

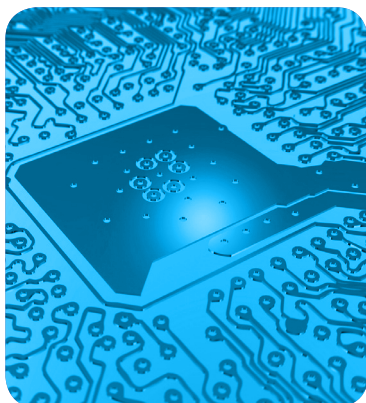
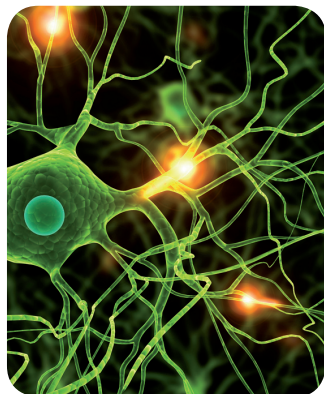
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Formación de Profesorado
de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Orientación Educativa)



**Programa
de Prevención de
Violencia de Pareja
en la Adolescencia:
Adoptando
un enfoque integral**
*Carlos Rodríguez
Sánchez*





**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

**PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA EN LA ADOLESCENCIA:
ADOPTANDO UN ENFOQUE INTEGRAL**

Autor: Carlos Rodríguez Sánchez

Director: Juan CalmaestraVillén

TRABAJO DE FÍN DE MÁSTER

2014-2015

***“Nunca estamos tan indefensos contra el dolor
como cuando nos enamoramos”***

Sigmund Freud

Índice

1. Introducción	4
2. Análisis del contexto.....	6
2.1. Contextualización.....	6
2.2. Diagnóstico	8
Muestra	8
Instrumentos	8
Procedimiento.....	9
Análisis.....	9
Resultados	9
Conclusiones.....	18
2.3. Principios teóricos.....	19
3. Objetivos:	27
4. Metodología:	28
4.1 Formación de los tutores.....	28
4.2 Prevención con los alumnos.....	32
4.3 Prevención con las familias	40
4.4 Resumen del Proyecto de Prevención.....	44
5. Evaluación	45
Referencias Bibliográficas.....	46
ANEXOS	49
Cuestionario de información general	50
Escala Multidimensional de Celos (MJS).....	50
Escala reducida de Experiencias en Relaciones Cercanas Revisada (ECR-R)	51
Escala adaptada de Mitos del Amor Romántico.....	51
Escala de Detección de Sexismo en la Adolescencia (DSA)	52

1. Introducción

El presente trabajo es un Proyecto de Innovación de Prevención de Violencia de Pareja en la Adolescencia. En la actualidad, la violencia de pareja durante la etapa adolescente se suele confundir con la violencia de género. De hecho, la mayoría de los programas de prevención dirigidos a los jóvenes no tienen en cuenta diferencias tan importantes como la bidireccionalidad de las agresiones. Por ello, a continuación desarrollaremos el diseño de un programa de prevención innovador y diferente, que implique a toda la comunidad educativa, y tenga muy presente los resultados de los últimos estudios en este campo.

El proyecto de prevención se coordinará desde el Departamento de Orientación de acuerdo con sus funciones. La Ley Orgánica de Educación especifica que “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (LOE, 2006, Capítulo 1, Artículo 1f). Por ello, la comunidad educativa no debe implicarse únicamente en el ámbito académico, sino acompañar a los alumnos en un desarrollo integral para ser mejores personas y ciudadanos de la sociedad. Además, en el documento La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica (MEC, 1990) se especifica que el Orientador debe promover la cooperación entre familia y escuela para una mejor eficacia de la educación, además de coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría, así como participar en las actividades de evaluación que los profesores realizan con sus correspondientes grupos de alumnos. Asimismo, el CIDE detalla el Principio de prevención en la Orientación de la siguiente manera:

“Este principio está basado en la necesidad de preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Su objetivo es promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas” (2009, p.35).

De este modo, la Orientación no debe centrar todos sus esfuerzos únicamente en las evaluaciones psicopedagógicas, las orientaciones académico profesionales de los alumnos o colaborar con el Equipo Directivo entre otras, sino que debe ampliar sus miras para colaborar con la comunidad educativa para no sólo crear ciudadanos competentes, sino con el máximo desarrollo moral y personal que sea posible, capaces de resolver los conflictos de manera pacífica en búsqueda del bien común.

Como recoge el CIDE (2009) los modelos en orientación son útiles porque configuran un marco de referencia para la investigación e intervención sin necesidad de recurrir directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan. El Modelo de programas diseña y desarrolla sus actuaciones en función de las necesidades del centro y su contexto, dirigidas a todos los estudiantes para el trabajo dentro del aula. Al poseer un carácter más preventivo y de desarrollo, el estudiante es agente activo de su propio proceso de

orientación. Por todo ello, la orientación por programas favorece la interrelación currículo-orientación, pero requiere un cambio de actitud en los diferentes agentes de la orientación que deben asumir un mayor protagonismo e implicación para lo que necesitan tanto información como formación. Conviene añadir la función que tiene la asesoría educativa según Bolívar (2006). Para este autor, el orientador debe impulsar e implicar a los distintos agentes educativos en proyectos que den al centro capacidad de autorrenovación y sostenibilidad. Esta labor asesora debe realizarse mediante estrategias diferenciales según el contexto, puesto que cada escuela es efectiva en su propio modo de actuación.

Por ello, la finalidad de una intervención debe ser triple: terapéutica desde una perspectiva remedial, preventiva para evitar problemas futuros y de desarrollo para optimizar el crecimiento de la persona (Bisquerra, 1998). Como recoge la Ley Orgánica de Educación, uno de los principales principios de la educación es “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (LOE, 2006, Capítulo 1, Artículo 1f).

Es por esto que en primer lugar, se realiza una contextualización del centro en la que se analizan las condiciones y situación del mismo que resultan relevantes de cara al diseño del proyecto. Se incluyen aspectos como el tipo de centro del que se trata, el contexto en el que se encuentra, su distribución, el número tanto de alumnos como de profesores, así como la situación de las familias y su relación con el centro. Además, se describe la composición del Departamento de Orientación, ya que es desde éste desde donde se plantean las distintas acciones, en colaboración con el Equipo Directivo y los tutores. Dentro de este mismo apartado se incluye una justificación de la puesta en marcha de este proyecto desde el Departamento. Se preparó una batería de cuestionarios para los alumnos de 3º y 4º de ESO que arrojaron resultados que ponen de manifiesto la necesidad de este proyecto. Tras consultarlo con toda la comunidad educativa, se decide su aprobación y puesta en marcha.

En siguiente lugar, se presenta el marco teórico que sustenta el proyecto. Para comprender cómo es posible la prevención de la violencia de pareja en la adolescencia, es necesario delimitar ciertos términos que van asociados a ella, así como establecer las características de la misma, y consultar qué conclusiones obtienen los estudios que se han llevado a cabo del ámbito tratado. Así pues, se establece una diferencia entre el conflicto y la violencia, se resumen las características principales de la violencia de pareja, que muestra diferencias muy claras con respecto a la violencia de género en la edad adulta, se resalta la importancia de los mitos del amor romántico y cómo estos mitos contribuyen al mantenimiento de situaciones de violencia en las parejas, del mismo modo que otras condiciones que también están contribuyendo a ello. El conocimiento de todos estos factores resulta importante de cara a cómo actuar e intervenir en este proyecto, por lo que se enmarcan también las condiciones necesarias para romper esas situaciones de violencia y poder disfrutar de relaciones de pareja sanas.

La intervención se divide en 15 sesiones, de las cuales 3 son para la formación de los tutores y la organización de las sesiones con los alumnos y familias, 8 sesiones para la prevención con los alumnos y 3 para las familias que acuden a la Escuela de Familias. Su

implementación se realizará en el segundo trimestre del curso para los alumnos de 3º de ESO.

Para finalizar, se incluyen las especificaciones sobre cómo se va a evaluar el proyecto que se ha desarrollado, desde una perspectiva sumativa y formativa.

2. Análisis del contexto

2.1. Contextualización

El Instituto de Educación Secundaria Cardenal Herrera Oria es un centro público de la zona norte de la Comunidad de Madrid en el que se imparten las etapas educativas de ESO y Bachillerato. Se inició en el curso 1974/75 como Instituto de Bachillerato y fue en el curso 1995/96 cuando adoptó la denominación actual tras la reforma de la L.O.D.E.

Su distrito, Fuencarral-El Pardo, cuenta con una población de 230.000 habitantes. En concreto, el Barrio del Pilar posee alrededor de 49.000 habitantes, con una población de extranjeros superior a la media; el 13,3% nacieron fuera de España (Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid, 2011). El entorno urbano en el que se encuentra es estable; no se han construido viviendas nuevas desde hace años. A pesar de la bajada de la natalidad, el alumnado no decrece en la misma proporción; según las encuestas realizadas a las familias del alumnado, esto es debido al nivel académico y a la educación de calidad impartida en el centro. En la actualidad, el IES Cardenal Herrera Oria cuenta con alrededor de 550 alumnos matriculados entre ESO y Bachillerato.

El IES Cardenal Herrera Oria se compone por un edificio principal más grande que la media, con cinco plantas de altura, veinticuatro aulas con capacidad para 30 alumnos, cinco aulas para 20 alumnos en los grupos de apoyo, cinco aulas de desdoble para las optativas, cuatro aulas de audiovisuales, seis laboratorios, un aula de dibujo, tres aulas de informática, un aula de música, un taller de tecnología, dos gimnasios cubiertos, una pista polideportiva, una biblioteca o una sala de conferencias.

El centro cuenta con una plantilla de 39 profesores, la mayoría con destino fijo. Debido a esto, el personal docente goza de una estabilidad laboral en el mismo centro que les permite ser consecuentes con su Proyecto Educativo de Centro, además de permitir una relación más cercana entre la comunidad educativa, lo que permite que sea un espacio educativo con un buen clima. Es por esto que el centro tiene la capacidad de diseñar y planificar actividades a medio y largo plazo.

El Centro imparte enseñanzas desde 1º a 4º de ESO, con cuatro líneas, y de 1º y 2º de Bachillerato, en las modalidades de Humanidades y Ciencias sociales y Ciencias y Tecnología. Los resultados académicos son comparables a los de otros centros de la zona, ligeramente por encima de la media de la Comunidad de Madrid (Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid, 2011). Entre la diversidad del alumnado, se puede encontrar:

Alumnos con necesidades especiales	22
Alumnos con altas capacidades intelectuales	5
Alumnos de compensación educativa	23
Alumnos de 1 ^{er} año de diversificación curricular	10
Alumnos de 2 ^o año de diversificación curricular	15

La edad media de los padres y madres de los alumnos oscila entre los 40 y 49 años y más del 75% ha realizado algún tipo de estudio académico, ya sea primario, de formación profesional o universitario. Según la percepción que tienen los alumnos de sus familias, su nivel socio-económico es medio (Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid, 2011). En general, las familias se implican en la formación de sus hijos, incluso se ha creado una Escuela de Familias en la que el Departamento de Orientación ofrece talleres en coordinación con toda la comunidad educativa.

El Departamento de Orientación (DO) del IES Cardenal Herrera Oria cuenta con cinco profesionales:

Especialista	Materias que imparte	Horas lectivas	Guardias	Actividades Complementarias	Situación administrativa
Psicología-pedagogía	Psicología (4h) Iniciación a la vida laboral (3h) MAE (2h)	9	0	16	Definitiva Jefa del Dpto.
Profesora de ámbito sociolingüístico	Ámbito socio-lingüístico (17h) Tutoría (1h)	20	2	4	Definitiva y adscrita al DO
Profesora de ámbito científico-tecnológico	Ámbito científico-tecnológico (17h) Tutoría (1h)	20	2	4	Definitiva y adscrito al DO
PT	Apoyo educativo a acnee	20	2	5	Definitiva
PT	Apoyo educativo a acnee	20	2	5	Definitiva

El departamento de orientación posee una situación privilegiada en la disposición del centro. El despacho cuenta con un gran ventanal desde el que se puede observar el patio

principal. Durante el recreo, es posible utilizarlo como observatorio en el que se encuentran varios grupos de alumnos realizando distintas actividades.

Debido a su gran labor en las últimas dos décadas, se ha establecido un clima colaborativo entre el dpto. de Orientación y el equipo directivo y ha conseguido introducir sus funciones en la cultura del centro. Por ello, tanto los alumnos y sus familias como el personal docente, acude regularmente en busca de ayuda u orientaciones al departamento; es sabido entre todos los estudiantes que ante cualquier incidencia o preocupación, pueden acudir rápidamente en busca de apoyo.

En cuanto a las reuniones de coordinación de tutores, éstas están recogidas en el horario de cada uno, por lo que los tutores de cada curso se reúnen en el DO una vez por semana. En las reuniones, siempre asisten todos los tutores del curso y el orientador, y de vez en cuando también acude el jefe de estudios o director. En ellas, se intercambia información relevante del alumnado, se comunican los conflictos o dificultades que pudieran estar teniendo alumnos o tutores y se organizan las sesiones de tutoría que tienen con ellos.

Por otro lado, el IES Cardenal Herrera Oria colabora con entidades y organismos externos al centro para mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Colabora con el Centro de Salud, Servicios Sociales, el Servicio de Salud Mental, con Manos Unidas, con Amnistía Internacional y con el Movimiento contra la Intolerancia, otros IES de la zona, Universidades, policía municipal, Fundación Norte Joven, Asociación de Alcohólicos Anónimos, Asociación Tándem, el grupo Izada o la Fundación ANAR que colaborará en el desarrollo del proyecto de prevención realizado en la presente innovación.

2.2. Diagnóstico

Muestra

Con la colaboración de algunos tutores del centro educativo, se entregó a cada alumno una batería de cuestionarios para que lo rellenaran en el horario de tutoría de 3º y 4º de ESO. No obstante, debido a que algunos tutores no entregaron los cuestionarios, se acabaron recolectando 120 cuestionarios de los 170 esperados.

Por todo ello, el análisis se realizó con 120 cuestionarios, de los cuales el 20% son inmigrantes. Además, el 74,2% (N=89) pertenecen a 3º de ESO, frente al 25,8% (N=31) de 4º de ESO. El 58,1% de los participantes son hombres (N=69), frente al 41,9% que son mujeres (N=51), de los cuales el 80% declara que ha tenido pareja en algún momento de su vida, frente al 20% que expone que nunca ha tenido una relación sentimental.

Instrumentos

Se creó una batería de cuestionarios para abordar diversos campos referentes a la violencia de pareja (ver ANEXO I). Por un lado, se redactaron una serie de preguntas de información básica como la edad, el sexo, país de nacimiento, si habían tenido pareja o cuántas parejas habían tenido entre otras. Además, se utilizaron las siguientes escalas:

- Escala Multidimensional de Celos llamada MJS (N=18; $\alpha=0,902$) de Elphinston, Feeney y Noller (2011): en la que averiguamos el nivel de celos cognitivos (N=5; $\alpha=0,927$), celos emocionales (N=7; $\alpha=0,928$) y celos conductuales (N=6; $\alpha=0,803$) que tenían los alumnos antes del programa.
- Escala reducida de Experiencias en Relaciones Cercanas Revisada (ECR-R) de Fernández-Fuertes, Orgaz, Fuertes y Carcedo (2011) (N=18; $\alpha=0,746$): que definía las subescalas de Apego en cuanto a Ansiedad (N=9; $\alpha=0,863$) y Evitación (N=9; $\alpha=0,694$).
- Escala adaptada de Mitos del Amor Romántico (N=21; $\alpha=0,869$) de Ferrer, Bosch-Fiol y Navarro (2010)
- Escala de Detección de Sexismo en la Adolescencia (DSA)(N=26; $\alpha=0,949$) de Recio, Cuadrado y Ramos (2007) que mostraba los niveles de las dos dimensiones de sexismo que se encuentra en la actualidad, el hostil(N=16; $\alpha=0,940$) y el benévolo(N=10; $\alpha=0,896$).

Procedimiento

En el horario de tutoría, el tutor responsable de cada grupo entregó los cuestionarios a los alumnos para que los cumplimentaran. El tiempo medio fue de 30 minutos y no se encontró ninguna incidencia remarcable. La cumplimentación del cuestionario fue voluntaria y anónima.

Análisis

Las respuestas se introdujeron en el programa informático estadístico IBM SPSS v.20 y desde el Departamento de Orientación se procedió a analizar los datos utilizando medidas de estadística descriptiva (frecuencias y descriptivos), además del análisis de las medias con la prueba T de Student para muestras independientes, previamente creando variables que contuvieran los resultados de forma dicotómica

Resultados

Se buscó comparar los resultados obtenidos en función del sexo de los participantes, su curso académico, su nacionalidad y si habían tenido pareja o no.

❖ Celos:

Al comparar las medias de los celos con el sexo (ver Gráfico 1), los resultados muestran que las mujeres son más celosas que los hombres tanto a nivel cognitivo, emocional y conductual. No obstante, únicamente mostraron diferencias significativas los celos emocionales ($p= 0,077$). Por otro lado, se puede observar que los celos cognitivos y conductuales tienen unos valores bajos, mientras que los valores de los celos emocionales son bastante altos.

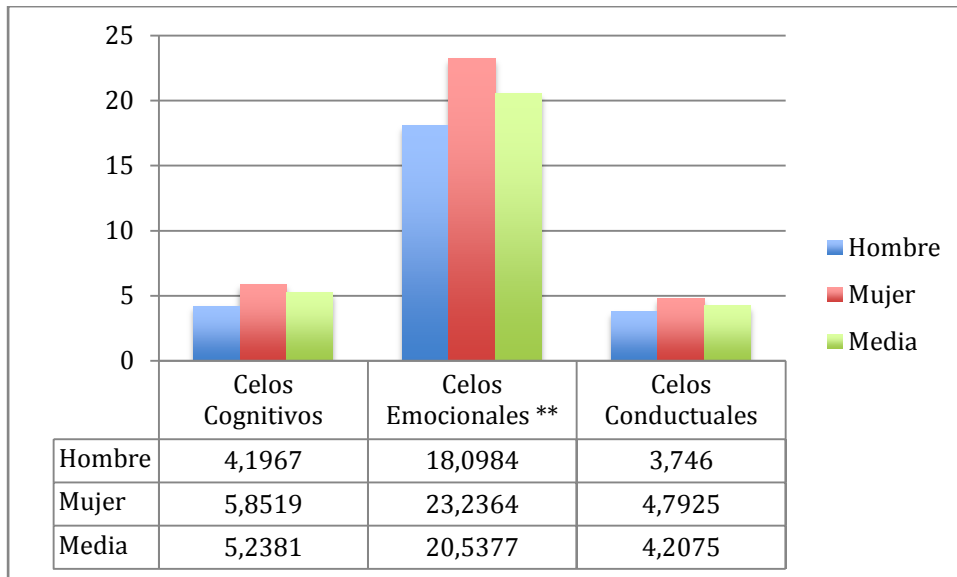


Gráfico 1: Medias Sexo-Celos

Al compararlos con el curso académico (ver Gráfico 2), no se encuentran diferencias significativas. No obstante, el curso 4º de ESO muestra valores ligeramente superiores a 3º de ESO.

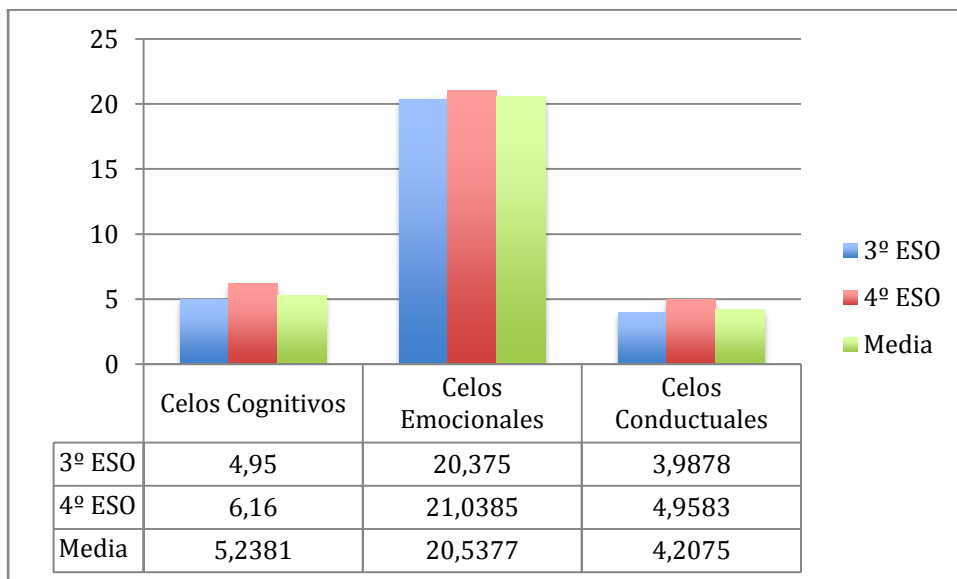


Gráfico 2: Medias Curso-Celos

En cuanto a la nacionalidad (ver Gráfico 3), tampoco se encuentran diferencias significativas, aunque los inmigrantes muestran valores ligeramente superiores que los de nacionalidad española.

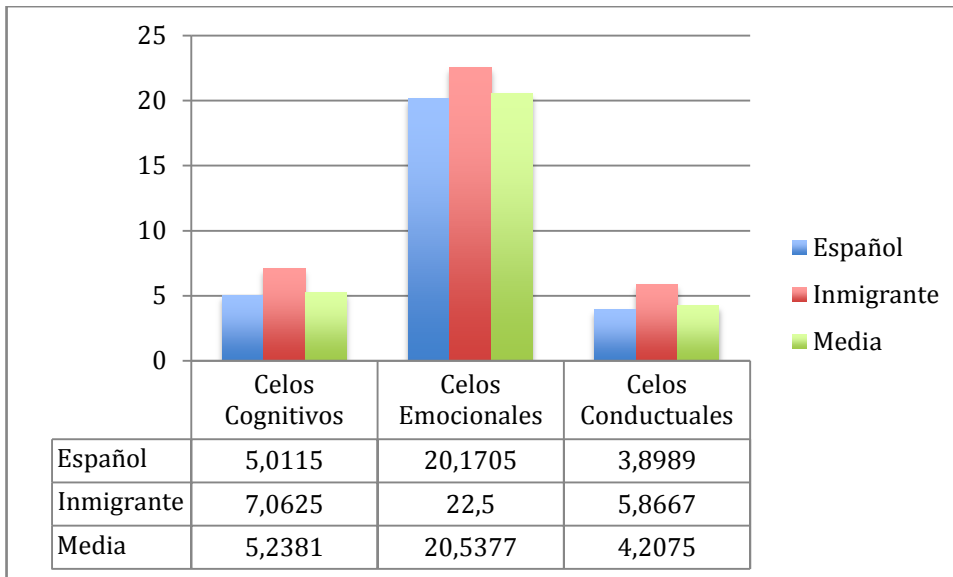


Gráfico 3: Medias Nacionalidad-Celos

Por último, al comparar los niveles de celos con si habían tenido alguna pareja o no (ver Gráfico 4), los celos emocionales siguen siendo los más pronunciados, aunque sin diferencias significativas en ninguno de ellos. Sin embargo, resulta curioso que los alumnos que han tenido pareja mostraban niveles de celos cognitivos y emocionales más altos que los que no habían tenido pareja.

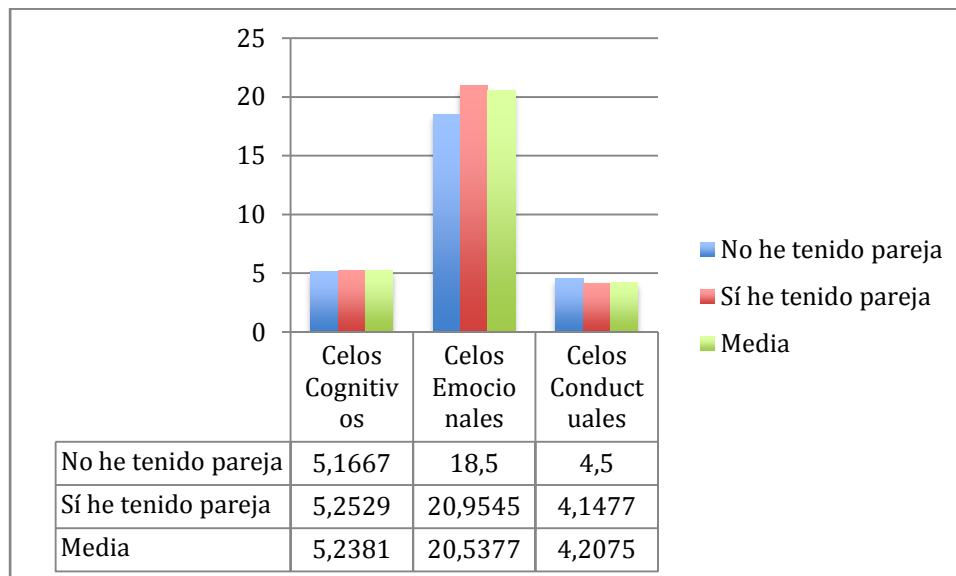


Gráfico 4: Medias Pareja-Celos

Si analizamos únicamente las puntuaciones medias de los celos sin compararlos con el sexo, la nacionalidad, si han tenido pareja o no o el curso en el que están, se observan resultados muy similares; los celos cognitivos y conductuales tienen puntuaciones bajas, frente a los celos emocionales cuyas puntuaciones son muy elevadas.

❖ Apego

No se encontraron diferencias significativas al comparar las medias de sexo con el apego, ni para el nivel de ansiedad ($p= 0,099$) ni para el de evitación ($p=0,359$). No obstante, las mujeres mostraban valores un poco más altos que los hombres en ambos (ver Gráfico 5).

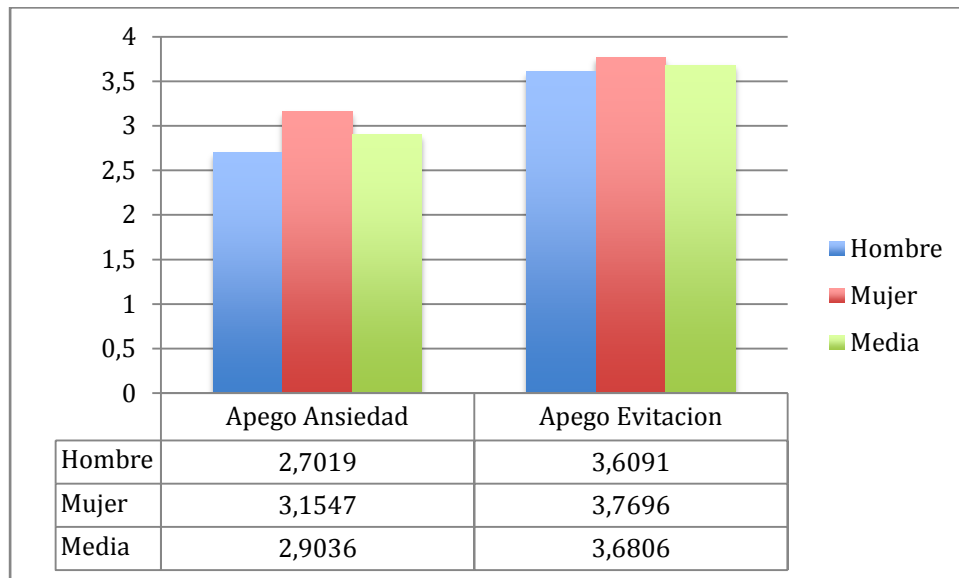


Gráfico 5: Medias Sexo-Apego

En cuanto al curso, tampoco se encontraron diferencias significativas, siendo los resultados prácticamente idénticos en cuanto a la subescala de evitación (ver Gráfico 6).

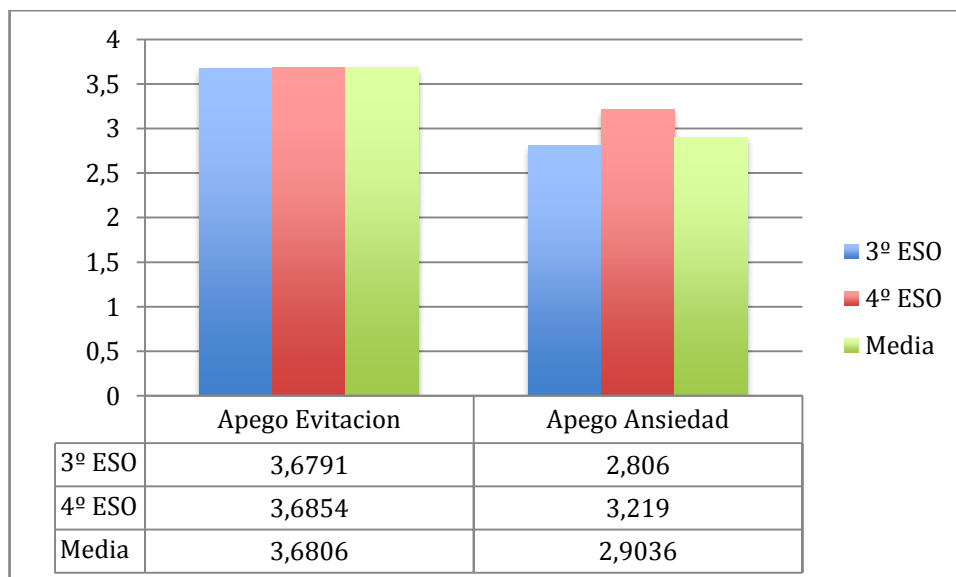


Gráfico 6: Medias Curso-Apego

Al comparar los niveles con si los participantes habían tenido pareja o no, los segundos mostraron valores algo más altos en la subescala de evitación y los que no

habían tenido pareja en la subescala de ansiedad (ver Gráfico 7). Sin embargo, no mostraron diferencias significativas en ninguna de ellas.

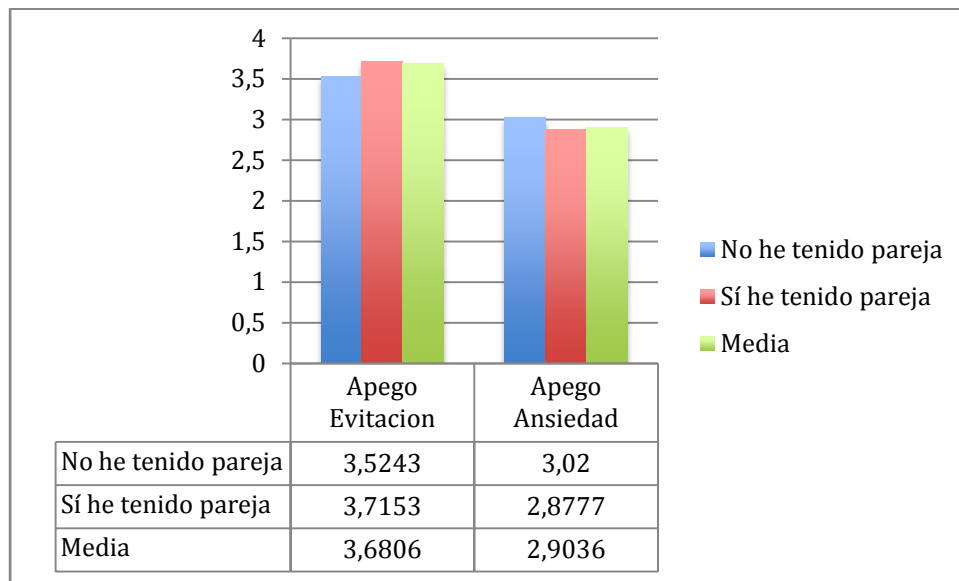


Gráfico 7: Medias Pareja-Apego

Por último, al comparar las medias de la nacionalidad con las subescalas de apego, tampoco se encontraron diferencias significativas. No obstante, los participantes de nacionalidad extranjera mostraron valores ligeramente superiores en la subescala de evitación a los alumnos de nacionalidad Española (ver Gráfico 8).

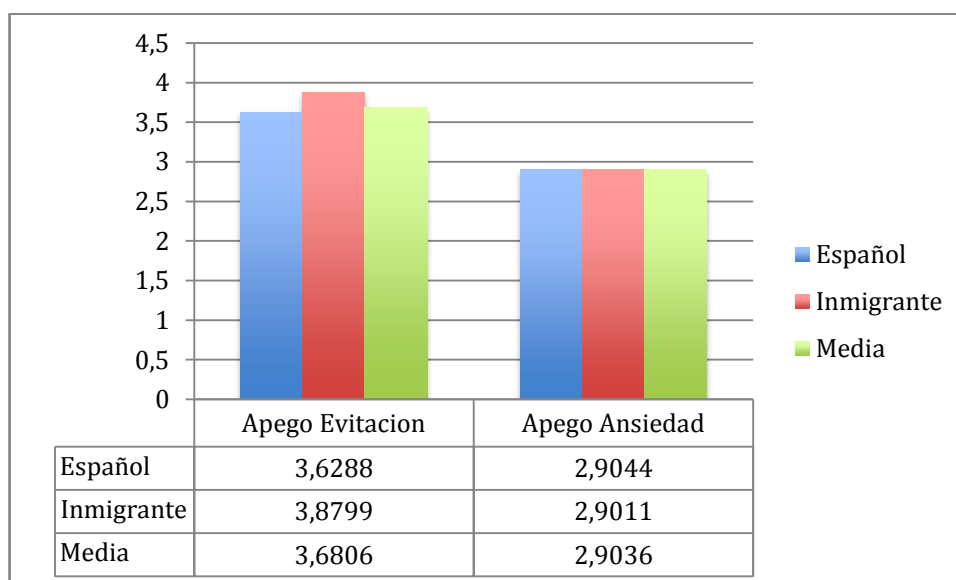


Gráfico 8: Medias Nacionalidad-Apego

Si analizamos únicamente las puntuaciones medias de las subescalas de apego sin compararlos con el sexo, la nacionalidad, si han tenido pareja o no o el curso en el que están, se observan resultados muy similares; las medias de evitación son superiores a las de ansiedad.

❖ Sexismo

Al comparar las medias del sexismo con las distintas variables, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los análisis. No obstante, analicemos los resultados:

Los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en sexismo hostil y las mujeres en sexismo benévolo (ver Gráfico 9).

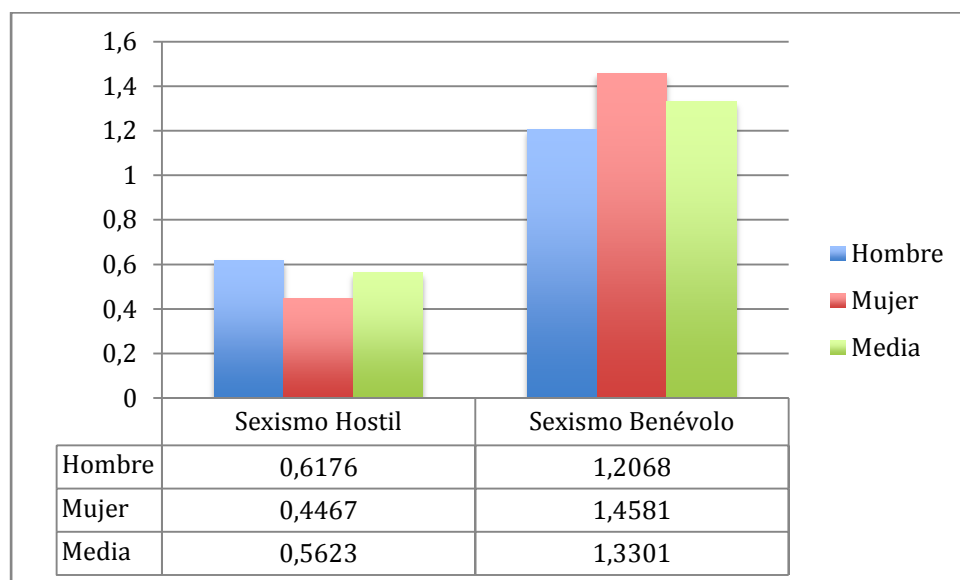


Gráfico 9: Medias Sexo-Sexismo

En 4º de ESO las puntuaciones tanto de sexismo hostil como benévolo fueron ligeramente superiores a los valores de 3º de ESO (ver Gráfico 10).

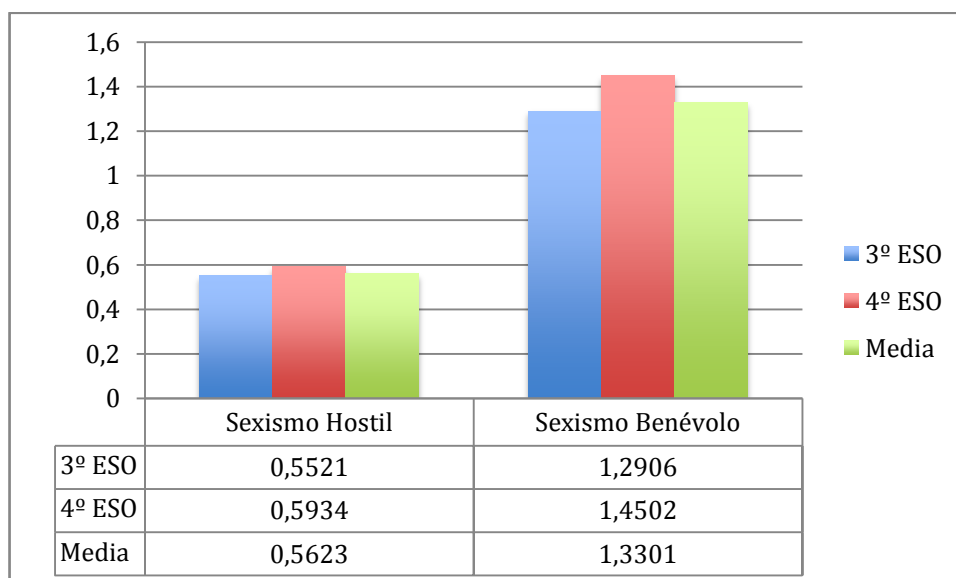


Gráfico 10: Medias Curso-Sexismo

Los participantes de nacionalidad Española mostraron puntuaciones más altas en cuanto a sexismo hostil y benévolo (ver Gráfico 11).

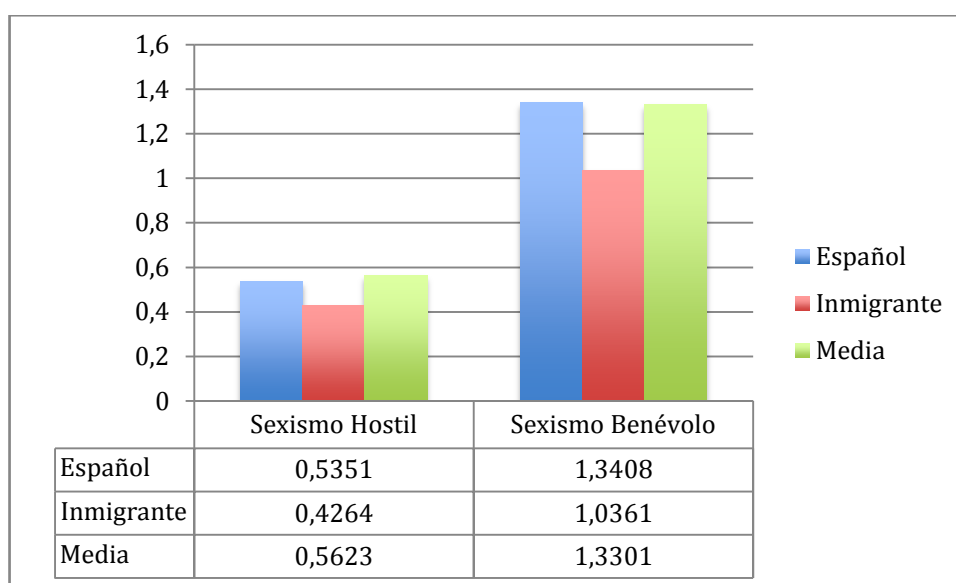


Gráfico 11: Medias Nacionalidad-Sexismo

Por último, al comparar los alumnos que no habían tenido pareja con los que sí, los primeros mostraron puntuaciones más altas en cuanto a sexismo hostil, pero más bajas en cuanto a sexismo benévolo (ver Gráfico 12).

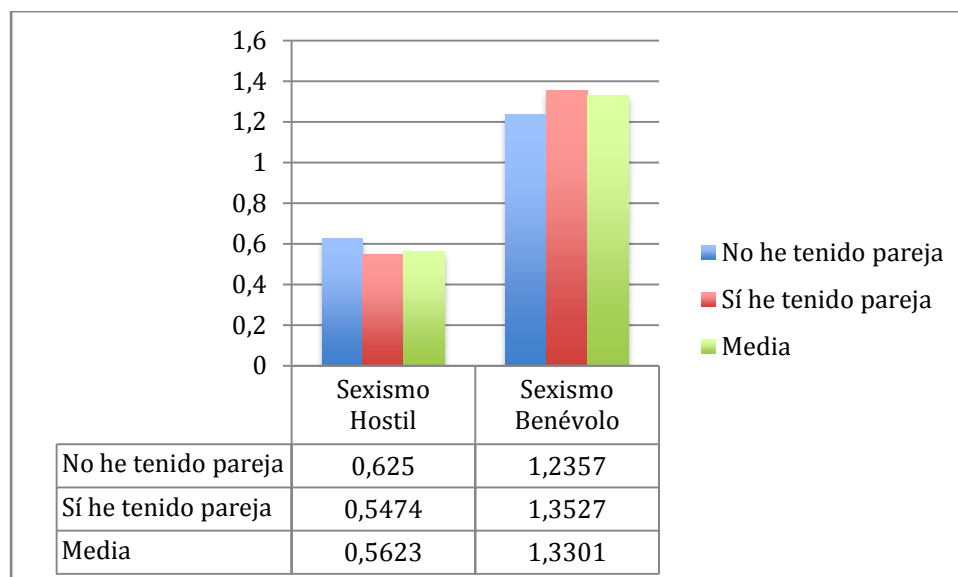


Gráfico 12: Medias Pareja-Sexismo

Si analizamos únicamente las puntuaciones medias del sexismo sin compararlas con el sexo, la nacionalidad, si han tenido pareja o no o el curso en el que están, se observan resultados muy similares; a pesar de que el sexismo benévolo es superior al hostil, ambas subescalas muestran niveles bajos de sexismo.

❖ Mitos

La escala de los mitos del amor romántico ha sido la escala que más diferencias significativas ha mostrado. Los mitos con mayores puntuaciones han sido el Mito 16: “Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja” y el Mito 2: “La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar para siempre”. Por otro lado, los mitos con puntuaciones más bajas han sido el Mito 18: “Se puede maltratar a la persona a quien se ama” y el Mito 12: “El matrimonio es la tumba del amor” (ver Gráfico 13). No obstante, del mito 2, únicamente el 7,1% estaba totalmente en desacuerdo, del mito 16 únicamente el 48,6% estaba totalmente de acuerdo, del mito 18 el 22,5% no estaba totalmente en desacuerdo y del mito 12 el 51,4% no está totalmente en desacuerdo.

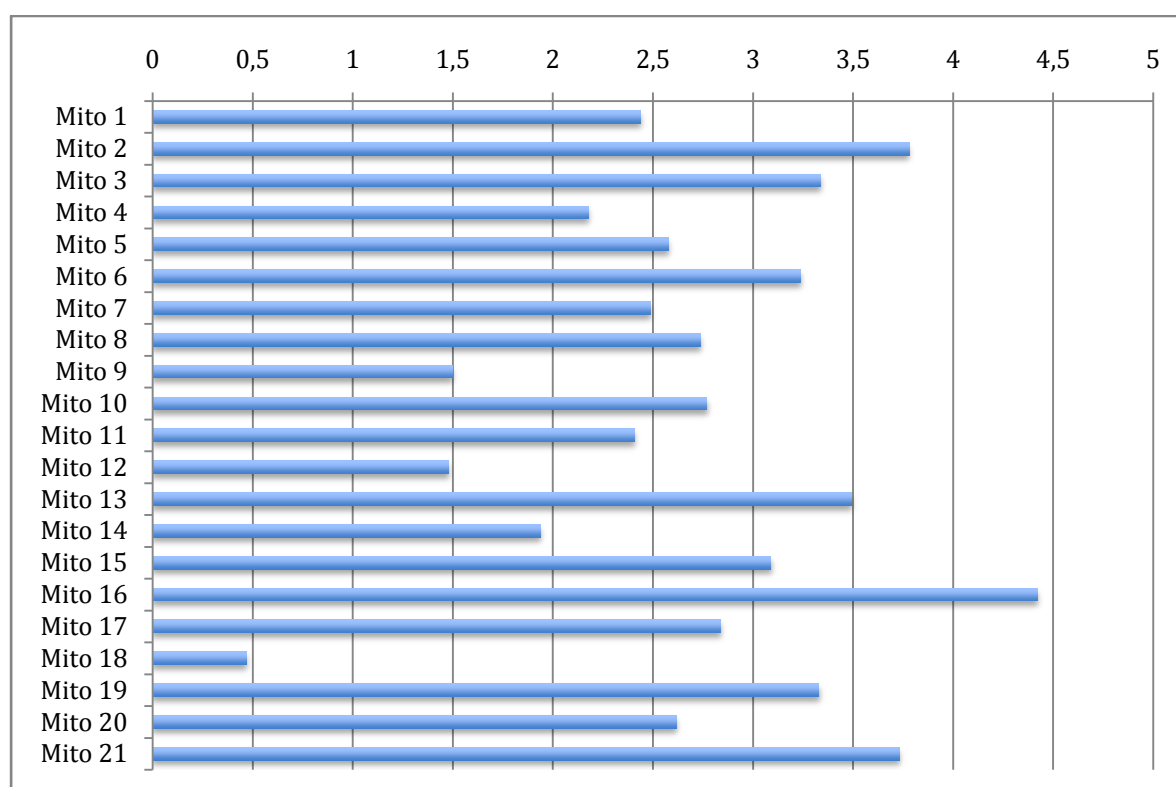


Gráfico 13: Puntuaciones medias de los Mitos del Amor Romántico

Al comparar las medias según el sexo de los participantes con los mitos evaluados (ver Gráfico 14), encontramos diferencias significativas en el Mito 1: “En una relación hay que buscar a la persona perfecta, tu príncipe/princesa azul” ($p=0,014$) con puntuaciones más altas por parte de los chicos, Mito 3: “El amor es ciego” ($p=0,003$) con puntuaciones más altas por parte de las chicas, Mito 11: “En el mundo, cada uno debe buscar a la persona que le complementa a la perfección, su media naranja” ($p=0,03$) con puntuaciones más altas por parte de los chicos, y el Mito 15: “En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona” ($p=0,047$) y Mito 16: “Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja” ($p=0,014$) teniendo ambas puntuaciones más altas por parte de las chicas.

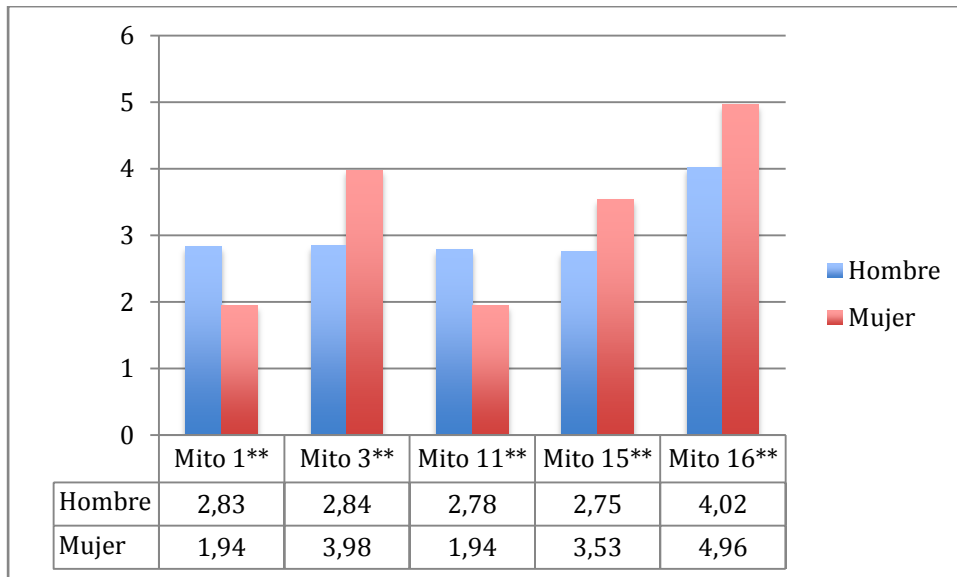


Gráfico 14: Medias Sexo-Mitos

Al comparar las medias de los mitos con si los participantes habían tenido pareja o no, encontramos diferencias significativas en los siguientes mitos (ver Gráfico 15): Mito 5: “Los celos son una prueba de amor” ($p=0,028$), Mito 8: “Si tu pareja es celosa es porque te quiere de verdad” ($p=0,036$), Mito 11: “En el mundo, cada uno debe buscar a la persona que le complemente a la perfección, su media naranja” ($p=0,007$), Mito 14: “Todo el mundo debe tener una relación de pareja porque es lo natural” ($p=0,015$), Mito 15: “En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona” ($p=0,001$) y el Mito 19: “El amor verdadero lo puede todo” ($p=0,047$). Todos los mitos que mostraban diferencias significativas mostraban puntuaciones más altas por parte de los alumnos que sí habían tenido pareja.

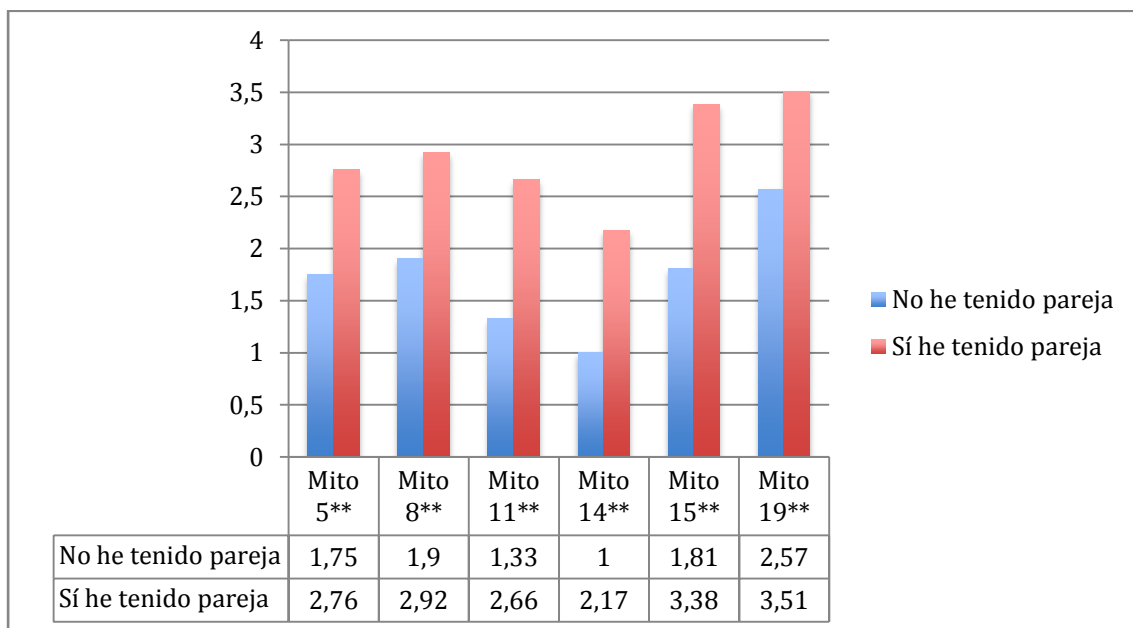


Gráfico 15: Medias Pareja-Mitos

Al comparar las medias de los mitos con el curso académico, únicamente se encontraron diferencias significativas en el mito 1: “En una relación hay que buscar a la persona perfecta, tu príncipe/princesa azul” ($p=0,01$), con puntuaciones más altas por parte de 4º de ESO. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas al comparar los mitos con la nacionalidad de los participantes.

Conclusiones

La falta de diferencias significativas confirman lo que dice la literatura científica sobre este tópico ya durante esta etapa, la violencia no va únicamente dirigida hacia la mujer, sino que es bidireccional.

El análisis realizado con la escala de celos MJS, que evaluaba el nivel de celos cognitivos, emocionales y conductuales de los participantes, nos confirma que estamos ante un momento idóneo para la prevención en dicho ámbito, pues aunque las puntuaciones de celos emocionales son muy altas en comparación con los celos conductuales y cognitivos, sus conductas no concuerdan con sus creencias, permitiendo cortar los pensamientos y reestructurarlos antes de que lleguen a aparecer conductas observables que puedan derivar en violencia de pareja.

Al comparar las medias de todas las escalas con el sexo del participante, los resultados muestran que las creencias y conductas son muy similares en este ámbito, por lo que se deberá trabajar por igual tanto con los chicos como con las chicas.

Llama la atención que en el análisis realizado en cuanto a la nacionalidad de los participantes, no se hayan encontrado diferencias significativas en ningún valor, a pesar de tener procedencias de multitud de culturas distintas (países como Argentina, Bolivia, Bulgaria, Colombia, Cuba, Irlanda o Rumanía entre otros). Tras reflexionar acerca de ello, he podido concluir que a pesar de tener 20% de población inmigrante en el análisis, gran parte de los mismos llevan muchos años viviendo en España, por lo que han integrado nuestra cultura como propia, además de recibir continuamente la misma información académica y mediática.

En general, el curso 4º de ESO ha mostrado resultados ligeramente superiores que en 3º de ESO en todas las subescalas, lo que nos ayuda a decidir que el mejor momento de actuación es en 3º de la ESO, tomando un papel preventivo en vez de remedial.

En el cuestionario de los mitos del amor romántico se encontraron más diferencias significativas que en el resto. Se podría poner como hipótesis que desde la infancia, en muchas ocasiones el sexo está sujeto a unos roles predefinidos por una sociedad sexista. Además, factores como la publicidad que se ve a diario, la música que se escucha o los cuentos tipo Disney que se leen cuando uno es pequeño, podría provocar apropiación interna de los mitos del amor romántico. Es con diferencia la escala con mayores diferencias significativas y cuyos resultados arrojan conclusiones poco alentadoras, como los del Mito 5: “Los celos son una prueba de amor”, en la que el 79,1% no estaba totalmente en

desacuerdo. Por ello, el programa de prevención que se diseñará tendrá los mitos como uno de sus pilares fundamentales de trabajo.

2.3. Principios teóricos

La OMS (2002, p. 18) define la violencia de pareja como “las agresiones físicas, como los golpes o las patadas, este tipo de violencia comprende las relaciones sexuales forzadas y otras formas de coacción sexual, los malos tratos psíquicos, como la intimidación y la humillación, y los comportamientos controladores, como aislar a una persona de su familia y amigos o restringir su acceso a la información y la asistencia”. No obstante, Viejo (2012) analiza que según los estudios, las actuaciones no siempre coinciden, utilizando parámetros distintos dentro de la misma etiqueta de “violencia de pareja”, que como consecuencia tienen resultados muy dispares en la literatura científica. En su Tesis, añade que existen multitud de investigaciones que sólo han tenido en cuenta la violencia física, y un menor número exploran la violencia psicológica o la sexual. A su vez, tampoco se ha consensuado la edad en la que se puede producir este fenómeno, dispersando más aún los resultados de las investigaciones. Por otro lado, Muñoz, Ortega-Rivera y Sánchez, proponen una definición más completa del “datingviolence”, la cual definen como:

“el conjunto de actitudes y comportamientos agresivos que se despliegan en el contexto de una relación de pareja en la que existe atracción y en la que los dos miembros de la pareja se citan para salir, y en la que puede existir el intento de controlar y dominar a la otra persona ya sea a través de los insultos, amenazas y chantajes, la fuerza física o la coerción sexual, y que se caracteriza por ser bidireccional o mutua, estando chicos y chicas igualmente implicados como agresores y víctimas, al menos en sus formas físicas y psicológicas”(2013, p. 216).

No obstante, todos ellos suelen coincidir en una población comprendida aproximadamente entre los 13 y 20 años.

En definitiva, contiene los siguientes tipos de violencia (ver Gráfico 16):

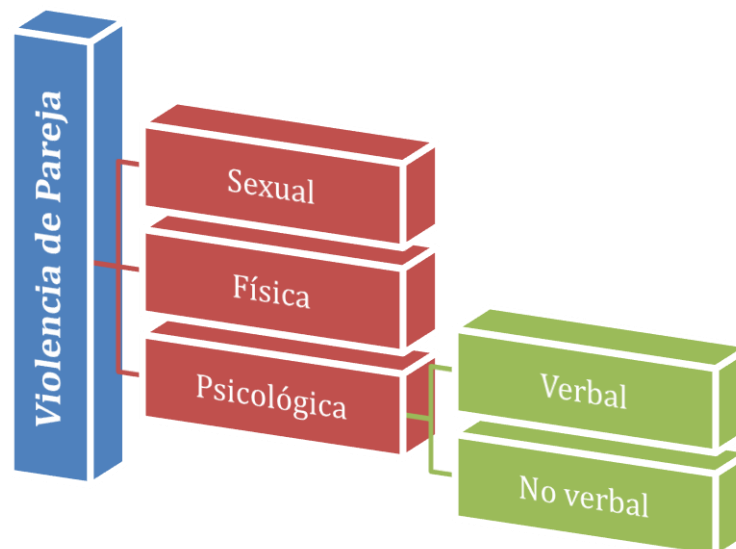


Gráfico 16: Esquema de la violencia de pareja.

Antes de profundizar más en este tópico es necesario establecer una diferenciación entre el conflicto y la violencia (Bascón, Arias y Mata, 2013). Ortega y Mora-Merchán (2008) proponen que el conflicto es un fenómeno natural de la confluencia social y confrontación de motivos e intereses, en cambio la violencia implica un proceso de desequilibrio en el que el agresor domina a la víctima. Pero es posible derivar de un conflicto a violencia, y esto depende de cómo se ha gestionado (Soriano, 2009). Como resumen Bascón et Al. (2013, p. 291) defienden que “si las estrategias son democráticas el conflicto se puede cerrar pacíficamente, pero si son demasiado agresivas suelen transformarse en violencia. Así, el tránsito del conflicto a la violencia se evidencia cuando las diferentes formas de “percibir el mundo” dan lugar al uso de la fuerza y el poder como instrumentos de negación y rechazo de lo diferente”.

Por esto, se entiende necesario abordar la cuestión, para que alumnado sea consciente, desde los conflictos más leves a las situaciones de violencia más graves, entendido como un continuo en la escala de violencia, del que disponer de herramientas que permitan afrontarlo. La violencia está muy presente en sociedades como la nuestra, preocupada por las prisas y el individualismo, donde podemos encontrarla manifestada de muy diversas formas desde los campos de fútbol hasta en nuestras propias casas.

El estudio de la violencia de las relaciones sentimentales de pareja en la adolescencia es relativamente moderno, según Carmen Viejo (2012), empezó interesar a la comunidad científica a mediados del siglo XX. Unas décadas después, a principios de los años 80, se publicó un estudio (Makepeace, 1981) en el que sostenía que uno de cada 5 jóvenes implicados en una relación sentimental, sin importar el sexo, habían sufrido violencia durante su relación. Fue en este momento en el que empezaron a surgir más investigaciones de este campo inexplorado. Con un incremento exponencial, cuyas investigaciones pioneras son de Estados Unidos y Canadá, se ha intentado concretar el fenómeno como hemos visto anteriormente, definiendo el “dating violence” como “aquellos comportamientos de naturaleza agresiva, a sea verbal, psicológica, física o sexual, que ocurren dentro de las parejas adolescentes, sean más o menos estables o duraderas”(Ortega y Sánchez, 2011, citado por Viejo, 2012, p. 52). Teniendo en cuenta gran cantidad de variables como el sexo, tipo de violencia, cultura, tiempo de la relación, o el entorno familiar, estudios de los últimos años sostienen una prevalencia de entre el 9 y el 65%(Viejo, 2012). Llama la atención no sólo los altos porcentajes encontrados, sino la dispersión de los resultados. Esto es debido a la falta de concreción en las definiciones del fenómeno estudiado y sus características. Como hemos visto anteriormente, las propias investigaciones no coinciden en qué se considera exactamente violencia de pareja y cuáles son las líneas que expongan su existencia. Por ello, es de esperar que en los próximos años se llegue a un consenso y que la comunidad científica acote de manera más eficaz el fenómeno estudiado, con variables y características similares, para ser capaces de avanzar en las investigaciones. En España, González y Santana (2001) señalan que aproximadamente el 11% de los jóvenes estaban envueltos en una relación de violencia. En cambio, Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González (2007) sostenían que el 90% de los participantes habían realizado algún tipo de violencia verbal hacia su pareja, de los cuales, el 40% reconocía haber realizado también violencia física contra las mismas que el 90% de los participantes habían realizado algún tipo de violencia verbal hacia su pareja, de los cuales, el 40% reconocía haber realizado también violencia física contra las

mismas.

Según los estudios de Straus (2012), entre otros muchos, defienden que durante la adolescencia, la violencia en la pareja no está definida por el ataque del hombre a la mujer, sino que en un gran número de casos existe una bidireccionalidad en estos actos. Esto quiere decir que tanto el hombre como la mujer es a la vez agresor y víctima en las relaciones. Por otro lado, Graña y Cuenca (2014), en el estudio realizado a 3578 parejas madrileñas, encuentran diferencias significativas en la prevalencia de violencia psicológica, teniendo las mujeres un mayor porcentaje como agresoras (hombres 60.1%, mujeres 63.2%). No obstante, no encontraron diferencias significativas en cuanto a la violencia física como agresoras (hombres 10,9%, mujeres 11.9%). Además, sus resultados mostraron que cuanto más corta era la relación, mayor violencia física bidireccional encontraban, y cuanto más jóvenes eran los integrantes de la misma, mayor violencia psicológica bidireccional detectaban. A pesar de haber utilizado una muestra no tan extensa, sus resultados confirman los estudios y teorías de otros artículos publicados en este ámbito; durante la adolescencia, la violencia bidireccional es la más común, y no la violencia del hombre hacia la mujer ni viceversa.

A su vez, Viejo (2012) recoge una serie de estudios con resultados similares, en los que sostienen que la violencia física y psicológica en la adolescencia tiene una prevalencia muy similar en ambos sexos, por lo que no existen diferencias significativas en agresiones físicas (7,5% chicos y 7,1% chicas) o psicológicas tales como insultos (23,9% chicos frente al 28,8% de las chicas). Por todo esto, los datos expuestos contradicen a la tendencia de los medios de comunicación Españoles y programas de prevención que no contemplan la bidireccionalidad en la violencia de pareja, además de extrapolar lo que ocurre en la violencia de género en la población adulta con lo que realmente ocurre en la violencia de pareja en la adolescencia, fenómenos que tienen similitudes pero no son iguales (Viejo, 2012).

Lo que sí ha quedado demostrado es que la violencia psicológica aparece antes que la violencia física, siendo común una pirámide en la que se empieza con actos tales como insultos o el control de la pareja, que van subiendo la intensidad pudiendo llegar a la violencia física o incluso sexual (Foshee y Reyes, 2011 citado por Viejo, 2012).

En la actualidad, siguen existiendo multitud de creencias erróneas acerca de la violencia de pareja en la sociedad Española. Por ejemplo, se ha demostrado que muchos ciudadanos consideran que en ciertas situaciones, la violencia de pareja es aceptable (Ferrez Pérez y Bosch-Fiol, 2014).

La prevención, junto con una correcta educación afectivo-sexual, es necesaria para combatir esta situación. El gran problema de la violencia de pareja ya no es únicamente la violencia en sí, sino que los propios individuos ni siquiera sean conscientes de estar tomando papel en ella; en general, la violencia psicológica suele pasar desapercibida. A pesar de no existir estudios longitudinales que demuestren empíricamente la relación entre violencia de género y violencia de pareja, entendemos que la primera puede derivar en la segunda. Sólo entre 1999 y 2010, 766 mujeres han muerto a manos de su pareja en España (GDGV, 2012). Por todo ello, si se trabaja en estas primeras etapas, es posible prevenir la violencia en la edad adulta.

Las falsas creencias acerca del amor romántico, entre otras, pueden provocar actos de maltrato y que el individuo no termine con la relación, o que incluso no sepa que está siendo maltratado al verlo “normal”. Por ejemplo, Yela (2000) expone varios mitos románticos que contribuyen a alimentar esta visión normalizada de las situaciones románticas que pueden conducir a sostener el maltrato en el tiempo, de los cuales cabría destacar:

- Mito de la media naranja; sólo existe una pareja ideal para cada uno.
- Mito de la exclusividad; sólo se puede estar enamorado de una sola persona.
- Mito de los celos; son un signo de amor verdadero.
- Mito de “el amor lo puede todo”; se puede perdonar todo si se ama.
- Mito de la pasión eterna; el amor romántico dura para siempre.

Creencias muy arraigadas desde la infancia, que se reciben bajo la influencia inocente de cuentos, canciones, series de televisión, el cine o la música (como se encuentra en la letra de numerosas canciones), que frecuentemente muestran una visión estereotipada en cuanto a roles de género y a las expectativas marcadas para estos roles. Es muestra de ello el uso frívolo que se usa del amor y del culto al físico y el éxito público en los diferentes programas televisivos que han ido surgiendo en la última década. Con el crecimiento del modelo de *reality show*, en el que los protagonistas de los programas son grabados en todo momento, no exclusivamente en el horario del programa, se suceden con mayor frecuencia situaciones en las que se muestra una visión negativa de las relaciones afectivas, del hombre y de la mujer.

En estos programas, tales como *Mujeres y Hombres y Viceversa*, *Gran Hermano*, *¿Quién Quiere Casarse con mi Hijo?* Entre otros, se promueve un culto generalizado al cuerpo, tanto por las mujeres como por los hombres, siendo frecuente encontrarse protagonistas de estos *reality* a jóvenes fuertemente estereotipados (Teruel, 2013). Se promueve entre la juventud española un modelo en el que personas de edades similares, alcanzan un supuesto éxito social y económico participando en estos programas, debiendo para ello mostrar una imagen física marcada por las horas de gimnasio, incluso el quirófano, en hombres y mujeres.

No solo es un problema en cuanto a la perpetuación de estereotipos físicos de género, también muestran una dinámica de relaciones de parejas breves, intensas y volátiles, en el que es frecuente observar abusos físicos y psicológicos entre los participantes de estos programas (Teruel, 2013).

Sin embargo, el amor no es un contenido del currículo en la educación Española. De algún modo es necesario educar a la sociedad en esta materia para evitar falsas creencias que puedan llevar a continuas decepciones o incluso a la violencia. Por ejemplo, la creencia de que sólo existe una pareja ideal para cada individuo provoca que un integrante de una relación se niegue a terminarla por miedo a no encontrar nunca a otra persona, al igual que la creencia que los celos son una parte del amor, o que es necesario perdonar cualquier acción si se está enamorado.

Conocer las etapas del amor, además de los componentes de una relación sana de pareja, incrementa enormemente las posibilidades de tener relaciones sentimentales satisfactorias y duraderas, que no caigan en los estereotipos o mitos del amor romántico influenciados por la cultura y sociedad en la que se vive. Sternberg (1986) afirmaba que el amor era un triángulo que debía tener un equilibrio:

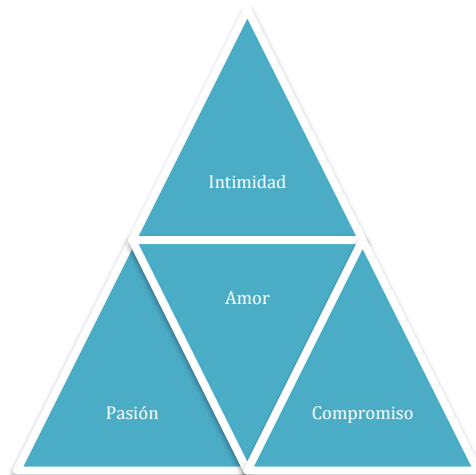


Gráfico 17: Triángulo del amor. Elaboración propia según el trabajo de Sternberg (1986)

Por ello, si el triángulo no era equilátero, la relación acabaría siendo insatisfactoria y posiblemente fracasaría. Posteriormente, Carlos Yela (1997) expuso una verificación del modelo, añadiendo matices de la pasión, que derivaron en pasión romántica y pasión erótica. Además, expuso que el amor tiene tres etapas; el enamoramiento, el amor pasional y el amor compañero. Por otro lado, continuando el trabajo de Sternberg (1986), existen 7 formas de amor que pueden cambiar la pasión, el compromiso y la intimidad; el cariño, el encaprichamiento, el amor vacío, el amor romántico, el amor sociable, el amor fatuo y por último y más completo, el amor consumado (Mazadiego y Garcés, 2011):

Tabla 1: Combinaciones del tipo de amor con el triángulo del amor

Tipo de amor	Intimidad	Pasión	Compromiso
Cariño	✓		
Encaprichamiento		✓	
Amor vacío			✓
Amor romántico	✓		✓
Amor sociable	✓		✓
Amor fatuo		✓	✓
Amor consumado	✓	✓	✓

Por otro lado, la Teoría del Desempoderamiento (“Disempowerment Theory”) postula que la violencia de pareja puede ser explicada por tres conjuntos de variables (McKenry, Sevorick, Mason y Mosack, 2006):

- Variables de origen familiar, por ejemplo presenciar violencia de género en los propios padres o recibir algún tipo de violencia física por ellos parece incrementar las posibilidades de que el individuo perpetre la violencia de pareja en relaciones tanto de distinto (Cui, Durtschi, Donnellan, Lorenz, y Conger, 2010) como del mismo sexo (McKenry et al., 2006).
- Variables de características individuales, por ejemplo algunas mujeres homosexuales, debido a creencias negativas acerca de la homosexualidad, podrían emplear la agresión física como medio para recuperar el control al sentirse impotentes (McKenry et al., 2006).
- Variables de relaciones íntimas, por ejemplo el conflicto producido con una pareja con celos al querer socializar con más personas de manera independiente (Milletich, Gumienny, Kelley y D’Lima 2014).

En relación con la situación actual en España sobre igualdad y violencia de género entre la población adolescente encontramos en los estudios coordinados por Díaz-Aguado, sobre la evolución y prevención de las mismas, un buen referente para obtener una visión general de la problemática que pretende abordarse. De su último estudio, publicado en 2013 por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, y en comparación con los datos obtenidos en estudios anteriores (Díaz-Aguado, 2010), podemos observar que la situación se mantiene, si bien puede apreciarse ciertamente incrementada, debido entre otros factores a la arrebataadora presencia de las nuevas tecnologías entre la población y cómo estas han cambiado las actividades cotidianas de los adolescentes, incidiendo especialmente en su forma de relacionarse, lo que incluye las relaciones de pareja. Aunque las Tic’s pueden suponer ventajas, también incrementan determinados riesgos como el ciberacoso, sexting o el grooming. El vertiginoso avance de la tecnología ha favorecido la accesibilidad a las mismas, promovida en parte por el uso indiscriminado que se ha introducido desde edades muy tempranas, convirtiéndolas a su vez en arma de doble filo por la infinita cantidad de contenidos que poseen al alcance de su mano. Formar una visión crítica y reflexiva hacia determinadas actitudes y conductas requiere de un extraordinario trabajo previo que favorezca una gestión adecuada de estos contenidos en relación a la incidencia que puedan tener en la formación de esquemas, creencias y actitudes, tan propias de la etapa evolutiva que comprende la adolescencia. Y desde la educación se hace especialmente necesario el deber de actuación en este esfuerzo titánico de contribuir a la mejora de la sociedad contribuyendo a formar ciudadanos responsables.

Se entiende como imprescindible la colaboración de la sociedad como conjunto para alcanzar la erradicación de los diferentes tipos de violencia. Y la escuela, en compañía de las familias, es el lugar dónde podemos comenzar a cambiar los esquemas desde edades tempranas en la educación infantil, pasando por toda la primaria e incidiendo especialmente en la secundaria, donde ya deberían haber pasado por toda esta formación basada en el "respeto" la "igualdad", la eliminación de estereotipos asociados a roles de género, y habiendo incorporado un vocabulario que no contribuya a acentuar las diferencias.

Atendiendo a los últimos datos aportados por el estudio coordinado por Díaz-Aguado en 2013 para la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, observamos que apenas existen diferencias con los encontrados en los anteriores estudios encargados por el mismo organismo, por lo que la situación actual no parece alentadora.

Siendo más apropiado en la adolescencia hablar de la implicación en comportamientos agresivos que de roles propiamente dichos, generalmente asociados al sexo de los implicados (Ortega, 2010) como ocurre en violencia de género. Es por tanto, como hemos explicado, que necesitamos atenderlo como un fenómeno independiente.

En consecuencia, es necesario hablar de la dualidad de la existencia humana (Bakan, 1966, citado en Díaz-Aguado, 2013) que enseñó a los individuos a identificarse con la mitad de los valores, obligando a elegir entre lo masculino y lo femenino, asociándose a ellos determinadas características unívocas, a las que el género contrario nunca podría aspirar, al ser entendidas como propias de la naturaleza de cada género, mostrando una imagen del hombre asociada a la falta de empatía, la violencia, y la tendencia al dominio mientras que la mujer es asociada a la dependencia, la sumisión y la pasividad, formando parte esencial en la aparición del modelo dominio-sumisión, presente en los diferentes tipos de violencia. A lo largo de esta etapa, adquirimos por imitación y modelado muchos de los que serán nuestros futuros esquemas, bases de nuestras representaciones mentales, por lo que un referente de respeto e igualdad desde edades tempranas reducirían el fenómeno sujeto a estudio. Por otro lado vivir situaciones de violencia familiar en la infancia no supone, en la mayoría de los casos, que se reproduzcan estas conductas en sus núcleos familiares formados en la vida adulta (Kauffman, 1997, citado en Díaz-Aguado, 2013), que se distinguen de los que sí por determinadas características beneficiosas para producir una ruptura en el ciclo de la violencia como son:

- El establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar expectativas y esquemas sociales básicos alternativos a la violencia
- El rechazo a toda forma de violencia
- El establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia
- La adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia

Por último según los estudios realizados por Díaz-Aguado y Martínez Arias en 2001 (citado en Díaz-Aguado, 2013) se presume necesario afianzar conocimientos adecuados sobre la génesis y evolución de la violencia en la adolescencia, incorporando el rechazo de la violencia en la propia identidad de las personas, debiéndose prestar especial atención en que no debe basarse en una mera transmisión de información, sino que ha de atenderse a los diversos componentes que intervienen en la violencia, como son el componente cognitivo, en el que se establecen relaciones erróneas que perciben las diferencias sociales o psicológicas ligadas al género; el componente afectivo o valorativo que tiene que ver con la construcción sexista de la identidad, que asocia la fuerza, el control y la dureza a los valores masculinos, mientras que los valores femeninos son asociados a la debilidad y sumisión; y el componente conductual relacionado con la tendencia a manifestar comportamientos de discriminación y violencia sexistas.

No podemos basarnos únicamente en este tipo de violencia, dejando de lado otros fenómenos emergentes en la actualidad, con expresiones distintas, vinculadas a sus características como son el bullying, el cyberbullying, el sexting, el grooming, o el violencedating (Ortega, 2010) por lo que su prevención ha centrarse en enseñar a detectar sus primeras manifestaciones y su evolución que permita avanzar hacia la construcción de una visión crítica en los adolescentes (Díaz-Aguado, 2013).

Queda ampliamente avalado por el estudio comparativo de Díaz-Aguado (2013) cómo los riesgos relacionados con la violencia de género se ven reducidos tras el trabajo previo en la escuela sobre este ámbito, a la vez que se hace imprescindible la colaboración de las familias, y la sociedad en su conjunto. Para UNICEF (2004), el periodo con mayor peso e impacto en la vida del ser humano del desarrollo psicosocial se produce durante la infancia y la adolescencia. Cómo analiza la Teoría del desarrollo infantil y adolescente, las oportunidades que otorga el medio ambiente son cruciales para una transición saludable hacia la adultez (OPS, 2001).

Por todo ello, para lograr esta reconstrucción cultural de la escuela, es necesaria la ya mencionada colaboración interprofesional. Es prioritario mantener una comunicación entre los distintos agentes educativos para fomentar la reflexión conjunta de las labores educativas e institucionales que se realizan a nivel de centro y de aula, aportando sugerencias y deliberando de manera común. Además, en la escuela democrática el compromiso entre profesionales es hacia el cambio de una realidad común, creando de esa forma coordinada un marco de detección de problemas y planificación de soluciones de acuerdo al contexto de cada escuela (Bolívar, 2006).

Con la intención de producir en los alumnos situaciones que produzcan en ellos disonancias cognitivas (Festinger, 1957), que pongan en consonancia las acciones con las propias creencias y actitudes, que motiven el cambio de la actitud hacia la violencia en las relaciones, tanto incipientes como consolidadas, entre los adolescentes del centro, a la vez que tratan de sustituirse las creencias y esquemas presentes en la mayor parte de los jóvenes por un esquema basado en la igualdad y el respeto, como sugiere Díaz-Aguado (2013) en su estudio, surge este Proyecto de Innovación de Prevención de Violencia de Pareja en la Adolescencia.

El programa *SkillsforViolence Free Relationships* de la década de los 80 demostró como la información del fenómeno estudiado produjo un rechazo en la aceptación y tolerancia de la violencia en los adolescentes. A su vez, el programa *Safe Dates* de finales de la década de los 90 demostró que se podía reducir los comportamientos violentos de los participantes incluso años después de su implementación. Existen multitud de programas internacionales con evaluaciones positivas, sin embargo, no se puede afirmar lo mismo de los Españoles. No obstante, programas como *DaViPo* Pempiezan a cambiar el panorama nacional, que al introducir la bidireccionalidad en el programa y no tratar el fenómeno en las sesiones como la violencia del hombre hacia la mujer, obtuvieron resultados muy positivos en ambos sexos, principalmente el masculino (Muñoz et al., 2013). Esto posiblemente sea debido a un nuevo planteamiento basado en los estudios de la violencia de pareja en la adolescencia, y no una extrapolación de la violencia de género en la vida adulta.

Ortega, Sánchez y Viejo (2013) concluyeron que existían los mismos niveles de conflicto en las relaciones sentimentales con altos niveles de compromiso e intimidad que en parejas menos sólidas, por lo que no es tan importante la evitación del conflicto en sí, como la correcta solución de los mismos. Es decir, proporcionar herramientas y potenciar las habilidades sociales del alumnado no reducirá el número o intensidad de los conflictos, pero sí conseguirá resolverlos de manera pacífica desde el respeto y la igualdad.

3. Objetivos:

Objetivos generales

- Formar a todos los agentes de la comunidad educativa en materia de violencia de pareja.
- Potenciar la intervención efectiva de toda la comunidad educativa en las dinámicas sexistas y de violencia de pareja.
- Prevenir la violencia, ya sea psicológica, física o sexual, en las relaciones de pareja.

Objetivos específicos

Alumnado

- Reconocer conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Identificar los mitos y realidades del amor romántico.
- Describir los indicadores de violencia de pareja.
- Interpretar conductas o creencias sexistas de la vida cotidiana.
- Reconocer la posible violencia bidireccional en las relaciones de pareja.
- Promover conductas de intervención ante situaciones de violencia en la pareja.
- Reconocer la propia situación con respecto a la posible violencia dentro de las parejas.
- Eliminar la violencia de pareja en el centro.

Docentes

- Ampliar los conocimientos respecto a la violencia de pareja en la adolescencia, sus características, incidencia y roles que se llevan a cabo.
- Potenciar el uso de metodologías innovadoras en las aulas que prevengan la violencia de pareja.
- Reconocer las conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Dotar de estrategias de intervención y prevención.

Familias

- Impulsar su participación de forma activa en la vida del centro.
- Ampliar los conocimientos respecto a la violencia de pareja en la adolescencia, sus características, incidencia y roles que se llevan a cabo.
- Reconocer las conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.

- Dotar de estrategias de intervención y prevención
- Mejorar la dinámica familiar.

4. Metodología:

La propuesta que se va a llevar a cabo consta de tres pilares fundamentales. Por un lado, la formación a los tutores que llevarán a cabo gran parte de las sesiones con el alumnado, apoyados por el Departamento de Orientación y la Asociación ANAR. Se realizarán 3 sesiones de aproximadamente hora y media cada una de ellas. Por otro lado, se realizarán 8 sesiones con el alumnado en el horario de tutoría, cuya duración es de 55 minutos, excepto la Actividad 5 que, con la colaboración del Departamento de Lengua Castellana, se llevará a cabo en su clase. Por último, el Orientador, la Asociación ANAR y varios tutores realizarán 3 sesiones con las familias del centro en la Escuela de Familias, con una duración aproximada de 1 hora y 45 minutos cada sesión.

4.1 Formación de los tutores

ACTIVIDAD 1	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
Conferencia ANAR	Asociación ANAR	Tutores 3º de ESO y Orientador	Salón de Actos, ordenador y proyector	Enero: semana del 12 al 18
OBJETIVOS:				
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar los conocimientos respecto a la violencia de pareja en la adolescencia, sus características, incidencia y roles que se llevan a cabo. 				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:				
<p>La Asociación ANAR imparte una conferencia dirigida a los tutores de 3º de ESO y al Orientador del centro, aunque se informa que puede asistir cualquier docente del centro que esté interesado. En dicha conferencia, que dura hora y media, se abordarán los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición de violencia de pareja • Diferencias con la violencia de género • Características • Incidencia • Los celos • Participantes en las dinámicas de violencia de género y los roles • Pilares de las relaciones sanas de pareja <p>Para terminar, se realiza un role-playing con posibles situaciones que podrían surgir durante la realización de las futuras actividades con los alumnos.</p>				

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se realizará un pequeño cuestionario tipo Likert, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”

- Es importante todo lo visto en esta sesión
- He aprendido cosas nuevas
- Cualquier docente debería formarse en lo visto en esta sesión
- La conferencia ha sido amena
- Tenía creencias erróneas sobre los ámbitos que hemos visto
- El role-playing me ha ayudado a asentar los nuevos conocimientos

Por último, se pedirá que respondan a las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué es lo que más me ha gustado?
- ¿Qué es lo que menos me ha gustado?
- ¿Qué es lo más útil de la sesión?
- ¿Qué es lo menos útil de la sesión?
- ¿Qué considero que ha faltado por ver?
- ¿Qué considero que sobraba en la sesión?
- ¿Tienes alguna recomendación que te gustaría comentar?

ACTIVIDAD 2	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
Conferencia de Carmen Viejo Almanzor (Universidad de Córdoba)	Carmen Viejo Almanzor	Tutores de 3º de ESO y Orientador	Salón de Actos, ordenador y proyector	Enero: semana del 19 al 25
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Reconocer las conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.• Dotar de estrategias de intervención y prevención.				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Carmen Viejo, de la Universidad de Córdoba, imparte una conferencia dirigida a los tutores de 3º de ESO y al Orientador del centro, aunque se informa que puede asistir cualquier docente del centro que esté interesado. La conferencia tiene una duración de 2h y expone los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Violencia psicológica en la violencia de pareja• Violencia física en la violencia de pareja				

- Violencia sexual en la violencia de pareja
- Repercusiones físicas y psicológicas en las víctimas/agresores
- Indicadores de violencia de pareja
- Intervenciones ante la violencia de pareja
- Intervenciones ante la sospecha de poder haber violencia de pareja

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se realizará un pequeño cuestionario tipo Likert, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”

- Es importante todo lo visto en esta sesión
- He aprendido cosas nuevas
- Cualquier docente debería formarse en lo visto en esta sesión
- La conferencia ha sido amena
- Tenía creencias erróneas sobre los ámbitos que hemos visto

Por último, se pedirá que respondan a las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué es lo que más me ha gustado?
- ¿Qué es lo que menos me ha gustado?
- ¿Qué es lo más útil de la sesión?
- ¿Qué es lo menos útil de la sesión?
- ¿Qué considero que ha faltado por ver?
- ¿Qué considero que sobraba en la sesión?
- ¿Tienes alguna recomendación que te gustaría comentar?

ACTIVIDAD 3	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
Organización sesiones	Orientador y Tutores de 3º de ESO	Tutores de 3º de ESO	Aula, hojas, bolígrafo, ordenadores	Enero: semana del 26 al 2 (febrero)
OBJETIVOS:				
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el uso de metodologías innovadoras en las aulas que prevengan la violencia de pareja. 				
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:				
<p>Después de las dos conferencias, el Dpto. de Orientación diseña ocho sesiones junto con algunos tutores y se las presenta a los demás tutores. Esta sesión tiene una duración aproximada de 2h. Los tutores aportarán ideas para complementar las actividades, o en su defecto propondrán sustituir actividades por otras que crean que pueden ser más</p>				

efectivas para su clase, pues son ellos los que conocen mejor a sus alumnos. En definitiva, las sesiones con los alumnos se organizan de la siguiente manera:

- Actividad 1: Visualización del corto “Te quiero” y debate
- Actividad 2: Creación de un póster
- Actividad 3: Conferencia Asociación ANAR
- Actividad 4: Análisis de los mitos del amor romántico
- Actividad 5: En clase de Lengua Castellana, Ensayo o relato de “La relación sana”
- Actividad 6: Grupos de expertos de monográfico “Los celos”
- Actividad 7: Role-playing de situaciones que han expuesto los alumnos
- Actividad 8: Análisis de casos de situaciones que pongan en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos durante el programa

Como se puede observar, se sustituirán las clases magistrales por metodologías más participativas e innovadoras, como el aprendizaje entre iguales, grupos de expertos o aprendizaje basado en problemas (ABP) entre otras, que posteriormente podrán ir incluyendo en el resto de materias. Por último, se acuerda que durante la reunión de tutores que tiene lugar cada semana, se irán comentando impresiones y valorando cómo se van realizando las sesiones para posibles modificaciones que mejoren la prevención.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se realizará un pequeño cuestionario tipo Likert, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”

- Todos hemos podido colaborar en crear las sesiones
- Se han respetado mis opiniones
- Es importante todo lo visto en esta sesión
- He aprendido nuevas metodologías para utilizarlas en clase
- Es importante la formación continua en los docentes
- Recomendaría esta formación a mis compañeros

Por último, se pedirá que respondan a las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué es lo que más me ha gustado?
- ¿Qué es lo que menos me ha gustado?
- ¿Qué considero que ha faltado por ver?
- ¿Qué considero que sobra en la sesión?
- ¿Tienes alguna recomendación que te gustaría comentar?

4.2 Prevención con los alumnos

ACTIVIDAD 1	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“Te quiero”	Tutores 3º ESO y Actores del corto	Alumnos de 3º ESO	Aula, corto “Te quiero”, proyector y ordenador	Febrero: semana del 3 al 8
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja. • Interpretar conductas o creencias sexistas de la vida cotidiana. • Reconocer la posible violencia bidireccional en las relaciones de pareja. 				
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>Se procede la visualización del corto “Te Quiero”, realizado hace dos años por un grupo de alumnos del Programa de Diversificación. Para ello, el Departamento de Orientación se puso en contacto con los creadores, que accedieron a participar en la primera sesión con el objetivo de suscitar un mayor interés y cercanía con el alumnado de 3º de ESO. Tras la visualización del vídeo, se realiza un pequeño debate con las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué han visto? ¿es una situación cotidiana? ¿qué partes? • ¿Cómo empieza el conflicto? • ¿Les parece bien la solución que da el corto? <p>Al llegar a la conclusión de que denunciar sería la mejor alternativa ante estas situaciones, se hace un role-playing donde varios alumnos/as deben intentar convencer al ponente, que actuaría como víctima, que debe denunciar lo que está viviendo. No obstante, la “víctima” opondrá resistencia como la que se puede vivir en una situación real, con frases como “sólo pasó una vez”, “te lo he contado confiando en ti, no puedes traicionarme contándoselo a nadie” o “todo el mundo se equivoca alguna vez, está muy arrepentido/a”. Una vez que el alumnado se da cuenta de la dificultad que tendría verse en esa situación, se continuarán con las preguntas del debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el amor? ¿y los celos? • ¿Por qué creen que actuaron así los actores? ¿Cómo creen que se sintieron los distintos actores? • ¿Podría darse el caso de encontrar una situación al revés? • ¿Conocen algún caso similar al del corto? ¿Qué hicieron? ¿Qué más podrían haber hecho? <p>Por otro lado, se realiza una pequeña actividad. Se divide la clase en dos grupos, al primero se le entrega lo siguiente “Entráis al vagón del metro y escucháis a una pareja de vuestra edad discutiendo. Poco a poco, veis como la situación se va tensando y escucháis que la chica le fue infiel el fin de semana pasado pero que lo siente mucho. El chico,</p>				

enfadado, le suelta una bofetada” Entonces se les pregunta lo siguiente:

- ¿Cómo habrías reaccionado?
- ¿La chica se lo merecía?
- ¿El chico tiene derecho a hacer lo que hizo?
- ¿Hay violencia de pareja? ¿Por parte de quien?

Al otro grupo se le entrega exactamente el mismo material pero cambiando los roles, es decir, esta vez el chico es el que fue infiel y la chica le pega una bofetada. Se comparan las respuestas de los dos grupos para analizar si han tenido respuestas similares y por qué.

Para finalizar, los actores del corto harán una pequeña explicación de cómo surgió la idea del corto, cómo la llevaron a cabo y qué significó para ellos.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La evaluación de esta actividad se realizará con los debates y respuestas a las preguntas que han tenido lugar durante la sesión.

ACTIVIDAD 2	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“Poster”	Tutores 3º ESO	Alumnos 3º ESO	Aula, cartulinas, y rotuladores de colores.	Febrero: semana del 9 al 15

OBJETIVOS:

- Reconocer conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Describir los indicadores de violencia de pareja.
- Reconocer la propia situación con respecto a la posible violencia dentro de las parejas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se dividirá a la clase en pequeños grupos de máximo seis personas. A cada grupo, separado en diferentes mesas, se les proporcionará material de escritura (rotuladores y lápices de colores) y cartulinas. El tutor pedirá que debatan en pequeño grupo acerca de las siguientes cuestiones: qué entienden por una relación sana de pareja, cómo se consigue mantener en el tiempo, qué cosas hay que cuidar de la relación y qué señales nos dicen que podría haber violencia de pareja, ya sea física o psicológica.

En la primera parte de la sesión, cada grupo debatirá estas cuestiones en pequeño grupo, llegando a acuerdos que se plasmarán en una cartulina. Los alumnos deberán acordar y

escribir una definición de “relación sana”, y cuatro cosas que consideran necesarias para conseguir ese tipo de relación de pareja. En la misma cartulina, escribirán cuatro o cinco situaciones, acciones o signos que alertan sobre una situación de violencia de pareja, bajo el título de “¡Ojo con...!”.

Para la segunda parte de la sesión, cada grupo escogerá a un miembro encargado de presentar su cartel a la clase, no solo leyendo el mismo sino explicando, brevemente, el porqué de cada elección. Una vez finalizadas las presentaciones, se procederá a debatir en gran grupo sobre la sesión en base a determinadas cuestiones:

- ¿Con qué definición estáis más de acuerdo? ¿Por qué?
- ¿Qué características os han parecido más importantes para tener y mantener una relación sana?
- ¿Qué entendéis por violencia de pareja? ¿Estáis de acuerdo con los indicadores que han salido?

Estas preguntas son meras propuestas y guías para el debate que forma la parte central de la segunda parte de esta sesión.

Con lo recogido en el debate, se concluirá la sesión explicando que muchos estudios en los últimos años está mostrando un intercambio en la dinámica maltratador-víctima, donde a estas edades puede ocurrir que la víctima sea a su vez maltratadora y viceversa; es decir, la bidireccionalidad en las relaciones en la adolescencia. Por ello se ha destacado en esta sesión la importancia de la participación activa de las dos personas en la pareja, tanto para mantener una relación sana como para prevenir la aparición y mantenimiento de conductas de violencia en la pareja.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Los póster finales y el debate posterior serán utilizados como evaluación de la actividad. Para ello, se valorará que los alumnos hayan utilizado los contenidos y el lenguaje vistos a lo largo del programa, con reflexiones propias fundamentadas.

ACTIVIDAD 3	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“ANAR asesora”	Asociación ANAR	Alumnos y Tutores 3º ESO	Salón de Actos, proyector y ordenador	Febrero: semana del 16 al 22

OBJETIVOS:

- Reconocer conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Eliminar la violencia de pareja en el centro.
- Reconocer la propia situación con respecto a la posible violencia dentro de las parejas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La Asociación ANAR impartirá una charla a los alumnos de 3º de ESO en la que explicará de manera más detallada qué es la violencia de pareja y sus diferencias con otros tipos de violencia como la violencia de género. A su vez, profundizará en los tipos de violencia que existen, los impactos psicológicos que tienen sobre los participantes y arrojará estadísticas para concienciar al alumnado sobre la gravedad de la situación y la falta de información que hay al respecto, no sólo por los mismos alumnos sino por toda la sociedad en general.

Por último, expondrán de manera anónima los casos de algunas llamadas que han recibido en su servicio telefónico para debatir acerca de las mismas, identificando los distintos componentes y ofreciendo posibles soluciones.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se realizará un pequeño cuestionario tipo Likert, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”

- Es importante todo lo visto en esta sesión
- He aprendido cosas nuevas
- Recomendaría la charla a un compañero
- La conferencia ha sido amena
- Estaba equivocado/a sobre cosas de las que han hablado

Por último, se pedirá que respondan a las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué es lo que más me ha gustado?
- ¿Qué es lo que menos me ha gustado?
- ¿Qué es lo más útil de la sesión?
- ¿Qué es lo menos útil de la sesión?
- ¿Qué considero que ha faltado por ver?
- ¿Qué considero que sobraba en la sesión?
- ¿Tienes alguna recomendación que te gustaría comentar?

ACTIVIDAD 4	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“Mitos del amor romántico”	Tutores 3º ESO	Alumnos 3º ESO	Aula, hojas en blanco, bolígrafo y ordenadores o tablets	Febrero: semana del 23 al 2 (marzo)

OBJETIVOS:

- Reconocer conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Identificar los mitos y realidades del amor romántico.
- Reconocer la propia situación con respecto a la posible violencia dentro de las parejas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Tras el diagnóstico realizado con los cuestionarios, el Departamento de Orientación, en colaboración con los tutores, ven necesario trabajar los siguientes mitos del amor romántico con el alumnado:

Mito 1: En una relación hay que buscar a la persona perfecta, tu príncipe/princesa azul

Mito 3: El amor es ciego

Mito 11: En el mundo, cada uno debe buscar a la persona que le complementa a la perfección, su media naranja”

Mito 14: Todo el mundo debe tener una relación de pareja porque es lo natural

Mito 15: En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona

Mito 16: Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja

Para ello, se distribuye la clase en 4-5 grupos para que trabajen en varias fases. En primer lugar, se repartirán los mitos seleccionados entre los grupos, cada uno recibiendo 2 o 3 aleatoriamente, para que debatan acerca de si piensan que es un mito o una realidad y por qué piensan eso.

En la segunda parte de la sesión, se expondrán los mitos en voz alta al resto de la clase y dirán las conclusiones que han sacado en voz alta. El resto de compañeros mostrarán su opinión y expresarán si están de acuerdo con las conclusiones o no.

Finalmente, cada grupo tendrá unos minutos para buscar información sobre los mitos, como agentes activos de su propio aprendizaje, y explicarán a sus compañeros si estaban en lo cierto o no.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La calidad de la información recolectada, de las conclusiones que hayan expuesto y del debate posterior serán utilizados como evaluación de la actividad por parte de los tutores y los alumnos.

ACTIVIDAD 5	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“La relación sana”	Tutores de 3º ESO, Dpto. Lengua y Escuela de Familias	Alumnos 3º ESO	Aula, papel y bolígrafo	Marzo: semana del 3 al 8

OBJETIVOS:

- Interpretar conductas o creencias sexistas de la vida cotidiana.
- Eliminar la violencia de pareja en el centro.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

En la clase de Lengua Castellana, se introduce el tema tratado como parte del currículo formal de la materia. Tras una reunión del Jefe de Departamento de Lengua, los tutores de 3º de ESO y el Orientador, se acuerda que durante una clase de Lengua los alumnos deberán escribir un relato/ensayo sobre todo lo aprendido hasta la fecha sobre las relaciones sanas de pareja.

El escrito formará parte de la nota final de la materia de Lengua, y como incentivo se propondrá que las tres mejores redacciones se incluirán en la revista del colegio. Para la selección de los mejores escritos, el profesor de Lengua distinguirá las 6 mejores, para posteriormente que los tutores elijan las 2 mejores de cada clase, y por último, la escuela de familias será la encargada de elegir los 3 mejores relatos/ensayos de los 8 finalistas.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Los propios relatos/ensayos servirán de evaluación tanto para la presente actividad como para evaluar como punto medio del programa de prevención, los conocimientos y reflexiones que han adquirido durante el proceso.

ACTIVIDAD 6	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“Los Celos”	Tutores de 3º de ESO	Alumnos de 3º de ESO	Aula, hojas, bolígrafo, ordenadores, tablets, biblioteca	Marzo: semana del 9 al 15

OBJETIVOS:

- Reconocer conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Reconocer la posible violencia bidireccional en las relaciones de pareja.
- Reconocer la propia situación con respecto a la posible violencia dentro de

las parejas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se divide la clase en 5 grupos para formar grupos de expertos, y en cada grupo se trabajará un aspecto concreto:

Grupo 1: “¿Qué son los celos?”

Grupo 2: “¿Cómo se manifiestan los celos?”

Grupo 3: Evidencias que desmonten el mito 5: “Los celos son una prueba de amor”

Grupo 4: Evidencias que desmonten el mito 8: “Si tu pareja es celosa es porque te quiere de verdad”

Grupo 5: “Estrategias para combatir los celos”

Con el uso de la biblioteca, ordenadores o tablets, los alumnos podrán buscar información acerca de los aspectos tratados y posteriormente, se volverán a crear distintos grupos donde los integrantes sean expertos en cada uno de los temas, que expondrán al resto de sus compañeros, donde cada individuo deberá realizar un pequeño resumen de los 5 puntos tratados.

Los últimos 10 minutos de clase, se pide a los alumnos que escriban de manera anónima una pequeña descripción situaciones, ya sean ficticias o basadas en su experiencia o de algún conocido, que mostraran algún tipo de violencia de pareja, como conductas de control, insultos, comentarios de desprecio, o espiar el móvil/redes sociales, en las que tendrían dificultades en enfrentarse a ellas. Los escritos serán utilizados en la siguiente sesión.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Los resúmenes individuales serán utilizados como evaluación de la actividad

ACTIVIDAD 7	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“Role-Playing”	Tutores 3º de ESO	Alumnos de 3º de ESO	Aula	Marzo: semana del 16 al 22

OBJETIVOS:

- Reconocer conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Eliminar la violencia de pareja en el centro.
- Promover conductas de intervención ante situaciones de violencia en la pareja.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Tras analizar las situaciones que han expuesto en la sesión anterior, se eligen 3-5 para representarlas en un role-playing en clase. Durante la actividad, los alumnos deberán

enfrentarse a situaciones que les pudieran ocurrir en sus relaciones de pareja, y entre toda la clase deberán aportar conductas alternativas que se podrían llevar a cabo.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Las conclusiones que saquen del role-playing y el debate posterior serán utilizados como evaluación de la actividad

ACTIVIDAD 8	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“Análisis de Casos”	Tutores 3º ESO	Alumnos 3º ESO	Aula, hojas y bolígrafo.	Marzo: semana del 23 al 30

OBJETIVOS:

- Reconocer conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Promover conductas de intervención ante situaciones de violencia en la pareja.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se divide la clase en grupos de 3 personas y se reparten los siguientes dos casos:

- ❖ Caso 1: Bea y Alfonso llevan saliendo 4 meses. Se conocieron en una fiesta y desde entonces han estado quedando todos los fines de semana. Este último, salieron a las fiestas del barrio y Bea vio a lo lejos a su ex, con el que lleva una muy buena relación. Entonces, le dijo a Alfonso “voy a saludar a un amigo un segundo, ahora mismo vengo” y se marchó. Al verle, le dio un abrazo y un beso en la mejilla y habló con él un par de minutos. Al volver con Alfonso, éste le dijo que era una guarra, llamó a unos amigos por teléfono y se fue con ellos. Bea, enfadada, cuando Alfonso se iba a ir, le agarró del brazo y le soltó una bofetada.
- ❖ Caso 2: Hace seis meses que Marta y Alex han empezado a salir. Desde el principio, ambos han sido algo celosos, preguntaban con frecuencia con quién hablaban, de vez en cuando se miraban las conversaciones del WhatsApp e incluso habían pedido que dejaran de hablar con ciertas personas porque no les hacía mucha gracia. Un día, David le cuenta a Nuria que se va a ir una semana al viaje de fin de curso a Italia con la clase. Nuria le responde que como vaya a la excursión cortará la relación.

Con cada uno de los casos, el tutor pide a los alumnos que debatan en pequeño grupo y contesten las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el conflicto/s?
- ¿Cómo creéis que se sintieron cada uno de ellos?
- ¿Han actuado bien? ¿Qué otras cosas podrían haber hecho (si lo veis oportuno)?
- ¿Hay violencia de pareja? En caso afirmativo, ¿de quién hacia quién?

- ¿Qué habrías hecho si fuerais la chica? ¿Qué habrías hecho si fuerais el chico?

Al finalizar, se dedican unos minutos para que la clase ponga en común las ideas que han tenido y se procede a sacar conclusiones de las mismas.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Como parte de la evaluación final, las respuestas y reflexiones de esta sesión no sólo evaluarán esta actividad, sino también la integración de todos los contenidos vistos en el proyecto de prevención.

4.3 Prevención con las familias

ACTIVIDAD 1	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“Relaciones tóxicas”	Asociación ANAR y Orientador	Familias	Salón de Actos, ordenador y proyector	Marzo: semana del 9 al 15
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsar su participación de forma activa en la vida del centro. • Ampliar los conocimientos respecto a la violencia de pareja en la adolescencia, sus características, incidencia y roles que se llevan a cabo. • Reconocer las conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja. 				
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>Al comenzar la sesión, se abre una lluvia de ideas de qué consideran una relación sentimental tóxica, tanto para los adolescentes como para ellos mismos.</p> <p>Posteriormente, la Asociación ANAR explica los indicadores más comunes que describen una relación tóxica, como puede ser el control sobre con quién se habla o con quién se queda, que puedan dar pistas sobre una posible violencia de pareja.</p> <p>Además, explican diferencias y similitudes con la violencia de género, sus características principales como la bidireccionalidad o los tipos de violencia y los roles que pueden llegar a tener los integrantes de la relación.</p> <p>Por otro lado, el Orientador lee en voz alta los mitos tratados con los alumnos, para comprobar si sus creencias coinciden con las de los adolescentes, y poder debatir de porqué son mitos del amor romántico:</p> <p>Mito 1: En una relación hay que buscar a la persona perfecta, tu príncipe/princesa azul</p>				

Mito 3: El amor es ciego
 Mito 11: En el mundo, cada uno debe buscar a la persona que le complemente a la perfección, su media naranja”
 Mito 14: Todo el mundo debe tener una relación de pareja porque es lo natural
 Mito 15: En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona
 Mito 16: Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja

La sesión termina con un pequeño debate a modo resumen de lo visto en el día. La sesión tiene una duración aproximada de 1 hora y 45 minutos.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se realizará un pequeño cuestionario tipo Likert, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”

- Es importante todo lo visto en esta sesión
- He aprendido cosas nuevas
- Los contenidos no sólo sirven para las relaciones sentimentales de mis hijos/as sino que también valen para mi mismo/a
- Recomendaría la actividad a cualquier familia
- La sesión ha sido amena
- Estaba equivocado/a sobre cosas de las que se han hablado

Por último, se pedirá que respondan a las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué es lo que más me ha gustado?
- ¿Qué es lo que menos me ha gustado?
- ¿Tienes alguna recomendación que te gustaría comentar?

ACTIVIDAD 2	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
“Relaciones sanas de pareja”	Orientador y tutores de 3º de ESO	Familias	Salón de Actos	Marzo: semana del 16 al 22

OBJETIVOS:

- Impulsar su participación de forma activa en la vida del centro.
- Mejorar la dinámica familiar.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Durante la actividad, se irán leyendo los relatos/ensayos que han escrito los alumnos sobre las relaciones sanas de pareja y se pedirá que elijan las que consideran las 3 mejores, ya sea por su contenido como por su calidad narrativa. A medida que se van

leyendo, se irán apuntando características e indicadores de las relaciones sanas de pareja para que posteriormente, cada uno las ordene por orden de importancia.

Al finalizar la sesión, se pedirá que por grupos debatan sobre la importancia de cada uno de los indicadores, y propongan añadir otros que no hayan sido mencionados con anterioridad. En esta actividad, los tutores exponen el desarrollo de las sesiones que han tenido los alumnos. La sesión tiene una duración aproximada de 1 hora y 45 minutos.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

El debate se utilizará como evaluación de la actividad en función de los conocimientos y conclusiones que hayan producido.

ACTIVIDAD 3	RESPONSABLE/S	DESTINATARIO/S	RECURSO/S	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL
Análisis de casos y role-playing	Orientador	Familias	Salón de Actos	Marzo: semana del 23 al 30

OBJETIVOS:

- Reconocer las conductas de riesgo que puedan ocasionar violencia de pareja.
- Dotar de estrategias de intervención y prevención.
- Mejorar la dinámica familiar

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Se divide la escuela de familias en grupos de máximo 5 personas y se les pide que lean los siguientes dos casos:

- ❖ Caso 1: Vuestro hijo Antonio lleva saliendo con una chica 3 meses. Siempre ha tenido muy buena comunicación con vosotros, no habéis tenido temas tabú, incluso os contó cuando probó el alcohol por primera vez en un botellón. Al comenzar la relación, estaba muy ilusionado, con una sonrisa de oreja a oreja las 24h del día. Después del primer mes, seguía muy contento, pero os percatasteis de que había dejado de quedar con sus amigos, y únicamente quedaba con su novia. Un mes más tarde, sigue con la misma chica, pero le veis muy apagado y sigue quedando únicamente con ella, además de haber suspendido los últimos 2 exámenes cuando siempre había sido alumno de notable. Habéis intentado hablar varias veces con él, como siempre habíais hecho, pero se cerraba en banda, incluso os ha llegado a insultar y marcharse de casa. Un día, los padres de Marcos, su antiguo mejor amigo, os cuentan que su hijo les contó que la novia de Antonio se enfadaba mucho con él cuando hablaba con cualquier persona que no fuera hombre debido a sus celos.
- ❖ Caso 2: Vuestra hija Sandra ha empezado a salir con un chico varios años mayor

que ella. Estáis algo preocupados por el tema de la edad, pues no queréis que se pierda una etapa de su vida, pero no le habéis dado mucha importancia delante de ella para no desilusionarla. Sin embargo, los últimos días ha estado muy inquieta y no os ha querido contar el motivo. Anoche, escuchasteis desde vuestra casa como discutían acaloradamente por un amigo de Sandra, pues estaban gritando mucho e incluso se escucharon varios puñetazos contra la puerta del portal. Cuando subió y le preguntasteis como estaba, os respondió “que os jodan, meteos en vuestros asuntos” y se fue a su cuarto.

Después de haberlos leído, se les invita a debatir acerca de las siguientes cuestiones en referencia con los casos:

- ¿Qué habéis visto?
- ¿Podrían pasaros estas situaciones/os han pasado estas situaciones o similares?
- ¿Qué podríais hacer si se diera el caso?
- ¿Existe riesgo de que sufran violencia de pareja? ¿Por parte de quién?
- ¿Estas situaciones tienen solución? ¿Se podrían evitar estas situaciones?

Posteriormente se ponen las conclusiones que han sacado en común y se piden voluntarios para realizar un role-playing en los que tendrán que enfrentarse a estas situaciones, dando paso a las propias familias para que fueran todos los actores de la dinámica, y posteriormente el propio orientador haría el papel de los hijos para ponerles en mayores aprietos e intenten solventar los conflictos. Entre todos, se irán proponiendo estrategias de intervención que les servirán en sus relaciones con sus hijos. La sesión tiene una duración aproximada de 1 hora y 45 minutos.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

El debate se utilizará como evaluación de la actividad en función de los conocimientos y conclusiones que hayan producido.

Por otro lado, se les pide que rellenen un pequeño cuestionario tipo Likert, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo” :

- Es importante todo lo visto en esta sesión
- He aprendido cosas nuevas
- Los contenidos no sólo sirven para las relaciones sentimentales de mis hijos/as sino que también valen para mi mismo/a
- Recomendaría la actividad a cualquier familia
- La sesión ha sido amena
- Estaba equivocado/a sobre cosas de las que se han hablado

Por último, se pedirá que respondan a las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué es lo que más me ha gustado?
- ¿Qué es lo que menos me ha gustado?
- ¿Tienes alguna recomendación que te gustaría comentar?

5. Evaluación

En cada una de las tablas de las actividades con los tutores, el alumnado y las familias se puede ver la evaluación formativa de seguimiento que se realiza con cada actividad para comprobar la calidad de las mismas, y si los objetivos se han ido alcanzando. Para ello, se analizan los debates, las conclusiones de las actividades, los materiales que se elaboran y unos pequeños cuestionarios tipo Likert diseñados en función de su destinatario.

Por otro lado, la evaluación sumativa tendrá dos pilares básicos; los cuestionarios aplicados en el diagnóstico para los alumnos y las entrevistas, ya sean individuales o grupales, con los actores del programa (tutores, alumnos y familias).

Para evaluar la formación de los tutores y el gran desempeño que realizan en el programa, el Departamento de Orientación se reúne todas las semanas con los tutores. Estas reuniones se comentan los resultados, dificultades que están teniendo y puntos fuertes que están observando del programa. Además, permite que ellos mismos sean conscientes de posibles carencias formativas, por lo que pueden solicitar orientación en cualquier momento del programa. Además de dichas reuniones, recurrimos a entrevistas individuales en las que el tutor y Orientador puedan discutir acerca de la prevención de manera más individualizada y se realice una evaluación propia de su trabajo pasado y futuro.

Por otro lado, la batería creada para el diagnóstico, se aplicará nuevamente al finalizar el programa y servirá para comparar las creencias de los alumnos antes y después de la implantación del programa. Sería de esperar que si no desaparecen ciertas creencias, al menos hayan disminuido significativamente las puntuaciones en los mitos del amor romántico o los tipos de celos entre otras.

Para las familias, además de la evaluación de seguimiento especificada anteriormente, se tiene planeado abrir un pequeño debate posterior a la última sesión, en la que puedan evaluar no sólo el trabajo realizado por ellos mismos, sino el del propio orientador y el impacto que hayan podido observar al hablar con sus hijos/as en casa de este ámbito.

Referencias Bibliográficas

- Bascón, M., Arias, S. y Mata, M. (2013) Contenidos y modos conversacionales en adolescentes. Debatendo sobre conflictos grupales y violencia de pareja. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 489-500. doi: 10.1174/021037013808200302
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En O. Bonilla (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 75-102). México: Secretaría de Educación Pública.
- CIDE (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación
- Cui, M., Durtschi, J. A., Donnellan, M. B., Lorenz, F. O., y Conger, R. D. (2010). Intergenerational transmission of relationship aggression: A prospective longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 24, 688–697. doi:10.1037/a0021675.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., Martín, J., Carvajal, I., Peyro, M.J. y Abril, V. (2010). Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Madrid: Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad.
- 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, Servicios Sociales e Igualdad.
- Elphinston, R. A., Feeney, J. A., y Noller, P. (2011). Measuring romantic jealousy: Validation of the multidimensional jealousy scale in Australian samples. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 243-251.
- Fernández Fuertes, A., Orgaz, B., y Carcedo, A. (2011). La evaluación del apego romántico en adolescentes españoles: experiences in closer relationships-revised (ECR-R). *Anales De Psicología*, 27(3), 827.
- Ferrer, V.A., Bosch-Fiol, E., y Navarro, C. (2010). Los mitos románticos de España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31
- Ferrer-Pérez, V. A., y Bosch-Fiol, E. (2014). Gender violence as a social problem in Spain: Attitudes and acceptability. *Sex Roles*, 70(11), 506-521. doi:10.1007/s11199-013-0322-z
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford CA: Standard University Press.
- Foshee, V., y Reyes, H. (2011). Dating abuse: prevalence, consequences and causes. En J. R. Roger (Eds), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 602-615). New York: Springer.
- González, R., y Santana, J. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.
- Government Delegation for Gender Violence (GDGV). (2012). Fourth annual report of the national observatory on violence against women. Madrid, Spain: Ministry of Health, Social Affairs, and Equality.
- Graña, J. y Cuenca, M. (2014). Prevalence of psychological and physical intimate partner aggression in Madrid (Spain): A dyadic analysis. *Psychotherma*, 26(3), 343-348
- La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica (MEC, 1990)

- España (2006). *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo*. En Boletín Oficial del Estado, 106.
- Makepeace, J. (1981). Courtship Violence among College Students. *Family Relations* 30, 97-102.
- Mazadiego, T. y Garcés, J. (2011). El amor medido por la Escala Triangular de Sternberg. *Psicolatina*, 22, 1-10.
- McKenry, P. C., Serovich, J. M., Mason, T. L., y Mosack, K. (2006). Perpetration of gay and lesbian partner violence: A disempowerment perspective. *Journal of Family Violence*, 21, 233-243. doi:10.1007/s10896-006-9020-8.
- Milletich, R. J., Gumienny, L. A., Kelley, M. L., y D'Lima, G. M. (2014). Predictors of Women's same-sex partner violence perpetration. *Journal of Family Violence*, 29(6), 653-664. doi:10.1007/s10896-014-9620-7
- Muñoz, B., Ortega-Rivera, F. y Sánchez, V. (2013). El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*, 31(2), 215-224.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid (2011). *Informes Distritales Fuencarral-El Pardo*. Madrid: Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington DC.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Programa de Familia y Población
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., y Sánchez, V. (2011). Juvenil Dating and Violence. En C. Monks y I. Coyne. (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 113-136). London: Cambridge University Press.
- Ortega-Rivera, J., Sánchez, V., y Ortega, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil. En Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, "bullying" y violencia escolar* (pp 211-227). Madrid: Alianza.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
- Sánchez, V., Ortega, F. J., Ortega, R., y Viejo, C. (2008). Romantic relationships in adolescence: Satisfaction, conflicts and dating violence - Las relaciones sentimentales en la adolescencia: Satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos De Psicología*, 2, 97-109.
- Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 321-334.
- Sternberg, R. (1986). Triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135
- Straus, M.A. (2012). Blaming the messenger for the bad news about partner violence by women: The methodological, theoretical, and value basis of the purported invalidity of the Conflict Tactics Scales. *Behavioral Sciences & the Law*, 30(5), 538-556.
- Teruel Rodríguez, L. (2013). Las relaciones afectivas como espectáculo guionizado y distorsionado en la televisión. *Aularia*, 2(1), 113-120.
- UNICEF (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. Colombia: UNICEF

- Viejo, C. (2012). *DatingViolence y Cortejo Adolescente: Un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes Andaluces*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Viejo, C., Sánchez, V., & Ortega, R. (2013). The importance of adolescent dating relationships. *Psicothema*, 25(1), 43-48.
- Yela, C. (1997). Curso temporal de los componentes básicos del amor a lo largo de la relación de pareja. *Psicotherma*, 9(1), 1-15.
- Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.

ANEXOS

Cuestionario de información general

1. Lee cada frase y después señala (con una cruz sobre el cuadro) cuál de las cinco respuestas es la que mejor describe tu actual situación sentimental:

En este momento salgo con alguien. Estamos juntos desde _____ (número de semanas)

En este momento salgo con más de uno/una. Estamos juntos desde _____; _____ (número de semanas).

En este momento no salgo con nadie, pero he estado con alguien en los dos últimos meses. Hemos estado juntos _____ (número de semanas)

En este momento no salgo con nadie pero he estado con alguien hace más de dos meses.

Nunca he salido con nadie.

2. ¿Cuántos novios/as o parejas has tenido? _____ (número)

3. ¿Con cuántas personas has salido en los últimos dos meses? _____ (número)

4. Te consideras:

Heterosexual Homosexual Bisexual No lo sé

5. ¿Cuántas veces has terminado una relación (o tu novio/a ha terminado la relación) en los últimos 6 meses?

No he tenido pareja en los últimos 6 meses Nunca 1 ó 2 De 3 a 5 más de 5

Escala Multidimensional de Celos (MJS)

MJS scale (Elphinston, Feeney & Noller, 2011).

Contesta como de acuerdo o en desacuerdo estás con los siguientes ítems.							
Valores de respuesta van desde 0= NUNCA hasta 6= TODO EL TIEMPO							
1. Sospecho que mi pareja está quedando con otra persona en secreto.	0	1	2	3	4	5	6
2. Sospecho que mi pareja puede sentirse atraída por otra persona.	0	1	2	3	4	5	6
3. Sospecho que mi pareja podría estar manteniendo relaciones sexuales o enrollándose con otra persona a mis espaldas.	0	1	2	3	4	5	6
4. Pienso que mi pareja está manteniendo una relación en secreto con otra persona.	0	1	2	3	4	5	6
5. Sospecho que mi pareja se está enamorando de otra persona.	0	1	2	3	4	5	6
Valores de respuesta van desde 0= NO ME MOLESTA hasta 6= ME MOLESTA MUCHO							
6. Tu pareja te comenta que le parece atractiva otra persona.	0	1	2	3	4	5	6
7. Tu pareja muestra mucho interés o entusiasmo cuando te habla de otra persona.	0	1	2	3	4	5	6
8. Otro chico/a está intentando acercarse o tontear con tu pareja todo el tiempo.	0	1	2	3	4	5	6
9. Tu pareja tontea con otra persona.	0	1	2	3	4	5	6
10. Alguien está quedando con tu pareja.	0	1	2	3	4	5	6
11. Tu pareja abraza y besa a otro/a.	0	1	2	3	4	5	6
12. Tu pareja tiene una relación cercana muy íntima con alguien de clase o del trabajo.	0	1	2	3	4	5	6
Valores de respuesta van desde 0= NUNCA hasta 6= TODO EL TIEMPO							
13. Reviso los cajones, la mochila, el bolso o los bolsillos de mi pareja.	0	1	2	3	4	5	6
14. Llamo a mi pareja cuando no se lo espera, sólo para ver si el o ella está allí.	0	1	2	3	4	5	6
15. Pregunto a mi pareja sobre relaciones románticas previas.	0	1	2	3	4	5	6
16. Pregunto a mi pareja sobre las llamadas que tiene en su teléfono.	0	1	2	3	4	5	6
17. Le pregunto a mi pareja dónde está.	0	1	2	3	4	5	6
18. Me acerco a mi pareja siempre que veo que está hablando con otra persona.	0	1	2	3	4	5	6

Escala reducida de Experiencias en Relaciones Cercanas Revisada (ECR-R)

(Fernández-Fuertes et al., 2011).

A continuación pretendemos que describas las relaciones **DE PAREJA** que hayas podido tener en los últimos **6 meses**, **NO SÓLO** lo que estás experimentado con tu **RELACIÓN ACTUAL**, si es que actualmente tienes pareja. **Si nunca has tenido pareja, imagina cómo te sentirías ante estas situaciones**

Por favor, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las diferentes frases, siempre según tus experiencias personales:

De **0= MÁXIMO DESACUERDO** (no te describe en absoluto) hasta **6= MÁXIMO ACUERDO** (te ves totalmente identificado).

1.	Me siento incómodo/a cuando mi pareja quiere mucha cercanía e implicación emocional	0	1	2	3	4	5	6
2.	Mis relaciones me generan mucha ansiedad y preocupación	0	1	2	3	4	5	6
3.	Hablo las cosas con mi pareja	0	1	2	3	4	5	6
4.	Cuando muestro mis sentimientos a un/a chico/a, tengo miedo de que no sienta lo mismo por mí	0	1	2	3	4	5	6
5.	Me preocupa que mi pareja no se preocupe tanto por mí como lo hago yo por él/ella	0	1	2	3	4	5	6
6.	Me siento cómodo/a compartiendo mis pensamientos y sentimientos más personales con mi pareja	0	1	2	3	4	5	6
7.	En momentos de necesidad, me ayuda poder contar con mi pareja	0	1	2	3	4	5	6
8.	Me asusta que una vez que un/a chico/a consiga conocerme, a él/ella no le guste como soy en realidad	0	1	2	3	4	5	6
9.	Me preocupa no estar a la altura	0	1	2	3	4	5	6
10.	Le cuento a mi pareja prácticamente todo	0	1	2	3	4	5	6
11.	Prefiero no tener demasiada cercanía e intimidad emocional con mi pareja	0	1	2	3	4	5	6
12.	Habitualmente comento mis problemas y preocupaciones a mi pareja	0	1	2	3	4	5	6
13.	Mi pareja realmente me comprende y conoce mis necesidades	0	1	2	3	4	5	6
14.	Encuentro relativamente fácil tener mucha cercanía e intimidad afectiva con mi pareja	0	1	2	3	4	5	6
15.	A menudo me inquieta que mi pareja realmente no me ame	0	1	2	3	4	5	6
16.	A menudo desearía que los sentimientos de mi pareja hacia mí fueran tan fuertes como mis sentimientos por él/ella	0	1	2	3	4	5	6
17.	Cuando no tengo cerca a mi pareja, me preocupa que pueda llegar a estar interesado/a en alguien más	0	1	2	3	4	5	6
18.	Con frecuencia me preocupa que mi pareja no quiera estar conmigo	0	1	2	3	4	5	6

Escala adaptada de Mitos del Amor Romántico

(Ferrer et al., 2010; Adap. Sánchez y Blanco, 2011)

<p>Marca con una cruz tu grado de Acuerdo o Desacuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta la siguiente escala: 0=Totalmente desacuerdo; 1 Bastante desacuerdo; 2 Algo desacuerdo; 3 Algo de acuerdo; 4 Bastante de acuerdo; 5 Totalmente de acuerdo.</p>								
1.	En una relación hay que buscar a la persona perfecta, tu príncipe/princesa azul	0	1	2	3	4	5	6
2.	La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar para siempre	0	1	2	3	4	5	6
3.	El amor es ciego	0	1	2	3	4	5	6
4.	Separarse o divorciarse es un fracaso	0	1	2	3	4	5	6
5.	Los celos son una prueba de amor	0	1	2	3	4	5	6
6.	En una relación, la pasión del principio disminuye con el tiempo	0	1	2	3	4	5	6
7.	El amor de verdad acaba en matrimonio	0	1	2	3	4	5	6
8.	Si tu pareja es celosa es porque te quiere de verdad	0	1	2	3	4	5	6
9.	Se puede amar a alguien a quien se hace daño	0	1	2	3	4	5	6
10.	Si hay amor en una relación de pareja, se solucionan todos los problemas	0	1	2	3	4	5	6
11.	En el mundo, cada uno debe buscar a la persona que le complementa a la perfección, su "media naranja"	0	1	2	3	4	5	6
12.	El matrimonio es la tumba del amor	0	1	2	3	4	5	6
13.	Si una pareja se quiere de verdad, con el paso del tiempo, la pasión se mantiene como el primer día	0	1	2	3	4	5	6
14.	Todo el mundo debe tener una relación de pareja, porque es lo natural	0	1	2	3	4	5	6
15.	En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona	0	1	2	3	4	5	6
16.	Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja	0	1	2	3	4	5	6
17.	Los celos hacen fracasar el amor en una pareja	0	1	2	3	4	5	6
18.	Se puede maltratar a la persona a quien se ama	0	1	2	3	4	5	6
19.	El amor verdadero lo puede todo	0	1	2	3	4	5	6
20.	El matrimonio es la mayor demostración de amor	0	1	2	3	4	5	6
21.	Si hay maltrato en una pareja es que ya no hay amor	0	1	2	3	4	5	6

Escala de Detección de Sexismo en la Adolescencia (DSA)

(Recio et al., 2007).

<i>Marca con una cruz tu grado de Acuerdo o Desacuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta la siguiente escala:</i>						
<i>0= Totalmente en desacuerdo: 1= Bastante en desacuerdo: 3= Algo en desacuerdo: 4= Algo de acuerdo: 5= Bastante de acuerdo:</i>						
1. Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres.	0	1	2	3	4	5
2. El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia.	0	1	2	3	4	5
3. El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres.	0	1	2	3	4	5
4. Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos.	0	1	2	3	4	5
5. Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa.	0	1	2	3	4	5
6. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (estar atentas a lo que quieren y necesitan).	0	1	2	3	4	5
7. Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos.	0	1	2	3	4	5
8. Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja.	0	1	2	3	4	5
9. Atender bien la casa es obligación de la mujer.	0	1	2	3	4	5
10. Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre.	0	1	2	3	4	5
11. Nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos.	0	1	2	3	4	5
12. Las mujeres son manipuladoras por naturaleza.	0	1	2	3	4	5
13. Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres.	0	1	2	3	4	5
14. El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia.	0	1	2	3	4	5

15. Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial.	0	1	2	3	4	5
16. El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad.	0	1	2	3	4	5
17. Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres.	0	1	2	3	4	5
18. No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar.	0	1	2	3	4	5
19. Las mujeres razonan peor que los hombres.	0	1	2	3	4	5
20. Los hombres están más capacitados que las mujeres para lo público (por ejemplo, la política, los negocios, etc.).	0	1	2	3	4	5
21. Las mujeres son insustituibles en el hogar.	0	1	2	3	4	5
22. La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia.	0	1	2	3	4	5
23. Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja.	0	1	2	3	4	5
24. Por naturaleza, las mujeres están mejor dotadas que los hombres para soportar el sufrimiento.	0	1	2	3	4	5
25. Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito profesional de su marido.	0	1	2	3	4	5
26. Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza, a su mujer.	0	1	2	3	4	5