES: Ordenador y pantalla; papel y bolígrafo.

Antes de la sesión, el dinamizador tendrá impresas las preguntas para todos los alumnos, o bien buscará alguna alternativa en función de las instalaciones (proyección, etc.).

DESARROLLO DE LA SESIÓN

a) Presentación

El dinamizador explica a los alumnos que verán una película sobre la que deberán reflexionar posteriormente.

b) Actividad dinámica

Se proyecta la película *Cobardes*, de José Corbacho (2008).

c) Actividad individual

El dinamizador plantea a los alumnos una serie de preguntas sobre la película.

- ¿Cómo llaman algunos compañeros a Guille? ¿Por qué?
- ¿Qué personaje popular propone Silverio (de la pizzería) a Gaby como ejemplo y modelo? ¿Por qué?
- ¿Qué le pasa a Gaby? ¿Cómo está en su casa? ¿Cómo está en el colegio? Si estuvieras en su lugar, ¿qué harías de otro modo? ¿Por qué no lo cuenta a sus profesores?
- ¿Qué hace Guille? ¿Por qué actúa así? ¿Qué relación mantiene con sus amigos? ¿Qué relación mantiene con su familia?
- Averigua los miedos de todos los personajes.
- Identifica los problemas de comunicación de Gaby.
- Identifica los problemas de comunicación de Guille.
- ¿Cuál es el problema de fondo? ¿Cómo se soluciona? ¿Tú lo habrías solucionado de otra forma?

d) Preparación del material teórico y reflexión por parte del profesional

Para finalizar la actividad, el dinamizador sintetizará las aportaciones del alumnado, usando el material teórico que desee como apoyo. Para la síntesis, el dinamizador contará con 15 minutos.

e) Alternativas para el taller

- Para ampliar información sobre esta película, consultar:
<http://www.educacion.gob.es/externo/centros/belem/es/actividades/cinenespanol/cobardes.pdf>
- Por otro lado, para la realización de esta actividad pueden reproducirse otras películas como *Después de Lucía*, *Precious* o *Cyberbully*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attar-Schwartz, S. (2009). «Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation and school factors». *American Journal of Orthopsychiatry* (79), p. 407-420.
- Berger, K.; Thompson, R. (1997). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (vol. 4.º, p. 614). Madrid: Médica Panamericana.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente* (p. 1011). Madrid: Prentice-Hall.
- Blaya, C.; Debarbieux, E.; Lucas, B. (2007). «La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos». *Revista de Educación* (342), p. 61-81.
- BOE (2004). BOE n.º 313, de 29 de diciembre de 2004, Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Bucchianeri, M. M.; Eisenberg, M. E.; Neumark-Sztainer, D. (2013). «Weightism, Racism, Classism and Sexism: Shared Forms of Harassment in Adolescents». *Journal of Adolescent Health* (53), p. 47-53.
- Campbell, M. A. (2005). «Cyberbullying: An old problem in a new guise?». *Australian Journal of Guidance Counselling*, 15(1), p. 68-76.
- Close, S. M. (2005). «Dating violence prevention in middle school and high school youth». *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), p. 29.
- Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen.
- Coleman, J. (1989). *Equality and Achievement in Education (Social Inequality Series)*. Westview Press Inc.
- Collins, W. A. (1997). «Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change». *Personal Relationships*, p. 1-14.
- Connolly, J. A.; Goldberg, A. (1999). «Romantic Relationships in Adolescence: The role of friends and peers in their emergence and development». En Furman, C.; Bradford, W.; Feiring, B. (ed.). *The development of romantic relationships in adolescence* (p. 266-290). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cornelius, T. L.; Resseguie, N. (2007). «Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature». *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), p. 364-375.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). «Adolescencia, sexismo y violencia de género». *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 23(84), p. 35-44.
- Díaz-Aguado, M. J.; Carvajal, M. I. (coord.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. <<http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadertype=Content-disposition&blobheadervalue=inline&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1244653130278&ssbinary=true>>: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- Díaz-Atienza, F.; Prados Cuesta, M.; Ruiz-Veguilla, M. (2004). «Bullying, depression and suicidal ideation in adolescents». *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), p. 10-19.
- Dodge, K. A. (1996). «The legacy of Hobbs and Gray: Research on the development and prevention of conduct problems». *Peabody Journal of Education* (71), p. 86-98.
- Eppright, T.; Allwood, M.; Stern, B.; Theiss, T. (1999). «Internet addiction: a new type of addiction?». *Mo Med*, 96(4), p. 133-136.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Farrell, A. D.; Flannery, D. J. (2006). «Youth violence prevention: Are we there yet?». *Violence Prevention: Expanding the Applied Science*, 11(2), p. 138-150. DOI: 10.1016/j.avb.2005.07.008
- Ferraz, M. (2008a). *Unidad didáctica 1: Desigualdad de género como sustentadora de las violencias contra las mujeres. Curso avanzado en prevención de las violencias de género*. Santa Cruz de Tenerife: Asociación Contramarea.
- Ferraz, M. (2008b). *Unidad didáctica 5: Estrategias de prevención desde los contextos educativos y comunitarios. Curso Avanzado en Prevención de las Violencias de Género*. Santa Cruz de Tenerife: Asociación Contramarea.
- Ferrer, V.; Bosch, E.; Navarro, C.; Ramis, M. C.; García, E. (2008). «El concepto del amor en España». *Psicothema*, 20(4), p. 589-595.
- Ferrer, V.; Bosch, E.; Ramis, C.; Espinosa, G.; Navarro, C. (2006). «La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as». *Psicothema*, 18(3), p. 359-366.
- Flecha, A.; Puigvert, L.; Redondo, G. (2005). «Socialización preventiva de la violencia de género». *Feminismo/s*, 6, p. 107-120.
- Gibson-Cline, J. (2000). *Youth and in twelve nations copoing*. Londres: Routlege.
- Gil, E.; Lloret, I. (2007). *La violencia de género* (p. 83). Barcelona: UOC.
- González, P. (2008). *Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.
- González, R.; Santana, J. D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes: análisis y prevención* (p. 110). Madrid: Pirámide.
- González, Y.; Saiz, M.; Cánovas, E.; Coca, I.; Gavilán, X.; Giral, M. et al. (2010). *Circuit Barcelona contra la violència vers les dones. Prevenció de les relacions abusives de parella: Recomanacions i experiències*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Groeblinghoff, D.; Becker, M. (1996). «A case study of Mobbing and the Clinical Treatment of Mobbing Victims». *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), p. 277-294.
- Haffner, D. W. (1995). *Facing Facts: Sexual Health for America's Adolescents*. Nueva York: National Commission on Adolescent Sexual Health. Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS).
- Hand, J. Z.; Sánchez, L. (2000). «Badgering or bantering? Gender differences in experience and reactions to sexual harassment among U.S. high school students». *Gender and Society* (14), p. 718-746.

- Hickman, L. J.; Jaycox, L. H.; Aronoff, J. (2004). «Dating violence among adolescents: Prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness». *Trauma, Violence & Abuse*, 5(2), p. 123-142.
- Jessor, R.; Jessor, S. L. (1977). «The social-psychological framework». En: *Problem behavior & psychosocial development: A longitudinal study of youth* (p. 17-42). Nueva York: Academic Press.
- Keren, M.; Ben-Zur, H. (2007). «Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors». *Journal of Adolescence*, 30(1), p. 17-31. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WH0-4K428P1-1/2/54518acca80bfbf4ab1c667072424ebf>>.
- Kirby, D. (2007). *Emerging answers: research findings on programs to reduce teen pregnancy*. Washington DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Kroger, J. (1985). «Separation-individuation and ego identity status in New Zealand University Students». *Journal of Youth and Adolescence* (14), p. 133-147.
- Lacasee, A.; Mendelson, M. J. (2007). «Sexual Coercion Among Adolescents. Victims and Perpetrators». *Journal of Interpersonal Violence*, 22(4), p. 424-437. <<http://dx.doi.org/10.1177/0886260506297027>>.
- Lacasee, A.; Purdy, K.; Mendelson, M. J. (2003). «The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents». *International Journal of Behavioral Development* (27), p. 532-554.
- Leymann, H.; Gustafsson, A. (1996). «Mobbing and Work and the Development of Post-traumatic Stress Disorders». *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), p. 251-275.
- Lorente, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal: agresión a la mujer: realidades y mitos* (p. 221). Barcelona: Ares y Mares.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mateos, A. (2011). *Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía.
- Mateos, A. (2012). *Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa* (reseña de tesis doctoral), 5(1), p. 171-174.
- Mateos, A. (2013). Programa GENER@T. *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide. <<http://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=3277262>>.
- Mateos, A.; Amorós, P.; Pastor, C.; Cojocarú, D. (2013). «Programa GENER@T: Social Educational Programme for the Prevention of Dating Violence among Adolescents». *Revista de Cercetare și Interventie Socială* (41), p. 163-175.
- Matud, M. P.; Rodríguez, C.; Marrero, R. J.; Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana* (p. 219). Madrid: Biblioteca Nueva.
- McMaster, L. E.; Connolly, J. A.; Pepler, D. J.; Craig, W. M. (2002). «Peer to peer sexual harassment in early adolescence. A developmental perspective». *Development and Psychopathology*, 14, p. 91-105.

Meras Lliebre, A. (2003). «Prevención de la violencia de género en adolescentes». *Revista de Estudios de Juventud* (62), p. 143-150.

Fundación Mujeres; UNED (2004). *Proyecto Detecta: Estudio de investigación sobre el sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de la juventud y adolescencia de ambos sexos y su implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de pareja*. <http://www.fundacionmujeres.es/proyectos/view/proyecto_detecta_investigacion_sobre_sexismo_interiorizado_en_jovenes.html>.

Muñoz, M.; González, P.; Fernández, L.; Sebastián, J.; Peña, M. E.; Perol, O. (2010). *Validación de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo de jóvenes y adolescentes*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Oliva Delgado, A. (2007). «Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia». *Apuntes de Psicología*, 25(3), p. 239-254.

ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>.

ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución de la Asamblea General, de 20 de diciembre de 1993.

Ozer, E. J. (2006). «Contextual effects in school-based violence prevention programs: A conceptual framework and empirical review». *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), p. 315-340.

Perren, S.; Corcoran, L.; Cowie, H.; Dehue, F.; Garcia, D.; McGucking, C.; Smahel, D.; Sevcikova, A.; Tsatsou, P.; Volland, T. (2012). «Talking cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses of students, parents and schools». *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), p. 283-293.

Ponce, A.; Vega, B. (2007). *Talleres de abuelos. Cómo organizar talleres para abuelos con discapacidad*. Madrid: Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS.

Pulkkinen, L. (1996). «Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti- and prosocial behavior in young adults». *Aggressive Behavior* (22), p. 241-257.

Riggs, D. S.; Caulfield, M. B.; Street, A. E. (2000). «Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization». *Journal of Clinical Psychology*, 56(10), p. 1289-1316.

Riva, G. (2002). «The sociocognitive psychology of computer-mediated communication: The present and future of technology-based interactions». *CyberPsychology & Behavior*, 5(6), p. 581-598.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Rodríguez, N. (2007). *¿Hablas de sexo con tu hijo? Guía práctica para conocer y educar a los adolescentes*. Madrid: Temas de Hoy.

Rodríguez, N. (2013). *Del Mobbing al Burnout*. Barcelona: Océano.

Rodríguez, N. (2012). *Educación niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.

Skapinakis, P.; Bellos, S.; Gkatsa, T.; Magklara, K.; Lewis, G.; Araya, R.; Stylianidis, S.; Mavreas, V. (2011). «The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece». *BMC Psychiatry* (8), p. 11-22.

- Smith, R.; Talamelli, L.; Cowie, H.; Naylor, P.; Chauhan, P. (2004). «Profiles of non-victims, continuing victims and new victims of school bullying». *British Journal of Educational Psychology* (74), p. 565-581.
- Smith, P. K.; Pepler, D.; Rigby, K. (ed.) (2004). *Bullying in Schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinberg, L. (2005). «Cognitive and affective development in adolescence». *Trends in Cognitive Sciences* (9), p. 69-74.
- Steinberg, L. (2004). «Risk-taking in adolescence: What changes, and why?». *Annals of the New York Academy of Sciences* (1021), p. 51-58.
- Sussman, S.; Dent, C.; McAdams, L.; Stacy, A.; Burton, D.; Flay, B. (1994). «Group self-identification and adolescent cigarette smoking: A 1-year prospective study». *Journal of Abnormal Psychology*, 103(3), p. 576-580.
- Tamarit, A.; Lila, M.; Gracia, E. (2005). *Violencia de género. Aspectos psicosociales. Material Posgrado Especialización Universitaria en Violencia de Género* (4.ª ed.). Valencia: Alfa Delta.
- Turklee, S. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós Iberoamericana.
- Vézina, J.; Hébert, M. (2007). «Risk factors for victimization in romantic relationships of young women: a review of empirical studies and implications for prevention». *Trauma, Violence & Abuse*, 8(1), p. 33-66.
- Walker, L. E. (1979). *The battered woman*. Nueva York: Harper and Row Publishers.
- Walker, L. E. (2000). *The battered woman syndrome*. Nueva York: Springer.
- Whitaker, D. J.; Morrison, S.; Lindquist, C.; Hawkins, S. R.; O'Neil, J. A.; Nesius, A. M.; Reese, L. R. (2006). «A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence». *Aggression and Violent Behavior*, 11(2), p. 151-166.
- Willard, N. (2005). *Educators guide to Cyberbullying and Cyberthreads*. <<http://www.accem.org/pdf/cbcteducator.pdf>>.
- Yela, C. (2003). «La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas». *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), p. 263-267.
- Young, R.; Sweeting, H. (2004). «Adolescent Bullying, Relationships, Psychological well-being, and Gender-atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach». *Sex Roles*, 50(7-8), p. 525-555.

Los papeles utilizados para esta publicación son: Creator Silk de 125 g para el interior y Creator Silk de 250 g para la cubierta, ambos de Torras Papel, que tiene certificado FSC (Forest Stewardship Council).

Los dos son papeles originados en bosques regenerados sosteniblemente y de los cuales existe certificado total respecto a la cadena de producción de papel.

Servicio de Información

Obra Social "la Caixa"

902 22 30 40

De lunes a domingo, de 9 a 20 h

www.laCaixa.es/ObraSocial