



FACULTAD DE DERECHO
MÁSTER EN DERECHO Y VIOLENCIA DE GÉNERO

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Propuesta Educativa para la Prevención de la Violencia de Género

Por:

María García Romero

Tutora

Dra. Victoria Vázquez Verdera

Departamento de Teoría de la Educación

Valencia, Septiembre de 2016



“Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres”.

Pitágoras

“(...) una sociedad no es mínimamente justa hasta que no facilita a sus miembros las precondiciones de una vida a la altura de la dignidad humana”.

Martha Craven Nussbaum



CONTENIDO

Índice de Elementos	7
Índice de Abreviaturas.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
PRIMERA PARTE: Presentación, Justificación y Contexto de la Investigación	19
CAPÍTULO I. Definiendo Conceptos.....	21
1.1. Violencia de género.....	23
1.1.1. En términos jurídicos: la LO 1/2004.....	23
1.1.2. Análisis y críticas al concepto.....	24
1.2. Igualdad de Oportunidades	29
1.2.1. Planes de Igualdad de Oportunidades	32
CAPÍTULO II. Derecho a la Educación	35
2.1. Legislación vigente: la LOMCE.....	36
2.2. Educación en Derechos Humanos	40
2.2.1. Programas educativos.....	44
CAPÍTULO III. Desde dónde partimos y hacia dónde queremos ir: Coeducación	47
3.1. Proyecto Plurales: educando en igualdad	49
3.2. Proyecto Relaciona	51
SEGUNDA PARTE: Programa de Intervención.....	55
CAPÍTULO IV. Descripción del Programa	57
4.1. Finalidad y Objetivos	60
4.2. Análisis del Contexto	63
4.2.1. General	63
4.2.2. Específico.....	65
4.3. Instrumentos	66
4.3.1. Sociograma.	67
4.3.2. Entrevista con el equipo de orientación.....	68
4.3.3. Observación participante.....	69
4.3.4. Cuestionarios	71
4.4. Diseño de la Intervención Educativa	73
4.4.1. Temporalización y actividades.....	74
4.4.2. Dinámicas educativas prediseñadas adaptadas.....	75
CAPÍTULO V. Desarrollo de la intervención.....	80

CAPÍTULO VI. Resultados.....	86
6.1. Análisis Cualitativo.....	86
6.1.1. Resultados de la observación participante:	87
6.1.2. Interpretación del Sociograma:	94
6.2. Análisis Cuantitativo	98
6.2.1. Primera Fase	98
6.2.2. Segunda Fase	99
 CAPÍTULO VII. La importancia de los equipos multidisciplinares: criminología en la escuela.	 103
 TERCERA PARTE: Reflexiones Finales	 107
 CAPÍTULO VIII. Limitaciones encontradas en el Presente Trabajo	 109
 CAPÍTULO IX. Ámbito de Aplicación de la Investigación.....	 111
 CAPITULO X. Conclusiones	 114
 CUARTA PARTE: Fuentes	 119
 CAPÍTULO XI. Bibliografía	 121
 CAPÍTULO XII. Referencias Jurídicas	 131
 QUINTA PARTE: Anexos	 1355
Anexo I. Cuestionario Sociométrico para preadolescentes; Error! Marcador no definido.	137
Anexo II. Guía de recursos gratuitos disponibles en Internet	1378
Anexo III. Fichas de las dinámicas utilizadas	13939
Anexo IV. Resultados de las Evaluaciones	14848



ÍNDICE DE ELEMENTOS

Tabla 1. <i>Contenido del programa “Taller de Habilidades Sociales”</i>	61
Imagen 1. <i>Ejemplo de matriz sociométrica donde azul corresponde a elecciones positivas y el rojo a las de rechazo</i>	67
Tabla 2. <i>Ítems utilizados en la elaboración del cuestionario</i>	73
Tabla 3. <i>Cronograma del “Taller de Habilidades Sociales”</i>	75
Tabla 4. <i>Dinámicas empleadas en el desarrollo del “Taller de Habilidades Sociales”</i>	76
Gráfico 1. <i>Actitudes sexistas y violencia como reacción</i>	99
Gráfico 2. <i>Resultados del estudio de Díaz-Aguado, M.J. et.al. (2011)</i>	100
Tabla 5. <i>Comparativa del Proyecto con el estudio de Díaz-Aguado et. al.</i>	100
Gráfico 3. <i>Percepción de las alumnas sobre sus relaciones sentimentales</i>	101
Gráfico 4. <i>Percepción de los alumnos sobre sus relaciones sentimentales</i>	102
Gráfico 5. <i>Temáticas que le gustaría abordar al alumnado participante</i>	104



ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ACI. Adaptación Curricular Individual.

AMPA. Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

Art. artículo.

CE. Constitución Española.

CEIP. Centro de Educación Infantil y Primaria.

CEDAW. Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer.

CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.

CNiiE. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

CP. Código Penal.

DDFF. Derechos Fundamentales.

DD.HH. Derechos Humanos.

DGVG. Delegación del Gobierno para la Violencia De Género.

EpC. Educación para la Ciudadanía.

ENEVG. Estrategia Nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer.

EPV-R. Escala de Predicción del riesgo de violencia grave contra la pareja.

ESO. Educación Secundaria Obligatoria.

F. ANAR. Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo.

IE. Inteligencia Emocional.

IES. Instituto de Educación Secundaria.

IM. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

LECrim. Ley de Enjuiciamiento Criminal.

LO. Ley Orgánica.

LOE. Ley Orgánica de Educación.

LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

LORPM. Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor.

LOVG. Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

ODM. Objetivos de Desarrollo del Milenio.

OMS. Organización Mundial de la Salud.

ONG. Organización no gubernamental.

ONU. Organización de las Naciones Unidas.

PIO. Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.

PREVI. Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana.

RD. Real Decreto.

Red DIE. Red de Empresas con el Distintivo *Igualdad en la Empresa*.

SAP. Sentencia de la Audiencia Provincial.

TDAH. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

VG. Violencia de Género.



INTRODUCCIÓN



Promover la igualdad de género y los derechos de las mujeres ha sido una recomendación a todos los gobiernos, desde las primeras publicaciones al respecto, por parte de los distintos organismos internacionales. Hace 20 años que la OMS acordó que la violencia contra la mujer es un problema de Salud Pública y en todos los países del mundo se han llevado a cabo acciones intentando visibilizarla. En Septiembre de 2015 se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS), un paso más a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000). A pesar de no ser jurídicamente vinculantes, suponen un reto que marcan la dirección de las decisiones políticas a fin de alcanzar los 17 objetivos establecidos¹. La igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas aparece como el objetivo nº5 y para poder alcanzarlo, los distintos países tendrán que establecer, ejecutar y supervisar planes de acción multisectoriales para poner fin a la violencia contra la mujer, así como, desarrollar, ejecutar y evaluar programas destinados a la prevención primaria de la violencia y la violencia sexual infligida por la pareja². Para ello es necesario aumentar el apoyo a programas destinados a reducir y responder a la violencia contra la mujer.

En 2004, en nuestro país se dio el paso culminante a una trayectoria legal garante de derechos y protección para las víctimas de violencia en el seno de la familia³, con la aprobación por unanimidad la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (en adelante LOVG), en cuyo articulado se recogía la educación como sector clave de intervención para prevenir la violencia de género. Sin embargo, 12 años después, éste sigue siendo un ámbito de disputas políticas en el que no se ha alcanzado un acuerdo para establecer los contenidos curriculares que respondan a las pretensiones de la ley.

¹ *Transformando nuestro Mundo: la Agenda de Desarrollo Sostenible de 2030*, recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>

² Recomendación nº5 de la OMS, recuperado de: http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/chapter6/es/index2.html

³ Ley 27/2003 de 31 de julio, reguladora de la Orden de Protección de las Víctimas de Violencia Doméstica; LO 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica el Código Penal; LO 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas Concretas en Materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de Extranjeros.

Podemos remontarnos a la LO 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, que reconoció por primera vez la ilegitimidad de la discriminación por razón de sexo en el sistema educativo, introduciendo el principio de igualdad de oportunidades en la actividad educativa y el diseño curricular. Se han sucedido desde entonces proyectos e iniciativas de fomento de la igualdad por parte del Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer (e.g.: “De otra manera”, 1995; Proyecto “Alba”, 1998-2000; Proyecto “Relaciona”, 2000; Proyecto “Intercambia”, 2006). Sin embargo, esto no es suficiente. Los Políticos, los centros educativos y las familias deben aunar esfuerzos y llegar a un consenso para poder establecer un pacto sobre educación en el que se definan los contenidos básicos y los objetivos a alcanzar para poder crear una base firme sobre la que trabajar.

Y ¿Por qué no es suficiente? ¿Qué hace de la juventud un colectivo especialmente vulnerable? ¿Cuál puede ser la respuesta? Según la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, en la juventud, pese a mostrar un rechazo generalizado de los malos tratos, persisten errores de concepto sobre control, amenazas y restricciones de la libertad, del mismo modo que se mantienen los estereotipos en torno a la Violencia de género. Además, la tecnología ha contribuido a la aparición de nuevas formas de violencia (humillación pública por medio de publicaciones en redes sociales, divulgación de datos e información íntima, etc.) y acoso (chantaje, vigilancia y persecución a través de la actividad en la red, etc.), y supone un medio para ejercer conductas de control y una traba a la hora de acabar las relaciones. En la Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer 2013-2016 ya se contempla este problema, afirmando así que:

“El intercambio de contenidos personales es una prueba de confianza o un acto de intimidad con la pareja (“prueba de amor”) y constituye una puerta abierta para que se dé el sexting (difusión de imagen de contenido erótico o sexual); Las mujeres jóvenes son más vulnerables al daño del ciberacoso por la desigualdad en la consideración y valoración social a la que se someten los comportamientos y las imágenes de las mujeres en la relación de pareja, por lo que su vivencia es muy traumática”. (p. 55)

La afirmación de la gravedad del problema se ha reflejado en la proliferación de estudios dedicados a conocer los principales factores de riesgo, cómo prevenirlos, las



primeras manifestaciones de la violencia o los predictores de las conductas violentas para poder elaborar políticas de prevención e intervención. Del mismo modo, se ha estudiado la percepción social y la evolución de las opiniones y creencias de la ciudadanía al respecto. Informar, educar y conocer son acciones clave que nos permitirán evitar que se perpetúe en la sociedad la violencia contra la mujer. En ese proceso evolutivo de la investigación de la Violencia de Género se está desarrollando poco a poco el estudio sistemático de la violencia en parejas jóvenes y adolescentes, entendiendo que en estas primeras relaciones es cuando más vulnerable es la víctima y más eficaz la intervención con el agresor. Esto se debe a que en las relaciones de pareja entre menores la violencia se ejerce por el ánimo de establecer y comportarse conforme a unas normas y roles de género que han adoptado por medio de las distintas fuentes de influencia, así, pretenden ajustarse y hacer que los demás se ajusten a lo que debe e implica ser una mujer y un hombre según esos patrones de conducta adquiridos.

La finalidad de este proyecto, por tanto, es aportar una base de trabajo para una futura intervención por parte de las instituciones municipales que lleve a un efectivo Plan Integral de Prevención de la Violencia en adolescentes, teniendo en cuenta los resultados que se han obtenido y las recomendaciones realizadas en las distintas intervenciones llevadas a cabo en diferentes municipios de nuestra geografía. La legislación penal es un elemento importante y necesario, pero debe ser la última opción. La sensibilización y la formación desde las edades más tempranas son fundamentales. Tienen gran relevancia en este sentido la capacidad de acción de las campañas de sensibilización, que deben ir enfocadas a la superación de los roles sexistas, teniendo como principales destinatarios los chicos, más reacios al cambio que las chicas. Se hace necesaria una propuesta de actuación a favor de la lucha contra la violencia de género basada en el principio criminológico de prevención primaria y encuadrada dentro del marco jurídico de la legislación actual por la igualdad de trato y oportunidades y contra la violencia de género.

La viabilidad de la propuesta queda respaldada por la legislación, siendo la educación uno de los ámbitos de aplicación de medidas que la LOVG introduce al establecer como objetivo prioritario la inclusión de políticas de igualdad y la potenciación de valores y roles femeninos y masculinos basados en la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo. Así, en el apartado III de la Exposición de Motivos de la Ley se establece el objetivo de *proporcionar una formación integral que les permita conformar su propia*

identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y valoración ética de la misma. En esta línea, trabajos como el de Ángel Hernando y Ana Duarte (2010) evidencian la necesidad de hacer comprender a nuestros jóvenes la importancia del respeto de la intimidad y la libertad como valores fundamentales en toda relación. Esta misma idea es la que comparte la población, tal y como queda reflejado en el Barómetro de marzo de 2004⁴ del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), existe un 96% de acuerdo entre los entrevistados, en que *“enseñar a los jóvenes el respeto mutuo” podría ser una medida útil para luchar contra la violencia de género.*

Como objetivo personal me planteo el trabajo a modo de proyecto profesional. Como criminóloga yo me preguntaba qué acciones sobre prevención e intervención de la violencia, en los distintos niveles de organización territorial, y por tanto, competencial (estatal, autonómico y local), se estaban llevando a cabo. Tras hacer un repaso a los últimos avances en este campo, mi pregunta es ¿Por qué no se unifican criterios, metodologías, contenidos...partidas presupuestarias? ¿Cuán eficaz es este modo de proceder? ¿Qué impacto real tiene en víctimas y agresores estos planes, programas o campañas? ¿Son realmente útiles para frenar y disminuir los casos de violencia de género en adolescentes? En la revisión previa de esta cuestión que realicé en mi TFG mi objetivo era averiguar qué servicios orientados al estudio y prevención de la violencia existían. Descubrí entonces que en nuestra comunidad contamos con diversos recursos y propuestas que por estar distribuidos en distintos organismos, de titularidad pública y privada, no se les sacaba el máximo rendimiento posible, ejemplo de ello pueden ser las “charlas” del Plan Director y las del Plan PREVI o los programas de prevención de la violencia de la Fundación ANAR. En este sentido creo que es importante que del mismo modo que los/las profesionales de la criminología estamos capacitados para colaborar en los programas educativos y de reinserción que deben adoptarse en el marco de las medidas de internamiento en centros de menores, seamos también útiles para desarrollar, junto con otros profesionales, los planes de intervención y de prevención en escuelas. Debo aclarar que el objeto no es una síntesis ni un análisis exhaustivo de otros estudios y programas de contexto similar, como tampoco es el resultado de una investigación

⁴ CIS (2004). Barómetro de Marzo. Estudio nº 2.558. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2540_2559/2558/ES2558.pdf



científica en los términos de rigurosidad técnica que ello implica, es una aproximación, a la faceta criminológica de prevención de la violencia, desde la experiencia personal, para mostrar el supuesto de un caso práctico en nuestro ámbito geográfico.

Por tanto, para la elaboración de este proyecto se ha desarrollado un trabajo de documentación, previo al trabajo de campo con el alumnado, en el que se han consultado las principales publicaciones nacionales e internacionales sobre ciencias de la educación y criminología. De este modo, la investigación sigue una estructura lógica de contenidos en la que se expone, en primer lugar, la legislación sobre violencia de género e interpretación de la misma, así como la normativa y las teorías de expertos en ciencias de la educación, psicología y trabajo social, sobre la conveniencia de los distintos modelos de programas de prevención de la violencia según la población a quien se dirige. En un segundo punto, el contenido y la metodología de la investigación llevada a cabo para posteriormente exponer los resultados. Se cierra el trabajo con un capítulo final que recoge las ideas principales, así como las limitaciones encontradas y una reflexión final; todo ello respaldado por técnicas de investigación cualitativa que permiten comprender la perspectiva de las personas participantes (alumnos/as de 1º de ESO) acerca de los problemas que les rodean, profundizar en sus experiencias y la forma en que perciben su realidad (Hernández Arteaga, 2012).

La propuesta de educación en Habilidades sociales y respeto de los Derechos Humanos que aquí se presenta, supone integrar en el programa de acción tutorial contenidos educativos y actividades que fomentan la igualdad y la dignidad humanas, el aprendizaje intercultural, la participación y la potenciación de las cualidades individuales y grupales. Los Derechos Humanos son universales, indisolubles e inalienables, y son estas cualidades las que hacen de esta materia conocimiento básico y obligatorio para todo aquel que quiera llegar a ser miembro integrado de la sociedad.



PRIMERA PARTE:

PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO I. DEFINIENDO CONCEPTOS

Determinar conceptualmente la violencia que se ejerce sobre la mujer es un elemento importante, no solo de cara a la investigación, sino también en el ámbito social. Una definición ambigua puede dar lugar a interpretaciones que lleven a considerar violencia casos que realmente no entrarían dentro de los supuestos de violencia contra la mujer, pero también puede ocurrir que sólo se contemplen como tal unos casos concretos. Además, el concepto no sólo determina el ámbito objetivo de la violencia, si no que ayuda también a determinar las causas mismas de la propia violencia y, como bien dicen Miguel y José Antonio Lorente Acosta (1998):

“al denominarla incorrectamente se está relacionando sólo con un ambiente concreto, el familiar o doméstico, y de ahí se puede pasar con relativa facilidad a limitarlo a determinados tipos de familia, a ciertas circunstancias, a algunos hombres que son enfermos, alcohólicos o especialmente violentos, o también a mujeres que los provocan”. (p. 85)

Como ya he apuntado en la introducción, este trabajo se estructura en dos fases de investigación, una teórica y otra práctica. Teniendo en cuenta la perspectiva jurídica del Máster en el que se encuadra este Trabajo Final es necesario hacer una breve mención a las distintas Leyes y herramientas jurídicas sobre las que he desarrollado mi investigación y a las cuales he recurrido para fundamentarla.

La prohibición de discriminación, causa última de la violencia de género, viene recogida en diversos textos internacionales en aras a la protección del principio y derecho a la igualdad. Así, la discriminación por motivo de sexo o género es contraria a la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención sobre los Derechos del Niño, y otros instrumentos internacionales de derechos humanos.

Como norma fundamental, la Constitución Española de 1978 (CE) establece el principio de no discriminación en el artículo 14. Sin adentrarme a profundizar sobre las distintas interpretaciones y extensión de dicho principio, quiero remarcar la obligación, que el artículo 9.2 establece para los poderes públicos, de promover la igualdad para que

sea real y efectiva. En nuestra Comunidad, el Estatuto de Autonomía⁵ recoge igualmente dicho principio y la obligación de los poderes públicos de actuar para conseguir la igualdad de oportunidades y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en todos los ámbitos (artículos 10 y 11).

Pese a semejante protección jurídica, el abuso en las relaciones, por parte del hombre sobre la mujer, es una situación que se da en todos los ámbitos y estatus sociales, con independencia de raza, religión o cultura. Siendo la violencia de género uno de los problemas sociales a los cuales tiene que hacer frente nuestro gobierno. No obstante, cuando hablamos de menores de edad, niños, niñas y adolescentes, hay que tener en cuenta el principio rector del “*interés superior del menor*”. Este principio viene recogido de manera expresa en el artículo 2 de la Ley Orgánica 8/2015, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, fruto de la incorporación de los instrumentos jurídicos internacionales de protección de la infancia a nuestro ordenamiento jurídico, y viene a reflejar jurídicamente la concepción como sujeto titular de derechos, de los y las menores dentro del ordenamiento y la sociedad.

No existe una definición oficial de lo que implica el “*interés superior del menor*”, pues se trata de una cláusula abstracta que obliga a justificar cualquier decisión que se tome sobre aspectos que afecten a la vida de una persona menor de edad. Es así, un concepto jurídico indeterminado recogido en distintos textos, internacionales, nacionales y autonómicos, que representa la protección y garantía de sus derechos fundamentales, proyectando en los y las menores el concepto de persona que implica la personalidad jurídica, y el libre desarrollo de la personalidad⁶. En este sentido, comparto la interpretación de Isaac Ravetllat⁷ de este principio, cómo desarrollo del artículo 10 CE y complemento del apartado 4 del artículo 39 del mismo texto⁸, siendo una de las

⁵ Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. «BOE» núm. 164, de 10 de julio de 1982.

⁶ Roca, E. “El interés del menor como factor de progreso y unificación del Derecho Internacional Privado, (discurso de ingreso)”; *id.* “Familia y cambio social (De la casa a la persona)” *apud.* Ravetllat Ballesté, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio siglo XXI*, 30 (2), p. 96.

⁷ *loc. cit.*

⁸ Art. 10 CE: 1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. 2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.



finalidades de la protección constitucional de los derechos del menor, que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas en la acepción social de la palabra.

1.1. VIOLENCIA DE GÉNERO

1.1.1. En términos jurídicos: la LO 1/2004

La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (DEVCM) de 1993, ratificada en la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Beijing, 1995), reconoce que la violencia contra la mujer

“es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre hombres y mujeres, que han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, a la discriminación contra la mujer y a la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo y que (...) es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto al hombre”.

Nuestro legislador adoptó parte de este concepto en la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. En la exposición de motivos habla de la necesidad de erradicar y reducir las cifras de violencia contra las mujeres, fruto *“de las relaciones de poder, de dominio y de discriminación”* históricas que algunos hombres han ejercido sobre éstas. Añade además que en nuestro país, la mayor manifestación de esta violencia se circunscribe al ámbito de la pareja y de ahí que se defina la violencia de género como aquella que *“se ejerce sobre éstas (las mujeres) por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia”.*

Ambos textos se nutren de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)⁹ de 1979 que visibilizó por primera vez a la

Art. 39.4 CE: Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

⁹ Es un trabajo de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, creada en 1946, forma parte de las Comisiones de Naciones Unidas. Su entrada en vigor tuvo lugar el 3 de septiembre de 1981. En este texto se recoge una declaración internacional de los derechos de la mujer, así como un programa de acción para que los Estados Parte garanticen el disfrute de esos derechos.

mujer en la esfera política e internacional al promover y defender sus derechos. Sin embargo los conceptos expuestos son sustancialmente diferentes, por cuanto uno forma parte del otro. La definición contenida en la LOVG hace referencia al término anglosajón “*gender based violence against women*”¹⁰, no obstante el contenido es más próximo al término “*intimate partner violence*”. La diferencia entre uno y otro es el ámbito objetivo que abarca o la relación entre agresor y víctima que se exige. Siendo el primero un concepto amplio referido a todas las agresiones que se lleven a cabo por un hombre sobre una mujer por el hecho mismo de serlo. Mientras que el segundo añade la exigencia de un vínculo entre los sujetos protagonistas, la relación de pareja o afectividad.

Por su parte, en el la Ley Valenciana contra la Violencia sobre la Mujer¹¹, ésta viene definida, de manera expresa, en el artículo 2, como el comportamiento por el que un hombre inflige daño a una mujer por su pertenencia al sexo femenino. Coincide, por tanto, con los textos internacionales y con la LOVG, en situar su causa en la situación de desigualdad y las relaciones de poder del hombre sobre la mujer. Pero se inclina hacia la concepción internacional del término “violencia de género”, al eliminar la análoga relación de afectividad de la definición y adoptar un concepto extenso, tal y como se recoge en la CEDAW o la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

1.1.2. Análisis y críticas al concepto

En el *II Informe Internacional sobre Violencia contra la Mujer en las relaciones de Pareja* del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia se desglosa el concepto de Violencia de género por términos, para formar después una definición que plantea que

¹⁰ *Gender-based violence against women*: Por «violencia contra la mujer por razones de género» se entenderá toda violencia contra una mujer porque es una mujer o que afecte a las mujeres de manera desproporcionada (Art. 3d, Consejo de Europa sobre la prevención y la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica)

Violence against women: Por «violencia contra la mujer» se deberá entender una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres, y se designarán todos los actos de violencia basados en el género que implican o pueden implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada; (art. 3a, Convenio del Consejo de Europa sobre la prevención y la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica)

¹¹ Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el Ámbito de la Comunitat Valenciana. «DOCV» núm. 6912, de 28 de noviembre de 2012.



este tipo de violencia se da por la desviación, de los *estereotipos socialmente contruidos*, por una persona que pasa a ostentar la posición de sujeto pasivo de la violencia:

“Por violencia de género se entiende, entonces, cualquier acción u omisión intencional que dañe o pueda dañar a una persona porque se desvía de los estereotipos socialmente contruidos. Como la violencia de género contra el hombre no es numéricamente significativa, habitualmente la expresión ‘violencia de género’ se refiere sólo a la violencia contra la mujer”.
(Sanmartín Esplugues, 2006: p. 11).

Esta definición parece establecer como causa de la violencia la desobediencia a los roles preconstituidos socialmente y añade el factor estadístico para justificar el sexo que se atribuye tanto a agresor como a víctima. Dicha interpretación, a mi parecer, coloca a la víctima como única responsable del delito por modificar o no atenerse a los roles pre-establecidos, y pese a coincidir en el factor estadístico como uno de los justificantes de la especial protección que se otorga a la mujer, no es el único. Los conceptos que abordan temas complejos deben esclarecer sus causas y definir su objeto, justificando la especial protección o el mayor reproche jurídico.

Por otra parte, el Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE) recoge un concepto¹² incompleto al establecer únicamente que *la violencia contra las mujeres es una expresión de las desigualdades de poder entre mujeres y hombres*. Sin embargo, cuando hablamos de violencia de género, en especial en el ámbito jurídico, se tiene en cuenta la histórica relación de poder de hombres sobre mujeres, así como las cifras que demuestran que efectivamente, los hombres, hacen mayor uso de la llamada violencia por razón de género, lo que se traduce en violencia sobre la mujer por el hecho de ser mujer. En este sentido, los elementos estructurales que el EIGE aporta al concepto resaltan esa instrumentalización de la violencia de la que se han servido históricamente los hombres para someter a las mujeres.

¹² "La violencia de género" y "la violencia contra las mujeres" son términos que se utilizan a menudo indistintamente ya que la mayoría de la violencia de género es infligida por los hombres sobre las mujeres y las niñas. Los términos se utilizan indistintamente en este sitio web y el trabajo de EIGE, tal como se entiende siempre que la violencia basada en el género significa violencia contra las mujeres y viceversa. Recuperado de: <http://eige.europa.eu/gender-based-violence/what-is-gender-based-violence>

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, existen multitud de definiciones de “*violencia de género*”, pero todas muestran como elementos esenciales: sujeto activo masculino y sujeto pasivo femenino y el motivo principal de la conducta, la relación de superioridad del primero sobre el segundo. Es “*una violencia que tiene género, historia y estereotipos fuertemente arraigados, y que no se ejerce de forma bidireccional sino que tiene como objeto el control de las mujeres*”. (Estébanez Castaño & Vázquez García, 2010: p. 12).

Los ámbitos objetivos de las leyes enunciadas, tanto la LO de ámbito nacional, como la Ley de ámbito autonómico, así como los textos internacionales¹³, hacen referencia en la relación de personas protegidas en supuestos de violencia de género o violencia contra la mujer, a los hijos e hijas de las mujeres agredidas. Esta inclusión puede desfigurar o desviar la atención de un colectivo muy importante que también sufre violencia, las niñas y adolescentes. En este sentido, el Convenio de Estambul, hace una aclaración que a priori puede parecer innecesaria pero trata de evitar precisamente este problema, “*El término «mujer» incluye a las niñas menores de 18 años*” (artículo 3, letra f). Esta ampliación obliga a que cuando hablemos de menores de edad víctimas de violencia de género debemos especificar la relación que las une con el agresor para poder identificar el grupo al que hacemos referencia.

La legitimación de incluir a los hijos e hijas dentro del ámbito de protección puede tener su justificación en la Teoría del Aprendizaje Social, que viene a decir que el comportamiento violento se puede “transmitir” de generación en generación por medio del aprendizaje de tácticas de agresión por exposición a la violencia. Los y las menores expuestos pueden desarrollar estrategias violentas de afrontamiento al estrés y de resolución de conflictos que vendrían legitimadas por el aprendizaje intrafamiliar. La familia es, junto con la escuela y la sociedad, uno de los tres grandes agentes socializadores, por ello es importante tener en cuenta este factor a la hora de prevenir la violencia y evitar que se perpetúen los papeles de maltratador y víctima. Los roles violentos o sumisos que pueden adquirir los niños y las niñas, a través de la observación y

¹³ Art. 4.g DEVCM: “...*las mujeres objeto de violencia y, cuando corresponda, sus hijos [...]*”

Art. 1 LOVG: “...*prestar asistencia a las mujeres, a sus hijos menores y a los menores sujetos a su tutela, o guarda y custodia, víctimas de esta violencia [...]*”

Art. 1 Ley CV 7/2012: “...*protección y asistencia tanto a las mujeres víctimas de la misma como a sus hijos e hijas menores y/o personas sujetas a su tutela o acogimiento [...]*”



vivencia de la violencia en el seno de su familia respalda la posición de considerarlos víctimas directas de la violencia.

De acuerdo con esta teoría, no se critica la inclusión de esta parte del conflicto familiar, que sin lugar a discusión son sujetos vulnerables y merecedores de protección. Desde este punto de vista lo cuestionable es la interpretación estricta que algunos jueces hacen de la expresión “*análoga relación de afectividad*” y que supone la negación de la condición de víctimas, y todo lo que ello conlleva, a menores sometidas directamente al ciclo de la violencia.

El debate sobre qué elementos deben concurrir en un noviazgo para entender cumplidos los requisitos objetivos del tipo no deja indiferente a nadie. Al amparo de lo dispuesto en el artículo 17 de la LOVG no cabe excluir a las menores de edad del ámbito objetivo de los delitos de violencia de género, pues éste señala como único criterio ser mujer. Similar es la conclusión respecto del agresor, ser hombre, sin referencia alguna a la edad del sujeto, entendiendo como mínima los 14 años que establece para su aplicación la Ley de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM). Sin embargo, un sector jurisprudencial¹⁴ considera que las parejas adolescentes carecen de la madurez necesaria para mantener una *relación afectiva análoga a la matrimonial*. Ante este criterio, la Fiscalía General del estado, en su Circular 6/2011¹⁵, señala que a pesar de no tener la plena capacidad de obrar hasta cumplidos los 18 años, “*las mujeres que no la han alcanzado gozan de la capacidad para decidir el inicio de una relación sentimental que las sitúa bajo la esfera de tutela penal que se otorga a las mujeres víctimas de violencia de género*”, y continua añadiendo que “*la realidad nos pone de manifiesto que en algunas relaciones entre adolescentes o jóvenes se ejercen conductas de control, asedio, vigilancia, agresividad física o verbal o diversas formas de humillación que encajan en los tipos penales [...]*”.

Si bien es cierto que el derecho penal se rige por principios de proporcionalidad y subsidiariedad, y por ello debe establecer un límite para separar aquellos casos leves de los más graves, también se rige por el principio de taxatividad y seguridad jurídica, y

¹⁴ SAP S 1557/2009, de 5 de noviembre de 2009, “*es difícil imaginar que a estas edades [15 años ella y 18 él] con el grado de madurez que se les supone pueda tener una vocación de pareja con idea de proyecto común y compartirlo*”.

¹⁵ Circular de la FGE 6/2011 apartado II.1.1.2.

ambos se ven especialmente truncados en los supuestos de violencia de género entre adolescentes menores de edad. La adopción de un concepto de violencia de género más amplio, tal y como ocurre en otros sectores¹⁶, por parte de nuestro legislador podría ser la solución a estos problemas de seguridad jurídica. Tal vez la nueva circunstancia agravante de discriminación por razón de género¹⁷ sea una opción para apoyar y proteger a todas aquellas niñas que quedan desamparadas por considerarse que sus relaciones no son suficientemente maduras como para considerarlas incluidas en el ámbito de protección de los preceptos penales, a pesar de ser conductas con un específico ánimo de dominación y sometimiento de la víctima, como las agresiones y el acoso que tienen lugar tras la ruptura. Pero también abre la puerta a aquellas situaciones en las que no hay una relación de pareja firme, bien por estar en una etapa inicial de la relación en la que “se están conociendo”, bien por no haber establecido de manera formal la relación, así como aquellas situaciones de abuso y acoso por razón del género en el grupo de iguales. A pesar de no recibir el mismo trato que aquellas mujeres y niñas que tengan la condición de víctimas de violencia de género, el agravar las conductas facilitará la protección de estas chicas, en especial, en la jurisdicción de menores, dónde no hay establecido un sistema de penas como en el Código Penal.

Para ir finalizando, es importante tener claro el concepto con el que se trabaja, pues de lo contrario podemos dar lugar a error. Este es uno de los problemas a los que la investigación en este sector (violencia de género en adolescentes) se enfrenta, pues la disparidad de conceptos e interpretaciones da lugar a investigaciones totalmente diferentes (Hernando Gómez, 2007: pp. 325-340). En este sentido, el término más utilizado en el ámbito internacional es “*dating violence*”, habiéndose traducido en español como “*violencia en las relaciones de noviazgo*”. Estas expresiones hacen referencia al

¹⁶ El Anexo IV de la Orden 62/2014 de la Generalitat Valenciana define la violencia de género en el ámbito escolar como “*aquella que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre ella por el hecho de serlo*”. En dicho anexo se identifican cuatro tipos de violencia (física, psicológica, económica y sexual y abusos sexuales), en los cuales, a la hora de definirlos, se señala el sujeto activo de la acción, “*hombres con quienes tenga o haya tenido relaciones de pareja, o por hombres de su entorno familiar, social y laboral*”. Esta especificación deja claro que la violencia de género que vamos a considerar como tal en el ámbito escolar no tiene por qué verse circunscrita a las relaciones de pareja, salvando de este modo los problemas de interpretación con los que nos encontramos ante la jurisprudencia penal en lo que a la expresión “*análoga relación de afectividad*” se refiere.

¹⁷ STS 7484/2006, de 22 de noviembre de 2006: “*...Se trata de una circunstancia que se fundamenta en la mayor culpabilidad del autor por la mayor reprochabilidad del móvil que impulsa a cometer el delito, siendo por ello requisito que aquella motivación sea la determinante para cometer el delito*”.



ataque intencional de tipo físico, sexual o psicológico, por parte de un miembro de la pareja sobre el otro (Public Health Agency of Canada)¹⁸.

Pero la etimología de esta violencia en parejas adolescentes difiere de la definición tradicional. En los casos de *teen dating violence* las conductas agresivas y de control son recíprocas¹⁹. Ellas controlan y vigilan casi tanto como ellos al igual que hacen uso de la violencia. Los insultos, las amenazas, el chantaje, la fuerza física e incluso la coerción sexual son conductas bidireccionales a través de las cuales un miembro de la pareja trata de controlar y someter al otro²⁰. Estas especiales características son las que hacen de la violencia en el noviazgo adolescente un problema de primer orden, ya que las jóvenes sometidas a estas dinámicas de pareja son capaces de justificar con mayor énfasis la violencia instrumental ejercida contra ellas, a mi parecer, debido a los ideales del amor romántico y los estereotipos de masculinidad y feminidad en los que basan sus relaciones.

Pese a todo lo expuesto, es la definición de Oliver Pérez y Valls Carol (2004) la más ajustada al ámbito de actuación que aquí abordamos. Estas autoras entienden que la violencia de género viene dada por las relaciones de género y se ejerce desde el modelo hegemónico de masculinidad contra aquellas personas que siguen otros modelos. En esta tesis cabrían todas aquellas conductas violentas que tengan como fin o causa imponer la identidad de género masculina heterosexual, históricamente dominante, sobre cualquier otra identidad. Es pues un concepto amplio que abarcaría agresiones en el seno de las relaciones homosexuales, pero también aquellas que tienen lugar entre iguales por no ceñirse a los cánones establecidos.

1.2. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

El Convenio de Estambul (2011) reconoce que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales de subordinación de éstas respecto de los hombres, siendo una manifestación del desequilibrio histórico entre sexos que ha supuesto la

¹⁸ Disponible en: <http://www.phac-aspc.gc.ca/sfv-avf/info/fv-eng.php>.

¹⁹ Pinheiro, P.S., (2005). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas, p. 292.

²⁰ Menesini, E., Nocentini, E., Ortega-Rivera, J., Sánchez, V., & Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An Italian-Spanish Study *apud*. Muñoz Maya, B.; Ortega-Rivera, F. y Sánchez Jiménez, V. (2013). El DaViPoP: Un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes De Psicología*, 31(2), p. 216.

discriminación de la mujer. Este reconocimiento tiene especial relevancia, pues el mencionado texto comienza afirmando que la igualdad es el elemento clave para la prevención de la violencia²¹.

La igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es un principio jurídico fundamental reconocido en multitud de textos internacionales. En la Carta de las Naciones Unidas (1945)²² se reafirma “*la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres...*” y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)²³ se establece que todos los seres humanos nacen libres e iguales y gozan de protección contra toda discriminación. De igual forma se expresa el Tratado de Ámsterdam (1997)²⁴ al hacer referencia a la igualdad entre mujeres y hombres y a la eliminación de las desigualdades entre sexos como objetivos prioritarios de las políticas de los Estados Miembro. Se establece así el *principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres*, lo que supone la ausencia de cualquier discriminación por razón de sexo, en la interpretación y aplicación de normas jurídicas.

Hay que diferenciar el principio de igualdad de trato de la igualdad de género. Ésta última es la relación de equivalencia entre individuos, es un derecho fundamental que implica la ausencia de discriminación. Se utiliza de manera negativa (discriminación positiva) para lograr la igualdad real, es decir, se producen situaciones en las que una persona o personas, reciben un trato diferenciado en razón de su pertenencia a un determinado sexo, reconociéndole o negándole, más o menos derechos y oportunidades, en virtud del sexo opuesto que se encuentra sub-representado o en una situación de inferioridad por causas estructurales. Este tipo de prácticas discriminatorias, que a primera vista podrían suponer la quiebra del principio de igualdad tienen como objetivo la equidad de género.

²¹ Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, de 11 de mayo de 2011, Preámbulo, párrafo 8.

²² Declaración unilateral española en aceptación de la jurisdicción obligatoria del Tribunal Internacional de Justicia. «BOE» núm. 275, de 16 de noviembre de 1990. II párrafo, Preámbulo

²³ Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, Roma, 4 de noviembre de 1950, Artículos 1 y 7.

²⁴ Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y Determinados Actos Conexos, Firmado en Ámsterdam el 2 de octubre de 1997. «DOCE» C núm. 340, de 10 de noviembre de 1997; «BOE» núm. 109, de 7 de mayo de 1999.



Hay que distinguir pues, entre sexo y género, siendo el primero, la diferencia biológica entre hombre y mujer, mientras que el segundo hace referencia a las *“desigualdades entre ambos sexos (que) se han construido históricamente como consecuencia de la estructura familiar-patriarcal y no como fruto de la naturaleza biológica de los sexos”*. (Comas d’Argemir Cendra & Queralt Jiménez, 2005: pp. 1204-1205).

La Ley 9/2003 para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Comunidad Valenciana amparada por el ordenamiento jurídico internacional y los Convenios ratificados por España, previa incluso a la LOVG, aparece para poner fin a la discriminación y conseguir, el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales, para las mujeres, en igualdad de condiciones, proponiendo medidas que buscan alcanzar esa equidad, dividiendo la actividad en el ámbito laboral y social.

La Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (en adelante LO de Igualdad) se aprueba con motivo de la discrepancia entre la igualdad formal, ante la ley, y la consecuente igualdad material, en la sociedad. El logro de la igualdad real requiere del compromiso de todos los sujetos, públicos y particulares, por ello, en virtud de lo dispuesto en el artículo 9.2 de la Constitución se establecen en esta ley una serie de medidas basadas en el principio de discriminación positiva a fin de equilibrar la situación, así como objetivos y directrices para los diversos ámbitos de la sociedad. De este modo nos encontramos con medidas laborales, esencialmente, destinadas a mejorar y favorecer la igualdad en el ámbito de las empresas.

En el ámbito político, se incluye la educación como motor de cambio, estableciendo en el artículo 23, como fin del sistema educativo, el respeto de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Para ello es necesaria una educación de calidad, que elimine los obstáculos y fomente la igualdad. En el artículo siguiente se hace mención a la política de educación en términos similares, viniendo a expresar la voluntad de exaltar el principio de igualdad y luchar contra comportamientos sexistas y estereotipos que reproducen desigualdades. Así mismo, es relevante, la prioridad otorgada a la cooperación entre las Administraciones educativas con el fin de desarrollar programas y proyectos para el conocimiento y la difusión de los principios de coeducación e igualdad, entre los

miembros de la comunidad educativa, ya que esta actuación es, precisamente, en la que podemos enmarcar el desarrollo de esta investigación, por cuanto se trata de un trabajo final de máster adscrito a un programa de estudios de una Universidad. En este mismo sentido se expresa el Convenio de Estambul en sus artículos 13 y 14, que recogen la necesidad de acciones relativas a la sensibilización y difusión pública en materia de igualdad, no discriminación, modificación de roles y solución pacífica de conflictos.

Una herramienta singular que desarrolla la Ley es el *Plan de Igualdad de Oportunidades* (capítulo III) y encuentra su antecedente en los Planes de Igualdad de Oportunidades para Mujeres del Instituto de la Mujer. Se trata de una medida de promoción de la igualdad, para las empresas y la Administración, que aborda la esfera laboral en todo su conjunto, desde la oferta de empleo y el proceso de selección hasta la comunicación interna y externa de la empresa, pasando por áreas como retribución, formación y promoción, conciliación y salud. Una de las principales utilidades de este instrumento es la promoción de la igualdad y la tarea preventiva que lleva implícita la elaboración de un Plan de Igualdad, especialmente, en aquellos sectores en los que no hay paridad de sexos o la mujer ha estado históricamente excluida.

Y al igual que ocurre en el mundo empresarial²⁵, en el ámbito educativo también hay personas poco comprometidas con la organización en la que trabajan y que contagian su desmotivación, desvalorizando los esfuerzos realizados por compañeros y superiores. Para ponerle solución a este problema es indispensable trabajar para encontrar soluciones innovadoras a los problemas, fomentando la creatividad y propiciando un clima de Igualdad de Oportunidades que permita a cada persona dar lo mejor de sí misma.

1.2.1. Planes de Igualdad de Oportunidades

La LO de Igualdad, establece orientaciones básicas para la Administración sobre cómo actuar para promover la igualdad en el ámbito de sus competencias. A lo largo del articulado, desarrolla las medidas y opciones de las que disponen para promover la Igualdad de Oportunidades, entre ellas, la Administración educativa. Para ello establece como fin de la educación el respeto y fomento del principio de igualdad, y la eliminación

²⁵ Gómez Galdón, M.V., *Propuestas para una conciliación corresponsable de la vida personal, familiar y laboral*. Tesis Doctoral Universidad de Valencia, p. 205.



de los obstáculos que impidan la realización plena de este principio rector de los derechos fundamentales (Artículo 23). El respeto al derecho a la igualdad de trato debe orientar las políticas educativas, y los poderes públicos competentes en la materia tienen el deber de realizar cuantas actuaciones estén en su mano para garantizar este derecho (Artículo 24).

Una de las herramientas de las que el Gobierno dispone para hacer efectiva la igualdad de oportunidades es la aprobación, al inicio de cada legislatura, de un Plan para la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres (en adelante PIO) en la Administración General del estado, así como en los organismos públicos vinculados o dependientes de ella. El Plan debe establecer los objetivos a alcanzar y las estrategias para su consecución (artículo 64). Las empresas también están obligadas a respetar la igualdad de trato y de oportunidades en el ámbito laboral, y para ello deben adoptar las medidas necesarias dirigidas a evitar cualquier tipo de discriminación. Éstas se negocian y acuerdan con los representantes legales (artículo 45). La elaboración, implementación y evaluación de un PIO en la empresa tiene carácter obligatorio para aquellas que cuenten con una plantilla de más de 250 personas, así como las sujetas a convenios colectivos que así lo establezcan y aquellas otras en las que la autoridad laboral hubiera acordado, por procedimiento sancionador, la sustitución de las sanciones accesorias por la elaboración y aplicación de dicho plan.

En similares términos se desarrolla la análoga Ley 9/2003 de la Generalitat Valenciana, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Esta ley dispone la obligatoriedad de elaborar un Plan de Igualdad en las empresas u organizaciones (de la Comunidad Valenciana) cuya participación sea mayoritariamente de capital público.

Los Planes de Igualdad se plantean como documentos que plasman el compromiso, el resultado del diagnóstico de situación, los principios orientadores, los objetivos, las actuaciones concretas y las herramientas de evaluación de dichas actuaciones. Sistematizar y concretar en un documento toda esta información facilita el desarrollo de las actividades, así como la eficacia y eficiencia de las mismas. El PIO permite la coherencia y coordinación del trabajo entre los distintos departamentos y agentes encargados de implementar la igualdad en la empresa, administración o ente en el que se adopte. Se trata del elemento central de trabajo que supone un elemento estratégico para introducir nuevas formas de gestión y mejora de la eficacia organizativa.

Para la consecución de los objetivos los planes pueden extender sus acciones a las áreas de acceso al empleo, clasificación profesional, promoción y formación, retribuciones, ordenación del tiempo de trabajo para favorecer la conciliación laboral, personal y familiar y, salud, que incluye la prevención del acoso sexual y del acoso por razón de sexo.

Con el ánimo de impulsar la adopción de Planes de Igualdad, el Gobierno, tanto nacional como autonómico (en nuestro caso la Generalitat Valenciana), ha establecido medidas de fomento dirigidas a empresas y otro tipo de entidades. Además de las ayudas económicas, existen otro tipo de ayudas, por ejemplo:

A nivel estatal:

- El servicio de asesoramiento técnico para el diseño y elaboración de planes de igualdad en empresas (del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad).
- La Red DIE que une a las empresas que han obtenido el distintivo nacional “*Igualdad en la Empresa*”²⁶, cuyo objetivo es, a partir de la publicación de los documentos básicos de la política de igualdad de cada empresa miembro, presentar a la sociedad su compromiso y servir de referencia para otras entidades.
- Recursos web sobre procedimientos para solicitar el distintivo, elaborar y evaluar el plan, además de guías y modelos de acciones y propuestas para cada una de las áreas.

A nivel autonómico en la Comunidad Valenciana:

- Validación de los planes por medio del visado²⁷ del plan otorgando el sello *Fent Empresa Iguals en Oportunitats*.
- Cursos gratuitos de formación sobre diseño, elaboración, seguimiento y evaluación de Planes de Igualdad (financiado por la Vicepresidencia y Consellería de Igualdad y Políticas Inclusivas de la Generalitat Valenciana).

²⁶ Real Decreto 1615/2009, de 26 de octubre, por el que se regula la concesión y utilización del distintivo "Igualdad en la Empresa" y la Red de empresas con distintivo "Igualdad en la Empresa".

²⁷ Decreto 133/2007, de 27 de julio del Consell, sobre condiciones y requisitos para el visado de los Planes de Igualdad de las Empresas de la Comunidad Valenciana.



CAPÍTULO II. DERECHO A LA EDUCACIÓN

El derecho a la Educación viene reconocido en diversos textos internacionales, como por ejemplo, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (artículo 26) o la *Convención sobre los Derechos del Niño* (artículos 28 a 31). En nuestra legislación, el artículo 27 de la Constitución Española garantiza este derecho situándolo en el Título Primero, entre los derechos fundamentales y libertades públicas, y establece que «La educación tendrá por objeto el *pleno desarrollo de la personalidad* humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Es el instrumento que permite a los individuos de una sociedad aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir. La educación en *valores de solidaridad, tolerancia, igualdad y respeto a los principios democráticos y de convivencia*²⁸ es una de las principales líneas de actuación que la Administración debe, por tanto, desarrollar. Tiene como fin mejorar las aptitudes y el juicio de los y las estudiantes para convertirlos en miembros útiles de la sociedad.

De lo expresado en la introducción de la CEDAW se deduce la posición de las Naciones Unidas respecto de los derechos y deberes de ambos sexos en temas de procreación y educación. De este modo, se establece la corresponsabilidad entre padres y madres, y de la sociedad en general, respecto de la educación de los niños y niñas. En la parte III se añade la promoción de la escuela mixta y otros modelos educativos que favorezcan la eliminación de los estereotipos de género, en particular, a través de programas escolares y adaptación de los métodos de enseñanza, y añade en el artículo 16 (letra e) el derecho a la información y educación en materia de salud reproductiva, incluyendo de este modo la educación sexual dentro del catálogo de derechos. Así mismo, la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer se suma a las previsiones sobre la educación como herramienta para modificar las pautas sociales estereotipadas y la eliminación de prejuicios y prácticas basadas en la inferioridad de uno de los sexos sobre el otro.

Por su parte, en el Convenio de Estambul se añaden previsiones específicas en materia de educación en igualdad de oportunidades, estableciendo la necesidad de incluir

²⁸ Art. 4, letra d. Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana.

contenidos específicos sobre esta materia, en todas las etapas de enseñanza, que contribuyan a eliminar los roles y estereotipos de género y favorezcan el respeto mutuo y la solución no violenta de conflictos. En este sentido, el Comité para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, en las observaciones finales sobre los informes periódicos de España de 2015²⁹, recomienda:

“Aplicar una estrategia integral que incluya medidas proactivas y sostenidas para eliminar los estereotipos de género, revisando su legislación en materia de educación, adoptando programas selectivos en el sistema educativo, revisando libros de texto y los planes de estudios y llevando a cabo campañas de sensibilización dirigidas a mujeres y hombres en general, y a los medios de comunicación y las agencias de publicidad en particular”.

2.1. LEGISLACIÓN VIGENTE: LA LOMCE

El ámbito educativo a nivel estatal, en nuestro país, viene regulado en sus aspectos básicos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica a la primera, introduciendo cambios significativos de manera paulatina.

El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas son los fines que la LOE recoge en su exposición de motivos. Así pues, la educación formal reglada se orienta al desarrollo de la competencia social del alumnado junto con el aprendizaje de materias instrumentales o contenidos exclusivamente curriculares. En este sentido, se puede afirmar que la finalidad última de la educación general es, el desarrollo de las personas, no solo en su dimensión académica, sino también en la personal y socio-emocional.

²⁹ Observaciones finales sobre los informes periódicos séptimo y octavo, combinados, de España, del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. CEDAW/C/ESP/CO/7-8, de 29 de julio de 2015, p. 6.



La LOMCE ha introducido cambios que van desde la Educación Primaria a las Enseñanzas Profesionales, pasando por la Educación Secundaria y Bachillerato. En la exposición de motivos se justifica esta nueva reforma legislativa en la necesidad de reducir la tasa de abandono escolar, mejorar los resultados académicos en base a criterios internacionales, y mejorar la empleabilidad. Para ello reestructura el sistema racionalizando la oferta educativa, flexibilizando las trayectorias profesionales y proporcionando mayor autonomía a los centros al reforzar su capacidad de gestión.

Según expone el legislador, esta reforma se nutre de las Recomendaciones realizadas por el Parlamento y el Consejo Europeos, el 18 de diciembre de 2006³⁰, de ahí que entre los principios inspiradores de este Sistema Educativo se incluya *la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia*, ya que tiene especial relevancia la adquisición de competencias sociales y cívicas que promuevan una ciudadanía activa.

En este sentido, se modifica el artículo primero, en los apartados b, k y l, matizando los principios de equidad³¹, educación para la prevención de conflictos³², y el desarrollo de la igualdad³³, señalando el desarrollo de la personalidad y la no discriminación, la prevención del acoso escolar y de la violencia de género, para fomentar la igualdad visibilizando estos conceptos y dando sentido a los nuevos fines recogidos en el artículo siguiente. En el Informe de 2015 del Consejo Escolar³⁴ del estado, se especifica que “*es fundamental que el sistema educativo considere imprescindible la educación en valores de igualdad en la infancia y la juventud*”, resaltando las novedades

³⁰ Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [DOUE L 394 de 30.12.2006].

³¹ b) *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad*

³² k) *La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.*

³³ l) *El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.*

³⁴ López Rupérez, F.; García García, I.; Villar Fuentes, J.R.; Collado Martín, A.; Arriero Villacorta, C. y Frías del Val, A. (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013_2014*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 233.

al respecto introducidas por la LOMCE. Se complementa, este despliegue de intenciones con la disposición adicional cuadragésima primera que contempla la inclusión en el currículo educativo de las distintas etapas, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos en la vida familiar, personal y social, *“que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género”*.

De igual modo, dentro de los objetivos específicos de la Educación Secundaria enunciados en la LOE, los apartados a)³⁵ y d)³⁶ del artículo 23 refuerzan esta idea. En el primero, se habla de respeto, tolerancia y solidaridad, *“afianzando los derechos humanos”*³⁷. En el segundo, de fortalecer las capacidades afectivas y la resolución pacífica de conflictos, y el rechazo de la violencia, los prejuicios y los comportamientos sexistas. Sin embargo, para poder alcanzar estos objetivos es insuficiente la mera inclusión de los mismos en la legislación. Es imprescindible materializarlos, por ejemplo, ampliando el contenido de materias tan diversas como lengua, historia o cualquiera de las ciencias, e incluir talleres de mediación, comunicación asertiva y empoderamiento, para dotar de las herramientas necesarias para resolver conflictos y tolerar la frustración, haciendo efectiva y manifiesta la pretendida cultura de tolerancia y no violencia que se recoge en la exposición de motivos.

Por lo que a las etapas de educación se refiere, hay multitud de novedades, centrándome en aquellas que tienen que ver con la etapa de Educación Secundaria, por cuanto es el ámbito objetivo del presente trabajo, es destacable la configuración de los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria en dos etapas, comprendiendo tres la primera y tan solo uno la segunda, subdividiéndose, a su vez, en enseñanzas académicas y aplicadas. Por otra parte, las materias se categorizan en troncales, específicas y de libre configuración autonómica.

³⁵ *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*

³⁶ *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

³⁷ Pero en la medida en que no se trabaje la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, el Título de Derechos y Deberes Fundamentales de la Constitución Española de 1978 o la Convención de los Derechos del Niño de 1989, este objetivo no se podrá alcanzar.



En relación al contenido del currículo, éste viene establecido en el Real Decreto 1105/2014³⁸, que incluye la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, así como el respeto a los Derechos Humanos, como elementos transversales de las Administraciones educativas y la programación docente (artículo 6). Se añade en la disposición adicional novena, la colaboración de los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte, y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, y de organizaciones y entidades interesadas, con las Administraciones educativas para promover actividades de información, sensibilización y formación para la promoción de la igualdad de oportunidades y la prevención de la violencia de género.

Dentro de las asignaturas de configuración específica aparece como alternativa a Religión, “Valores Éticos”, cuyo currículo dividido en dos partes se estructura en tres ejes³⁹: *el libre desarrollo de la personalidad y respeto de los principios democráticos de convivencia; potenciar la autonomía del/la joven; y la participación activa*. La primera parte trabaja el individuo, estudia la dignidad como fundamento de los valores éticos y se asocia con las relaciones interpersonales a fin de entenderlas desde el respeto y la igualdad. La segunda parte, más social, trabaja la acción humana, analizando la relación entre justicia y política, democracia, el estado de derecho, etc.

Es obvio que existe una marcada voluntad de mejorar la educación en el sentido que apuntan las Recomendaciones Europeas; no obstante, considerar la igualdad, la prevención de la violencia de género y el respeto a los DD.HH., como elementos transversales, junto con la posibilidad de añadir, al sistema educativo, la colaboración de entes externos especializados en estas áreas, insinúa una aplicación de iniciativas puntuales que dependerán en primer término, de la voluntad de los propios docentes de cada centro, así como de los propios Centros Educativos. Volveríamos, pues, a actividades y programas puntuales, localizados en áreas geográficas y centros específicos dónde existen recursos para ello.

Por lo que al contenido de las asignaturas de libre configuración autonómica se refiere, entra aquí la enseñanza de las lenguas cooficiales y aquellas otras que, como optativas, o bien desarrollan alguna de las materias troncales o bien abarcan materias por

³⁸ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. «BOE» núm. 3, de 3 de enero de 2015.

³⁹ *op. cit.* Anexo II Materias del bloque de asignaturas específicas, pp. 534-535

determinar que dependen de la oferta educativa de cada Administración, lo cual deja una puerta abierta al desarrollo de contenidos con perspectiva de género.

2.2. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En 2010 se aprobó, por el Consejo de Europa del que España forma parte, la Carta de la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos⁴⁰, que recomienda la inclusión de esta materia, en los programas de educación reglada, desde las etapas de infantil a secundaria y formación profesional. Antes de la reforma efectuada por la LOMCE, se incluía en el currículo de las distintas etapas, primaria, secundaria y bachillerato, una asignatura cuyos contenidos tenían una clara vocación a la formación en valores de convivencia. Con distinta denominación según la etapa escolar, se centraba en ofrecer un espacio de reflexión, análisis y estudio de la democracia, la Constitución Española, los tratados y declaraciones universales de Derechos Humanos y los valores comunes que sustentan la ciudadanía democrática. Dentro de los contenidos, la igualdad entre mujeres y hombres aparecía como contenido destacado (artículos 18 y 24 LOE). Para la Educación Secundaria era materia obligatoria dentro de uno de los tres primeros cursos.

Esta materia venía justificada en la Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa⁴¹ y la Constitución Española (artículos 1 y 14), en la medida en que la comunidad escolar debe fomentar el aprendizaje de valores democráticos y de convivencia social (libertad, justicia, igualdad y pluralismo político). Como contenidos específicos se incluían *“la promoción de los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, la creación de las normas jurídicas según la Constitución, el funcionamiento del sistema electoral y de los partidos políticos, las teorías éticas y los derechos humanos, [...] la superación de conflictos, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, las características de las*

⁴⁰ Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec(2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010.

⁴¹ Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática, adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los representantes de los Ministros. DGIV/EDU/CIT (2002) 38.



sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas”.

Dividida en *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, para uno de los tres primeros cursos, y *Educación ético-cívica*, en cuarto curso, ambas se estructuraban en varios bloques que iban desde lo personal e inalienable del individuo, a lo global y más general de la sociedad; en ambas existía un conjunto de contenidos comunes que implicaban la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de la convivencia y la ciudadanía democrática. Los diversos temas se estructuraban en cinco bloques: habilidades básicas de comunicación; análisis de las relaciones interpersonales; los derechos y deberes de la ciudadanía; la sociedad democrática del siglo XXI; y reflexión de la ciudadanía en el mundo actual.

En consecuencia, podemos observar claras similitudes en el contenido entre *Educación para la ciudadanía* (en adelante EpC) y *Valores Éticos*. Posiblemente, la diferencia más destacable sea la configuración de la primera como obligatoria y común, mientras que la segunda se propone como alternativa a Religión y optativa dentro del grupo de materias específicas. Desde este punto de vista, se podría malinterpretar la inclusión de la Educación en Derechos Humanos como algo secundario, pese a las claras y explícitas alusiones que, en el preámbulo y desarrollo de finalidades, objetivos y contenidos de la educación, la Ley hace al respecto.

A pesar de lo afirmado, analizando el desarrollo de *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos* y de *Valores Éticos*, tal y como se expresa en el Real Decreto 1631/2006 y el Real Decreto 1105/2014, respectivamente, se pueden ver diferencias. En primer lugar, para EpC se exponen de manera específica y detallada los contenidos que abarca, mientras que el segundo hace una breve mención al contenido curricular, eliminando el apartado específico en la tabla resumen que explica la asignatura en el Real Decreto, por lo que a priori solo podrían compararse a partir de los criterios de evaluación. Pero entonces encontramos un apartado llamado “estándares de aprendizaje” que, efectivamente, hace referencia a criterios de evaluación, sin embargo, para perplejidad propia y del mundo educativo, también se contempla un apartado de criterios

de evaluación⁴². De este modo podemos observar dos asignaturas que, según los objetivos que persiguen podrían entenderse similares y sustitutiva una de otra, sin embargo, debido a la redacción ambigua debemos esperar al análisis de los materiales y resultados obtenidos tras su aplicación por primera vez este año (curso 2015/2016); ya que la redacción de *Valores Éticos* puede ser un tanto incongruente pues, en el Bloque 2, se habla de trabajar a partir de la Declaración Universal de DD.HH. sin haber hecho anteriormente referencia a ella ni a ningún otro texto o al sistema internacional de protección de los derechos humanos.

¿Y por qué es tan importante esta materia? Porque “*Defender los Derechos Humanos es querer cambiar el mundo para hacerlo mejor*” (Panchón Iglesias, 2007: p. 165). Ayuda a potenciar los valores y actitudes cívicas a partir de la participación activa de la sociedad, así como a estimular la conciencia crítica y el ánimo de justicia y lucha. Estos son los valores que promueven este tipo de enseñanzas, que tienen cabida en todas las vertientes políticas y todas las corrientes de pensamiento social y económico, en una sociedad democrática.

El artículo 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales⁴³ establece que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y a capacitar para la participación en una sociedad libre, así como favorecer la tolerancia. Por tanto, la Educación en Derechos Humanos es parte intrínseca del Derecho a la Educación, tal y como afirman diferentes textos internacionales⁴⁴. Así, desde la concepción de la educación como medio de socialización que facilita el desarrollo integral de la persona y posibilita la incorporación de los valores predominantes en la sociedad, esta asunción de conductas y papeles previamente configurados hace necesaria la perspectiva crítica que el estudio de la dignidad de la persona, desde el respeto de los derechos humanos, facilita.

⁴² Artículo 2 del RD 1105/2014. Contiene las definiciones de Contenidos, Estándares de aprendizaje evaluables y Criterios de evaluación.

⁴³ Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 1966. «BOE» núm. 103, de 30 de abril de 1977.

⁴⁴ E.g.: Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965); Declaración de Naciones Unidas para la promoción en los jóvenes de los ideales de paz, respeto mutuo y entendimiento (1965); Recomendación de la UNESCO sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (1974); Convención de los Derechos del Niño (1989); Declaración y programa de acción de Viena (1993).



Por Educación en Derechos Humanos se entiende el *conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos* (Dávila Balsera & Naya Garmendia, 2006: p. 72), fortaleciendo su respeto, desarrollando plenamente la personalidad, promoviendo la comprensión, la tolerancia y la igualdad entre sexos, y facilitando la participación efectiva en la sociedad.

En el desarrollo del Plan de Acción para la Primera etapa del *Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2005-2009) se reitera la importancia del sistema escolar basado en derechos humanos por favorecer el entendimiento, respeto y responsabilidad mutuos y fomentar la igualdad de oportunidades, el sentido de pertenencia, la autonomía, la dignidad y la autoestima en todos sus miembros. Y se añade la necesidad de contar con el personal docente, así como con otras instituciones (*e.g.*: facultades de educación y ciencias de la educación, sindicatos y organizaciones profesionales de magisterio, órganos legislativos, ONG's).

Atendiendo a estas consideraciones, toma especial relevancia el Defensor del Pueblo y el Defensor del Menor, y sus análogos en las Comunidades Autónomas. En la Comunidad Valenciana, estas figuras vienen representadas por el *Síndic de Greuges* y, adscrito a éste, el Comisionado del Menor, respectivamente. Ambos son órganos autorizados para recibir las quejas y denuncias de los/las menores para la defensa de sus derechos. En su informe anual de 2015 se hace eco de la preocupación por la violencia escolar, habiendo iniciado de oficio quejas al respecto exigiendo a la Consellería de Educación conocer la evolución cuantitativa y cualitativa de los casos de acoso y violencia. La Consellería emitió un informe al respecto, concluyendo que tras observarse un aumento en los centros públicos de infantil y primaria (curso 2013-2014), resultaba de gran importancia desarrollar acciones preventivas⁴⁵. Al respecto, y en cumplimiento de lo dispuesto en la Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad Valenciana (artículos 33 a 35), el Síndic recomienda la intervención con medidas preventivas, debiéndose comprometer la sociedad valenciana a transmitir valores éticos y democráticos de convivencia. Así pues, las administraciones tienen la responsabilidad de apoyar a los centros docentes y

⁴⁵ Informe 2015 a les Corts Valencianes del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, p. 91. Recuperado de: http://www.elsindic.com/documentos/561_memoria%202015%20CAS.pdf

proporcionarles medios y recursos para desarrollar un proyecto educativo que asegure que ninguna persona sufra violencia en el ámbito escolar⁴⁶.

En menores, los iguales juegan un papel importante en los procesos de socialización, pues adquieren durante un largo período (en el caso de secundaria desde los 11-12 años hasta los 16-18 años) habilidades y actitudes que influyen en su adaptación (o no) social a lo largo de la vida. El conjunto formado por la familia, la escuela y el grupo de iguales, junto con el entorno en el que se desarrolla, son los factores de socialización de cada persona, y suponen el bienestar y ajuste social, emocional, cognitivo e incluso volitivo de cada una. Por ello, es importante trabajar desde el grupo las actitudes de tolerancia, respeto y cooperación, para poder mantener un clima favorable tanto en los centros como en la sociedad. Mantener y mejorar la convivencia en estos ambientes puede ser una vía útil de prevención y reducción de la violencia⁴⁷.

2.2.1. Programas educativos

La introducción, en la educación, de los derechos humanos como eje transversal debe abarcar todas las etapas escolares y dirigir el desarrollo de las actividades educativas que en ellas se lleven a cabo. A la hora de incluir este enfoque es importante que el equipo docente tenga presente la necesidad de implicar y empoderar a las personas participantes de cara a que evolucionen en la defensa activa de los derechos, incorporando en la vida diaria los principios generales que rigen en este ámbito y fomentando entornos constructivos en los que se trabaje desde la libre expresión y el análisis crítico. No basta con incluir materias de esta índole como optativas y en algunos cursos, sino que es necesario diseñar e implementar herramientas que pongan en práctica esta perspectiva en los programas y proyectos escolares día tras día. De este modo, el enfoque de derechos se interpreta como un proceso permanente y a largo plazo que contribuya a crear una ciudadanía activa, informada y formada para participar en la sociedad y cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ayudando a construir una cultura de paz. Se pretende no solo enseñar acerca de los derechos que cada persona tiene de manera inherente a esta condición, sino que el

⁴⁶ *Ibid*, p. 40.

⁴⁷ *vid*: Latorre Latorre, Á y Jurado Giménez Eva M^a (2003). *Programas europeos de educación para la tolerancia*. Valencia: Tirant Lo Blanch.



alumnado identifique a los organismos titulares de garantizar estos derechos y a quienes son titulares de los derechos en sí. Para ello es necesario trabajar desde la universalidad e inalienabilidad de los derechos humanos, haciendo especial referencia a su indivisibilidad respecto de la persona titular y, del mismo modo, a la igualdad y no discriminación que rigen las acciones relacionadas con la misma.

Así pues, promover la defensa, promoción y conocimiento de los derechos humanos fomenta el conocimiento y la comprensión de las normas y principios universales que garantizan y protegen los derechos fundamentales, del mismo modo que contribuye a desarrollar una cultura universal en la que la ciudadanía es consciente tanto de sus derechos como de sus obligaciones, favoreciendo el desarrollo de la persona como miembro responsable de la sociedad y logrando el ejercicio efectivo de la tolerancia, la no discriminación y la igualdad. Se consigue así garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas y se contribuye a la prevención de la vulneración de derechos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación, los estereotipos, los prejuicios y las actitudes de dominación y sometimiento. La consecución de los objetivos requiere que las técnicas aplicadas sean globales e integrales, realistas y continuas, y adaptables a cada uno de los niveles de educación dando cabida a todos los partícipes y agentes sociales. Para ello es preciso proveer, de los medios idóneos y los recursos humanos necesarios, al sistema educativo.

La respuesta que desde los centros escolares puede darse en este sentido ante los comportamientos agresivos y violentos se divide en dos grandes grupos. Por un lado, una respuesta global a problemas conductuales que parte de la convivencia pacífica como responsabilidad del centro (*prevención primaria* según Moreno Olmedilla, 1998: p. 8). Para ello se realizan todas aquellas cuestiones relacionadas con la convivencia y el conflicto (currículo y decisiones relacionadas con él, organización y jerarquía del centro, métodos de enseñanza, etc.) y consecuentemente se asume la convivencia como *algo más* que la resolución de conflictos esporádicos. Se adopta la perspectiva del desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la colaboración y la práctica de principios democráticos, como eje básico de la estructura organizativa y jerárquica del centro (*e.g.* Proyecto *Un mundo de Valores* del IES Abdera de Adra, Almería, en el que parte del equipo docente trabaja desde 2004 en la elaboración de materiales de Educación en DD.HH. de manera transversal, en varias asignaturas, contando con la colaboración del

alumnado de ESO y bachillerato, y varias ONG, asociaciones y autoridades locales). Por otro lado, pueden darse respuestas más especializadas, centradas en programas específicos destinados a combatir problemas de comportamiento violento concretos (prevención secundaria y terciaria⁴⁸). Son programas desarrollados por especialistas en la materia que vienen aplicándose en centros escolares españoles. Un ejemplo de este segundo tipo de proyectos es el *Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula* (Trianes, 1994, 1996; Muñoz y Trianes, 1994, 1997)⁴⁹ ejecutado en Málaga y basado en la resolución no violenta de problemas (negociación, respuesta asertiva, apoyo y cooperación), el desarrollo de la tolerancia hacia las diferencias personales y la responsabilidad social, que tuvo resultados positivos en habilidades sociales auto percibidas y valoración por parte del profesorado.

Por último, en este mismo sentido, conviene destacar la iniciativa del Consejo de Europa, en colaboración con varios países, entre ellos España, de realizar un manual para la educación en DD.HH.: *COMPASS Un manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes*⁵⁰. En el prólogo del libro se argumenta la necesidad e importancia de la educación en este sentido, ya que los mecanismos legales de defensa son limitados y necesitan de apoyo por parte de la sociedad civil. Así, desde el año 2000, se viene desarrollando el *Programa de Juventud pan-europeo en Educación en Derechos Humanos*. El Manual COMPASS supone una contribución importante a este programa. Desarrollado por un equipo internacional multidisciplinar, proporciona vías creativas a partir de las cuales los y las adolescentes, así como los equipos educativos que trabajan tanto en la educación formal como en la no formal con ellos/as, pueden aprender a afrontar los problemas relacionados con el disfrute y la defensa de los DD.HH.

⁴⁸ Moreno Olmedilla, J. M. (1998). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p. 9.

⁴⁹ Trianes Torres, M.V. (1994). *Programa de educación social y afectiva; id. Educación y competencia social: un programa en la escuela*. Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial, Málaga; Muñoz Sánchez, A.M., Trianes Torres, M.V. y Jiménez Hernández, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículo educativo. *Infancia y Sociedad*, 24; id. (1996) Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología*, 47.

⁵⁰ Gomes, R. (coord.) (2005). *COMPASS. Un manual de educación en los Derechos Humanos con jóvenes*. Murcia: Asociación EUROACCIÓN.



CAPÍTULO III. DESDE DÓNDE PARTIMOS Y HACIA DÓNDE QUEREMOS IR: COEDUCACIÓN

En el desarrollo del Derecho a la Educación y la Igualdad entre mujeres y hombres se han alcanzado grandes objetivos, como por ejemplo la escuela mixta, sin embargo, no es suficiente reunir en un mismo espacio a niños y niñas para superar las barreras de la discriminación por razón de sexo o género. Este tipo de escuela ayuda a superar el temor al conflicto, aumentando las oportunidades para aprender a resolverlos. A priori, puede parecer que en sí mismo, el modelo de educación mixto, es capaz de eliminar el componente conductual del sexismo por cuanto elimina la discriminación en el acceso a la educación y las consecuencias para el desarrollo personal que ello conlleva, pero hace falta incrementar las alternativas positivas para dar respuesta a las conductas violentas. Hacen falta *escuelas coeducadoras* que incorporen la perspectiva de género no sólo a los contenidos curriculares sino también a la metodología y la propia interacción del profesorado con el alumnado. Se trata de fomentar la consecución de objetivos compartidos a fin de eliminar el modelo dominio-sumisión, fomentando las relaciones de amistad heterogéneas y el aprendizaje cooperativo. Así se eliminarían los componentes cognitivo y afectivo del sexismo, construyendo una cultura de igualdad, esto es, por un lado, promover la cooperación entre alumnos y alumnas para que puedan comprender la esencia de la igualdad y lo beneficioso de la diversidad; y por otro, promover la visibilidad de los modelos femeninos y masculinos no sexistas.

Educación en igualdad o Coeducación, supone un modelo educativo integral basado en el principio de igualdad entre mujeres y hombres como elemento que determina todos los demás elementos que intervienen en el proceso educativo. De este modo se garantiza su cumplimiento en los contenidos académicos, la práctica diaria del profesorado y también en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Este modelo pedagógico propicia el reconocimiento de las diferencias impidiendo que se transforme en el elemento estructural de las situaciones de violencia, desigualdad y dominación que pueden darse en las relaciones de un sexo con respecto al otro. Educar en una cultura de libertad, sin influencias de los estereotipos y roles de género que limitan e impiden el desarrollo pleno de las capacidades de todas las personas, mujeres y hombres.

En el contexto específico del ámbito educativo el principio de igualdad de trato y de oportunidades no ha alcanzado su completa materialización, pudiéndose ver en el día a

día de cualquier aula o patio de recreo, la pervivencia de prácticas y estereotipos sexistas. Por ejemplo, la ocupación del espacio, los niños ocupan los campos de deporte, mientras que las niñas siguen utilizando zonas periféricas, o por ejemplo, ellas tienen mejores calificaciones y son mayoría en los centros educativos de enseñanzas superiores pero representan la minoría en el mercado laboral y los puestos de poder de empresas y entidades. Pero los estereotipos sexistas no son solo cosa de chicas, también atacan al género masculino, por ejemplo, cuestionando la sexualidad de los niños que se decantan por profesiones tradicionalmente femeninas como la peluquería o la compostura, incluso la danza. Todas estas circunstancias son manifestaciones de la vigencia de roles y estereotipos sexistas.

Los centros educativos deben desarrollar la educación formal y enseñar las competencias básicas establecidas en la LOMCE y los Reales Decretos que la desarrollan; sin obviar que constituyen el centro de la socialización de los y las menores. En las dinámicas de relaciones que se dan en este ambiente, desapercibidos entre cultura, valores, costumbres y tradiciones sociales, se esconden los roles de género que pasan a formar parte del imaginario colectivo en forma de tradición o costumbre, socializando al alumnado en ellos. Desde la escuela coeducativa se rompe con este proceso, educando en igualdad de géneros, formando hombres y mujeres libres de prejuicios discriminatorios y mandatos de género.

La coeducación abarca multitud de aspectos, desde el lenguaje no sexista e incluso hasta el contenido del currículo, pasando por las metodologías, la organización del centro y las normas de convivencia. Cada vez son más los y las docentes que se suman a estudiar y aprender acerca de este nuevo modelo educativo, existiendo cantidad de literatura al respecto. En este sentido, encontramos varios proyectos, como por ejemplo, la campaña de prevención de la violencia de género, “*No me toques el Whatsapp*”, elaborada por la Consellería de Igualdad y Políticas inclusivas y llevada a cabo durante este curso escolar con menores de 2º de ESO en centros públicos y concertados en la Comunidad Valenciana. Este proyecto, que se estructura en dos sesiones por aula/grupo, se basa en materiales audiovisuales y dinámicas educativas que tratan de mostrar las diferencias entre una relación sana y una insana, así como la forma de prevenir estas últimas. Se complementa con charlas-taller para madres, padres y tutores/as, organizadas a través del AMPA de cada centro y el Ayuntamiento de la



localidad. Por otra parte, destacan dos proyectos nacionales; por un lado, el Proyecto *Plurales*, que se nutre de gran cantidad de literatura y cuenta con expertas y expertos en coeducación para aportar su experiencia a la extensión de la educación en igualdad en el sistema educativo estatal, elaborando para ello herramientas y documentos que sirven de guía a otros centros. Por otro lado, el Proyecto *Relaciona*, un programa de formación para profesionales de la educación que tiene el objetivo de avanzar hacia la igualdad y erradicar comportamientos discriminatorios y de violencia hacia las mujeres.

3.1. Proyecto *Plurales*: educando en igualdad

Como hemos visto, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad entre mujeres y hombres es el contenido básico que las diversas normas que regulan la educación han establecido como fin de la misma. Sin embargo esta formación, escasa donde efectivamente se lleva a cabo, hace necesaria la colaboración de personal especializado en la materia, no solo para formar al equipo docente⁵¹, sino para dar cumplimiento a la ley y alcanzar los objetivos de igualdad y protección del alumnado.

En este sentido, el Proyecto *Plurales: educando en igualdad*⁵² aparece significativamente destacado. El proyecto surge de la colaboración entre el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades y el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) y cuenta con la cofinanciación de EEA-Grants que apuesta por la iniciativa con el fin de desarrollar una herramienta que facilite la paulatina incorporación de cambios en el modelo educativo a partir del diseño y elaboración de Planes de Igualdad en los centros educativos. De este modo, el objetivo principal es configurar una metodología educativa que produzca cambios que favorezcan la materialización de la igualdad de oportunidades de los alumnos y las alumnas. Es un proyecto experimental en el que colaboran entidades educativas nacionales y

⁵¹ Artículo 7 LOVG. Formación inicial y permanente del profesorado. *Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias [...].*

⁵² Proyecto configurado en el marco del Memorándum de cooperación establecido entre los países donantes del Espacio Económico Europeo, en concreto el Gobierno de Noruega y el Gobierno de España, y desarrollado en España por el Instituto de la Mujer y el Gobierno de Noruega, con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CNIIE) y de las Administraciones autonómicas. Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/ProyPlurales.htm>

autonómicas, lo cual les permite generalizar herramientas y metodologías, para el desarrollo de *Planes de Igualdad en las escuelas*.

El proyecto se coordina a través de un comité interdisciplinar de trabajo formado expresamente con este motivo y compuesto por varias personas expertas en coeducación cuya principal labor ha sido asesorar y orientar las actuaciones del profesorado y aquellas personas encargadas de elaborar la *Propuesta Metodológica sobre Coeducación*, resultado de las prácticas llevadas a cabo y en la que se recogen los objetivos específicos del proyecto:

- *Proporcionar herramientas que permitan hacer un diagnóstico concreto de la igualdad de género dentro del centro educativo.*
- *Dotar al profesorado de orientaciones para la determinación de objetivos coeducativos dentro del ámbito escolar así como de los recursos necesarios para el diseño de actividades.*
- *Ofrecer un conjunto de directrices y herramientas para la evaluación de los planes de igualdad diseñados.* (p. 7)

Se trata de una propuesta novedosa dividida en cuatro fases: Diagnóstico general de la situación de la educación en igualdad; Configuración de los modelos de intervención; Aplicación en centros educativos seleccionados; y Divulgación de resultados. La experiencia piloto que tuvo lugar en el curso 2013-2014 se trabajó en 9 centros repartidos por el territorio nacional, entre ellos, la Comunidad Valenciana (CEIP Mestre Ricardo Leal de Monóvar en Alicante). Durante dicho curso se celebraron encuentros entre los centros participantes para consolidar la propuesta metodológica de manera que los resultados globales obtenidos pudieran ser difundidos entre la comunidad educativa. Siguiendo el procedimiento que se realiza en el ámbito de las empresas, fundaciones, asociaciones, entidades, etc., los centros, realizaron un diagnóstico de situación de la igualdad de oportunidades entre alumnas y alumnos en sus aulas, y a partir de los resultados diseñaron el plan de igualdad que después implementarían. El plan de igualdad es, por tanto, el documento en el que se recoge el programa de intervención para introducir la coeducación en la práctica pedagógica del centro. Y del mismo modo que ocurre en el ámbito laboral, aquí, lo deseable es que sea la comunidad educativa de cada centro quien elabore el plan. El equipo directivo tiene aquí un papel activo y



predominante en la implicación de todos los agentes involucrados (equipo docente, administración y servicios del centro, familias y alumnado), para ello la estrategia más eficaz es designar un equipo encargado para el diseño y evaluación del plan (análogo a la comisión de igualdad de las empresas), y buscar la colaboración del profesorado para introducir la perspectiva de género en el desarrollo de su trabajo.

El eje central del proyecto se encuentra pues en su carácter singular y modélico, siendo su interés prioritario establecer diseños para hacer programas educativos novedosos que transmitan la importancia de la igualdad de género. La influencia, por tanto, de la comunidad educativa como agente socializador, es clave en el proceso de reconfiguración de la sociedad actual hacia una sociedad más igualitaria y tolerante, que se rija por principios de convivencia y respeto.

3.2. Proyecto Relaciona

Es un programa anual dirigido por el Instituto de la Mujer en colaboración con las administraciones autonómicas implicadas. El programa se apoya en la voluntariedad de los y las participantes, cimentado en un escenario de cooperación entre administraciones. Andalucía es la comunidad que más participantes aporta (118 en 2013 y 90 en 2014). En esta comunidad se organiza desde los Centros Provinciales del Instituto Andaluz de la Mujer con la colaboración de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Desde 1999, se lleva aplicando para promover la reflexión sobre la convivencia social y la superación de la violencia de género en el ámbito educativo. El objetivo del programa es la conversión de profesores y profesoras en agentes activos del cambio, transformando las prácticas docentes sexistas. El equipo acompaña al profesorado en las respuestas a cuestiones diversas, mostrando las practicas comunes de enseñanza y la consecuencia de cómo es aprendido por el alumnado, se desplaza, a cada uno de los centros que participan, para coordinar reuniones y aportar materiales didácticos, así como también para promover nuevas acciones e iniciativas. Basado en la metodología participativa, la comunicación y la motivación que favorecen un ambiente de escucha y respeto, se dirige a aquellas personas que formen parte del profesorado de los Centros Educativos de niveles Infantil, Primaria y Secundaria.

Consiste en un *Programa de Formación a Profesionales* estructurado en ocho talleres formativos, en cada una de las provincias, con una duración de tres sesiones de cuatro horas cada una. Las sesiones de trabajo se imparten por un equipo especializado y en ellas se distribuyen materiales didácticos específicos. De este modo se promueve el debate y la reflexión ante las situaciones de violencia contra mujeres y niñas que se puedan producir en los centros, así mismo también se trabaja su prevención. Se busca reflexionar sobre la importancia de la práctica docente para la transformación de conceptos discriminatorios sobre hombres y mujeres y dar a conocer referentes sobre libertad, convivencia y responsabilidad social para aprender de ellas y ellos, a superar los estereotipos sexistas y afirmar la paz, el respeto y el valor de la diferencia reconociendo que es fuente de riqueza y creatividad.

Las sesiones siguen cuatro pautas⁵³:

- *Partir de las ideas, intereses, conocimientos y experiencias presentes y vivenciados en cada uno de los centros educativos;*
- *Desarrollar actividades, propuestas de trabajo y contenidos que permitan al grupo reflexionar, analizar y profundizar sobre estas ideas, intereses, conocimientos y experiencias, con el fin de generar transformaciones que mejoren las relaciones dentro y fuera del aula;*
- *Devolver al personal asistente la síntesis de lo trabajado, junto con las aportaciones brindadas y analizadas;*
- *Posibilitar que el personal docente así capacitado encuentre un nuevo elenco de posibilidades y argumentos para el desarrollo de su labor educativa en el futuro.*

Aquellas personas que participan en el Programa aprenden a prestar atención a las relaciones y que la comunicación es un medio útil para prevenir la violencia. De este modo se abre un espacio que propicia el intercambio y presentación de conocimientos y experiencias de cada una ayudando a visibilizar las buenas prácticas y los errores que se dan en el aula. Es así, un apoyo a aquellos miembros del profesorado que tengan la

⁵³ Proyecto Relaciona: “La responsabilidad en la igualdad, una cuestión de cambio de actitud” (2014). Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, p. 3. Disponible en internet: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/2014/Relaciona/InformacionRelaciona2014.pdf>



intención de mejorar sus capacidades coeducativas, aportando la perspectiva de género a la metodología y la práctica docente.

En la evaluación del programa se ensalza el valor reflexivo de las sesiones, lo cual facilita al claustro el análisis sobre la violencia que se da en su escuela obteniendo al mismo tiempo experiencias que pueden servir de guía para resolverla. En el informe sobre las actividades realizadas en 2014 (“La responsabilidad en la igualdad, una cuestión de cambio de actitud”) se afirma que *“En muchos casos se ha producido una toma de conciencia sobre la presencia de sexismo y estereotipos en la práctica educativa, en los materiales, y en el comportamiento de chicos y chicas”*, de este modo se acercan a las situaciones concretas para analizarlas y buscar conjuntamente soluciones.

Es una postura activa de búsqueda de acciones que promueven la cultura de paz y hace referencia a educar en y para la paz desde la convivencia en el centro, la relación con la familia y la sociedad. Este modelo educativo implica el reconocimiento de los sexos diferenciando el conflicto de la violencia, pues el primero es una parte ineludible de la vida en sociedad.



SEGUNDA PARTE:

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN



CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Violencia de género, violencia machista, violencia sobre la mujer, o como lo bautizó en 1963 Betty Friedan⁵⁴, “*el problema que no tiene nombre*”. Sea cual sea el término que utilicemos hablamos de violencia, violencia sobre las mujeres por el hecho de ser eso, mujeres. Violencia amparada y, durante años, legitimada por una sociedad estructurada en torno al poder del hombre y el prestigio social, dónde uno es proporcional al otro. Una cultura de patriarcado entendido como las “*relaciones entre hombres con una base material que, aunque sean jerárquicas, establecen o crean interdependencia y solidaridad entre ellos que les permite dominar a las mujeres*” (Hartman, 1996: p. 12). En cualquier caso, “*materialización del principio de dominación nacido de las diferencias discriminatorias*”. (Simón Rodríguez, 1999: p. 19)

La violencia escolar o bullying, que en un principio nada tiene que ver con la violencia de género, es una expresión de la cultura machista y violenta. Se basa en la exclusión a partir de estructuras violentas de control como son las amenazas, los ataques corporales, las coacciones, etc. Con esta dinámica entran en el ciclo de la violencia todos los miembros del grupo, ya que aquellos que ostentan la posición dominante necesitan de la colaboración de los demás miembros, que aceptan bajo amenazas veladas, este tipo de relaciones violentas, que a su vez impiden la libre construcción de la personalidad, pues se les niega la posibilidad de desarrollar sus propias cualidades, limitándoles a aquellas que no les hacen destacar, sino que les define como miembros del grupo. Comparto la idea de Duarte (2009) sobre que los chicos son socializados para desenvolverse de manera activa y diferenciarse de todo aquello que no se considere masculino heterosexual; las chicas, en cambio, socializadas hasta el momento en un segundo plano, pasan a ser educadas para ocupar lugares visibles en la vida pública. Estas sinergias tienden a generar condiciones que agravan la expresión del modelo masculino hegemónico tradicional, donde el recurso de socialización más eficaz es el ejercicio de dominio y control sobre aquellos individuos que tengan la consideración de “débiles”, perpetuando el arquetipo tradicional de masculinidad. Hablar de violencia, explicarles cuáles son sus formas y consecuencias, mostrarles las alternativas existentes y dotarles de la capacidad para que busquen sus propias herramientas, pacíficas, de resolución de

⁵⁴ Friedan, B. (2009). El problema que no tiene nombre. En *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra, pp. 35-41.

conflictos, es el objetivo de este proyecto. Los estudios llevados a cabo sobre socialización de las emociones reflejan, como posible origen de los estilos de afrontamiento emocional, que a los niños se les permite exteriorizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza mucho más que a ellos. Diferencias que parecen ser una ventaja para las niñas cuando son pequeñas pero un inconveniente desde la adolescencia, probablemente debido a la superior compatibilidad del estereotipo femenino con lo infantil que con lo que se espera de una persona desde la adolescencia (Díaz-Aguado Jalón, 2009a).

Desde el derecho penal hablamos en base al principio de presunción de inocencia, pero desde el punto de vista sociológico (en especial cuando media la influencia de los medios) el principio que opera es la presunción sin más. En escuelas, cuando hay un conflicto, la presunción es que de los alumnos implicados, aquél que tenga la etiqueta de problemático es el responsable. El principio de presunción no es más que una fórmula para encasillar en roles y estereotipos para poder describirnos desde la homogeneidad clasificando la identidad y mutilando la subjetividad potencial de los individuos (Simón Rodríguez, 1999: p. 21). La socialización juega aquí un papel importante.

Nuestro programa encuentra su justificación en la medida en que proporcione las herramientas para la construcción de la subjetividad y la identidad sin influencias del sexismo imperante. De este modo cumpliría los principales objetivos que tiene asignados el proceso de socialización: educación de la persona como materialización de la construcción de la identidad; y formación de la personalidad para poder adaptarse al medio sociocultural como resultado de la construcción de la subjetividad. Desde esta concepción, la identidad de género obedece a la motivación y necesidad del individuo alimentadas por el exterior sociocultural, cuyos valores y actitudes deciden sobre lo adecuado para cada grupo y para que cada individuo se inserte en él. Los conflictos aparecen, pues, cuando la motivación y la necesidad personal no coinciden con estos valores socialmente admitidos. Como bien explica M^a Elena Simón (1999):

“el problema surge de la imposibilidad de identificarse con la persona universal, con el prototipo humano, pues la identificación con el género viene



de la mano de la identificación con el sexo y eso dificulta la libre elección hasta llegar a impedirla en muchos casos”. (p. 36)

La educación en inteligencia emocional en las etapas de desarrollo y construcción de la propia identidad tiene suma importancia. La represión de los sentimientos considerados inadecuados según el género al que socialmente pertenece una persona puede dar lugar a conductas violentas contra sí misma o contra los demás. Violencia que engloba no solo actos físicos, sino un gran abanico de conductas que van desde actos manifiestamente agresivos a otros más sutiles que pasan desapercibidos. La socialización disimétrica en este campo, partiendo de la base que, como personas, todas estamos en disposición de experimentar cualquier emoción, implica auto imposición de límites o barreras para expresar ciertas emociones socialmente inadecuadas y como consecuencia, conductas violentas y antisociales. Así, en el desarrollo de las relaciones interpersonales se aprenden las pautas culturales y sociales que permiten responder a aquellas situaciones “molestas”, y del mismo modo que el ser humano, es un animal dotado de la capacidad de razonar y de emocionarse, también está dotado de mecanismos de defensa que le empujan a atacar cuando se siente agredido. Cuando reprime deseos o se coarta por la imposición de obligaciones que le disgustan puede aparecer este tipo de respuesta, que no siempre tiene porque ir dirigida contra los demás⁵⁵.

De este modo, los sentimientos y las emociones se potencian o dominan de forma velada a través de mensajes, instrucciones, o por medio de la aprobación-reprobación de conductas, modelos o imágenes. Los sentimientos son regulados por las costumbres y estereotipos sexistas que dan lugar a conductas diferenciales de género, con una desigual valoración y categoría social. Nadie nos enseña a expresar y a manejar con propiedad nuestros sentimientos, pero se presupone que las mujeres somos depositarias de los mismos, y los varones, por tanto, tienen que aprender a ocultarlos y reprimirlos. La escuela aparece así como un espacio social, en el que además de los contenidos

⁵⁵ Simón Rodríguez, M.E. (1999). *Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea Ediciones.

académicos se aprenden formas de estar y de comportarse, de relacionarse con los demás individuos que forman la sociedad o comunidad en la que vivimos⁵⁶.

A lo largo de este capítulo se expone un proyecto llevado a cabo durante el curso 2015/2016, en un Centro de Educación Secundaria de Valencia, basado en el refuerzo de las Habilidades Sociales como método preventivo de la violencia, para garantizar una convivencia pacífica en el aula. El trabajo preventivo e investigador realizado en esta área en nuestro país se ha centrado mayoritariamente en una etapa de desarrollo muy concreta, el tramo de edad de 14 a 18 años, excluyendo de manera evidente el primer ciclo de educación secundaria. En respuesta a esta situación, este proyecto se dedica en exclusiva a ese tramo específico y supone un estudio piloto – en nuestro contexto territorial – de evaluación de un programa de prevención de la violencia. Para el diseño del mismo se han tenido en cuenta los resultados de las investigaciones analizadas acerca de la etiología de la violencia en el noviazgo así como de la violencia entre iguales.

4.1. FINALIDAD Y OBJETIVOS

Tras el análisis de los prejuicios y creencias estereotipadas de los y las adolescentes españoles a partir de las distintas encuestas y estudios realizados por distintos organismos, públicos y privados, de nuestro país, llegamos a la innegable conclusión de la necesidad de incluir la construcción de la igualdad y el respeto de los Derechos Humanos en la prevención de la violencia, con el fin de enseñar a rechazar cualquier forma de acoso y las conductas sexistas.

El “*Taller de Habilidades Sociales*” es un programa psicoeducativo de prevención primaria de la violencia dirigido a adolescentes de ambos sexos que tiene como fin disminuir las actitudes y comportamientos violentos, en general, y prevenir su aparición en las relaciones de pareja, en particular. El programa consta de ocho sesiones articuladas en torno a tres módulos (tabla 1) que representan los principales factores de riesgo de la violencia identificados en la literatura (e.g. Díaz-Aguado & Carvajal (Dir.), 2010; Díaz-Aguado (Dir.), 2010 y 2013; De Miguel, 2015).

⁵⁶ Ferreira Pérez, R.M.; Monce, M.; Montiel, A. & Rodríguez Morena, M.S. (2005). Diferenciación de género en las prácticas educativas. La intervención diferencial del docente en el aula. *Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa*, 12 y 13.

Tabla 1. *Contenido del programa “Taller de Habilidades Sociales”.***Módulo I. Inteligencia Emocional**

Sesión 1.	Conocer las distintas emociones que pueden sentir y reconocerlas
Sesión 2.	Aprender el valor de expresar las emociones

Módulo II. Comunicación y Cohesión de grupo

Sesión 3.	Desarrollar la comunicación: distinción entre comunicación verbal y no verbal
Sesión 4.	Importancia de la escucha activa
Sesión 5.	Practicar la comunicación asertiva y fomentar la empatía
Sesión 6.	Reflexión sobre lo aprendido: práctica sobre comunicación y cooperación

Módulo III. Prevención de la violencia

Sesión 7.	Conocer e identificar los distintos tipos de comportamiento
Sesión 8.	Resolución pacífica de conflictos

Fuente: *Elaboración propia*

En 1997 Mayer y Salovey definieron un modelo teórico basado en la inteligencia emocional. A partir de este modelo, nace el *Programa INTEMO*⁵⁷, un proyecto de educación emocional cofinanciado por el Gobierno de España y la Comunidad Autónoma de Andalucía. INTEMO se estructura en 12 sesiones a desarrollar en las horas de tutoría, y tiene como eje principal el entrenamiento de jóvenes en habilidades emocionales adaptado a la edad de los y las participantes (de 12 a 18 años). El objetivo fundamental del programa es desarrollar la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y de los demás. Tuve en cuenta este programa al estructurar el proyecto, introduciendo dos de sus fases (F.1. Percepción y Expresión Emocional; y F.3. Comprensión Emocional). Así, el primer módulo se dirige a mejorar las capacidades de los alumnos en la identificación y comprensión de sus propias emociones y las de los demás. La inteligencia emocional, entendida como el desarrollo de competencias socioemocionales, es un factor de protección contra la violencia (Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2002: p. 2) en la medida en que la conciencia y el manejo de las emociones implican menor justificación de las agresiones. Pero además, las personas más inteligentes emocionalmente presentan mejor salud física y psicológica, relaciones sociales y estados de ánimo más positivos, una actitud más

⁵⁷ Ruiz Aranda, D. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

positiva respecto de la escuela y el profesorado (Ruiz Aranda, 2013). Un buen manejo de las emociones aumenta la tolerancia a la frustración y los estados de tensión (Bermúdez Sánchez, Teva Álvarez & Sánchez, 2003: p. 31). Por tanto, la capacidad de modular las emociones, en especial las negativas, aparece como una herramienta útil para contribuir a evitar la violencia de pareja (Blázquez Alonso, Moreno Manso & García Baamonde-Sánchez, 2009: p. 710). El segundo módulo se centra en la comunicación y la cohesión de grupo. Trabajando los distintos tipos de comunicación, el concepto de la escucha activa y la importancia de la comunicación asertiva y la cooperación entre individuos para la consecución de los objetivos individuales, así como la importancia de tomar decisiones desde el punto de vista de la asertividad y la conciencia del otro. Finalmente, el tercer y último bloque se centra en la comprensión e identificación de las conductas violentas y consecuencias de las mismas y desarrollo de estrategias de afrontamiento. En suma, los contenidos del programa se centran en el manejo de las emociones y el control de las mismas para poder actuar conforme a ellas sin infringir las normas sociales de convivencia.

El objetivo general del programa consiste en tomar conciencia, trabajar y practicar las áreas sociales, individuales y colectivas, para permitir una mejor interacción entre el adolescente y el medio que lo rodea. Dicho objetivo puede agruparse en torno a tres ejes diferenciados: I. La construcción de una estructura de conocimientos que permita comprender la naturaleza, el alcance y la repercusión de las distintas emociones que sentimos y causamos en los demás; II. La modificación de determinadas pautas de conducta en el desarrollo de las relaciones interpersonales; y III. La adquisición de un conjunto de habilidades y competencias personales y grupales que favorezcan la formación de relaciones positivas y pacíficas.

A lo largo de las diferentes sesiones que desarrollan la propuesta se han fomentado el trabajo en equipo y el respeto individual y colectivo, incidiendo en el esfuerzo y la responsabilidad como actitudes básicas que sustentan la confianza en los demás miembros del grupo y en sí mismos como parte de él, promoviendo el criterio propio y la iniciativa individual para prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos. Cada una de las dinámicas propuestas a lo largo de las sesiones se eligió de manera específica pensando en las características del grupo y sus cualidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos que les permita valerse



a cada participante de manera autónoma en todos los ámbitos de su vida. De este modo podemos sintetizar en un solo objetivo el propósito del proyecto: empoderar al alumnado como miembros de un grupo y como individuos en la sociedad, promoviendo sus cualidades personales y educándoles desde valores democráticos de respeto de los derechos humanos como la igualdad.

Como objetivos específicos de las sesiones podemos destacar:

- Aprender a identificar y a expresar sus sentimientos, tanto positivos (elogios, contacto físico...) como negativos (hacer críticas, decir que no...), de una manera clara, sencilla y eficaz.
- Capacidad para percibir y comprender el punto de vista de los demás: empatía.
- Mejorar la comunicación con el entorno más inmediato, aumentando así la capacidad de resolución de problemas y con ello, su autoestima y su autoconcepto.
- Mejorar la autoestima: al resolver de manera más eficaz las situaciones cotidianas que derivan en conflicto.

En definitiva, esta propuesta pretende desarrollar aquellas competencias básicas necesarias a la hora de establecer relaciones sociales, como son la empatía, la comunicación asertiva, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos. Profundizando en la auto-organización y auto-regulación del pensamiento crítico y las emociones; estudiando el lenguaje verbal y no verbal a fin de permitirles expresar mejor sus emociones y opiniones, así como valorar los signos y mensajes que transmiten al gesticular, fomentando diálogos no agresivos en los que se escuchen las ideas de todos los participantes y se generen ideas y herramientas de debate. Todo ello con el fin de facilitarles la posibilidad de *ponerse en el lugar del otro* y así reforzar su capacidad empática.

4.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

4.2.1. General

El instituto de educación secundaria (IES) en el que se ha llevado a cabo el desarrollo y evaluación de este “Taller de Habilidades Sociales” es uno de los dos centros

de titularidad pública⁵⁸, perteneciente a la Generalitat Valenciana, del distrito de *L'Olivereta* (entre los distritos de *Campanar* al Norte, *Patraix* al Sur, *Extramurs* al Este y el término municipal de Chirivella al Oeste), situado en el barrio de *La Fuensanta*, limítrofe con el Barrio de *La Luz*, al oeste de la ciudad de Valencia. Estos barrios se caracterizan por su gran densidad de población, contando con poco más de 106 habitantes por hectárea el Barrio de la Fuensanta y 271 el Barrio de la Luz (la media de la ciudad está en 60'18 hab/ha).

El barrio de La Fuensanta fue construido con motivo de la inundación ocurrida en la capital en 1957 para dar cobijo a las familias damnificadas por la riada. Al igual que en otras zonas, se construyeron las viviendas a partir de barracones militares, dando lugar a barrios de "casas económicas". Similar es el caso del barrio de La Luz, construido a partir de 1958 como respuesta al Plan de Ordenación Urbana aprobado tras la riada. Se trata de barrios edificados entre huertas, poblados por edificios modestos donde la mayoría de las familias que allí se trasladaban lo hacían por lo económico de las viviendas (el valor catastral medio de las viviendas en La Fuensanta es menor a 16.000€ y en La Luz es de entre 20.000 y 26.000€)⁵⁹.

Pese a ser barrios, ambos humildes y en principio similares, son varias las diferencias que podemos encontrar entre uno y otro. En La Fuensanta el 35'24% de la población no tiene el graduado escolar y entre ellos casi el 5% no sabe leer ni escribir. En el barrio vecino de la Luz estas cifras son de 19'6% y 3%, respectivamente. Se observa así una diferencia en el nivel cultural muy exagerada, más si tenemos en cuenta los datos sobre estudios superiores, 16'2% en el primero y 33'9% en el segundo. La Fuensanta cuenta con una población total de 3.541 habitantes de los cuales el 64'8% se encuentra en edad de trabajar (entre 16 y 64 años), en La Luz, con un total de 5.068 habitantes, esta cifra es de 66'7%, sin embargo, la tasa de paro en uno y otro es muy diferente⁶⁰. El 44'25% y el 22'6%, en La Fuensanta y en La Luz, respectivamente, de la población en

⁵⁸ Fuente: *Consellería de Educació, Oficina de Estadística, Ayuntamiento de Valencia*. Datos provisionales de inicio de curso 2014/2015, no incluyen los centros que cursan planes de estudios extranjeros.

⁵⁹ Fuente: *Catastro de Bienes Inmuebles de la Ciudad de Valencia a 01/01/2011*

⁶⁰ Fuente: *Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2015*



edad de trabajar activa se encuentran desocupados/as, habiendo trabajado o buscando su primer empleo⁶¹.

4.2.2. Específico

Por lo que al centro y las personas usuarias del mismo se refiere, podemos catalogarlo de heterogéneo. En el mismo recinto escolar se imparte educación secundaria, formación profesional en todos sus grados y educación universitaria, constituyendo así un espacio educativo variado en cuanto a materias y personas que conviven de manera ordenada, coincidiendo todos ellos en los puntos comunes como son el patio, los jardines y la cafetería.

Respecto del alumnado, es evidente que por los estudios que se imparten comparten espacios personas de 11 años en adelante, sin un máximo de edad establecido. Esta situación hace especialmente particular a las personas que allí reciben su educación, pues les obliga a convivir con otras que además de haber elegido un futuro, sea en formación profesional, sea en la universidad, tienen un nivel de desarrollo superior al que se tiene en educación secundaria.

El edificio se divide en cuatro plantas, planta baja y tres alturas, en el que se encuentran tanto las aulas del instituto como de la Universidad, siendo utilizadas en horarios diferentes (instituto en horario de mañana, de 8:00 a 14:00; y Universidad por la tarde, de 15:00 a 21:00).

Por lo que al tamaño de las aulas se refiere, tienen mayor capacidad de la necesaria pensando en la rotación que el alumnado hace a la hora de recibir las distintas materias que conforman el currículo educativo y la diferencia en el tamaño de los grupos. Dentro del espacio, el instituto contempla la formación reglada de la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato. Cada curso se compone de cinco grupos (letras de la A a la E). La línea en valenciano se corresponde con el grupo A, lo que explica la diferencia en el número de alumnos y alumnas respecto de otros grupos. Las

⁶¹ Fuente: *Censo de Población y Viviendas*. Los datos se presentan redondeados y pueden contener errores de muestreo.

personas que repiten curso están distribuidas de manera homogénea habiendo en todos los grupos al menos una en esta situación.

La muestra ha estado compuesta por 132 alumnos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 11 y 15 años, escolarizados en primer curso de ESO. A lo largo de las sesiones el número ha variado debido a expulsiones o faltas de asistencia por enfermedad, siendo la media de 116 participantes. En cuanto a la nacionalidad de la muestra, estuvo compuesta por personas de nacionalidad española en su mayoría, pero también por nacionalidades muy diversas como latinoamericana y de Europa del Este. A pesar de no ser relevante para nuestro estudio, pues no se analizan los factores culturales, si no la efectividad y necesidad de desarrollar programas de prevención de la violencia, es relevante apuntar que algunas de las personas participantes, pese a ser de nacionalidad española, son de origen árabe, latinoamericano o asiático, constituyendo segundas y terceras generaciones de inmigrantes que conservan los rasgos de identidad cultural de sus familias.

4.3. INSTRUMENTOS

Para poder elaborar el programa, además de la ayuda de mis dos colaboradoras, ambas pertenecientes al ámbito de las ciencias de la educación, he contado con diversos instrumentos que me han servido para hacer un análisis de situación y para ajustar el proyecto a las necesidades y características del centro. Así mismo, durante el desarrollo he empleado una técnica de investigación cualitativa propia de las Ciencias Sociales, más próxima a mi rama de conocimiento, que las técnicas de investigación cuantitativas que se emplean en los trabajos similares a éste.

De este modo, con anterioridad a la aplicación del programa y con el objetivo de poder personalizar las sesiones a las necesidades específicas de cada grupo, se realizaron dos reuniones con el equipo de orientación. Asimismo, se informó a los alumnos de la realización de las sesiones y de la importancia de la participación en las mismas. En la última sesión, como parte del contenido del programa, se les proporcionó información sobre direcciones, teléfonos y webs institucionales donde podrían acudir en caso de tener alguna duda o problema relacionado con una situación de violencia en cualquier ámbito: escolar, familiar o de pareja.

4.3.1. Sociograma.

La sociometría fue desarrollada durante los años 30 por el psiquiatra austriaco Jacob Levy Moreno con el único fin de explorar las relaciones en la enseñanza y el ámbito laboral. Este autor consideraba que el individuo debía ser estudiado y considerado a partir de sus relaciones con los demás. Así pues, la sociometría se centra en situaciones reales y es aplicable al estudio de los grupos.

Los procedimientos sociométricos permiten evaluar en un breve espacio de tiempo y con validez, las distintas relaciones que surgen entre compañeros y compañeras, permitiendo obtener información sobre la integración de cada uno/a y los contextos en los que se desarrolla. De este modo se entiende como *Sociograma* la representación gráfica de la estructura de una organización, en este caso se trata de la estructura de los distintos grupos de estudiantes con los que hemos trabajado. El Sociograma refleja en un gráfico los vínculos entre los miembros del grupo, los grados de influencia y los lazos de preferencia. (Ruiz Berrio, 2014: p. 21).

Par la elaboración del Sociograma se plantea una serie de preguntas y frases sin acabar a los alumnos y alumnas de cada grupo por medio de un cuestionario⁶². A partir de las respuestas ofrecidas se elabora una matriz sociométrica con los números de lista de los miembros de la clase en ambos ejes, siendo las columnas los electores y las filas los elegidos. Se trata de una tabla cuadriculada con tantos cuadros como integrantes. Se irán coloreando las casillas en distinto color según si la pregunta es de rechazo o afinidad, tal y como se muestra a continuación:

Imagen 1. *Ejemplo de matriz sociométrica donde azul corresponde a elecciones positivas y el rojo a las de rechazo.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		Blue	Red	Red						
2			Red	Blue						
3						Red		Blue		
4		Blue	Red							
5							Blue		Red	
6	Red				Blue					
7			Red							Blue
8		Blue							Red	
9	Blue		Red			Blue				
10							Blue		Red	

Fuente: *García Román, S. (2013)*

⁶² Anexo I.

El Sociograma refleja los resultados obtenidos y recogidos en la matriz sociométrica. Se elabora mediante el uso de flechas dirigidas del alumno/a elector/a al alumno/a elegido/a, si es recíproca, la flecha será de doble punta (Ruiz Berrio, 2014: p. 31). Para hacer más visual las relaciones existentes entre los géneros se suele representar a los chicos con un círculo y las chicas con un triángulo⁶³.

4.3.2. Entrevista con el equipo de orientación.

En la investigación cualitativa existen diferentes técnicas para recoger datos y obtener la información necesaria para el propósito de la concreta investigación. La entrevista es una de estas técnicas y su mayor potencial es la información que se transmiten en la relación directa con las personas. Por medio de este instrumento se obtiene información fundamentada en las percepciones, opiniones y actitudes que cada individuo muestra a lo largo de una conversación. Ileana Vargas (2011: pp. 119-139) profundiza en esta técnica y presenta un recorrido de su historia como técnica de investigación sintetizando, en su trabajo *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*, los estudios y conclusiones de varios autores y estudiosos del tema. Así pues, recoge la teoría de Fontana y Frey (p. 121) en la que afirman que la entrevista aplicada a la investigación cualitativa permite la recopilación de información detallada a partir de la información que el interlocutor/a comparte oralmente sobre un tema específico.

Es pues un método de investigación científica basada en la comunicación verbal que utiliza la conversación oral para recoger información con una determinada finalidad y sobre un tema en concreto.

Con este propósito, de manera previa a la formulación del proyecto, nos reunimos con el equipo de orientación a fin de proponerles el Programa de intervención e informarles del propósito de incluirlo como parte práctica de este trabajo. En esta primera reunión se nos transmitieron las necesidades del centro y se planteó la disponibilidad horaria dentro del plan de acción tutorial para diseñar, a partir de esta información, un

⁶³ Wasna, N. (1974). *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje* Buenos aires: Kapeluz *apud* Ruiz Berrio, L. (2014). *El sociograma como instrumento de evaluación del clima de aula*. Trabajo Fin de Grado Universidad de Navarra, p. 12.



Programa específico que satisficiera a todas las partes. Así mismo, se nos facilitó la información obtenida del Sociograma de cada grupo elaborado por las orientadoras.

En una segunda reunión se presentó el programa definitivo y se concretaron las fechas para llevarlo a cabo, teniendo contacto a demás con el equipo docente, quien nos acompañaría en casi todas las sesiones.

4.3.3. Observación participante

El principal método de investigación ha sido la observación participante. Se trata de una técnica de investigación cualitativa que permite la interacción del personal investigador con los sujetos de estudio. Algunos autores⁶⁴ afirman que este método incrementa la validez del estudio, en la medida en que la observación puede ayudar al investigador a la mejor comprensión del contexto y el fenómeno que estudia. Si además se complementa con entrevistas, análisis de documentos, cuestionarios u otros métodos cuantitativos esta validez aumenta. Es, en definitiva, una herramienta de gran utilidad para responder preguntas o probar hipótesis.

Esta técnica requiere de la participación activa del alumnado, ya que de lo contrario, no se generaría el debate. Basada en la metodología de descubrimiento guiado, que consiste en el aprendizaje por descubrimiento y construcción, donde el alumnado se apropia del proceso de enseñanza, buscando, seleccionando y organizando la información que posee para enfrentar y solucionar los problemas planteados por, en este caso, las educadoras. Para ello se trabaja con un esquema básico de tres puntos:

- Plantear el problema o tema de discusión a la clase
- Dividir el grupo en pequeños subgrupos de discusión heterogéneos que favorezca la participación de todos los miembros
- Volver a plantear el tema en una discusión colectiva donde cada portavoz expone las conclusiones de su grupo y los argumentos empleados para alcanzarla.

Diferentes estudios (*e.g.*: Jiménez Becerra, Ávila Penagos & Torres Carrillo, 2004; Díaz-Aguado Jalón, 2002; 2006b) han venido demostrando la eficacia que la

⁶⁴ DeWalt, K.M. y DeWalt, B.R. (2002). *La Observación participante: una guía para los trabajadores de campo*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

discusión y el debate, entre los alumnos y alumnas en grupos heterogéneos, puede tener a la hora de favorecer la adquisición por parte de éstos de diferentes perspectivas y su progreso en un razonamiento moral basado en el respeto de los Derechos Humanos, favoreciendo la superación de prejuicios morales y culturales.

Asimismo, la observación como método de investigación es de gran utilidad por cuanto proporciona la posibilidad de revisar la expresión no verbal, las interacciones que tienen lugar de manera sutil, permite también comprender los modos de comunicación entre los participantes⁶⁵, verificar los términos que utilizan entre sí, y observar las reacciones y emociones que les provocan los argumentos que se ponen de manifiesto.

Russell Bernard⁶⁶ resalta como principales argumentos para incluir esta metodología en estudios culturales:

- Permanecer en un determinado espacio durante un periodo de tiempo familiariza, a la investigadora en este caso, con la comunidad, lo que permite la recogida de diferentes tipos de datos.
- Minimiza la "reactividad" o los comportamientos "especiales" de la gente cuando advierten que están siendo observados.
- Ayuda a desarrollar preguntas que son culturalmente relevantes.
- Otorga una mejor comprensión de lo que está ocurriendo, y da credibilidad a las interpretaciones que se deriven de la observación.
- Faculta a recoger tanto datos cualitativos como cuantitativos a través de encuestas y entrevistas.

Pero las razones por las que he decidido utilizar la observación participante como método de investigación han sido la capacidad de identificar y guiar la relación con los y las informantes, aprender y averiguar cómo se organizan y priorizan los temas, como se interrelacionan, los parámetros culturales que existen en el aula, y además me dio la posibilidad de conocer aquello que consideran importante respecto de comportamientos,

⁶⁵ Schmuck, Richard (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing; *apud* Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research* 6(2) art. 43, p. 4.

⁶⁶ Russell Bernard, H. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press *apud ibid*.



liderazgo, interacción social, etc. dándome, a su vez, la oportunidad de conocerles e interactuar con las personas en las cuales he basado mi trabajo.

4.3.4. Cuestionarios

La evaluación de la propuesta educativa tiene lugar en dos momentos y se divide en dos partes. Por un lado, la calificación que tanto el alumnado como las tutoras otorgan a las sesiones y al trabajo realizado por las educadoras; por otro lado, ítems y frases que los y las participantes afirman o niegan según su grado de acuerdo o desacuerdo, respectivamente. Ambas partes se evalúan por medio de una escala tipo Likert⁶⁷ donde la persona que realiza la encuesta puede señalar el grado de aprobación que siente respecto de un aspecto determinado. No obstante, y dado que este cuestionario no encierra una pretensión puramente científica, también contiene preguntas abiertas donde expresar su opinión.

Para la evaluación de los módulos I y II (Inteligencia Emocional y Comunicación y cohesión de grupo) he utilizado ítems de la versión española de la *Gender Role Conflict Scale for Adolescents* validada por Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro (2013), esta escala mide el conflicto de rol de género en adolescentes a partir de cuatro factores: emotividad restringida, afecto limitado entre hombres, conflicto entre trabajo, escuela y familia y necesidad de éxito y logro. El estudio de Larrañaga, et. al., muestra que el conflicto de rol de género está relacionado con el sexismo y el acoso escolar, por este motivo, y teniendo en cuenta la parte específica sobre Inteligencia Emocional que se aborda en el módulo I, seleccioné ítems del factor *Emotividad Restringida*⁶⁸. Además, éste es uno de los factores que influyen en los problemas de comunicación e interacción personal, y está ligado a problemas psicológicos en adultos tal y como se menciona en el referido estudio⁶⁹. Los ítems son:

- Menciono mis sentimientos cuando hablo con otras personas

⁶⁷ La escala de Likert permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad de la persona encuestada con cualquier afirmación que se le proponga. Es especialmente útil para situaciones en las que se quiere que la persona matice su opinión.

⁶⁸ Resultados de cada grupo desagregados por sexo en el Anexo IV.

⁶⁹ Larrañaga Rubio, E.; Yubero Jiménez, S.; Ovejero Bernal, A. y Navarro Olivas, R. (2013). Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A). *Anales de Psicología*, 29 (2), p. 555.

- Creo que la violencia nunca está justificada
- En general tengo que salirme con la mía
- A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describan como me siento.

Para la evaluación del Módulo III, específico de prevención de la violencia, tuve en cuenta la participación de alumnado que mantiene o ha mantenido, en el último año, relaciones de noviazgo. De este modo, incluí un apartado concreto para este sector, además del general sobre estereotipos de género. Los ítems los extraje del estudio promovido en 2011 por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y desarrollado por M^a. José Díaz-Aguado, Rocío Martínez y Javier Martín en colaboración con otros profesionales especializados en Violencia de Género. A partir de los resultados expuestos en el informe final de este estudio, escogí los ítems que mayor puntuación obtuvieron para poder comparar los resultados y afirmar así si había una diferencia significativa en comparación con la población general.

En consecuencia, los ítems escogidos para que las personas participantes mostrasen su grado de conformidad son:

- Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido.
- Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo.
- Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda.

Por otra parte, para las personas que mantienen o han mantenido durante el último año una relación de noviazgo, se introdujeron además, ítems específicos, escogidos a partir de los comportamientos más comunes correspondientes a la violencia psicológica y modificados de modo que sirviesen tanto para chicos como para chicas, sin predisponer quien ostenta la posición de víctima y quien la de agresor. En atención a lo cual, a partir de las siguientes afirmaciones, se obtuvieron las frases que finalmente se presentaron al alumnado y que se agruparon por categorías.

Tabla 2. *Ítems utilizados en la elaboración del cuestionario*

Ítems del cuestionario	Categoría
<ul style="list-style-type: none"> - Me ha insultado o ridiculizado. - Me ha dicho que no valía nada. - He recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que me insultaba, amenazaba, ofendía o asustaba. 	Me respeta y tiene en cuenta mis sentimientos.
<ul style="list-style-type: none"> - Le he insultado o ridiculizado. - Le he dicho que no valía nada. - Le he enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que le insultaba, amenazaba, ofendía o asustaba. 	Respeto y tengo en cuenta sus sentimientos.
<ul style="list-style-type: none"> - Le he intentado controlar, decidiendo en su lugar hasta el más mínimo detalle. - He usado sus contraseñas, que me había dado confiadamente, para controlarle. - He tratado de controlarle a través del móvil, Facebook o cualquier otra red social. 	Procuro no invadir/entrar en su intimidad, ni limitar su libertad.

4.4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El desarrollo de todas las actividades, sesiones del programa y evaluaciones, ha tenido lugar durante el espacio de tutorías del calendario docente del centro. Las sesiones tuvieron, por tanto, una duración aproximada de entre 50-60 minutos y estuvieron desarrolladas por un equipo multidisciplinar de tres profesionales de entre 23 y 32 años: dos pedagogas y una criminóloga, ésta última encargada de dirigir de manera específica el módulo de prevención de la violencia como postgraduada especializada en este fin.

Todos los participantes se encontraban escolarizados en el instituto público donde tuvieron lugar las sesiones. El centro fue seleccionado en función de su interés en el programa y en virtud de la disposición de tiempo que ofrecía. Presenta además, características específicas que lo hacen merecedor de interés en el proyecto de investigación ya que el equipo de orientación y parte del equipo docente estaba muy involucrado con la consecución de un clima escolar adecuado para el desarrollo de la libre personalidad y de los objetivos educativos de sus alumnos/as (ejemplo de ello es el

programa de formación de mediadores escolares que ha llevado a cabo con estudiantes de distintos niveles educativos durante el curso 2015/2016).

Como se ha expresado en el apartado anterior, con el objetivo de evaluar los conocimientos adquiridos y la capacidad de trabajo que ello permitiría, se planteó un diseño de evaluación post-pre, donde se medirían las habilidades de los alumnos en materia de conductas violentas antes y después de llevar a cabo el último módulo del programa. De este modo se pasó una evaluación de contenidos y actividades posterior a las seis primeras sesiones a los/las adolescentes, y otra al finalizar el taller por completo, tanto al alumnado como al equipo docente que voluntariamente quiso participar. A fin de obtener el mayor número de respuestas y garantizar el anonimato de las evaluaciones no se les pidió información personal, tan sólo el grupo al que pertenecían, la edad y el sexo. Con este procedimiento se recogieron un total de 108 cuestionarios en la evaluación realizada en la 6ª sesión antes de comenzar el módulo específico de violencia; y 115 en la 8ª sesión al finalizar el programa. Una vez transcritos todos los cuestionarios, se procedió a realizar el análisis de los datos.

4.4.1. Temporalización y actividades.

Una vez diseñado el proyecto y aceptado por el equipo de orientación y las tutoras de los respectivos grupos, comenzamos con la aplicación del mismo desde el mes de febrero hasta el mes de mayo, dejando libre el mes de abril debido a charlas concertadas previamente con la Policía Nacional relativas al consumo de estupefacientes y la violencia escolar dentro del Plan Director.

Todas las sesiones y actividades se han desarrollado en contextos y ambientes que les son familiares y conocidos, de modo que pudiesen aprender desde el valor del entorno social y cultural, haciendo más prácticos los temas tratados, a la par que se aumentaba la utilidad y eficacia de las sesiones. La intervención desde esta perspectiva favorece el pleno desarrollo de sus capacidades, su personalidad y mejora las relaciones con el entorno, facilitando el ejercicio de actitudes contrarias a la violencia y los estereotipos sexistas.

Las sesiones tenían lugar los miércoles de 8:00 a 9:00 y los jueves de 9:00 a 9:55; de 9:55 a 10:50; de 12:10 a 13:05; y de 13:05 a 14:00. Por tanto, hacíamos una sesión a la



semana con cada grupo, necesitando así ocho semanas, que se repartieron en el mes de febrero completo, dos semanas en marzo antes de la semana fallera y dos semanas en mayo después de las fiestas de pascua. A continuación expongo un cronograma en el que se temporalizan las actividades desarrolladas:

Tabla 3. *Cronograma del “Taller de Habilidades Sociales”.*

	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
1ª semana	Sesión 1: Introducción IE	Sesión 5: Empatía		
2ª semana	Sesión 2: Desarrollo de capacidades emocionales	Sesión 6: Reflexión final Evaluación I		Sesión 7: Introducción al conflicto
3ª semana	Sesión 3: Introducción a la Comunicación			Sesión 8: Resolución pacífica de conflictos Evaluación II
4ª semana	Sesión 4: Comunicación y escucha activa			

Fuente: *elaboración propia.*

4.4.2. Dinámicas educativas prediseñadas adaptadas

Las técnicas de dinamización empleadas en el transcurso de este proyecto tienen como característica principal la metodología participativa basada en el autoconocimiento y la reflexión, lo que favorece un aprendizaje en profundidad y mejora el análisis crítico y la comunicación. A partir de los recursos disponibles⁷⁰, tanto en los libros como en los sitios web, he creado un registro físico de dinámicas y actividades en función de los objetivos y temas que abordan, de modo que, a partir de estos ejercicios diseñados y desarrollados por miembros expertos de la comunidad educativa, se han hecho combinaciones y adaptaciones hasta formular el programa completo.

Cada una de las dinámicas se ha seleccionado teniendo en cuenta los objetivos y el tiempo que requiere para su desarrollo, y se presentaron en fichas de información donde se recogían: nombre, objetivo, tiempo, materiales y breve descripción del desarrollo. De este modo, no ha sido difícil jugar con la distribución según veíamos las necesidades y

⁷⁰ Tabla resumen en Anexo II.

capacidades de cada grupo y readaptar las sesiones en función del tiempo que cada uno necesitaba.

Todas las actividades han permitido realizar un debate al final de cada una, lo cual generaba un espacio en el que cada cual podía expresar sus opiniones y emociones respecto al tema trabajado y esto propició un clima de confianza que nos permitió profundizar en aspectos más personales e individuales en la última sesión. De este modo pudimos trabajar desde una perspectiva separada, dejándoles hablar e interactuar, interviniendo para aclarar términos y argumentos confusos, y reconducir el debate en las ocasiones en las que derivaba hacia temas que nada tenían que ver con la materia que estábamos tratando. Pero también hemos jugado con los beneficios del trabajo por equipos heterogéneos, con actividades participativas basadas en la cooperación.

En la tabla que aparece a continuación se expone la versión reducida⁷¹ de cada una de las fichas que contienen las dinámicas empleadas, ordenadas cronológicamente según la sesión en la que se haya empleado:

Tabla 4. *Dinámicas empleadas en el desarrollo del “Taller de Habilidades Sociales”.*

Primera sesión:

	Objetivos	Desarrollo
Ovillo	Presentación	Colocados en círculo, educadoras incluidas, los miembros del grupo se van pasando aleatoriamente un ovillo de lana a la vez que se presentan (nombre y afición o alguna característica que los defina) sujetando una parte del ovillo, de modo que se forma una red que nos une. Después, se inicia el proceso inverso siguiendo el camino que trazó el ovillo. Cuando cada participante recibe nuevamente la madeja, recuerda el nombre y afición de la persona que se la le lanzó en un primer momento y a quien debe devolvérsela.
	Objetivos	Desarrollo
Tabla de emociones	Conocer las distintas emociones que pueden sentir	En la posición de círculo, se presenta la actividad mientras se reparte en el suelo unas tarjetas con emociones y sentimientos escritos. A continuación se les deja tiempo para leer cada una de las tarjetas y se les pide que escojan mentalmente hasta tres emociones que hayan sentido durante los últimos días. De manera ordenada cogerán cada uno la tarjeta que les apetezca y explicarán que sienten, cual es la causa y donde lo somatizan, e irán pegando las tarjetas en un cartel para mantenerlo en el aula.

⁷¹ Versión completa ver Anexo III.



Segunda sesión:

	Objetivos	Desarrollo
La búsqueda del tesoro		Se le reparte a cada participante una hoja con una serie de características personales (algunas obedecen a estereotipos de género y raciales o culturales).
	Cohesión de grupo	A continuación podrán levantarse y acercarse a quien quieran hasta completar la lista sin repetir ningún nombre (individualmente). Pasados 10 minutos, comentaran quien les ha sorprendido y porque y si han averiguado algo nuevo de alguno de los miembros del grupo.

	Objetivos	Desarrollo
Elaborar historias		Se divide a la clase en cinco grupos y se les pide que elija cada uno un/a representante. En una bolsa habrá 5 sobres de colores, uno para cada grupo. Sin mirar, cada representante sacará un sobre y dentro encontrarán distintas situaciones con diversas emociones.
	Reconocimiento de emociones	Cada grupo deberá elaborar una historia enmarcada en esa situación, utilizando al menos una emoción por cada miembro del grupo que más tarde expondrán en voz alta, explicando porque han escogido esas emociones.

Tercera sesión:

	Objetivos	Desarrollo
Fila de cumpleaños		
	Distinguir comunicación verbal de no verbal Desarrollar la comunicación no verbal	En silencio, recurriendo a la comunicación no verbal, tendrán que formar una fila en la que el orden viene determinado por la fecha de cumpleaños de cada uno, con lo que empezará con las personas nacidas en enero y acabará con las nacidas en diciembre.

	Objetivos	Desarrollo
Scrabble Humano		
	Desarrollar la comunicación no verbal	Se reparte un folio con una letra a cada alumno/a. Se les pide que se pongan de pie, y que busquen compañeros para formar palabras, sin hablar, moviéndose por toda el aula. Deberán ir acordando cómo formar la palabra mediante gestos. Cuando la tengan, todos los miembros del grupo deberán levantar la mano para avisar a las monitoras de que han formado una palabra. Una vez anotados, volverán a buscar otros compañeros para formar nuevas palabras

	Objetivos	Desarrollo
Tres Comunicantes		Se les divide en grupos de tres personas y se les explica la dinámica. Cada una ocupará una posición: dos se colocarán cara a cara, y el tercer componente se situará detrás de uno de los otros dos. El que queda en medio será el que deba escuchar, mientras que sus dos compañeros/as le cuentan una historia, cada uno una cosa diferente.
	Importancia de la escucha activa	Cuando las monitoras digan “cambio” se cambian los papeles, para que todos estén en las tres situaciones (hablar y que no te miren, hablar sin saber si te escuchan, e intentar escuchar lo que más te interesa). Cuando todos/as hayan pasado por las tres situaciones, se comentará cómo se han sentido en cada una de ellas.

Cuarta sesión:

	Objetivos	Desarrollo
Tu propia opinión	Mostrar y trabajar la presión de grupo	<p>Preguntamos si saben calcular lo que es un metro, medio metro, diez centímetros. Ponemos algunos ejemplos. Pedimos a una persona voluntaria que salga un momento de la sala para hacer un experimento.</p> <p>Dibujamos sobre la pizarra una línea de 50 cm. de larga. Pedimos al grupo que todas las personas manifiesten públicamente sin dudar y sin equivocarse que esa línea tiene entre un metro y metro y medio de largo.</p> <p>Pedimos a la persona que salió que entre a la sala.</p> <p>Preguntamos a las personas del grupo que nos digan cuánto creen que mide esa línea (<i>habrán de decir entre un metro y metro y medio</i>). Hacemos la misma pregunta en último lugar a la persona que salió fuera de la sala para el experimento.</p> <p>Reflexión: ¿Alguien quiere comentar algo? ¿Es fácil mantener nuestra propia opinión en contra de un grupo? ¿Nos ha pasado algo parecido alguna vez? ¿Siempre es correcta la opinión de la mayoría? ¿Alguna vez hemos hecho algo mal al dejarnos llevar por la opinión de otras personas?</p>

	Objetivos	Desarrollo
Pregunta y respuesta	Identificar los tipos de conducta: pasivo/ agresivo/ asertivo	<p>Identificar las respuestas que proponemos según los tres tipos de comunicación que hemos explicado y aquellas que consideren que son agresivas o pasivas, propondrán una respuesta asertiva.</p> <p>Después las pondremos en común y comentaremos las distintas opciones.</p>

	Objetivos	Desarrollo
¿Qué hará Pedro?	Practicar la comunicación asertiva	<p>Se les lee una historia (Pedro está en el parque y llega un amigo suyo gritándole y diciéndole que le ha traicionado y que es un mal amigo, que ha traicionado su confianza y que le ha hecho quedar mal delante de todos los demás niños del barrio) con un final abierto.</p> <p>Cada alumno, de manera individual escribe el final que considere procurando poner en práctica la comunicación asertiva y buscando una solución pacífica. Después se ponen en común las respuestas y se debate sobre las posibles soluciones.</p>

Quinta sesión:

	Objetivos	Desarrollo
La Balsa	<p>Fomentar la empatía</p> <p>Practicar la toma de decisiones</p> <p>Manejar la negociación personal e interpersonal en una situación de conflicto</p>	<p>Les contamos la situación en la que deben situarse: les pedimos que imagen que se encuentran en un crucero por el Atlántico y que una seria tormenta les ha hecho naufragar; hay un bote salvavidas pero solo tiene espacio para 8 y hay 15 supervivientes.</p> <p>Cada uno, de manera individual debe tomar la decisión de quien se salvará en 5 minutos porque si no morirán todos por hipotermia.</p> <p>Una vez pasado este tiempo, comentaremos como de fácil o difícil les ha aparecido esta decisión y lo que han sentido. Después se colocarán en grupos de cinco y deberán realizar la misma tarea, llegando a un consenso y escuchando las razones que cada uno da para salvar a sus ocho personas. Pasados 25 minutos pondremos en común las listas, exponiendo las razones para salvar a cada persona y debatiremos sobre la toma de decisiones y la presión del tiempo.</p>



Sexta sesión:

	Objetivos	Desarrollo
¿Qué ves?	Practicar la escucha activa y la comunicación asertiva	Les proyectamos una imagen ambigua (la de la mujer que según se mire es joven o mayor, la de la copa y los dos perfiles, el pato y el conejo, etc.) y les invitamos a que nos digan, como grupo, que ven. Se pretende que den argumentos cada uno de lo que ve y lleguen a un consenso de lo que se proyecta, trabajando la comunicación asertiva y la escucha activa.

	Objetivos	Desarrollo
Los dos Burros	Reflexión sobre lo aprendido	Se les entrega una historia narrada en imágenes con las imágenes separadas a modo de puzle. Por parejas deben acordar el orden y escribir su propia interpretación de las historias. Después se pone en común y se les cuenta la historia, a partir de ella se debate sobre el conflicto y se comentan posibles situaciones que hayan vivido en este sentido, se pone de relevancia entonces los aspectos positivos de las herramientas hasta ahora trabajadas.

Séptima sesión:

	Objetivos	Desarrollo
¿Qué Harías Si...?	Reconocer la violencia Aprender a consensuar sobre problemas cotidianos Desarrollar la empatía a través de la reflexión sobre las emociones que se pueden sentir ante diferentes situaciones	Plantearemos una serie de situaciones con el objetivo de reflexionar sobre ellas. Para ello dividiremos el aula en tres espacios: de acuerdo, en contra, no sabe/no contesta. Se les leerán una serie de preguntas y con una respuesta y los/las participantes se irán posicionando moviéndose entre los tres espacios marcados. Cada vez se irá debatiendo sobre la posición que han adoptado y se buscará el consenso grupal sobre la mejor opción en aras de alcanzar la convivencia pacífica.

Octava sesión:

	Objetivos	Desarrollo
Evitando a Willy	Reflexionar sobre la necesidad de abordar los conflictos Examinar técnicas de resolución pacífica de conflictos Introducir estrategias para negociar	Les contextualizamos en una situación concreta, se cruzan en la calle con alguien con quien tienen un conflicto, y les pedimos que piensen sus reacciones instintivas. Sin que respondan les contamos esa persona ya ha pasado y les preguntamos cómo se sienten y su nivel de satisfacción. A continuación comentan en voz alta que reacción ha tenido cada uno, cómo se ha sentido y que otras alternativas hubiera podido elegir. A partir de aquí haremos un debate sobre los conflictos interpersonales y sus estrategias para resolverlos y enfrentarlos.

CAPÍTULO V. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

A lo largo de las 8 sesiones hemos trabajado por grupos heterogéneos, formados por nosotras a partir de dinámicas destinadas a este fin, con la intención de que todos trabajasen con cualquier miembro de la clase. De este modo se relacionaron con compañeros y compañeras con las que no se sentían afines, lo que les permitió intercambiar puntos de vista y conocerse más. Tras el trabajo en grupo siempre había una puesta en común con la clase, que daba pie al debate general y tras el cual destacábamos las ideas principales y dábamos por concluida la sesión. A continuación se exponen los aspectos más destacados de cada sesión, haciendo una reflexión general.

Las sesiones comenzaron la primera semana de febrero, por lo que la Primera Sesión tuvo lugar los días 3 y 4 de ese mes. La primera actividad, *El Ovillo*, funcionó muy bien con todos los grupos, alargándose más o menos según el número de personas que lo formaban y la participación de cada una (en los cinco grupos nos encontramos con alguien que quería destacar, no siempre de manera positiva), de modo que la segunda, *Tabla de Emociones*, no pudo acabarse en todos, dejando algunas emociones por poner para la siguiente sesión. Común a todos los grupos era la necesidad de mantener el silencio y respetar los turnos de palabra, así como las opiniones de los/las demás. Tras acabar las actividades planteadas con todos los grupos y ver las fortalezas y debilidades de cada uno nos replanteamos las dinámicas escogidas, ya que el clima y el nivel de los y las adolescentes no era apropiado para la realización de alguna de ellas.

Empezamos la Segunda Sesión con una ronda de presentación, e identificando qué emociones habían sentido durante la semana, para “*romper el hielo*” y empezar a activarles. La participación fue mayoritaria, aunque al principio costó que se pusieran en disposición de trabajar, acabaron hablando prácticamente todos y todas en los cinco grupos, a excepción del A que, de nuevo por falta de tiempo, nos vimos obligadas a cortar la participación, siendo conscientes que algunos participantes se quedaron sin hablar. La primera dinámica, *La búsqueda del tesoro*, resultó muy reveladora en los grupos pequeños, pues se reunieron en el centro y estuvieron preguntándose unos a otros todas las cuestiones. En los grupos más grandes se notó un poco de división, quedándose algunos/as en el pupitre. A la hora de corregir la actividad, salieron cosas muy interesantes, la gran mayoría estaba a gusto con el interés que habían mostrado por



ellos/as, aunque he de apuntar que algunos modos de preguntar eran un tanto agresivos e intimidatorios. Conocer cosas que no sabían de los otros miembros del grupo y que les habían sorprendido de manera positiva, había motivado conversaciones y debates sobre gustos y opiniones en relación a cosas que compartían unos con otros y no lo sabían (aunque también había generado algún murmullo descalificativo en algún grupo). A excepción del grupo de línea en valenciano, en los demás hubo algún alumno y alumna que mostró asombro por saber qué chico realizaba tareas de casa y qué chica tenía conocimientos de mecánica, pero no por ser chico o chica, respectivamente, sino por ser quienes eran, es decir, su personalidad o actitud en el colegio no se correspondía con la de alguien que colaborase en las tareas domésticas o que fuese hábil y le gustasen las tareas de mecánica.

La segunda dinámica, *Elaborar historias*, nos sorprendió mucho por la creatividad de ciertos alumnos y alumnas que no solían participar y además presentaban un rendimiento académico muy bajo. En esta actividad la participación fue prácticamente total, a excepción de uno de los chicos aislados en el segundo grupo. Dividimos en 4 o 5 grupos a cada clase, según el número de asistentes, procurando que se mezclasen y no hicieran la actividad con las personas con las que habitualmente trabajaban. La parte más conflictiva en esta actividad fue la relativa a escuchar a quien leía, siendo el silencio y el respeto del turno de palabra tareas pendientes cada vez más patentes. Todos identificaron las emociones y escucharon las historias de sus compañeros reconociendo el trabajo de los demás.

Tras la segunda sesión decidimos que las actividades de la tercera requerían un mayor nivel de compromiso con el taller y tal vez de madurez, por lo que decidimos realizar las dinámicas previstas para la cuarta y replantear las siguientes según los avances que observásemos. Al igual que en la sesión anterior, empezamos recordando los nombres y comentando las emociones que habían sentido esa semana, apuntando la mayoría las notas de un examen que les habían dado, y en dos grupos, las mayores, quisieron comentar sus inquietudes sobre sus relaciones. Se mostraban celosas, una sentía miedo por si “*se iba con otra*” y la otra estaba enfada porque la “*hubiese desobedecido*”.

Tras introducirles el tema de la comunicación, explicándoles las distintas formas que íbamos a trabajar (verbal y no verbal, oral/escrita; símbolos/gestos/sonidos) y

hablándoles del código y la importancia de respetar los turnos de palabra, les planteamos la primera dinámica, *Fila de cumpleaños*. Todos los grupos, a excepción del de los miércoles, hicieron perfectamente la fila, aunque no perfectamente la dinámica. Como era de esperar, les costaba comunicarse sin hablar, recurriendo muchos de ellos al susurro o a escribir en notas la fecha de cumpleaños. Finalmente, y tras controlar a ciertas personas, consiguieron hacer la fila. Aprovechamos esa disposición para formar los tríos para la siguiente actividad, *Tres Comunicantes*. Esta dinámica gustó mucho en los cinco grupos y todos los participantes supieron ver el objetivo de la misma, identificando lo frustrante de hablar a la vez que otro, las dificultades de escuchar a dos personas a la vez y lo incómodo de hablarle a alguien que no te mira. Algunos de los alumnos aprovecharon este ejercicio para hacerse los graciosos, molestando a sus compañeros/as con lenguaje inadecuado e historias inoportunas. Al acabar, comentamos lo que habían sentido y todos reconocieron el sentimiento de soledad y vacío que les dejaba el sentirse ignorados y la incertidumbre de no saber si les escuchaban. También admitieron agobiarse e incluso enfadarse cuando les hablaban a la vez y no podían entender lo que les decían. Por último, la gran mayoría reconoció que hablarle a alguien que te mira pero que no sabes si te está escuchando no era agradable ya que les hacía dudar y sentir inseguros. Solo en dos grupos se pudo hacer la dinámica del *Scrabble Humano*, ya que en los demás, al costar mantener el silencio, se perdió mucho tiempo. Esta actividad les sirvió para practicar la comunicación no verbal y relajarse, en especial al tercer grupo, que hasta el momento destacaba por ser el más conflictivo en nuestras sesiones y entre sus miembros.

Al igual que en las anteriores, comenzamos preguntándoles cómo se sentían, para pasar después a hablar sobre las distintas conductas que se pueden tomar a la hora de mantener una conversación (pasiva, agresiva, asertiva) y les explicamos la importancia y el significado de la comunicación asertiva a título individual y colectivo. Empezamos así la Cuarta Sesión pidiendo voluntarios/as para ejemplificar eso mismo que les habíamos explicado. Me resultó curioso que en todos los grupos saliesen como voluntarias las chicas, y que además, a excepción de una, éstas fuesen de las que normalmente participan poco y a las cuales se les vitoreó “*valiente*”, “*demuestra lo que vales*” y frases de esta índole. La dinámica, *Tu propia opinión*, funcionó más o menos en los cinco grupos, sirviendo de introducción para los conceptos de presión de grupo y opinión propia. Para mi sorpresa las voluntarias se mantuvieron calmadas cuando las contrariaban,



mostrándose tímidas e inseguras ante la insistencia de los demás. En general identificaron y entendieron la importancia de mantener su opinión de una manera razonada sin imponerse de forma violenta, sino argumentando y justificando por qué piensan así.

Tras una breve explicación pasamos a la segunda actividad, que fue distinta para el grupo E pues por el número de alumnos y el tiempo vimos que era más factible acabar la dinámica de reserva (*¿Qué hará Pedro?*) que la que teníamos programada. En este ejercicio trabajaron de manera individual y luego por parejas, elaborando un final alternativo que resolviese el conflicto, todos fueron capaces de identificar las respuestas que ofrecían las parejas y cambiar aquellas agresivas o pasivas a asertivas. Por lo que a los demás grupos se refiere, trabajaron la dinámica *Practicando la asertividad*, divididos en grupos de 4 personas. La gran mayoría supo identificar cada tipo de respuesta, aunque no siempre eran capaces de dar una respuesta asertiva. El debate generado a partir de estas dinámicas, tanto en el grupo E como en los demás, giró en torno a decir lo que uno piensa y faltar al respeto, costándoles entender, que decir no, no tiene por qué ser ofensivo.

En la primera semana de marzo entramos de lleno en el tema de la comunicación asertiva en caso de discrepancia de ideas, argumentando y tomando decisiones al respecto. En la Quinta Sesión trabajamos estos conceptos a partir de *La Balsa*, una dinámica en la que deben hacer una reflexión individual para luego ponerse de acuerdo por grupos y finalmente como clase. En la mayoría de los grupos, a excepción del B, pudimos completar la actividad en sus tres fases y hacer un debate después sobre la argumentación, la toma de decisiones, e incluso hablar sobre los estereotipos que habían aparecido durante la actividad. En este sentido, a excepción de los grupos A y E, todos cayeron en los prejuicios sobre el físico relacionado con ciertos trabajos o el tipo de persona que se es según ciertas etiquetas. Tras debatir y escuchar los argumentos de las demás personas, algunas de ellas cambiaron sus respuestas y elaboraron otras listas, otras siguieron sin poder acabarlas, viéndose incapaces de tomar una decisión.

La Sexta Sesión tuvo lugar última semana de clases antes de fallas, por lo que la asistencia no fue completa. Siguiendo la rutina hicimos un breve repaso de lo visto hasta la fecha e introducimos el tema del día. Empezamos con la imagen de la mujer

joven/anciana, dejándoles debatir libremente y ponerse de acuerdo, o intentarlo al menos, sin más orden que el que se autoimpusieran. Tras cinco minutos les preguntamos *¿Qué ve la clase X?* Ninguna pudo llegar a un acuerdo ya que, obviando lo trabajado, se dedicaron a intentar imponer lo que cada cual consideraba, llegando a dejar en ridículo a las personas que no veían lo que la mayoría. Pasamos entonces a la siguiente actividad, *Los dos Burros*, en la que trabajaron por cuartetos o parejas según el número de asistentes, dejándoles 15 minutos para que pudiesen ponerse de acuerdo y escribiesen la historia. Después, cada grupo fue leyendo su historia y explicando cómo habían establecido el orden. Lo que la dinámica pretendía, era mostrarles la eficacia del dialogo y la comunicación asertiva como medio de resolución de conflictos. Para cerrar, antes de la evaluación, les pusimos otra imagen ambigua y les invitamos a que tratasen de ponerse de acuerdo una vez más. Cuando consiguieron ver los dos dibujos exclamaron de emoción y aprovechamos para recordarles lo importante de no dar por cierta la opinión de los demás y no menospreciar las propias ideas, además de la importancia de argumentar las propias decisiones u opiniones cuando se trata de llegar a un consenso en grupo, demostrándoles lo inútil de la imposición. Para acabar, pasamos la encuesta y nos despedimos hasta mayo.

Retomamos el taller la segunda semana de mayo, haciendo un repaso de lo que habíamos visto y preguntándoles por lo que les habían explicado en las “charlas” del Plan Director, para evitar duplicar conceptos. La Séptima Sesión la estructuramos entonces en torno a la toma de decisiones y las situaciones de conflicto, recordándoles la comunicación asertiva, la empatía y el respeto a los demás. De este modo decidimos trabajar con la dinámica *¿Qué Harías Si...?*, la cual no pudimos acabar en ninguna clase ya que costó mucho mantener el silencio y respetar los turnos de palabra. En general la mayoría del alumnado coincidía en posicionarse en contra de “*un/a compañero/a (que) grita por norma general*”, pero nadie dio una respuesta asertiva como primera opción. Otra frase destacada, en esta ocasión de manera positiva era “*recibes un vídeo de un compañero o compañera que está sufriendo acoso*”, todas las personas que participaron se posicionaron en contra y coincidieron en demostrarle a quien gravase el video su descontento y pedirle que lo borrara, y en caso de no resolverse, avisar a algún adulto. Por último, destaca la disparidad de respuesta respecto de “*un compañero/a llega habitualmente con moratones*” y “*dos miembros de la clase mantienen una relación que*



no es positiva para ninguno”, ante estas afirmaciones muchos chicos no sabían qué hacer, y los que se posicionaban a favor o en contra lo hacían matizando sus respuestas, dando argumentos poco firmes y ofendiendo a quienes se posicionaban en su contra. Tras el debate, la mayoría cambió su respuesta a en contra y como solución, pedir ayuda a algún profesor/a.

En la última sesión dedicamos bastante tiempo a reflexionar sobre lo visto hasta el momento y a retomar el debate sobre alguna de las frases de la sesión anterior, sin embargo, acabamos la actividad central de la Octava Sesión en todas las clases, ya que al tener que hacer las evaluaciones y querer despedirnos no habíamos seleccionado una dinámica excesivamente larga. *Evitando a Willy* funcionó muy bien en todas las clases y dio lugar, en algunas, a que preguntasen dudas sobre cómo afrontar un conflicto concreto que estaban teniendo o habían tenido recientemente y no lo habían solucionado de manera satisfactoria. Para acabar les pasamos la evaluación e hicimos una síntesis de los puntos más relevantes que habíamos trabajado con cada clase (grupo A la cohesión de grupo, grupo B la comunicación asertiva, grupo C el respeto de los turnos de palabra y la cohesión de grupo, grupo D la empatía y grupo E la comunicación asertiva). Les agradecemos la participación y les recordamos antes de irse que practicasen la comunicación asertiva.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

La evaluación del proyecto se divide en dos partes atendiendo a los diversos instrumentos de investigación empleados. Por una parte, mediante la observación de cada una de las sesiones a partir de anotaciones y los comentarios de las profesoras. Por otra parte, a partir de una tabla de preguntas que los alumnos y alumnas han respondido en dos momentos, al finalizar los dos primeros módulos del programa en marzo, y al finalizar el programa en mayo. De este modo, los resultados, pueden dividirse en cualitativos y cuantitativos, y estos últimos, a su vez, se subdividen en primera y segunda fase.

Paso a exponer, en primer lugar, el efecto producido en la conducta del alumnado basándome en la observación llevada a cabo durante las sesiones y los comentarios que por escrito nos han hecho las tutoras. Y en segunda instancia, haré referencia a los resultados cuantitativos obtenidos a partir de las encuestas.

6.1. ANÁLISIS CUALITATIVO

Durante las sesiones he realizado una observación continua y detallada sobre los distintos roles y actitudes que cada una de las personas participantes manifestó a lo largo del desarrollo de las actividades. Mediante las notas recogidas en un diario durante ese tiempo y las preguntas abiertas de las evaluaciones que el alumnado respondió, he realizado una síntesis sobre los aspectos más destacados.

En primer lugar, y en términos generales, el cambio de comportamiento en el aula, de los/las escolares, es muy positivo. En todos los grupos podía reconocerse un cambio significativo en el nivel de agresividad en las interacciones. Así como también, salvo en uno de ellos, un aumento de la participación en los debates, exposiciones, voluntarios/as para realizar actividades y respeto de los turnos de palabra. Estos cambios de conducta condujeron a incrementar el sentimiento de grupo y de unión, fomentando que se relacionasen todos y todas entre sí, lo que, en opinión de las tutoras, favoreció mucho *las dinámicas de trabajo en grupo y el rendimiento de la clase, facilitándoles su tarea.*



6.1.1. Resultados de la observación participante:

La primera impresión generada, tanto por el alumnado como por las tutoras, es un tanto negativa. En general nos encontramos con cinco clases en las que había grupos de individuos con problemas emocionales y con actitudes negativas que desembocaban en comportamientos disruptivos. Las tutoras, por su parte, tenían, la mayoría, baja motivación o escasez de herramientas y habilidades para afrontar estos problemas, limitando su trabajo a intentar obtener el máximo rendimiento académico de sus alumnos/as. A modo de síntesis, los problemas identificados en las primeras semanas son los siguientes:

- La violencia es la herramienta aprendida para manejar situaciones conflictivas entre personas. Me parece significativo ver como cada vez es más frecuente que niñas y adolescentes recurran a la violencia para hacerse escuchar y además ellas mismas se reprochen ese comportamiento por no ser propio de su género (Yasmina, 13 años: tras comentarles que empleaban un lenguaje excesivamente agresivo respondió: “*y eso que somos chicas*”).
- Algunos profesores no tienen capacidades para manejar situaciones de conflicto entre los alumnos, lo que genera un clima de desconfianza y falta de respeto hacia ellos por parte del alumnado.
- En general, el profesorado no presta atención o no invierte tiempo en solucionar los conflictos manifiestos de los alumnos (conductas de acoso verbal expresadas abiertamente).
- A grandes rasgos, tanto alumnos como profesores no son capaces de gestionar bien el tiempo y esto produce situaciones de estrés y frustración.
- Algunos miembros del alumnado no tienen buena tolerancia a la frustración y manejan estos sentimientos con violencia física y verbal hacia sus compañeros/as.
- Las conductas verbales violentas no son identificadas como agresiones y no les dan importancia.

- La gran mayoría de alumnos/as se comportan obedeciendo a roles y estereotipos de conducta machistas, posicionándose en situaciones de dominio o sumisión sin identificarse como tal.

Al acabar la primera etapa del proyecto el balance de situación era considerablemente más positivo por lo que al alumnado se refiere. Se observaron cambios de actitud y comportamiento en la mayoría de las clases, notándose especialmente en los grupos B y E, donde las chicas que mantenían actitudes agresivas y lenguaje intimidatorio habían mejorado en sus habilidades de comunicación y en su actitud para con sus compañeros/as.

En las últimas sesiones del programa, tras haber pasado casi dos meses entre las sesiones, pudimos observar como algunos de los avances se mantenían, pero no todos. Como clase, todos los grupos habían vuelto a sus dinámicas de no respetar los turnos de palabra e incluso, en algunos, se volvían a utilizar los golpes y los gritos para mantener el silencio, en especial en los grupos C y D, donde las conversaciones y los debates acababan normalmente en discusiones por haber empleado lenguaje y gestos agresivos unos contra otros al pretender imponer todos/as su palabra. Por otra parte, las alumnas que habían mejorado en sus actitudes agresivas seguían trabajando para conseguir comunicarse con el profesorado y sus compañeros/as de una manera más pacífica y sosegada porque, según una de ellas, *“había comprobado que así le escuchaban más y le tenían en cuenta a la hora de hacer trabajos y eso...”*. En este mismo sentido, destacan otros tres alumnos, todos repetidores, de los grupos A, C y E. El primero mantenía una actitud pasiva en las clases, evitando relacionarse con sus compañeros a los que consideraba demasiado infantiles, sin embargo, en la última sesión, este recelo a integrarse con los alumnos más pequeños de su grupo parecía haber desaparecido; el segundo de ellos, tenía problemas para relacionarse pero por sentirse inferior a los demás debido a sus problemas académicos, en la octava sesión pude observar con gratificación como empezaba a dar muestras de haber mejorado su autoestima, atreviéndose incluso a leer en público. El tercer chico era un caso especialmente significativo, tras un duelo muy costoso de superar para él, según nos había informado la tutora, tenía miedo a establecer relaciones de apego, por lo que se aislaba de sus compañeros/as y evitaba el contacto, sin embargo, al volver después de pascua pude comprobar que empezaba a relacionarse y



estrechar lazos, en especial con su compañera de pupitre, incluso participaba más activamente en las clases.

A continuación pasaré a exponer de manera breve los cambios más relevantes que se han producido en cada uno de los grupos.

Grupo A:

Al ser el grupo más numeroso teníamos que adaptar las sesiones para poder abarcar todos los contenidos previstos y facilitar la participación de todos y todas. Pese a ello, no conseguimos una participación del cien por cien. El mayor número de personas en clase también influía a la hora de propiciar la cohesión de grupo, incluso en la interacción individual. Como grupo destacan por su alto rendimiento escolar, sin embargo, en el ámbito de las habilidades sociales tenían déficits importantes, el primero, no ser capaces de relacionarse entre ellos. Por ello, nos propusimos, en este grupo en especial, lograr una comunicación más fluida que les permitiese entablar relaciones entre sí. De este modo, los cambios más importantes que podemos observar son a nivel comunicativo, logrando que participasen aquellas personas que solían adoptar posturas pasivas en las conversaciones y en el aula. En este sentido el mayor logro alcanzado fue que, de manera voluntaria, hiciesen los grupos de las últimas dinámicas a su libre albedrío con la única norma de no compartir equipo con alguien con quien habitualmente se sentaran, hablaran o compartiesen vida social. Desde el punto de vista de las habilidades emocionales, en esa última sesión alguno de los alumnos más reservados comentó como se había sentido y lo mucho que le había gustado trabajar desde la práctica estos contenidos, animando a los demás a que participasen exponiendo su opinión, lo cual nos sorprendió gratamente.

Por lo que al aspecto del género se refiere, al contrario que en las demás clases, no salió ningún estereotipo de género en las actividades que daban pie a ello. Por ejemplo en la dinámica de la Balsa Salvavidas, al actor nadie lo eligió, ni comentó nada relativo a su posible atractivo, y los que eligieron a la azafata lo hicieron argumentando que podía ser útil por los conocimientos de primeros auxilios.

En general se comportaron de una manera muy correcta y aunque costó mantener el silencio, en algún momento de las sesiones, pudimos aprovechar al máximo el tiempo

que se nos había dado, para abordar todos los conceptos y pararnos en las dudas que surgían y las inquietudes que se planteaban.

Grupo B:

Del grupo más numeroso pasamos al más pequeño; bastante trabajador y muy espabilado en general, también tenían problemas de comunicación, pero por exceso de agresividad y no respetar los turnos de palabra. Dos alumnas y tres alumnos en particular mantenían un tono violento e irrespetuoso con el resto de compañeros/as y con parte del profesorado, lo que les suponía problemas de disciplina a título individual y de dinámica de trabajo a nivel grupal. Tal vez por todo ello esta sea la clase que mayor evolución presenta.

Como grupo estaban bastante unidos, separados por un alumno conflictivo que impedía el normal desarrollo de las clases y las actividades que se les organizaban; y dividiendo, al resto de alumnos/as en bandos que apoyaban o criticaban los castigos que se le imponían por su conducta disruptiva. El clima de tensión que se generaba cada vez que ocurría un incidente era lo que había provocado que se instaurase en las relaciones que mantenían entre sí, ese lenguaje agresivo, verbal y no verbal. A mi parecer, la actitud del profesorado ante esta dinámica también había contribuido a mantener esas conductas, pues no dudaban en reconocer lo poco recomendable que era la presencia del alumno conflictivo en el aula o lo poco que se merecía participar en las actividades, juegos o salidas culturales que el centro organizaba. Esta serie de comentarios contribuyen a la estigmatización del joven y al rechazo por sus compañeros, ya no de sus conductas, si no de él, lo cual dificulta su cambio de actitud, afianzándole en ese rol conflictivo.

De este modo, en el Grupo B, el cambio más significativo tuvo que ver con la reducción considerable del lenguaje agresivo, adoptando posturas mucho más asertivas que facilitaban no solo la comunicación sino también la cohesión. Por lo que a respetar los turnos de palabra y guardar silencio se refiere, he de reconocer que no hubo cambios considerables, si bien es cierto que más de uno/a adquirió el hábito de levantar la mano para pedir la palabra. No obstante, el respeto a los demás pudo notarse en la posición que el grupo adoptó, en las últimas sesiones, con una compañera que tiene un leve retraso madurativo y con la que habitualmente no “tenían paciencia” para trabajar con ella o escucharla cuando quería expresarse.



Por lo que a los roles de género se refiere, este grupo, junto con el E, es el que mayor estereotipos sexista ha comentado, por ejemplo, en “la Búsqueda del Tesoro”, despertó asombro el saber que alguno de los chicos participaba en las tareas de casa y que una chica sabía arreglar cosas de mecánica, aunque esto último resultó más asombroso por ser la chica quien era (la primera de la clase, con un sobresaliente de media pero poco diestra en el deporte); a partir del cual generamos un pequeño debate sobre la igualdad en la que salieron cosas positivas y todos afirmaron cambiar su postura e interesarse por “*cosas más de chicas*”.

Para finalizar, en este grupo cuentan con una tutora muy involucrada y preocupada por el bienestar de sus alumnos, que no dudó en reconocer que había problemas en su aula y buscar ayuda especializada para afrontarlos. De manera que tienen un ejemplo de implicación y participación, que los motiva y anima a seguir mejorando.

Grupo C:

Esta clase era muy dispar, tanto en composición como en comportamiento. Había alumnos repetidores con una actitud negativa, otros con déficits académicos severos por circunstancias familiares, por ser extranjeros y tener problemas con el idioma, o por presentar alguna minusvalía que les impedía seguir el desarrollo normal de conocimientos; pero también había alumnos y alumnas con muy buena predisposición al aprendizaje y muy inteligentes que facilitaban el desarrollo de las actividades. Sin embargo, de los cinco grupos, éste es el que menos evolución presenta, tal vez por no haberles provocado la motivación suficiente para tomarse en serio el taller, o tal vez porque tomasen como referencia la actitud de su tutora, que no quiso participar en ninguna actividad y a partir de la segunda sesión dejó de estar presente en el aula. El resultado es, al fin y al cabo, que no mejoraron en el respeto a los demás, ni en el modo de comunicarse, con lenguaje no verbal agresivo y amenazante y con lenguaje verbal soez; tampoco el orden de palabra y escucha activa entre ellos/as.

Desde mi punto de vista, el mayor problema de esta clase era la motivación. Las dificultades que tenía el profesorado para impartir las clases por no conseguir mantener el silencio habían hecho que perdiesen interés en invertir tiempo con ellos, la primera su tutora. Si a esto le sumamos el elevado número de alumnos que tenían problemas de lecto-escritura y necesitaban refuerzo, junto con aquellos otros que mantenían una actitud

disruptiva, hacía que trabajar con ellos fuese especialmente difícil. Sin embargo, a título individual, había varios alumnos y alumnas que facilitaban el desarrollo de las actividades y conseguían imponer orden cuando se les motivaba, arrastrando a los demás a participar y escuchar. En este sentido, los aspectos más productivos giraron en torno a la violencia, desde el punto de vista de reconocer conductas propias y ajenas, y la inteligencia emocional, expresar lo que les disgusta y fomentar la empatía. Así, en las primeras sesiones observamos cómo, cuando les alababan alguna faceta propia, lo interpretaban como un ataque y respondían de forma brusca, pero en las últimas sesiones, la conversación se mantuvo más calmada y se movieron desde el respeto de los diferentes caracteres y personalidades que cada uno puede desarrollar.

Al igual que en otras clases, en el aspecto de estereotipos sexistas, identificamos varios, en especial entre las chicas, siendo las primeras que cuestionaban actitudes o acciones por salirse de lo que “*es cosa de chicas*”. No obstante, cuando los estereotipos se enfocaban al aspecto físico o las actitudes controladoras que los chicos tenían con ellas, afirmaban no tolerarlas y mantener su libertad e intimidad en todo momento. Por lo que pude observar, de las que afirmaron mantener relaciones de pareja, a excepción de una, ninguna mantenía su postura, dejándose influenciar por lo que le “aconsejaban” sus amigos o las amigas de él.

Grupo D:

Como grupo es bastante numeroso, sin embargo, el aula que tienen asignada es demasiado amplia y se encuentra apartada del resto de clases de primer ciclo, cerca del patio y de la puerta de salida, lo cual favorece a su mayor problema de conducta, la falta de asistencia. Junto a éste, el otro gran punto débil del cuarto grupo era la falta de cohesión y respeto entre sus miembros, lo cual afectaba al desarrollo de las clases, siendo especialmente difícil mantener el silencio. El delegado ocupaba en este sentido una posición destacada, imponiendo a base de gritos y golpes en la mesa, con su mejor voluntad, el orden y la clama. Por otra parte, las faltas de respeto aparecían sustancialmente de manera sutil y velada, en forma de “broma” o comentario “gracioso” que provocaba las risas en el aula y hacía sentir incómodo/a a quien fuese objeto de las mismas. En este sentido, la actitud de la tutora tampoco era especialmente positiva, ya que contribuía, de manera involuntaria, a esta dinámica, con comentarios inapropiados y



expresiones más propias de adolescentes y jóvenes que de adultos (*e.g. la he liado parda; es como una muñequita; es mi chico favorito, míralo que guapo, etc.*).

La conclusión alcanzada en este grupo es positiva en los aspectos de expresión de emociones, ya que consiguieron hablar y respetar sus opiniones, dejando a cada quien que se expresase, no obstante, no conseguimos mejorar significativamente la cohesión de grupo, por lo que no es probable que logren mantener un clima de confianza y respeto para poder hablar con libertad. Aunque, si es cierto, que el personal docente reconoció haber notado un cambio de actitud como grupo y en sus interacciones, bajando el nivel de agresividad.

Grupo E:

En esta clase, al igual que en el grupo B, pese a ser muy pocas personas, tienen problemas para mantener el silencio y la comunicación entre ellas es muy agresiva, en especial por parte de dos alumnas hacia los demás, lo que dificulta su consideración como grupo y además perjudica al rendimiento académico del mismo. Por otra parte, un grupo de tres alumnos perjudica la dinámica de trabajo haciendo comentarios e intentando llamar la atención y desafiando las figuras de autoridad, afectando a los demás compañeros/as.

Destacan por ser la clase con mayores influencias multiculturales, habiendo personas con raíces rusas, belgas, turcas, marroquíes, argentinas y colombianas, sin embargo, también destacaron por ser el grupo en el que se dieron el mayor número de comentarios racistas y estereotipos sexistas a lo largo de las sesiones. Los y las jóvenes de esta clase tenían, al comienzo de las sesiones demasiados prejuicios, en especial sobre los demás por su religión o forma de vestir. En la última sesión, comprobamos que se había producido un cambio importante, en este sentido, cuando algunas de las chicas se acercaron a darnos las gracias y a explicarnos como se habían unido más entre ellas al permitirse conocer cosas las unas de las otras y descubrir que compartían aficiones y gustos. Por último, en el ámbito de las emociones, aunque no fue completa, si vimos una evolución en la expresión de sentimientos, lo que facilitó la resolución de algunos conflictos y permitió el acercamiento entre los miembros del grupo.

6.1.2. Interpretación del Sociograma:

El análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la matriz sociométrica y su posterior representación en el Sociograma, consiste en determinar la posición de cada uno de los individuos dentro del grupo, es decir, conocer el rol del alumno/a en el aula⁷². Las posiciones más destacadas son:

- Líder: recibe muchas elecciones y pocos rechazos.
- Eminencia gris: persona prácticamente aislada, sólo posee una relación mutua con la líder.
- Aislado/a: no recibe elecciones y tampoco elige.
- Marginado/a: efectúa muchas elecciones pero no recibe ninguna.
- Rechazado/a: recibe muchos rechazos y ninguna elección.
- Neutro: recibe algunas elecciones y algunos rechazos.

En nuestro caso, hemos ido interpretando el Sociograma a medida que hemos conocido a las personas allí representadas, a continuación expondremos de manera breve las principales relaciones que hemos observado e interpretado a partir de esta técnica sociométrica.

Grupo A: Pese a ser el grupo más numeroso, formado por 33 personas, es el menos conflictivo y el que mejor rendimiento presentaba. Ningún alumno ni ninguna alumna ostentaban el papel de líder o dominante, siendo un grupo bastante heterogéneo con buena relación entre sus miembros sin ningún papel destacable.

A lo largo de las sesiones la asistencia ha sido prácticamente completa. Todos los miembros del grupo destacan por ser atentos y tener voluntad para aprender los conceptos nuevos que les presentábamos. Como único punto sobre el que se pueda señalar algún matiz, la diferencia de madurez entre los alumnos y alumnas según las amistades con las que se relacionaban, en especial las chicas, aquellas que se sentaban con los repetidores y con los alumnos más mayores de la clase tenían una actitud menos infantil.

⁷² Ugazio, V. (2001) *Historias permitidas historias prohibidas*; apud Ruiz Berrio, L. (2014). *El sociograma como instrumento de evaluación del clima de aula*. Trabajo Fin de Grado Universidad de Navarra, p. 22.



Grupo B. Formado por un total de 23 personas, mayormente representado el sexo masculino. Las relaciones eran respetuosas y cooperativas, habiendo muy buen ambiente de trabajo en el aula. Destacando lo siguiente:

- La figura de la líder venía representada por tres alumnas, unidas por una relación triádica.
- El rechazado, en este caso, era un alumno conflictivo que ejercía un rol de “malo”, rebelde, y “pasota”, y consecuencia de dicha actitud fue expulsado durante tres meses.
- Una de las alumnas, sujeta a un ACI⁷³ por presentar un leve retraso a nivel cognitivo, se encontraba en la situación de efectuar y recibir elecciones en el ámbito social pero no en el ámbito académico.

Grupo C. Formado por un total de 28 personas, equiparado en la representación de sexos. En general es una clase con diversidad de caracteres y multitud de relaciones interpersonales aisladas que no la definen como grupo unido y supone una dificultad a la hora de trabajar cualquier materia. Destacando lo siguiente:

- Los alumnos polémicos eran dos repetidores, que sin estar unidos entre sí, destacaban por un comportamiento disruptivo, lo que dificultaba el trabajo en el aula.
- A la dinámica anterior se unía un tercer alumno, rechazado parcialmente por el grupo debido a su comportamiento disruptivo y antisocial, consecuente con el diagnóstico de TDAH.
- La líder femenina venía representada por la Subdelegada de la clase, que estaba unida por una relación diádica con otra de sus compañeras, sin que esta ostentase un papel relevante socialmente en el grupo.
- La eminencia gris estaba concretada en un alumno repetidor, aislado de la clase, cuya única relación era con la Subdelegada, su compañera de pupitre.

⁷³ Adaptación curricular individual

- El líder masculino estaba representado por dos alumnos unidos por una relación diádica. Uno de ellos, el Delegado, presenta una discapacidad auditiva por la que precisa de la ayuda de una intérprete para seguir las clases. Esta ayuda no la obtuvo hasta segundo trimestre de 1ºESO lo que le supuso la repetición de curso y dificultades en lecto-escritura, sin que ello supusiese un problema socialmente, pero sí a nivel académico y de autoestima.
- La alumna aislada destacaba por sus esfuerzos por llamar la atención del profesorado, tanto interno como externo, dejando de lado las relaciones con sus compañeros/as.

Grupo D. Formado por un total de 24 personas, paritario en la representación de sexos. En general una clase dinámica, participativa pero sin mucho interés. En este grupo aparecen destacados una serie de perfiles:

- El rol de líder en este grupo es compartido por la Delegada y el Subdelegado de la clase. Ambos participan activamente en las dinámicas. El subdelegado destaca positivamente, pues tras un primer año de instituto con un comportamiento disruptivo en el aula y agresivo hacia los compañeros, había tenido que repetir, esta situación le había hecho reflexionar y cambiar la perspectiva siendo más consciente de sus actos y responsabilizándose, en ocasiones en exceso, del comportamiento del grupo. Colaborador, participativo y responsable, se complementa de una manera muy peculiar con la Delegada, quien presenta una actitud más pasiva en relación con los comportamientos de los demás.
- Otro rol destacable es el representado por una de las alumnas repetidoras. Con una actitud pasiva en el desarrollo de las actividades, solo participaba con la intención de llamar la atención a partir de comentarios con los que o bien se metía con alguno de sus compañeros o bien les servían a éstos como motivo de burla hacia ella. Representaba el papel de mayor de la clase, considerándose superior a los demás, incluido el claustro.
- En contraposición a la anterior, la alumna más pequeña del aula destacaba por haber tenido problemas de exclusión y *bullying* en el colegio con algunas de las compañeras con las que compartía aula este año. Dependiente y sumisa, actuaba



según los dictados de su grupo de “amigas”. Presentaba actitudes propias de quien tiene baja autoestima y poca confianza en sí misma.

- El alumno aislado era un niño que había llegado de Ecuador poco tiempo antes de comenzar el taller. Se encontraba totalmente aislado, separado del grupo en todo momento, tanto en clase como en el patio, y era objeto de burla de alguno de sus compañeros lo cual le hacía ser más retraído y tímido. Académicamente tenía un nivel inferior a la media de la clase y tenía dificultades para seguir las actividades.

Grupo E. Formado por un total de 23 personas, donde se encontraba sobrerrepresentado el sexo femenino. Como rasgo identificativo de este grupo, la manera tan agresiva de comunicarse, con independencia de a quien se dirijan, lo cual influye en el desarrollo de las clases y las relaciones entre sus miembros. Entre la multitud de perfiles que aparecían, destacar los siguientes:

- Los líderes venían representados por dos alumnos que pese a su comportamiento disruptivo eran bien considerados entre sus compañeras y compañeros. Unidos por una relación diádica que en ocasiones aparece como triádica al unirse un tercer alumno, que también presenta un comportamiento disruptivo pero que tiene peor consideración social, siendo rechazado parcialmente.
- De las relaciones que manifestaban las chicas aparece otro líder, un chico repetidor, que no efectuando a penas elecciones, se aísla de sus compañeros y compañeras debido a problemas personales no relacionados con el centro.
- La alumna polémica, en este caso, estaba representada por una de las chicas que presentaba un comportamiento agresivo, generalmente verbal y hacia cualquiera de sus compañeros o compañeras, hablando de manera ofensiva y agresiva, incluso en alguna ocasión tratando un tema con nosotras. Este modo de comunicación hacía que fuese rechazada por alguna de sus compañeras en el ámbito educativo y social, pero aceptada por otros.
- La persona aislada en este grupo era una niña inmigrante que presentaba un desarrollo cognitivo y físico inferior a la media del aula. Había llegado a ser agredida por una de sus compañeras.

6.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para la evaluación cuantitativa de la efectividad y validez del programa respecto de los objetivos marcados inicialmente he utilizado encuestas desarrolladas por expertos en la materia, de este modo, tomo como referencia los resultados obtenidos en dichas investigaciones para poder formular mis propias conclusiones, que como ya apuntaba en la introducción, no tienen valor científico ni pueden ser consideradas generales, aunque si extrapolables a entornos educativos y población estudiantil similares.

6.2.1. Primera Fase

Así pues, a partir de la interpretación de las puntuaciones entre 0-2 como negativas (nada/nunca/no) y de 3-5 como positivas (todo/siempre/sí), se observa que el 57% de los alumnos contestaron negativamente a la afirmación “*Menciono mis sentimientos cuando hablo con otras personas*”, en contra posición, el 79% de las alumnas lo hicieron en positivo. Similar es el supuesto del ítem “*A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describan cómo me siento*”, donde el 89% de los encuestados reconoce tener algún problema al respecto, mientras que solo el 34% de las encuestadas tiene este problema. Respecto de la frase “*En general tengo que salirme con la mía*” la respuesta de los chicos también es mayoritariamente afirmativa mientras que las chicas responden negativamente. Por último, por lo que a la violencia se refiere, la frase “*Creo que la violencia nunca está justificada*” fue señalada de manera positiva por parte de la mayoría, tanto chicos como chicas, aunque sigue destacando el grupo femenino (64% y 94% respectivamente).

A partir de estos datos es posible afirmar que la mayoría de los alumnos no acostumbran a mencionar sus sentimientos y tienen problemas para describir como se sienten. Por el contrario, las alumnas, en su mayoría, no tienen problemas para describir como se sienten y suelen hablar de ello. En términos generales, las personas participantes consideran en mayor o menor medida que no siempre tienen que imponer su voluntad y que la violencia nunca está justificada.



6.2.2. Segunda Fase

A continuación se muestran los resultados, obtenidos en los bloques de preguntas incluidos en la segunda encuesta, diferenciados por sexo. En el anexo final aparecen las tablas con las cifras de cada uno de los grupos encuestados, lo cual permite conocer de donde provienen los porcentajes y resultados que a continuación describiré.

En primer lugar, el análisis de las opiniones y actitudes que el alumnado tiene acerca de la violencia tras la finalización del programa es muy positivo. Basándonos en la puntuación otorgada según el grado de conformidad, de los/as participantes, con las creencias sexistas relativas al uso de la violencia, el honor y el poder. De este modo, más del 60% de las chicas considera que no es correcto pegar a quién te ha ofendido, más del 55% no considera justificado agredir a quien te quita algo, y el 75% considera que no es correcto amenazar para ostentar poder. Los chicos, por su parte, coinciden en esta posición más del 45% en las dos primeras afirmaciones y el 81% en la última.

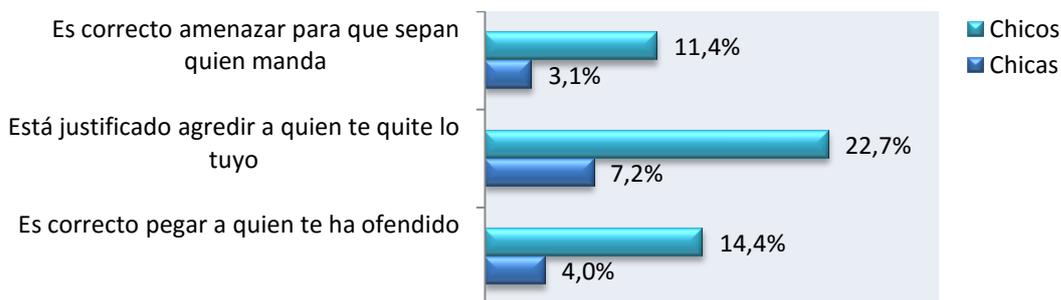
A continuación se expone un gráfico en el que se recogen estos datos en positivo, es decir, los porcentajes de quienes si consideran justificado agredir para reivindicar la propiedad, el honor y el poder. En un segundo gráfico aparecen los datos obtenidos por Díaz-Aguado Jalón, M.J. y Carvajal Gómez, M.I. (Dirs.) (2011) en su estudio sobre *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*, y que ha sido la fuente para diseñar este cuestionario, por lo que podremos comparar los resultados.

Gráfico 1. *Actitudes sexistas y violencia como reacción*



Fuente: *Elaboración propia*

Gráfico 2. *Resultados del estudio de Díaz-Aguado, M.J. et.al. (2011)*



Fuente: *García Romero, M. (2015).*

En el estudio de Díaz-Aguado Jalón, *et. al.* (2011) podemos observar una diferencia significativa entre la percepción de las chicas y la de los chicos en relación a las conductas violentas, cosa que no ocurre en este estudio. Las posibles causas de esta diferencia podrían encontrarse en la franja de edad y nivel de estudios de la muestra del estudio de 2011, que va de 14 a 24 años y cuenta con estudiantes universitarios/as, lo cual influye significativamente por cuanto los conocimientos y conciencia sobre el problema de la violencia de género y sus dimensiones, es inversamente proporcional con la edad. No obstante, si desglosamos, en la siguiente tabla, los resultados según los indicadores de acuerdo e indistintamente del género, vemos que las diferencias no son tan significativas:

Tabla 5. *Comparativa del Proyecto con el estudio de Díaz-Aguado, et. al.*⁷⁴

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
Es correcto pegar a quién te ha ofendido				
Estudio	60,00%	30,70%	6,50%	2,80%
Proyecto piloto	53,04%	38,26%	7,83%	0,87%
Está justificado agredir a quien te quite lo tuyo				
Estudio	52,7%	32,2%	10,0%	5,1%
Proyecto piloto	50,43%	40,00%	6,96%	2,61%
Es correcto amenazar para que sepan quién manda				
Estudio	71,8%	20,8%	5,2%	2,2%
Proyecto piloto	77,39%	19,13%	2,61%	0,00%

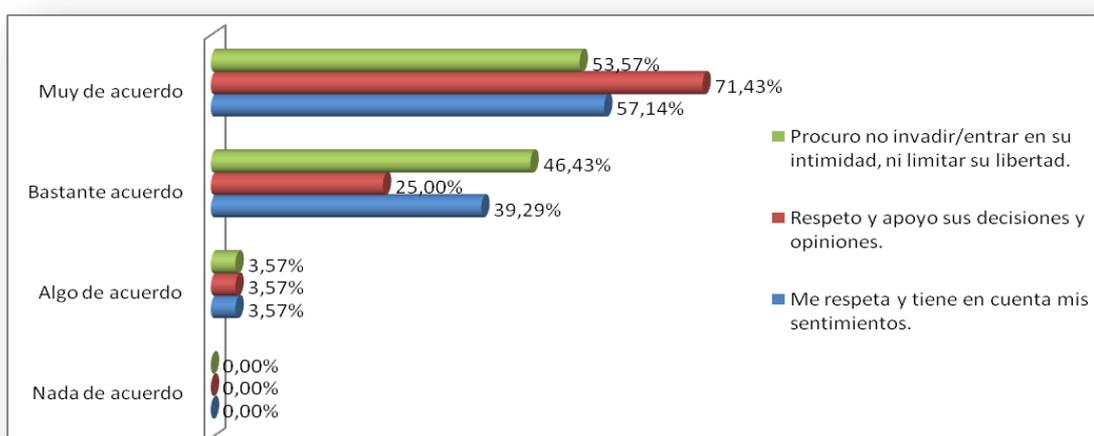
⁷⁴ Díaz-Aguado Jalón, M.J. y Carvajal Gómez, M.I. (Dirs.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y Universidad Complutense, p. 89.



Como puede observarse en la tabla, aunque hay diferencias entre los resultados del estudio y el proyecto, comparadas las cifras desde un punto detallado, puede afirmarse que la población estudiantil que ha participado en este proyecto, mayoritariamente, rechaza la violencia y la práctica de la misma que tradicionalmente ha sido asociada a posiciones de poder y dominio. Así, se detecta algún caso de riesgo en los/las jóvenes que se posicionan en el extremo total acuerdo con las afirmaciones, sin embargo, el balance es positivo.

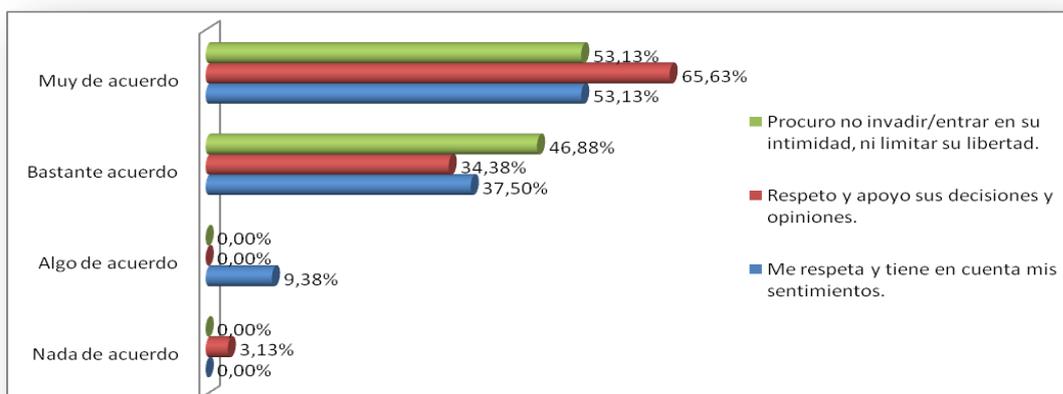
Por lo que a la parte del cuestionario, relativo a la violencia entre miembros de una pareja, se refiere, estudiaremos los datos según la categoría en la que he agrupado los ítems. En los siguientes gráficos se pueden ver, pues, los porcentajes que cada sexo ha puntuado según el grado de acuerdo. Los porcentajes de respuesta totales, representativos de la posición adoptada por el alumnado, se han agrupado según la calificación, que cada participante ha dado a las afirmaciones según su grado de acuerdo, para poder compararlos con los resultados obtenidos en el estudio de referencia que he utilizado para elaborar la evaluación del programa. De este modo, en “Nada de acuerdo” se han contabilizado las calificaciones de “0”; en “Algo de acuerdo”, las calificaciones de “1” y “2”; en “Bastante acuerdo”, las calificaciones con “3” y “4”; y en “Muy de acuerdo”, las calificaciones de “5”.

Gráfico 3. *Percepción de las alumnas sobre sus relaciones sentimentales*



Fuente: *Elaboración propia*

Gráfico 4. *Percepción de los alumnos sobre sus relaciones sentimentales*



Fuente: *Elaboración propia*

De las diferencias en función del género que se observan cabe destacar que ellos son más críticos, tanto a la hora de valorar sus acciones como al valorar las de sus parejas, afirmando que en alguna ocasión se han sentido ridiculizados y que en ocasiones les han intentado controlar, en especial a través de las redes sociales. Por lo que a ellas se refiere, la mayoría no identifica el utilizar las contraseñas que previamente se habían facilitado como una forma de violar la intimidad, además, tampoco identifican como una conducta de control el planear cada detalle de las “citas”, sino que es “romántico y muy bonito”, sin embargo, si ellas lo hacen si consideran que pueden llegar a agobiarles y justificarían una ruptura por este motivo. Retomando el análisis de las cifras, en general, las calificaciones son positivas, tanto unos como otras tienen en alta consideración sus relaciones y no sufren ni ejercen, o no lo identifican, actitudes y conductas violentas.



CAPÍTULO VII. LA IMPORTANCIA DE LOS EQUIPOS MULTIDISCIPLINARES: CRIMINOLOGÍA EN LA ESCUELA.

Para poder avanzar hacia una sociedad más igualitaria y respetuosa es necesario incorporar a los centros educativos equipos multidisciplinares que realicen tareas de apoyo e investigación, y trabajen en coordinación con el personal docente y los miembros del gabinete pedagógico del centro, aumentando, de este modo, la calidad de la educación. En este sentido, definiendo la colaboración, cooperación y coordinación de perfiles profesionales esenciales para la convivencia escolar, la pedagogía y la criminología. Los y las profesionales de estos campos son una parte indispensable para afrontar la actual problemática que se dan en las escuelas españolas en relación con los crecientes casos de violencia entre iguales y el aumento de las cifras de menores víctimas de violencia por parte de sus parejas. Además, pueden ser una figura útil para facilitar la comunicación entre alumnos/as, familia y escuela.

Así pues, los equipos multidisciplinares son grupos de trabajo compuestos por profesionales de diferentes disciplinas que aportan sus habilidades complementando el trabajo de los demás integrantes, y mejorando el resultado a la par que se optimizan los recursos empleados. Los miembros de estos equipos actúan en un mismo nivel jerárquico, contando cada uno con una tarea específica que hace imprescindible su posición en el mismo según el área que se trabaje, en este caso, en cada sesión. En la diversidad de puntos de vista, cualificación profesional y metodología empleada, se encuentra la gran riqueza de estos equipos, que además, promueven y favorecen el aprendizaje continuo y el crecimiento personal, al adquirir unos de otros valores y conocimientos que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje. En esta línea argumentativa, la pedagogía, y en especial la pedagogía social⁷⁵, aporta a los equipos de trabajo para la prevención de la violencia en las aulas la parte técnica sobre educación y conflicto, siendo las personas profesionales en este campo de las ciencias de la educación, especialistas en integración social e intervención educativa para lograr la inserción de personas y colectivos en riesgo de exclusión.

⁷⁵ A partir del Real Decreto del 10/X/1991, esta rama de conocimiento se separa para constituir el título universitario de Diplomado en Educación Social, que pararía a ser el Grado en Educación Social en 2010 con la aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Por otra parte, los y las jóvenes, tienen inquietudes políticas, jurídicas, sociales y emocionales-personales, tal y como se puede observar en el Gráfico 5, según los temas que desean abordar. Quieren conocerse, conocer a los demás, conocer la sociedad en la que viven y su lugar en ella. Todas estas inquietudes hacen que profesionales de la criminología sean una parte importante de los equipos técnicos de prevención de la violencia y mejora de la convivencia escolar. No obstante, no es suficiente en la medida en que carecen de las herramientas básicas de la educación para transmitir el conocimiento, enseñar. Desde este punto de vista los equipos multidisciplinares son la respuesta para tratar y abordar los diferentes conflictos a los que se enfrenta el alumnado.

Gráfico 5. *Temáticas que le gustaría abordar al alumnado participante*



Fuente: *elaboración propia*

Las ciencias jurídicas son la base de las relaciones interpersonales, ya que establecen los límites infranqueables, imponiendo castigos para quien los traspase. Desde esta perspectiva la criminología destaca por ser una profesión que aúna los conocimientos técnicos del derecho y los conocimientos básicos de aspecto más social de otras titulaciones. Así, las capacidades que se adquieren en el campo de la mediación, la prevención de la delincuencia y la violencia, y la victimología, configuran el perfil idóneo para abordar y trabajar con el alumnado temas tan dispares como el respeto de los derechos fundamentales, en especial en el ámbito de las relaciones sociales y sentimentales, la participación social y la libertad de expresión, o las consecuencias jurídicas y psicológicas de los distintos conflictos que pueden darse en el transcurso de sus vidas.



Los equipos técnicos de prevención de la violencia deben estar compuestos por profesionales de las ciencias de la educación, como por ejemplo la pedagogía, para apoyar, encaminar y compensar los déficits que un perfil ajeno a esta área de conocimiento pueda tener en los métodos de enseñanza. Y del mismo modo, se hace necesaria la presencia de profesionales de la criminología que aporte los conocimientos jurídicos y victimológicos necesarios para resolver las distintas cuestiones que pudieran surgir, ya que para estas personas su función principal es la prevención del delito. No obstante, también deben ser personas con capacidad de trabajo con jóvenes, flexibles y dispuestas a aprender del grupo, capaces de cuestionar sus propias actitudes, creencias y conductas, de modo que se pueda crear un ambiente de confianza en el que se permita hablar y expresar inquietudes con libertad.

Personalmente comparto la posición expuesta en la SAP de Cádiz⁷⁶, de 19 de octubre de 2011, respecto de las teorías sobre la normalización de la violencia y la aparición de la misma y por ello considero que la presencia de una persona especializada en Violencia de género y su prevención en los centros escolares puede ayudar a detectar esas primeras manifestaciones de violencia y ponerles solución, evitando, no solo la escalada de violencia y las consecuencias que ello tiene tanto legales como psicológicas y físicas, sino también previniendo la normalización de la violencia por parte del grupo de iguales que, al igual que los hijos e hijas de la víctimas adultas, son testigos directos de la violencia y por tanto, también víctimas.

La coordinación entre diferentes servicios y profesionales es imprescindible para dar una atención integral y de calidad a las víctimas. Sin embargo, en el área de la prevención, esta coordinación se pierde como perspectiva y no siempre se tiene en cuenta que nuestras universidades forman cada día a personas especializadas en este tipo de conductas. Dentro de las ciencias sociales y jurídicas, la criminología destaca por ser un campo de estudio multidisciplinar a la par que especializado. ¿Cómo puede ser? Pues bien, en el ámbito de estudio del crimen como fenómeno social, la criminología produce profesionales en conducta violenta y delictiva, en su detección, intervención y

⁷⁶ SAP de Cádiz, de 19 de octubre de 2011, (JUR 2012/32732) “la realidad demuestra que la violencia pueda instaurarse en las relaciones de pareja desde sus inicios y los especialistas indican que la normalización de la violencia de género es la adolescencia es mayor si cabe que en otras edades, ya que determinados comportamientos que es están en la base y el inicio del problema, como son los celos o el control exagerado se pueden confundir por los adolescentes como síntomas de amor y de preocupación por la pareja.”

prevención; en el análisis de víctima, agresor y hecho antisocial; política criminal y justicia penal; en defensa de los derechos humanos; etc. Así pues, incorporar a los equipos educativos profesionales especializados en la prevención e intervención en casos de violencia puede favorecer la rápida solución de conflictos, pues, tal y como nos apuntaba una de las tutoras (grupo B), en ocasiones, el profesorado se encuentra desbordado y a pesar de detectar los casos de violencia no saben cómo intervenir de manera eficaz, viéndose obligados a recurrir a la expulsión de la persona que presenta una conducta disruptiva y antisocial.

A modo de síntesis, criminología y educación pueden ir de la mano desde el punto de vista de la prevención, ya sea primaria, secundaria e incluso terciaria. Aportar conocimientos y habilidades técnicas sobre la conducta antisocial a los modelos y metodologías educativas, son la combinación idónea para alcanzar la convivencia pacífica en las escuelas. No obstante, no puede perderse de vista que, al igual que en otras esferas jurídicas, para dedicarse a la prevención de la violencia, en especial en centros educativos, es necesaria educación complementaria que aporte las habilidades necesarias para trabajar con adolescentes, y tratar temas tan específicos como violencia de género o educación sexual.



TERCERA PARTE:

REFLEXIONES FINALES



CAPÍTULO VIII. LIMITACIONES ENCONTRADAS EN EL PRESENTE TRABAJO

A la hora de desarrollar este trabajo me he encontrado con varias limitaciones, sin embargo, destacaré las tres más importantes. La primera es la falta de información, ya sea por no estar indexada y ser de difícil acceso, por no ser accesible directamente o por no existir. Es cierto que, tanto desde el ámbito jurídico, como desde la psicología, se ha abordado la violencia de género en adolescentes, sin embargo la edad mínima de los sujetos de estudio es de 14 años. La explicación a este hecho puede encontrarse, desde el punto de vista jurídico, por ser la edad mínima de responsabilidad penal, y desde el punto de vista de la psicología, por ser la edad media de comienzo de las relaciones de pareja los 13 años y 4 meses (Díaz-Aguado Jalón, 2013). Es posible no se consideren de interés y por ello no se planteen como necesarias las charlas-taller en edades más tempranas, ya que los temas a tratar deben ser relevantes para la población a quien va dirigida⁷⁷, a pesar que una de las máximas de los programas de prevención es implementarse antes de que la problemática objeto del mismo se haya dado. Desde mi punto de vista, no proporcionar herramientas necesarias para prevenir las conductas de abuso y control en la pareja, educación sexual o, sencillamente, no trabajar los roles y estereotipos de género con el alumnado de primer ciclo de educación secundaria es restar efectividad a los talleres de prevención de la violencia de género, pues es posible que, cuando alcancen el segundo ciclo, ya hayan sido víctimas y/o agresores y no lo sepan. Por ello considero que este punto débil puede convertirse en el punto fuerte del trabajo, contribuyendo a incrementar la literatura que existe sobre programas y estudios con jóvenes menores de 14 años.

Una segunda limitación, a la que he tenido que hacer frente, ha sido el poder abordar, de manera abierta, los temas de género con preadolescentes. Por una parte, porque, tal y como he apuntado, algunos centros no son partidarios de tratar los temas de relaciones de pareja hasta llegar a una cierta edad, (14 años, en 3º de ESO). Por otra parte, por la escasa percepción de problema social que, la violencia de género, supone para esas edades. En cambio, no ocurre lo mismo cuando hablamos de conductas antisociales entre compañeros/as o falta de respeto a las normas de convivencia. Ante dicha actitud, la solución vino dada de la mano de la psicóloga, Ana Beaumont y su artículo,

⁷⁷ Nation, M.; Crusto, C.; Wandersman, A.; Krumpfer, K.L.; Seybolt, D.; Morrissey-Kane, E. y Davino, K., (2003). *What works in prevention? Principles of effective prevention programs*; apud Fernández-González, L. y Muñoz-Rivas, M.J. (2013). Evaluación de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: indicaciones tras un estudio piloto. *Psicología Conductual*, 21(2), p. 232.

“*BULLYING: injustificable, prevenible y evitable. ¿Nos ponemos las pilas?*”⁷⁸. Si atendemos a los componentes clave de este fenómeno de violencia entre escolares, vemos varias similitudes con las características generales que la doctrina científica identifica en los casos de violencia de género: desigualdad de poder entre los miembros de la relación; respaldo y apoyo del grupo sobre el miembro dominante; el daño es intencionado; y la violencia se ejerce de manera sistemática. Este fenómeno, que en un principio nada tiene que ver con la violencia de género, aparece como una clara expresión de la cultura patriarcal. El acoso escolar entre iguales se basa en la exclusión a partir de estructuras violentas de control, como son las amenazas, los ataques corporales o las coacciones, entre otras, y aparece como prioritario en las actuaciones por parte de los centros escolares, perdiendo de vista que, en adolescentes, “*las dificultades en las relaciones interpersonales se asocian con problemas de agresión en el aula*”⁷⁹. En este orden de cosas, la imposibilidad de trabajar directamente esta cuestión, con el alumnado de primer curso de educación secundaria, no supone un impedimento para el desarrollo de la investigación, pues se pueden plantear estereotipos y roles sexistas desde el punto de vista de la convivencia y las relaciones paterno-filiares, empleando igualmente técnicas de coeducación y prevención de la violencia, dejando para un futuro proyecto, el trabajo directo sobre los conceptos de violencia de género.

Por último, la otra gran limitación que ha determinado el resultado final que aquí presento, ha sido el tiempo. Por cuestión de planificación académica por parte del centro, el taller no podía ampliarse a más sesiones y las sesiones no podían ser de mayor duración, lo que acotaba las dinámicas y actividades, ya que no podíamos excedernos de la duración de la hora de tutoría. Pero también el tiempo ha influido en la extensión y profundización en el tema, pues los plazos para presentar el trabajo me impedían hacer una evaluación a largo plazo, a principio del curso 2016/2017, por ejemplo, que mostrase si se habían mantenido, perdido o empeorado las capacidades y habilidades adquiridas en relación con la comunicación y la inteligencia emocional, especialmente.

⁷⁸ Disponible en: <http://anabeaumont.com/bullying-injustificable-prevenible-y-evitable-nos-ponemos-las-pilas/>

⁷⁹ *op.cit.* Larrañaga Rubio, E., *et.al.*, p. 555.



CAPÍTULO IX. ÁMBITO DE APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las etapas que van de la niñez a la adolescencia constituyen momentos de cambio físico y psicológico importantes. Los aprendizajes y vivencias de este momento de transición hacia la edad adulta probablemente marcan las actitudes y relaciones futuras de cada persona. Desde la perspectiva de género, los estereotipos, roles y mecanismos de respuesta ante el conflicto, que los y las jóvenes adquieren durante este proceso de evolución, repercuten en sus modelos de conducta. Junto con la presión social por adecuarse a los roles y estereotipos establecidos, puede producirse en la adolescencia temprana, la intensificación en la asimilación de estas conductas discriminatorias de género (Siberio Eusebio & García Hernández, 2007: p. 555) con sus respectivas consecuencias. Es necesario pues, una educación basada en las habilidades emocionales y el libre desarrollo de la personalidad, junto con los demás derechos fundamentales, a fin de evitar el recurso a la violencia, en especial la psicológica, tan dañina como invisible, ya que como bien apuntan Blázquez, Moreno y García-Baamonde (2012), “*Los jóvenes con menores recursos emocionales utilizan en mayor medida la violencia psicológica en sus relaciones de pareja*”. (p. 292).

Desde las instituciones estatales y los organismos autonómicos se han propuesto y promovido diversas medidas que impulsan la igualdad y la convivencia pacífica en las escuelas. Realizando programas coeducativos y propuestas de mejora que pretenden frenar y reducir los casos de violencia de género en menores de edad. El Programa INTEMO, el Proyecto Relaciona o el Proyecto Plurales, junto con campañas de prevención como “*No me toques el Whatsapp*” o las sesiones informativas que lleva a cabo la Fundación ANAR sobre diversos temas en el marco del *Proyecto Buentrato*⁸⁰, son buenas prácticas que deben seguirse, desarrollarse e implementarse en toda la geografía española, de manera que ningún/a estudiante quede sin información ni habilidades para enfrentarse a la violencia machista.

No podemos perder de vista que la normalización de la violencia en las etapas de la adolescencia temprana, comúnmente demostrada a través de conductas como el bullying, la violencia filio-parental o la violencia hacia profesores, tiene una repercusión

⁸⁰ vid. *Proyecto Buentrato*, Fundación ANAR, disponible en <http://www.anar.org/anar-en-colegios-e-institutos/>

en las actitudes que más tarde se desarrollaran en el seno de la pareja. De este modo, violencia escolar y violencia de género toman una posición más cercana y, desde mi punto de vista, podría replantear los modelos educativos de prevención primaria y secundaria de la violencia que actualmente se están desarrollando. De manera opuesta a la opinión de Aroca, Ros y Varela (2016), la intervención no debe centrarse exclusivamente en abordar el fenómeno de la violencia de género en las relaciones de pareja entre adolescentes, sino que debe ir un paso más allá, y contemplar, desde los factores de riesgo identificados como tal por la comunidad científica, cada uno de los elementos que apoyan y favorecen las conductas de control, dominio y agresión. Así pues, los temas a tratar deberían ir desde el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional a identificación de comportamientos de violencia en la pareja, pasando por vulneración de derechos y conductas violentas de la sociedad, estereotipos sexistas y la reformulación de los modelos de feminidad y masculinidad, de manera que se potencie y promueva el libre desarrollo de la personalidad de cada persona, desde el respeto a las demás.

El proyecto piloto, que tiene por objeto este trabajo, muestra progresos en ámbitos concretos que, junto con programas específicos⁸¹ de prevención de la violencia de género, pueden ser la clave para dar paso a unas generaciones formadas, con criterio y capacidad de decisión, que digan de manera unánime, No a la violencia, y además, tengan las herramientas para identificar, cuando sufren o ejercen violencia, y poner fin a dicha situación. Una posible opción para poder llevar a cabo esta utopía sería, adoptar el modelo de colaboración institucional que se propone en el Proyecto Plurales, de manera que todas las corporaciones participen en acercar la Igualdad de Oportunidades a la educación primaria y secundaria, a través de un comité interdisciplinar, como por ejemplo, la Comisión de Coeducación del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana, de manera que impulse y unifique programas de acción en nuestras escuelas. Para ello, se ayudaría de la labor de un equipo, a nivel provincial, formado y dedicado específicamente a la prevención de la violencia y desarrollo social, encargado de impartir los talleres en los centros, formar al alumnado, padres, madres y equipos docentes, y promover la

⁸¹ No podemos prescindir de las acciones que tienen como eje central la prevención de la violencia de género, pero tampoco podemos abordar la violencia de género solo desde el ámbito de las relaciones sentimentales, sin cuestionar los modelos de masculinidad y feminidad que determinan, lo correcto o incorrecto, el comportamiento de cada individuo. *Vid.* Díaz-Aguado Jalón, M.J. y Carvajal Gómez, M.I. (Dirs.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y Universidad Complutense.



convivencia y el respeto mutuo entre personas. En definitiva, se trata de unificar criterios y actuaciones, proporcionando a toda la población estudiantil la posibilidad de adquirir habilidades sociales y personales que le permita relacionarse respetando y haciendo respetar los derechos básicos inherentes a toda persona, así como los derechos civiles y sociales.

La incorporación de profesionales de diversas áreas relacionadas con la violencia, la prevención de la misma, la educación y la ciudadanía, supondría mejorar la convivencia en los centros escolares, a la par que aumentar la calidad de la educación en sí misma por cuanto, finalmente, cumpliría los fines de pleno desarrollo de la personalidad, formación en respeto de los derechos y libertades fundamentales, igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y superación de los comportamientos sexistas, por medio del reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y valoración crítica de las desigualdades. Debemos intervenir de manera integral con familias, niños/as y jóvenes, adecuando los programas de prevención al desarrollo evolutivo y las necesidades específicas de aprendizaje de conductas prosociales. En mi opinión, los centros escolares, tanto públicos como privados, ofrecen una buena oportunidad de trabajar y llevar a cabo eficaces programas de prevención primaria y secundaria de la violencia.

CAPITULO X. CONCLUSIONES

PRIMERA.- A lo largo del trabajo hago mención reiteradamente a la falta de un concepto o unos criterios unificados a la hora de estudiar y abordar la violencia de género en menores de edad. Y es que, a pesar de la unanimidad con la que se aprobó la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integrales contra la Violencia de Género en las Cortes Generales, su aplicación e interpretación ha dividido a doctrina y profesionales. Los conceptos de violencia de género y análoga relación de afectividad han supuesto, tanto en el ámbito nacional como en el ámbito internacional, un debate constante sobre el alcance de cada uno de ellos. Este debate se mantiene al incluir el género como motivo de discriminación entre las circunstancias agravantes de responsabilidad penal del artículo 22 CP. En el ámbito del Derecho Penal de Menores la discusión se complica con el principio rector del “superior interés del/la menor”, que viene a determinar proceso, medida y tratamiento, sea cual sea el delito.

En este sentido, la definición más adecuada al objeto de estudio y la tesis que defiende es aquella proporcionada por Oliver y Valls en 2004. Comparto con estas autoras que la violencia de género, en el sentido más explícito de los términos, es aquella que se ejerce con el ánimo de imponer el modelo masculino tradicional y hegemónico sobre quienes no lo obedecen o pretenden revelarse contra él. Así, las conductas violentas que tengan como único fin compeler a alguien a ceñirse a los roles y estereotipos de masculinidad y femineidad de la cultura patriarcal que, basada en la identidad de género masculina heterosexual, históricamente ha dominado la sociedad.

SEGUNDA.- También ha quedado patente, durante la exposición del segundo capítulo, que la educación no ha alcanzado los fines de igualdad y respeto de los derechos humanos que los diversos textos legales que desarrollan este Derecho Fundamental le atribuyen. Pese a incluirse y regularse de manera expresa, en la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integrales contra la Violencia de Género, como medio para prevenir la violencia de género y poner fin a conductas y prejuicios sexistas que denigran y limitan la libertad de las mujeres. Al igual que en el ámbito jurídico o científico, aquí tampoco se ha alcanzado un punto en común para determinar la estrategia a seguir. No obstante, no quiere decir que no se hayan realizado proyectos y programas que promuevan la igualdad



entre mujeres y hombres, sin embargo, las cifras oficiales⁸² muestran que 2016 no se va a caracterizar, en relación a la violencia de género, por la disminución significativa en víctimas mortales. Con 782 mujeres asesinadas, por las que eran o fuesen sus parejas sentimentales, tras doce años desde la entrada en vigor de la Ley de Protección Integral contra la Violencia de Género, la única conclusión posible es, que las medidas de prevención no están siendo todo lo efectivas que debieran, pues no se ha conseguido un cambio significativo. En 1998, la OMS, emitía un informe en el que declaraba un problema de salud pública la violencia que sufrían las mujeres, estimando que entre el 16% y el 52% de las mujeres fueron agredidas por su compañero íntimo. En 2015, el informe que recoge las Conclusiones del Estudio *Percepción Social de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud*⁸³, indica que uno de cada tres jóvenes considera inevitable o aceptable “controlar los horarios de la pareja”, “impedir que vea a su familia o amistades”, “no permitir que la pareja trabaje o estudie”, o “decirle las cosas que puede o no puede hacer”. Además, según el estudio de Rodríguez- Franco, Antuña-Bellerín, López-Cepero, Rodríguez-Díaz y Bringas, de 2012, “entre el 34% y el 71% de mujeres adolescentes y jóvenes son víctimas sin percepción de abuso”. Pero no sólo ellas son víctimas, 3,3% de los jóvenes se clasifican como tal, según el estudio de López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz, Bringas y Paíno (2015).

TERCERA.- También se expone y argumenta repetidamente la necesidad de incorporar los Derechos Humanos a la educación como medio para mejorar la convivencia y otorgar a los centros educativos la capacidad de reafirmarse como verdaderos espacios sin violencia. En las conclusiones del estudio presentado por la Delegación de Gobierno para la Violencia de Género en 2014⁸⁴, se destaca que “una parte importante de la población se muestra tolerante con la violencia de control y de desvalorización de la mujer, así como las amenazas.” Por tanto, una parte fundamental de la prevención, es modificar la concepción que la sociedad actual tiene de la violencia, factor que influye en la percepción y perspectiva que tienen los jóvenes sobre la misma. Así pues, si tenemos en cuenta que el conflicto es parte intrínseca de las relaciones

⁸² a fecha de 2 de agosto, 27 mujeres fallecidas por violencia ejercida por sus parejas o ex-parejas sentimentales

⁸³ De Miguel Luken, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones; p. 4.

⁸⁴ Meil Landwerlin, G. (2014). *Percepción social de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones; p. 3.

humanas, y que la violencia forma parte de nuestra sociedad, entenderemos que la violencia, a día de hoy, sea un elemento común del conflicto. Esta cultura de violencia se traduce en el aumento de las probabilidades de agredir o recibir agresiones de forma normalizada y habitual en el desarrollo de las relaciones interpersonales, en especial si el mensaje que se transmite es la consecución de objetivos a través de la dominación y la violación de derechos de las demás personas⁸⁵. La implantación de la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 2006, fue un gran paso para visibilizar los contenidos de derechos humanos en el currículo de la enseñanza obligatoria y, lo que aún es más importante, supuso la creación de una herramienta para la transversalidad de estos contenidos a partir de la competencia social y ciudadana. Sin embargo, la posterior reforma operada por la LOMCE, posiblemente haya supuesto un retroceso en este ámbito al eliminar la obligatoriedad de esta materia e incluir, sólo algunos de sus contenidos, en asignaturas optativas. Así quedaron de nuevo fuera del currículo obligatorio y reglado para toda España, temas tan necesarios como la igualdad entre mujeres y hombres, la violencia de género, los distintos problemas de racismo, etc.

CUARTA.- El Proyecto piloto objeto central de este trabajo, se ha estructurado en torno a una metodología participativa, compuesta por actividades tanto de carácter individual como grupales, que permite la reflexión y el debate de las personas participantes, favoreciendo el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de comunicación. Esta perspectiva de trabajo favorece la mayor implicación y compromiso tanto del alumnado como del equipo, pues permite interactuar y acercar posiciones y puntos de vista, creando un clima de confianza en el que alumno/a y educador/a aprenden mutuamente.

Por lo que a los resultados se refiere, se constata la aparición de cambios a nivel emocional, conductual y cognitivo, dotando a cada una de las personas que han seguido el proyecto completo, de herramientas y habilidades para afrontar y superar un conflicto sin recurrir a la violencia, y para reconocer las situaciones de violencia y agresión que se puedan dar en el seno de una relación de pareja o amistad, y entre compañeros/as.

⁸⁵ Price, E.L. & Byers, S.E. (1999). *The attitudes towards dating violence scales: development and initial validation*; apud Hernando Gómez, Á. (2007) *op. cit.* p. 328.



La educación en valores de convivencia y de respeto de los derechos humanos supone el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones interpersonales sanas y constructivas. El desarrollo de la inteligencia emocional y la comunicación asertiva son conceptos clave que favorecen el clima escolar y mejoran la adaptabilidad de los alumnos y alumnas a la sociedad en la que viven.

Es en la etapa adolescente dónde debemos hacer una mayor incidencia en la prevención de las conductas violentas, pues las jóvenes se someten al ciclo de la violencia de una manera específica, diferenciada a como ocurre en las relaciones entre adultos. Se trata de sujetos dependientes económicamente de los progenitores (en la mayoría de los casos), en pleno desarrollo intelectual y madurativo, lo que implica sesgos de percepción e interpretación y conlleva un riesgo mayor en lo que a las consecuencias de la violencia se refiere. No obstante, es esta etapa evolutiva donde mayor posibilidad de cuestionamiento de los modelos y expectativas sociales negativos nos encontramos (Schiavon, Troncoso y Billings, 2007)⁸⁶, y es por ello que debemos actuar y prevenir la violencia desde las primeras etapas de la adolescencia.

QUINTA.- Crear un equipo o comisión que coordine las actuaciones puede ser un modo útil de maximizar recursos y evitar duplicidades. Hablamos de eficacia y eficiencia para conseguir el máximo rendimiento de los recursos que se traducirá en educación en igualdad para toda la población. Pero es preciso que las experiencias dirigidas al alumnado se acompañen de otras análogas destinadas al resto de la comunidad educativa (2003)⁸⁷. Del mismo modo, que no podemos olvidar que las familias ocupan un papel relevante en los modelos de conducta que adoptan los/las niños/as y adolescentes, y, por ello, es conveniente tener en cuenta su perspectiva y adecuar los programas tanto al desarrollo de las conductas prosociales de escolares como de sus familias, fomentando actitudes positivas ante las diferentes formas de relaciones interpersonales que se dan en la actualidad. En este sentido, sería positivo contemplar la posibilidad de incorporar al ámbito educativo profesionales de la Criminología, especializados en la prevención e intervención de la violencia, con habilidades para la enseñanza que ayuden a los equipos

⁸⁶ Schiavon, R., Troncoso, E. y Billings, D. (2007). *Papel de la sociedad civil en la prevención de la violencia contra la mujer*; apud. Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), p. 168.

⁸⁷ Meras Lliebre, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*. 62(03), pp. 143-150.

docentes en su crecimiento profesional, formándoles y facilitando la implementación de la igualdad en los centros educativos, de modo que la coeducación sea una realidad en la comunidad educativa española. Pero también, cumpliendo con su perfil de mediación, contribuyendo a la comunicación fluida con las familias. Pues, este ámbito de la sociedad tiene un papel especial en el cambio de perspectivas y roles hacia la igualdad efectiva y material entre mujeres y hombres.

SEXTA.- En definitiva, las medidas de sensibilización y prevención contra la violencia de género deben ser continuadas, constantes y caracterizarse por su multiplicidad, pues es necesario enfrentar la falta de información y poner en evidencia aquellas situaciones de desigualdad que pasan desapercibidas, construyendo individuos críticos que contribuyan a la erradicación del problema y no reproduzcan las conductas discriminatorias. Se trata, al fin y al cabo, de desarrollar programas integrales que sustituyan creencias y conductas discriminatorias. Proyectos como el que aquí se expone, contribuyen a estos objetivos, ya que, en definitiva, el alumnado participante ha mostrado un aumento en los conocimientos acerca de la comunicación asertiva y la escucha activa, así como de las distintas conductas que constituyen agresiones. Como consecuencia, han mejorado en sus habilidades sociales, aumentando las relaciones entre sí y propiciando un ambiente de trabajo más sano y productivo. La mayoría consideró de gran utilidad el Taller, y alabaron las técnicas dinamizadoras utilizadas al puntuar muy positivamente su participación y aprendizaje en las sesiones. A tenor de lo expuesto a lo largo de este Trabajo Fin de Máster y por la convergencia de los resultados observados y reflejados en las evaluaciones presentadas de los cuestionarios, puede concluirse que la experiencia ha sido positiva, consiguiéndose avances en los tres objetivos marcados (*expresión de las emociones; comunicación asertiva y empatía; y resolución pacífica de conflictos*), lo cual motiva una posible puesta en marcha de manera exponencial en la ciudad de Valencia, con evaluaciones longitudinales que supongan un avance hacia una sociedad más igualitaria entre mujeres y hombres y menos violenta. Siguiendo a Vizcarra, Poo y Donoso (2013) “*lo anterior demuestra, por una parte, la viabilidad de incorporar este tipo de contenidos al contexto formal de aprendizaje y, por otra, la importancia de fomentar espacios de diálogo y de reflexión para los jóvenes en este tipo de temas*”. (p. 58).



CUARTA PARTE:

FUENTES



CAPÍTULO XI. BIBLIOGRAFÍA

- Acero González, Á.R., Escobar-Córdoba, F. y Castellanos Castañeda, G. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), pp. 78-97. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502007000100007&lng=en&tlng=.
- Asamblea General de la ONU (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>
- Asamblea General de la ONU (2015). *Transformando nuestro Mundo: la Agenda de Desarrollo Sostenible de 2030*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Bermúdez Sánchez, M.P.; Teva Álvarez, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis entre la inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), pp. 27-32. Recuperado de: <http://estadisticasoctys.freetzi.com/Estadistica1/Estadisticadescriptiva/LectCorrelacion.pdf>
- Bernard, H.R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Bezanilla, J.M. (2011). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. PEI Editorial, México.
- Blázquez Alonso, M.; Moreno Manso, J.M. y García-Baamonde Sánchez, M.E. (2009a). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología*, 25(2), pp. 250-260
- Blázquez Alonso, M.; Moreno Manso, J.M. y García Baamonde-Sánchez, M.E. (2009b). Estudio del maltrato psicológico en las relaciones de pareja en jóvenes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(7-2), pp. 691-714. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?337>

- Blázquez Alonso, M., Moreno Manso, J.M., García-Baamonde Sánchez, M.E. y Guerrero Barona, E. (2012). La competencia emocional como recurso inhibitor para la perpetración del maltrato psicológico en la pareja. *Salud mental*, 35(4), pp. 287-296.
- Blázquez Alonso, M., Moreno Manso, J.M. y García-Baamonde Sánchez, M.E. (2015). Maltrato psicológico en las relaciones de pareja. La inteligencia emocional como factor protector y diferencias de género. *Boletín de psicología*, 113, pp. 29-47.
- Bravo Campanón, C. (2008). Menores Víctimas de Violencia de Género: Experiencia de Intervención en un Centro de Acogida para Familias Víctimas de Violencia de Género. *Intervención Psicosocial*,(17)3, pp. 337-351.
- Castell, R. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Center for Disease Control and Prevention (2006). Youth risk behavior surveillance. United States 2005. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 55, pp. 1-112. Recuperado de: <http://www.cdc.gov/mmwr/PDF/SS/SS5505.pdf>
- Chase, K.A.; Treboux, D.; O'Leary, K.D. & Strassberg, Z. (1998). Specificity of dating aggression and its justification among high-risk adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, pp. 249-475.
- CIS (2004). Barómetro de Marzo. Estudio nº 2.558. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2540_2559/2558/ES2558.pdf
- Comas d'Argemir Cendra, M. y Queralt Jiménez, J.J. (2005). La violencia de género: política criminal y ley penal. En J. Barreiro Agustín, *Homenaje a Gonzalo Rodríguez Mourullo* (pp. 1185-1228). Madrid: Civitas.
- Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L. M. (coords.) (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Sociedad Española de Educación Comparada & Universidad del País Vasco, Tomo II. Donostia: Erein.



Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2013). *Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer 2013-2016*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Madrid.

De Miguel Luken, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
Recuperado de:
http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/laDelegacionInforma/pdfs/Percepcion_VG_Adolescencia_Juventud4.pdf

DeWalt, K.M. & DeWalt, B.R. (2002). *La Observación participante: una guía para los trabajadores de campo*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, pp. 55-78.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, pp. 35-44.

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2006a). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, pp. 38-57.

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2006b). *Mejorar la convivencia en el aula a través del aprendizaje cooperativo y el currículum de la no-violencia*. Recuperado de:
http://www.educantabria.es/docs/recursos/plan_de_refuerzo/acompanantes/aprendizajecooperativo.pdf

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2009a). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación educativa nº 11. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado: La educación, factor de igualdad*, pp. 59-72

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2009b). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud*, 86, pp. 31-46.

Díaz-Aguado Jalón, M.J. y Carvajal Gómez, M.J. (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud*. Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS_COLECCION/libro8_adolescencia.pdf

Díaz-Aguado Jalón, M.J. y Martín Seoane, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), pp. 252-259. Recuperado de: <http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/9031/8895>

Díaz-Aguado Jalón, M.J.; Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2011). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de violencia de género. Adolescencia, sexismo y violencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: http://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/La_evolucion_de_la_adolescencia_espaola_sobre_la_igualdad_y_la_prevenccion_de_la_violencia_de_genero.pdf

Díaz-Aguado Jalón, M.J. y Carvajal Gómez, M.I. (Dirs.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y Universidad Complutense. Recuperado de: http://www.msssi.gob.es/va/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS_COLECCION/libro8_adolescencia.pdf

Díaz-Aguado, M. J.; Martínez-Arias, R. y Martín-Babarro, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de: <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/evolucion2014.htm>

Estébanez, I. y Vázquez, N. (2010). *¿Proposición o imposición?. Diagnóstico de la percepción y opiniones sobre la violencia sexista de la juventud de los municipios de Ondarroa y MarkinaXemein*. Bilbao: Sortzen Consultoría.



- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), pp. 1-6.
- Fernández-González, L. y Muñoz-Rivas, M.J. (2013). Evaluación de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: indicaciones tras un estudio piloto. *Psicología Conductual*, 21(2), pp. 229-247
- Fernández Poncela, A. (1998). Estudios Sobre las Mujeres, el Género y el feminismo. *Revista Nueva Antropología*, junio, XIV (54), pp. 79-95. Disponible en internet <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/54/cnt/cnt4.pdf>
- Foshee, V.A. y Reyes, H.L.M. (2009). Primary prevention of adolescent dating abuse perpetration: When to begin, whom to target, and how to do it. En D.J. Whitaker y J.R. Lutzger (Eds.), *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention strategies* (pp. 141-168). Washington, DC: American Psychological Association.
- Friedan, B. (2009). El problema que no tiene nombre. En *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). Sociología de la Infancia. *Política y sociedad*, 43(1), pp. 9 - 26. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/33427/1/gaitan%20mu%C3%B1oz.PDF>
- García Román, S. (2013). *El uso del Sociograma para determinar las relaciones existentes en un aula de 4º de ESO*. Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1468/2013_02_01_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Gomes, R. (coord.) (2005). *COMPASS. Un manual de educación en los Derechos Humanos con jóvenes*. Murcia: Asociación EUROACCIÓN.
- Gómez Galdón, M.V. (2015). *Propuestas para una conciliación corresponsable de la vida personal, familiar y laboral*. Tesis Doctoral Universidad de Valencia.

- González, A. (2006). Educación afectiva y sexual en los centros de Secundaria: Consentimiento y coeducación en Labrys (coord.) *Perspectivas feministas en la España del siglo XXI*. Labrys, Études féministes Juin/Décembre.
- Hartmann, H. (1996). *Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo*. Fundación Rafael Campalans. Recuperado de: <http://www.fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf>
- Hernández Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros Rostros*, 14(27). Recuperado de: <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/444>
- Hernando Gómez, Á. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), pp. 325-340.
- Hernando Gómez, Á. y Duarte Hueros, A. M^a. (2010). Prevención de la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes. Una experiencia de teleformación a través del campus andaluz virtual. *Revista de Medios y Educación*, 36, pp. 215-226.
- Jiménez Becerra, A., Ávila Penagos, R. y Torres Carrillo, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. U. Pedagógica Nacional.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research* 6(2), pp. 1-32.
- Lameiras Fernández, M. y Rodríguez Castro, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), pp. 119-127.
- Larrañaga Rubio, E.; Yubero Jiménez, S.; Ovejero Bernal, A. y Navarro Olivas, R. (2013). Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A). *Anales de Psicología*, 29 (2), pp. 549-557.
- Latorre, Á. y Jurado Giménez, E.M. (2003). *Programas europeos de educación para la tolerancia*. Valencia: Tirant Lo Blanch.



- Lorente Acosta, M y J. A. (1998). *Agresión a la mujer: Maltrato, violación y acoso. Entre la realidad social y el mito cultural*. Comares, Granada.
- N Lora, L. (2006). Discurso jurídico sobre el interés superior del niño. En *Avances de Investigación en Derecho y Ciencias Sociales, X Jornadas de Investigadores y Becarios*. Mar de Plata: Ediciones Suarez, pp. 479-488.
- López Rupérez, F.; García, I.; Villar Fuentes, J.R.; Collado Martín, A.; Arriero Villacorta, C. y Frías del Val, A. (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013_2014*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2015.html>
- Lorente Acosta, M y J.A. (1998). *Agresión a la mujer: Maltrato, violación y acoso. Entre la realidad social y el mito cultural*. Granada.
- Maqueda Abreu, M.L. (1998). Prostitución de las mujeres y control: una relación controvertida. En Rincón, A. (Coord.), *Análisis del Código Penal desde la perspectiva de género*. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, pp. 161-182
- Maqueda Abreu, M.L. (2006). La violencia de género: Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* 08(2), pp. 1-13. Recuperado de: <http://criminet.ugr.es/recpc/08/recpc08-02.pdf>
- Meil Landwerlin, G. (2014). *Presentación del estudio promovido por la delegación de la "Percepción social de la violencia de género"*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Recuperado de: http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/laDelegacionInforma/pdfs/Percepcion_Social_VG.pdf
- Menesini, E.; Nocentini, E., Ortega-Rivera, J.; Sánchez, V. & Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An Italian-Spanish Study. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(4), pp. 437-451.

- Muñoz Maya, B.; Ortega-Rivera, F. y Sánchez Jiménez, V. (2013). El DaViPoP: Un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes De Psicología*, 31(2), pp. 215-224.
- Muñoz Sánchez, A.M.; Trianes Torres, M.V. y Jiménez Hernández, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo. *Infancia y Sociedad*, 24, pp. 49-78.
- Muñoz Sánchez, A.M.; Trianes Torres, M.V. y Jiménez Hernández, M. (1996). Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología*, 47, pp. 81-97.
- Nation, M.; Crusto, C.; Wandersman, A.; Krumpfer, K.L.; Seybolt, D.; Morrissey-Kane, E. & Davino, K., (2003). What works in prevention. Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, pp. 449-456.
- Oliver Pérez, E. y Valls Carol, R. (2004). *Violencia de género: investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- O'keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, pp. 546-568.
- OMS (2004). *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer*. Recuperado de: http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/chapter6/es/index2.html
- Ovejero, A.; Yubero, S.; Larrañaga, E. y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Psicología Conductual*, 21(1), pp. 157-171.
- Panchón Iglesias, C. (2007). Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro. *Revista de educación*, 342, pp. 147-166.
- Perez, P.J. & Rasmussen, K. (1997). An ounce of prevention: A model for working with couples at-risk for battering. *Contemporary Family Therapy*, 19, pp. 229-251.



- Pineda-Alfonso, J. A. (2013). *El conflicto y la convivencia: experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla.
- Pinheiro, P.S., (2005). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas. Recuperado de: [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- Plaza Velasco, M. (2007) *Sobre el concepto de “violencia de género”*. *Violencia simbólica, lenguaje, representación*. Extravío. Revista electrónica de literatura comparada, núm. 2. Universitat de València
- Ravellat Ballesté, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio siglo XXI*, 30 (2), pp. 89-108.
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), pp. 9-20.
- Rivas Tilve, Á. (2006). *Habilidades sociales y relaciones interpersonales*. Fundación Gil Gayarre, Madrid.
- Riggs, D.S. Y O’leary, K.D. (1996). Aggression between heterosexual dating partners: an examination of a causal model of courtship aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 11, pp. 519-540.
- Roca, E. (1994). El interés del menor como factor de progreso y unificación del Derecho Internacional Privado, (discurso de ingreso). *Revista Jurídica de Cataluña*, 93(4), pp. 915-992.
- Roca, E. (1999). *Familia y cambio social (De la casa a la persona)*. Barcelona: Ed. Cuadernos Civitas.
- Ruiz Aranda, D. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

- Ruiz Berrio, L. (2014). *El sociograma como instrumento de evaluación del clima de aula*. Trabajo Fin de Grado Universidad de Navarra. Recuperado de: <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/9706>
- Sanmartín Esplugues, J., (2006). *II Informe Internacional sobre Violencia contra la Mujer en las relaciones de Pareja*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia: Diseñarte-Goaprint S.L. Recuperado de: <http://www.quieroayudarte.com/downloads/iiinfinter.pdf>
- Simón Rodríguez, M.E. (1999). *Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Slep, A.M.S.; Cascardi, M.; Avery-Leaf, S. & O'Leary, K.D. (2001). Two new measures of attitudes about the acceptability of teen dating aggression. *Psychological Assessment*, 13, pp. 306-318.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), pp. 143-158
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 81, pp. 45-58
- Subirats, M. (2014). Igualdad de sexos, desigualdad de géneros. *Tiempo de paz*, 100, pp. 183-187
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), pp.
- Trianes Torres, M.V. (1994). Programa de educación social y afectiva. Málaga. Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.
- Trianes Torres, M.V. (1996). Educación y competencia social: un programa en la escuela. Málaga: Aljibe.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), pp. 119-139.



CAPÍTULO XII. REFERENCIAS JURÍDICAS

LEGISLACIÓN

Internacional

Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 1966. «BOE» núm. 103, de 30 de abril de 1977.

Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 1966. «BOE» núm. 103, de 30 de abril de 1977.

Instrumento de Ratificación del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950, y enmendado por los Protocolos adicionales números 3 y 5, de 6 de mayo de 1963 y 20 de enero de 1966, respectivamente. «BOE» núm. 243, de 10 de octubre de 1979.

Instrumento de Ratificación de 16 de diciembre de 1983 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, hecha en Nueva York el 18 de diciembre de 1979. «BOE» núm. 69, de 21 de marzo de 1984.

Declaración unilateral española en aceptación de la jurisdicción obligatoria del Tribunal Internacional de Justicia. «BOE» núm. 275, de 16 de noviembre de 1990.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. «BOE» núm. 313, de 31 de diciembre de 1990.

Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea General ONU 48/104, de 20 de diciembre de 1993.

Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y Determinados Actos Conexos, Firmado en Ámsterdam el 2 de octubre de 1997. «DOCE» C núm. 340, de 10 de noviembre de 1997; «BOE» núm. 109, de 7 de mayo de 1999.

Instrumento de ratificación del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011. «BOE» núm. 137, de 6 de junio de 2014.

Nacional

Constitución Española. «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. «BOE» núm. 164, de 10/07/1982.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. «BOE» núm. 11, de 13 de enero de 2000.

Ley 27/2003 de 31 de julio, reguladora de la Orden de Protección de las Víctimas de Violencia Doméstica. «BOE» núm. 183, de 1 de agosto de 2003.

Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. «BOE» núm. 234, de 30 de septiembre de 2003.

Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. «BOE» núm. 283, de 26 de noviembre de 2003.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. «BOE» núm. 313, de 29/12/2004.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. «BOE» núm. 5, de 5 de enero de 2007.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. «BOE» núm. 71, de 23 de marzo de 2007.



Real Decreto 1615/2009, de 26 de octubre, por el que se regula la concesión y utilización del distintivo "Igualdad en la Empresa". «BOE» núm. 265, de 3 de noviembre de 2009.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. «BOE» núm. 3, de 3 de enero de 2015.

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. «BOE» núm. 175, de 23 de julio de 2015.

Autonómica: Comunidad Valenciana

Ley 9/2003, de 2 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. «DOGV» núm. 4.474, de 4 de abril 2003.

Decreto 133/2007, de 27 de julio del Consell, sobre condiciones y requisitos para el visado de los Planes de Igualdad de las Empresas de la Comunidad Valenciana. «DOCV» núm. 5567, de 31 de julio de 2007.

Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana. «DOCV» núm. 5803, de 10 de julio de 2008.

Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el Ámbito de la Comunitat Valenciana. «DOCV» núm. 6912, de 28 de noviembre de 2012.

ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. «DOCV» núm. 7330 de 1 de agosto de 2014.

OTROS TEXTOS LEGALES

Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática, adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los representantes de los Ministros. DGIV/EDU/CIT (2002) 38.

Resolución 59/113 A, de la Asamblea General de Naciones Unidas, de 10 de diciembre de 2004, mediante la cual se proclamó el Programa Mundial para la educación en derechos humanos.

Tribunal Supremo, Sala de lo Penal, Sección Primera (2 de noviembre de 2006). STS 7484/2006, (Diego Antonio Ramos Gancedo).

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [DOUE L 394 de 30.12.2006].

Audiencia Provincial de Cantabria, Sección Tercera (5 de noviembre de 2009). SAP S 1557/2009 (MP. Paz Mercedes Aldecoa Álvarez-Santullano).

Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec(2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010.

Circular FGE 6/2011, de 2 de noviembre, sobre criterios para la unidad de actuación especializada del Ministerio Fiscal en relación con la violencia sobre la mujer.

Informe 2015 a les Corts Valencianes del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana.

Observaciones finales sobre los informes periódicos séptimo y octavo combinados de España del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. CEDAW/C/ESP/CO/7-8, de 29 de julio de 2015.



QUINTA PARTE:

ANEXOS



ANEXO I. CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO PARA PREADOLESCENTES

Modelo genérico facilitado por el equipo de orientación del Centro.

NOMBRE..... APELLIDOS.....CURSO..... CLASE.....

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?

¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

3. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

4. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?

5. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos.....

2. No tener amigos.....

3. Llevarse bien con los profesores.....

4. Llevarse mal con los profesores.....

5. Ser simpático con los compañeros.....

6. Ser antipático con los compañeros.....

7. Su capacidad para atender y escuchar a los demás....

8. Estar frecuentemente llamando la atención de los demás.....

9. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.....

10. Su agresividad.....

11. Saber comunicarse.....

12. Tener problemas para comunicarse.....

ANEXO II. GUÍA DE RECURSOS GRATUITOS DISPONIBLES EN INTERNET

<p>Páginas web de la Administración</p>	<p>Plan PREVI, Portal INTERCAMBIA, Aula de violencia de Género del FEMP Campaña Educando en igualdad de IM-UGT y E-igualdad del IM IVAJ, Generalitat Valenciana, Junta de Andalucía, Redined</p>
<p>Blogs y páginas web para profesionales</p>	<p>“mi novio me controla lo normal” de Ianire Estébanez. Grábatelo de FMJ . Convives, ConviElx, X-Igual, Educar en igualdad... para centros escolares . Blog de la Asociación Mujeres con Voz⁸⁸. “No comamos perdices” de la FEIM. Marquel; Cajón de maestro; Conflicto y Toma de Decisiones;</p>
<p>Materiales</p>	<p>Pillada por ti del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad o Fórmulas para la igualdad de la Junta de Andalucía y cols., por ejemplo. Unidad didáctica: “¡Controlando!” (País Vasco). Propuesta de trabajo basada en el Cómic “¡CONTROLANDO!”. Programa “Buenos Tratos” del Gobierno de la Rioja, entre otros. Materiales didácticos para la Prevención de la Violencia de Género, Unidad didáctica para Educación Secundaria, materiales de la Fundación Educa Tolerancia, Señales de alerta de FEIM, Casos para prácticos, materiales de la Fundación Surt Maleta Pedagógica: Un equipaje para la interculturalidad, etc. Recursos ofrecidos por organismos internacionales como el Folleto III de GEAR, El “Manual sobre la solución de Violencia de género que afectan a los jóvenes” del Consejo de Asuntos de Género de Europa, los materiales realizados por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.</p>
<p>Recursos audiovisuales</p>	<p>Amores que matan, de Icíar Bollaín; El orden de las cosas, Lo siento, te quiero, El maltrato sutil, Simplemente no te quiere... Spots de las campañas de prevención contra la violencia de género: Sin pensarlo dos veces, Grábatelo, Elige vivir, Hay salida, Cuéntalo, Piel... Películas: Te doy mis ojos, Sólo mía, La captura, Celos, ¿Qué he hecho yo para merecer esto?, Cicatrices, Durmiendo con el enemigo, Nunca más, Antigua vida mía, No sin mi hija, El color purpura, etc. Canciones: Contigo, Ella, Se acabaron las lágrimas, Ángel Caído, El final de un cuento de hadas, Salir corriendo...</p>

Fuente: *elaboración propia a partir de García Romero, M. (2015)*

⁸⁸ Mujeres con Voz es una asociación que promueve encuentros entre mujeres inmigrantes y nacionales con el objetivo de lograr el empoderamiento femenino y aspira a ser un referente de convivencia a través del intercambio entre las diferentes culturas.



ANEXO III. FICHAS DE LAS DINÁMICAS UTILIZADAS

Primera sesión:

El Ovillo de lana			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
25 min	Presentación	Colocados en círculo, educadoras incluidas, los miembros del grupo se van pasando aleatoriamente un ovillo de lana a la vez que se presentan (nombre y afición o alguna característica que los defina) sujetando una parte del ovillo, de modo que se forma una red que nos une. Después, se inicia el proceso inverso siguiendo el camino que trazó el ovillo. Cuando cada participante recibe nuevamente la madeja, recuerda el nombre y afición de la persona que se la le lanzó en un primer momento y a quien debe devolvérsela.	Ovillo de lana Aula

Tabla de emociones			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
15 min	Conocer las distintas emociones que pueden sentir	En la posición de círculo, se presenta la actividad mientras se reparte en el suelo unas tarjetas con emociones y sentimientos escritos. A continuación se les deja tiempo para leer cada una de las tarjetas y se les pide que escojan mentalmente hasta tres emociones que hayan sentido durante los últimos días. De manera ordenada cogerán cada uno la tarjeta que les apetezca y explicarán que sienten, cual es la causa y donde lo somatizan, e irán pegando las tarjetas en un cartel para mantenerlo en el aula.	Aula Cartulina grande Recortes con las emociones escritas

Segunda sesión:

La búsqueda del tesoro			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
20 min	Cohesión de grupo	Se le reparte a cada participante una hoja con una serie de características personales (algunas obedecen a estereotipos de género y raciales o culturales). A continuación podrán levantarse y acercarse a quien quieran hasta completar la lista sin repetir ningún nombre (individualmente). Pasados 10 minutos, comentaran quien les ha sorprendido y porque y si han averiguado algo nuevo de alguno de los miembros del grupo.	Hojas con los ítems a encontrar

Busca a alguien que:

- 1.- Tenga algún amigo o amiga que nació fuera de este país
- 2.- Haya jugado alguna vez con una persona que esté en silla de ruedas
- 3.- Tire pilas, papel, vidrio, etc. en los contenedores de reciclaje
- 4.- Que no sea de un equipo de Valencia

- 5.- Le guste la lectura o esté leyendo un libro
- 6.- Haga actividades extraescolares
- 7.- Toque un instrumento musical
- 8.- Tenga un perro
- 9.- Escriba cartas a amigos o amigas de fuera de Valencia
- 10.- Sea coleccionista
- 11.- Tenga más de tres entre hermanos y hermanas
- 12.- Le guste dormir en tienda de campaña
- 13.- No le guste la “Wii”
- 14.- Compre cosas de segunda mano en el rastro o mercadillos
- 15.- Un chico que realice habitualmente alguna “tarea del hogar”
- 16.- Una chica que sepa arreglar una persiana, un aparato eléctrico, etc.
- 17.- Que vaya al campo los fines de semana
- 18.- Que trabaje o conozca una O.N.G.
- 19.- Haya ayudado a cruzar un paso de peatones a una persona
- 20.- Practique un deporte que no sea el fútbol
- 21.- Le guste ir al teatro
- 22.- Participe en alguna actividad lúdica del barrio, parroquia, scouts, etc.

Elaborar historias			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
30 min	Reconocimiento de emociones	<p>Se divide a la clase en cinco grupos y se les pide que elija cada uno un/a representante. En una bolsa habrá 5 sobres de colores, uno para cada grupo. Sin mirar, cada representante sacará un sobre y dentro encontrarán distintas situaciones con diversas emociones.</p> <p>Cada grupo deberá elaborar una historia enmarcada en esa situación, utilizando al menos una emoción por cada miembro del grupo que más tarde expondrán en voz alta, explicando porque han escogido esas emociones.</p>	<p>Sobres de colores</p> <p>Folios</p> <p>Bolsa oscura</p>

CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA:	EN EL KIOSCO:	EN EL AUTOBÚS:	SALA DE ESPERA DEL MÉDICO:	FIESTA DE CUMPLEAÑOS:
Confianza	Sorpresa	Paciencia	Aburrimiento	Alegría
Alegría	Enfado	Seguridad	Desesperación	Emoción
Enfado	Rencor	Lástima	Ilusión	Impaciencia
Euforia	Asco	Envidia	Miedo	Orgullo
Miedo	Curiosidad	Susto	Paciencia	Asombro
Pereza	Envidia	Alivio	Cariño	Gratitud
Sorpresa	Decepción	Ternura	Sorpresa	Vergüenza
Valentía	Entusiasmo	Preocupación	Nerviosismo	Aburrimiento
Vergüenza	Agradecimiento	Sorpresa	Dolor	Timidez
	Cariño	Atracción	Ternura	Curiosidad



Tercera sesión:

Fila de cumpleaños			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
5 min	Distinguir comunicación verbal de no verbal Desarrollar la comunicación no verbal	En silencio, recurriendo a la comunicación no verbal, tendrán que formar una fila en la que el orden viene determinado por la fecha de cumpleaños de cada uno, con lo que empezará con las personas nacidas en enero y acabará con las nacidas en diciembre.	Aula
Tres Comunicantes			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
30 min	Importancia de la escucha activa	Se les divide en grupos de tres personas y se les explica la dinámica. Cada una ocupará una posición: dos se colocarán cara a cara, y el tercer componente se situará detrás de uno de los otros dos. El que queda en medio será el que deba escuchar, mientras que sus dos compañeros/as le cuentan una historia, cada uno una cosa diferente. Cuando las monitoras digan “cambio” se cambian los papeles, para que todos estén en las tres situaciones (hablar y que no te miren, hablar sin saber si te escuchan, e intentar escuchar lo que más te interesa). Cuando todos/as hayan pasado por las tres situaciones, se comentará cómo se han sentido en cada una de ellas.	Aula
Scrabble Humano			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
10 min	Desarrollar la comunicación no verbal	Se reparte un folio con una letra a cada alumno/a. Se les pide que se pongan de pie, y que busquen compañeros para formar palabras, sin hablar, moviéndose por toda el aula. Deberán ir acordando cómo formar la palabra mediante gestos. Cuando la tengan, todos los miembros del grupo deberán levantar la mano para avisar a las monitoras de que han formado una palabra. Una vez anotados, volverán a buscar otros compañeros para formar nuevas palabras	Aula Folios, cada uno con una letra.

Cuarta sesión:

Tu propia opinión			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
10 min	Mostrar y trabajar la presión de grupo	<p>Preguntamos si saben calcular lo que es un metro, medio metro, diez centímetros. Ponemos algunos ejemplos. Pedimos a una persona voluntaria que salga un momento de la sala para hacer un experimento.</p> <p>Dibujamos sobre la pizarra una línea de 50 cm. de larga. Pedimos al grupo que todas las personas manifiesten públicamente sin dudar y sin equivocarse que esa línea tiene entre un metro y metro y medio de largo.</p> <p>Pedimos a la persona que salió que entre a la sala.</p> <p>Preguntamos a las personas del grupo que nos digan cuánto creen que mide esa línea (habrán de decir entre un metro y metro y medio). Hacemos la misma pregunta en último lugar a la persona que salió fuera de la sala para el experimento.</p> <p>Reflexión: ¿Alguien quiere comentar algo? ¿Es fácil mantener nuestra propia opinión en contra de un grupo? ¿Nos ha pasado algo parecido alguna vez? ¿Siempre es correcta la opinión de la mayoría? ¿Alguna vez hemos hecho algo mal al dejarnos llevar por la opinión de otras personas?</p>	Tiza/Rotulador Pizarra

Practicando la asertividad			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
25 min	Practicar la comunicación asertiva	<p>Identificar las respuestas que proponemos según los tres tipos de comunicación que hemos explicado y aquellas que consideren que son agresivas o pasivas, propondrán una respuesta asertiva.</p> <p>Después las pondremos en común y comentaremos las distintas opciones.</p>	Plantilla con las situaciones y las respuestas Bolígrafo



Plantilla:

Situación	Respuesta	Estilo comunicativo (Pasivo/ Asertivo/ Agresivo)	Respuesta Asertiva (rellenar cuando en la columna anterior se haya seleccionado "Pasivo"/"Agresivo")
Estás en una cafetería con unos amigos y el camarero te sirve un refresco que no está frío. A ti no te gusta así y quieres cambiarlo.	Por no organizar un lío, decides callarte y te bebes el refresco templado.		
Un compañero te pide que le hagas los deberes. No es la primera vez que te lo pide y no quieres hacerlo.	“Ya estoy harto de hacerte los deberes. ¡Déjame en paz de una vez!”.		
Tu amigo llega tarde cuando ibais a ir al cine. Ya no podéis entrar, porque la película ha empezado.	“¡Es la última vez que quedo contigo!”		
Tus padres se han ido de viaje y tus amigos te intentan convencer para que organices una fiesta en casa y tú no quieres.	“Vamos a pensar en otro sitio para montar la fiesta”.		
Llega un nuevo alumno a clase y quieres conocerlo.	Cuando te cruzas con él, le sonríes y pasas de largo.		
Tus padres te regalan una moto y tú estás muy agradecido.	Les das las gracias y les manifiestas tu alegría por el regalo.		
Un amigo te pide que le prestes dinero y tú no quieres.	Al fin y al cabo es tu amigo, así que, aunque tú no quieres, le prestas el dinero.		
Estrenas una camiseta que te encanta. Tu amigo te dice que vas ridículo con ella.	“¿Tú de qué vas? ¡Eres un borde!”		
En una tienda, la dependienta me ha dedicado mucho tiempo. Me siento mal si no compro alguna cosa, pero nada me convence totalmente.	Esperas a que la dependienta se despiste y te vas sin decir nada.		

¿Qué hará Pedro? *

Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
30 min	Practicar la comunicación asertiva	Se les lee una historia (Pedro está en el parque y llega un amigo suyo gritándole y diciéndole que le ha traicionado y que es un mal amigo, que ha traicionado su confianza y que le ha hecho quedar mal delante de todos los demás niños del barrio) con un final abierto. Cada alumno, de manera individual escribe el final que considere procurando poner en práctica la comunicación asertiva y buscando una solución pacífica. Después se ponen en común las respuestas y se debate sobre las posibles soluciones.	Ficha con la historia Papel y bolígrafo

*Dinámica de repuesto en caso de acabar demasiado pronto

Quinta sesión:

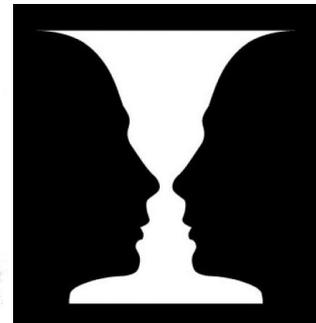
La Balsa			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
50 min	<p>Fomentar la empatía</p> <p>Practicar la toma de decisiones</p> <p>Manejar la negociación personal e interpersonal en una situación de conflicto</p>	<p>Les contamos la situación en la que deben situarse: les pedimos que imagen que se encuentran en un crucero por el Atlántico y que una seria tormenta les ha hecho naufragar; hay un bote salvavidas pero solo tiene espacio para 8 y hay 15 supervivientes.</p> <p>Cada uno, de manera individual debe tomar la decisión de quien se salvará en 5 minutos porque si no morirán todos por hipotermia.</p> <p>Una vez pasado este tiempo, comentaremos como de fácil o difícil les ha aparecido esta decisión y lo que han sentido. Después se colocarán en grupos de cinco y deberán realizar la misma tarea, llegando a un consenso y escuchando las razones que cada uno da para salvar a sus ocho personas. Pasados 25 minutos pondremos en común las listas, exponiendo las razones para salvar a cada persona y debatiremos sobre la toma de decisiones y la presión del tiempo.</p>	<p>Pizarra y Tiza/Rotulador</p>

Los personajes son:

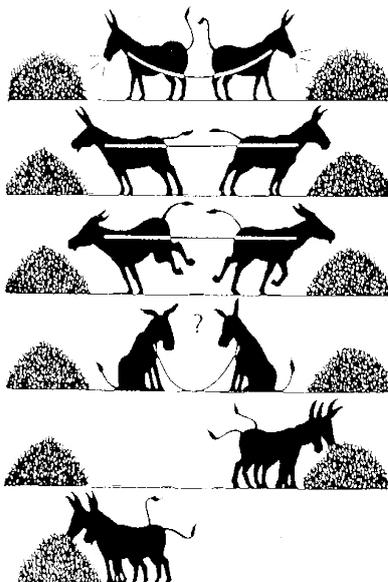
- ✓ Preadolescente de 12 años.
- ✓ Músico de 34 años que está de gira dando conciertos.
- ✓ Un médico de 63 años que ha encontrado una vacuna para una enfermedad muy grave.
- ✓ Un jugador de la NBA de 30 años que padece una enfermedad terminal.
- ✓ Agente Secreto de 38 años con una información muy importante.
- ✓ Un sacerdote de 43 años que lucha por los DD.HH. y ha ganado el Premio Nobel de la Paz.
- ✓ Ama de casa de 73 años que viaja para cumplir la última promesa que le hizo a su esposo recientemente fallecido.
- ✓ Ex presidiario de 37 años que viaja para empezar una nueva vida.
- ✓ Un vendedor de 56 años que viaja como voluntario a Siria para prestar Ayuda Humanitaria.
- ✓ Una azafata de 22 años.
- ✓ Estudiante de medicina de 22 años.
- ✓ Secretaria de 29 años embarazada.
- ✓ Actor de 28 años que viaja para presentarse a un casting.
- ✓ Profesora de 26 años que viaja a Paris con una beca de investigación.
- ✓ Ama de casa de 40 años que viaja en busca de trabajo y de ella depende toda su familia.

Sexta sesión:

¿Qué ves?			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
5 min	Practicar la escucha activa y la comunicación asertiva	<p>Les proyectamos una imagen ambigua (la de la mujer que según se mire es joven o mayor, la de la copa y los dos perfiles, el pato y el conejo, etc.) y les invitamos a que nos digan, como grupo, que ven.</p> <p>Se pretende que den argumentos cada uno de lo que ve y lleguen a un consenso de lo que se proyecta, trabajando la comunicación asertiva y la escucha activa.</p>	Ordenador y proyector



Los dos Burros			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
30 min	Reflexión sobre lo aprendido	<p>Se les entrega una historia narrada en imágenes con las imágenes separadas a modo de puzle. Por parejas deben acordar el orden y escribir su propia interpretación de las historias.</p> <p>Después se pone en común y se les cuenta la historia, a partir de ella se debate sobre el conflicto y se comentan posibles situaciones que hayan vivido en este sentido, se pone de relevancia entonces los aspectos positivos de las herramientas hasta ahora trabajadas.</p>	Fichas de la imagen divididas Folio y bolígrafo



Séptima sesión:

¿Qué Harías Si...?			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
30 min	<p>Reconocer la violencia Aprender a consensuar sobre problemas cotidianos</p> <p>Desarrollar la empatía a través de la reflexión sobre las emociones que se pueden sentir ante diferentes situaciones</p>	<p>Plantearé una serie de situaciones con el objetivo de reflexionar sobre ellas. Para ello dividiremos el aula en tres espacios: de acuerdo, en contra, no sabe/no contesta.</p> <p>Se les leerán una serie de situaciones/conductas y los/las participantes se irán posicionando moviéndose entre los tres espacios marcados. Cada vez se irá debatiendo sobre la posición que han adoptado y se buscará el consenso grupal sobre la mejor opción en aras de alcanzar la convivencia pacífica.</p>	Listado de conductas

¿Qué harías si...?

- un/a compañero/a grita por norma general.
- los alumnos/as os tratáis con insultos.
- un compañero o compañera llega habitualmente con moratones.
- recibes un vídeo de un compañero o compañera que está sufriendo acoso.
- ves a los padres de un compañero o compañera gritándole y/o pegándole.
- alguno/a de los alumnos/as del centro te obliga a hacer algo que no quieres.
- todos/as se ríen habitualmente de otro/a (e.g. porque haya que repetirle mucho las cosas).
- los profesores mandan a las chicas limpiar el aula, porque son chicas.



- dos miembros de la clase mantienen una relación que no es positiva para ninguno (e.g. Pablo no deja que María hable con nadie más).
- la mayor parte del grupo ignora a alguien que siempre está solo/a.
- se graban las burlas a un compañero/a y nadie dice nada por miedo a que se lo hagan a ellos/as.

Octava sesión:

Evitando a Willy			
Duración	Objetivos	Desarrollo	Materiales
25 min	<p>Reflexionar sobre la necesidad de abordar los conflictos</p> <p>Examinar técnicas de resolución pacífica de conflictos</p> <p>Introducir estrategias para negociar</p>	<p>Les contextualizamos en una situación concreta, se cruzan en la calle con alguien con quien tienen un conflicto, y les pedimos que piensen sus reacciones instintivas. Sin que respondan les contamos esa persona ya ha pasado y les preguntamos cómo se sienten y su nivel de satisfacción.</p> <p>A continuación comentan en voz alta que reacción ha tenido cada uno, cómo se ha sentido y que otras alternativas hubiera podido elegir. A partir de aquí haremos un debate sobre los conflictos interpersonales y sus estrategias para resolverlos y enfrentarlos.</p>	<p>Papel</p> <p>Bolígrafos</p> <p>Hoja con la historia y las preguntas</p>

Material:

“Vais caminando por la calle y de pronto veis, a cierta distancia, que se aproxima una persona que os resulta familiar. La reconocéis, es una persona con la cual estáis en conflicto. Debéis decidir rápidamente como vais a enfrentaros a esa persona. A medida que se aproxima os vienen a la mente infinidad de alternativas. Debéis decidir ahora mismo qué haréis y que sucederá”.

Tras una pausa, *“la persona pasó, ¿Cómo os sentís?, ¿Cuál es el nivel de satisfacción que sentís ahora?”*

ANEXO IV. RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES

Con un total de 109 personas encuestadas al finalizar los módulos I y II; y con un total de 116 personas encuestadas al finalizar el módulo III y el taller por completo, estos son los datos que se han recogido:

DATOS DE LAS ENCUESTAS SOBRE EMOTIVIDAD RESTRINGIDA

Grupo A

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Menciono mis sentimientos cuando hablo con otras personas	Chicas		2	4	6	
	Chicos	2	3	7	6	
Creo que la violencia nunca está justificada	Chicas		1	1	1	9
	Chicos	1	2		5	6
En general tengo que salirme con la mía	Chicas	4	6	1	1	
	Chicos	2	2	3	8	2
A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describan cómo me siento	Chicas	3	2	4	2	1
	Chicos		2	2	7	6

Grupo B

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Menciono mis sentimientos cuando hablo con otras personas	Chicas		1	3	3	
	Chicos	1		3	4	
Creo que la violencia nunca está justificada	Chicas				1	6
	Chicos	3	1		1	3
En general tengo que salirme con la mía	Chicas	5	2			
	Chicos		1	3		2
A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describan cómo me siento	Chicas	2		3		2
	Chicos				4	



Grupo C

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Menciono mis sentimientos cuando hablo con otras personas	Chicas	1		4	5	4
	Chicos	3	2	1	4	1
Creo que la violencia nunca está justificada	Chicas	1		2	4	7
	Chicos	2		3	4	1
En general tengo que salirme con la mía	Chicas	6	1	4	2	1
	Chicos	1		4	5	1
A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describan cómo me siento	Chicas	4	3	4	1	2
	Chicos	1			6	4

Grupo D

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Menciono mis sentimientos cuando hablo con otras personas	Chicas		3		4	2
	Chicos	1	3	1	5	1
Creo que la violencia nunca está justificada	Chicas				2	7
	Chicos		1	4	1	5
En general tengo que salirme con la mía	Chicas	7	2			
	Chicos	5	2	2	1	1
A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describan cómo me siento	Chicas	4			4	1
	Chicos			1	4	6

Grupo E

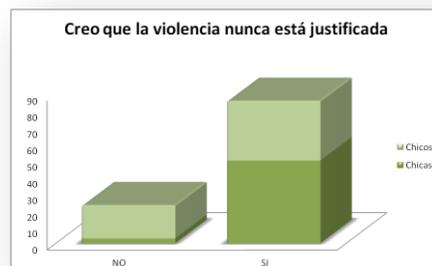
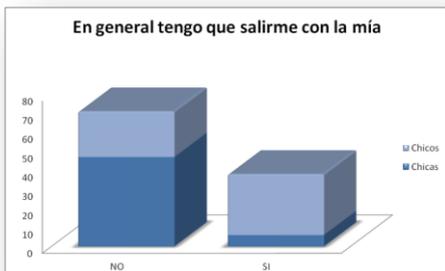
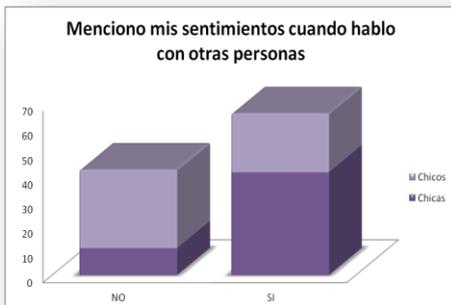
Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Menciono mis sentimientos cuando hablo con otras personas	Chicas		4	2	4	1
	Chicos	3	2		3	
Creo que la violencia nunca está justificada	Chicas			1	2	6
	Chicos	3			2	3
En general tengo que salirme con la mía	Chicas	3	1	5	2	
	Chicos	1	2		4	1
A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describan cómo me siento	Chicas	1	2	3	4	1
	Chicos				5	3

Total

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Menciono mis sentimientos cuando hablo con otras personas	Chicas 1		10	13	22	7
	Chicos 10	10	12	22	2	
Creo que la violencia nunca está justificada	Chicas 1		2	5	10	35
	Chicos 9	4	7	12	8	16
En general tengo que salirme con la mía	Chicas 25	12	10	5		
	Chicos 10	7	8	17	9	6
A menudo tengo problemas para encontrar las palabras que describan cómo me siento	Chicas 14	7	14	11	3	4
	Chicos 1	2	3	11	21	18





DATOS DE LAS ENCUESTAS SOBRE VIOLENCIA

Grupo A

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Es correcto pegar a quién te ha ofendido	Chicas	11	1			
	Chicos	6	8	5		
Está justificado agredir a quien te quite lo tuyo	Chicas	8	2	2		
	Chicos	7	7		3	2
Es correcto amenazar para que sepan quién manda	Chicas	9	2	1		
	Chicos	15	3		1	

Grupo B

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Es correcto pegar a quién te ha ofendido	Chicas	2	3		2	
	Chicos	3	2	3		1 1
Está justificado agredir a quien te quite lo tuyo	Chicas	2	2	3		
	Chicos	4	1	3		1 1
Es correcto amenazar para que sepan quién manda	Chicas	4		2	1	
	Chicos	8	1	1		

Grupo C

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Es correcto pegar a quién te ha ofendido	Chicas	6	5	1		
	Chicos	4	3	1	2	1
Está justificado agredir a quien te quite lo tuyo	Chicas	9	3			
	Chicos	7	2	2		
Es correcto amenazar para que sepan quién manda	Chicas	12				
	Chicos	8	1	2		

Grupo D

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Es correcto pegar a quién te ha ofendido	Chicas	7	3	1		
	Chicos	10	1		2	
Está justificado agredir a quien te quite lo tuyo	Chicas	7	3	1		
	Chicos	5	5	1	1	1
Es correcto amenazar para que sepan quién manda	Chicas	8	2	1		
	Chicos	12			1	

Grupo E

Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5
Es correcto pegar a quién te ha ofendido	Chicas	8	3	2	1	
	Chicos	4	2			
Está justificado agredir a quien te quite lo tuyo	Chicas	5	8			1
	Chicos	4	1		1	
Es correcto amenazar para que sepan quién manda	Chicas	9	3	2		
	Chicos	4	1			

Total

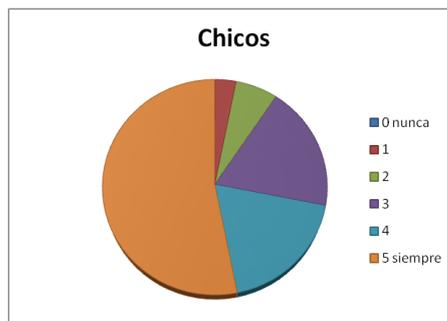
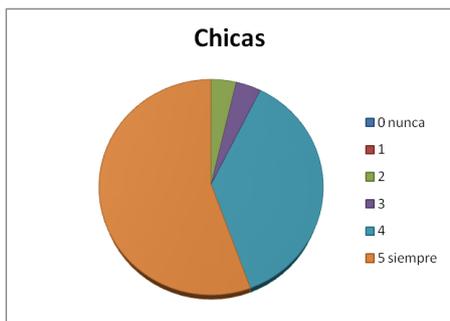
Donde "0" indica nada/nunca/no y "5" indica todo/siempre/sí

	0	1	2	3	4	5	
Es correcto pegar a quién te ha ofendido	Chicas	34	15	4	3	0	0
	Chicos	27	16	9	4	2	1
Está justificado agredir a quien te quite lo tuyo	Chicas	31	18	6	0	1	0
	Chicos	27	16	6	5	2	3
Es correcto amenazar para que sepan quién manda	Chicas	42	7	6	1	0	0
	Chicos	47	6	3	2	0	0

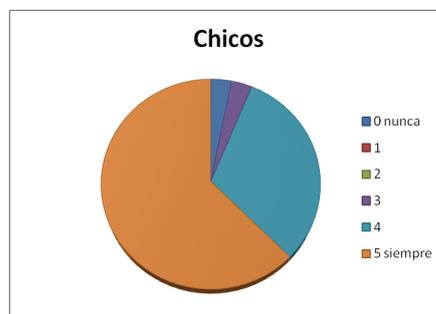
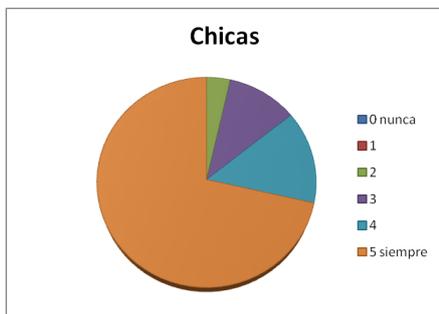


DATOS DE LAS ENCUESTAS SOBRE PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN PAREJA

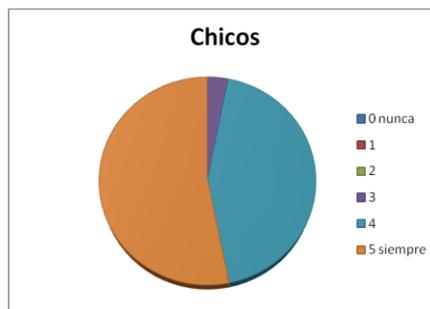
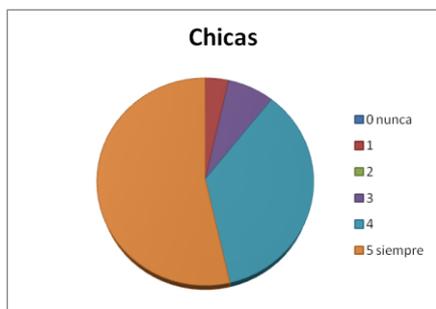
		0 nunca	1	2	3	4	5 siempre
Siento que me respeta	chicas	0	0	1	1	10	15
	chicos	0	1	2	6	6	17



		0 nunca	1	2	3	4	5 siempre
Tengo en cuenta sus opiniones y sentimientos	chicas	0	0	1	3	4	20
	chicos	1	0	0	1	10	20



		0 nunca	1	2	3	4	5 siempre
Hago lo posible para que sea feliz	chicas	0	1	0	2	10	15
	chicos	0	0	0	1	14	17



PORCENTAJES DE RESPUESTA

CHICAS

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
Me respeta y tiene en cuenta mis sentimientos.	0,00%	3,57%	39,29%	57,14%
Respeto y apoyo sus decisiones y opiniones.	0,00%	3,57%	25,00%	71,43%
Procuro no invadir/entrar en su intimidad, ni limitar su libertad.	0,00%	3,57%	46,43%	53,57%

CHICOS

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
Me respeta y tiene en cuenta mis sentimientos.	0,00%	9,38%	37,50%	53,13%
Respeto y apoyo sus decisiones y opiniones.	3,13%	0,00%	34,38%	65,63%
Procuro no invadir/entrar en su intimidad, ni limitar su libertad.	0,00%	0,00%	46,88%	53,13%

TOTAL

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
Me respeta y tiene en cuenta mis sentimientos.	0,00%	6,67%	38,33%	55,00%
Respeto y apoyo sus decisiones y opiniones.	1,67%	1,67%	30,00%	68,33%
Procuro no invadir/entrar en su intimidad, ni limitar su libertad.	0,00%	1,67%	46,67%	53,33%