



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**MICROMACHISMOS Y VIOLENCIA DE GÉNERO.
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
POBLACIÓN ADOLESCENTE.**

Trabajo Fin de Grado de Educación Social de:

Diana Villegas Bengoechea

Tutora:

Tomasa Luengo Rodríguez

Valladolid, Junio de 2016

ÍNDICE

DECLARACIÓN DE NO PLAGIO

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN/ABSTRACT

INTRODUCCIÓN - 1 -

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO - 2 -

1. MARCO LEGAL Y AXIOLÓGICO - 3 -

1.1. Marco Internacional..... - 3 -

1.2. Marco Estatal - 4 -

1.3. Marco Regional - 5 -

2. COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL - 6 -

2.1. Competencias Generales..... - 6 -

2.1.1. Competencias Instrumentales - 6 -

2.1.2. Competencias Interpersonales..... - 7 -

2.1.3. Competencias Sistémicas - 7 -

2.2. Competencias Específicas - 7 -

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO..... - 8 -

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS ASPECTOS CIENTÍFICO TEÓRICOS - 9 -

1. CONCEPTO DE MICROMACHISMO - 10 -

1.1. Tipos de Micromachismos..... - 11 -

1.1.1 Micromachismos coercitivos..... - 11 -

1.1.2. Micromachismos encubiertos - 13 -

1.1.3. Micromachismos de crisis - 15 -

1.2. Micromachismos en la cultura audiovisual..... - 16 -

2. CONCEPTO DE VIOLENCIA DE GÉNERO - 18 -

2.1. Tipos de violencia de género..... - 20 -

2.2. Fases de la violencia de género..... - 20 -

3. MICROMACHISMOS Y VIOLENCIA DE GÉNERO - 23 -

3.1. Los mitos de amor romántico como construcción cultural de los micromachismos... - 24 -

3.2. La fisión como alternativa a los modelos tradicionales en la construcción del vínculo. - 28

-

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	30 -
1. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN	31 -
1.1. Fundación Juan Soñador	31 -
1.2. Programa Horizonte	32 -
1.3. Adolescentes como objeto de intervención	33 -
2. METODOLOGÍA	35 -
2.1. Marco conceptual	35 -
2.2. Unidades de intervención	36 -
2.3. Procedimiento	38 -
3. OBJETIVOS	39 -
3.1. Objetivo general:.....	39 -
3.2. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:.....	39 -
3.2.1. Objetivos para los y las adolescentes.....	39 -
3.2.2. Objetivos destinados al profesorado	40 -
3.2.3. Objetivos dirigidos a los padres y las madres	40 -
4. CONTENIDOS	41 -
1.1. UNIDAD DIDÁCTICA 1: CONCEPTO DE MICROMACHISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO .	41 -
1.1.1. Justificación	41 -
1.1.2. Objetivos	42 -
1.1.3. Actividades	42 -
1.1.4. Evaluación	46 -
4.2. UNIDAD DIDÁCTICA 2: AUTOESTIMA Y AUTONOMÍA	46 -
4.2.1 Justificación	46 -
4.2.2. Objetivos	46 -
4.2.3. Actividades	47 -
4.2.4. Evaluación	49 -
4.3. UNIDAD DIDÁCTICA 3: CORRESPONSABILIDAD E IGUALDAD DE GÉNERO.....	49 -
4.3.1. Justificación	50 -
4.3.2. Objetivos	50 -
4.3.3. Actividades	50 -
4.3.4. Evaluación	52 -
4.4. UNIDAD DIDÁCTICA 4: LA CULTURA AUDIOVISUAL Y LAS TIC.....	52 -
4.4.1. Justificación	52 -

4.4.2. Objetivos	- 54 -
4.4.3. Actividades	- 54 -
4.4.4. Evaluación	- 56 -
5. EVALUACIÓN.....	- 57 -
CAPÍTULO 4: CONSIDERACIONES FINALES	- 59 -
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 62 -
ANEXOS.....	- 69 -
Ficha 1.1: ¿CULTURAL O BIOLÓGICO?.....	- 70 -
Ficha 1.2: NIÑO, NIÑA, NIÑ@S.....	- 70 -
Ficha 1.3: ROMPIENDO ESTEREOTIPOS.....	- 70 -
Ficha 1.4: EL LENGUAJE SEXISTA¿Duales aparentes?	- 70 -
Ficha 1.5: EVALUACIÓN BLOQUE 1	- 70 -
Ficha 2.1: EL JUEGO DE LA AUTOESTIMA	- 70 -
Ficha 2.2: EL ELEFANTE ENCADENADO	- 70 -
Ficha 2.3: EL ÁRBOL DE LA AUTOESTIMA	- 70 -
Ficha 2.4: LAS DISTORSIONES COGNITIVAS.....	- 70 -
Ficha 2.5: POTENCIANDO LA VOZ SANA.....	- 70 -
Ficha 2.6: EVALUACIÓN BLOQUE 2	- 70 -
Ficha 3.1: ¿CUÁNTAS HORAS DEDICAS A...?.....	- 70 -
Ficha 3.2: REPARTO EN LAS TAREAS DEL HOGAR.....	- 70 -
Ficha 3.3: EVALUACIÓN BLOQUE 3	- 70 -
Ficha 4.1: VENTAJAS, INCONVENIENTES Y DUDAS DE LAS REDES SOCIALES	- 70 -
Ficha 4.2: QUÉ PIENSO, QUÉ SIENTO Y QUÉ HAGO.....	- 70 -
Ficha 4.3: NO ME CUENTES CUENTOS.....	- 70 -
Ficha 4.4: EVALUACIÓN BLOQUE 4	- 70 -
Ficha 5: FICHA DE EVALUACIÓN INICIAL	- 70 -
Ficha 6: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN	- 70 -

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, mi agradecimiento más sincero a mi tutora, Doña Tomasa Luengo Rodríguez; pues sin su apoyo, en todos los niveles, este Trabajo de Fin de Grado no hubiese resultado de la misma forma. Gracias por la ayuda y las horas dedicadas.

Gracias al equipo educativo de la Fundación Juan Soñador por la oportunidad, la experiencia y los innumerables aprendizajes que me habéis brindado. Así como el constante apoyo ofrecido tanto en lo referente al Prácticum como en aspectos externos a este.

En definitiva, gracias a todas aquellas personas que de una forma u otra habéis estado presentes en este proceso.

RESUMEN/ABSTRACT

El presente Trabajo de Fin de Grado surge para dar respuesta a tres interrogantes: ¿cómo se concibe en la actualidad el amor en la población adolescente ?; ¿cuál es la influencia que tiene la cultura audiovisual ?; y, ¿qué contenidos educativos son pertinentes en un programa de intervención educativa?.

Para dar respuesta a esos interrogantes se ha realizado una revisión bibliográfica sobre los aspectos científico-teóricos fundamentales que se abordan en el trabajo: micromachismos y violencia de género. Dicha revisión ha permitido constatar que en las sociedades actuales persisten conductas propias del patriarcado, caracterizadas por la sumisión e inferioridad de la mujer respecto del hombre.

En el marco de esas evidencias se ha elaborado una propuesta educativa que intenta dar respuesta a una de las cuestiones planteadas. Se trata de una intervención educativa, que sin renunciar a la flexibilidad necesaria de la población destinataria, se estructura en los siguientes apartados: contexto de la intervención; metodología para su implementación; objetivos propuestos; contenidos a desarrollar en cuatro unidades didácticas; y, evaluaciones que se realizarán a lo largo del proceso.

Por último, se presentan unas consideraciones finales, donde se reflexiona sobre los objetivos alcanzados con el desarrollo del Trabajo que se presenta.

Palabras clave: Micromachismos (mM), Violencia de Género, Adolescencia, Educación.

The present Final Degree Project appear to answer three unanswered question: how is actually conceive the love in adolescent population?; which is the influence of audiovisual culture?; and, which education contents are convenient in an educational intervention program?

In order to answer these questions a literature review about scientist and theoretical aspects has been made that are tackled at the work: Micromachismos (mM) and gender violence. This text revision has allowed to verify that in real societies persist typical behaviors of patriarchy, characterized by the submission and inferiority of women with respect to men.

In the context of these evidences has been made an education design which try to reply to one of issues suggest. It concerns an educational intervention, which without sacrificing necessary flexibility of destination population, is organized in next sections: intervention

context; methodology for its implementation; objectives suggest; contents to put into practice in four didactic units; and, evaluations that will be made over de process.

Finally, some final considerations are presented, where is been meditated about the reach objectives with the development of the work is present.

Key words: Micromachismo (mM), Gender violence, Adolescence, Education.

INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) que se presenta trata de dar respuesta a los siguientes interrogantes ¿cómo se concibe en la actualidad el amor en la población adolescente?; ¿cuál es la influencia que tiene la cultura audiovisual?; y, ¿qué contenidos educativos son pertinentes en un programa de intervención educativa?

Para dar respuesta a estas cuestiones, se presenta una revisión de los principales descriptores del tema: *micromachismos y violencia de género*; y a la luz de ese marco conceptual *se* presenta una propuesta de intervención educativa, que nos permita trabajar los micromachismos y la violencia de género en población adolescente y su contexto relacional.

El trabajo se estructura en los siguientes apartados:

En el capítulo uno, *Justificación y objetivos del tema elegido y relación con las competencias del título*, se presenta el marco legal y axiológico en el que se fundamenta el trabajo, abarcando el nivel internacional, estatal y regional y los objetivos que se pretenden alcanzar durante todo el proceso; así como la relación existente y el grado de consecución de las competencias propias del grado en educación social.

En el capítulo dos, se presenta una revisión de *los antecedentes y el estado actual de los conceptos principales* desde una perspectiva científico-teórica.

En el capítulo tres, se presenta una *propuesta de intervención educativa*. Para ello se describen el contexto, el procedimiento y la metodología de dicho programa, así como los objetivos, los contenidos y la evaluación a desarrollar en el mismo.

En el capítulo cuatro, se presentan las *consideraciones finales* a la luz de la experiencia.

Finalmente, se incluye un apartado anexos con material necesario para el desarrollo de la intervención.

**CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN Y
OBJETIVOS DEL TEMA ELEGIDO Y
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL
TÍTULO**

PRESENTACIÓN

En las páginas que siguen se justifica la elección del tema para lo cual nos centramos en el marco legal y axiológico, ambos a nivel internacional, estatal y regional; además se presentan los objetivos perseguidos durante el proceso de elaboración del Trabajo de Fin de Grado; y la relación de éstos con las competencias propias del Grado en Educación Social.

1. MARCO LEGAL Y AXIOLÓGICO

1.1. Marco Internacional

En el marco internacional se encuadran, dentro del marco axiológico, los documentos: Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1976; Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer de 1981; y Declaración Universal de los Derechos Sexuales de 1997. A continuación expongo una síntesis de cada uno de ellos:

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Todos las naciones y los pueblos deben luchar porque todos las personas y las instituciones impulsen el respeto de los derechos y libertades de todos/as los y las individuos a través de la educación; y mediante disposiciones tanto de carácter nacional como internacional, se garantice su aplicación efectiva, tanto en los Estados Miembros como en el resto de territorios.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1976.

Tratado general que reconoce los Derechos civiles y políticos e implanta dispositivos que garanticen su protección. Este tratado defiende que los pueblos dispongan de forma libre de sus recursos y riquezas naturales; así como que los y las ciudadanas puedan elegir libremente su posición política, social y cultural.

Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer de 1981.

La Convención es la principal medida judicial a nivel internacional que aborda los derechos humanos de las mujeres; incluye todos los derechos aceptados internacionalmente de la mujer e indica que éstos deben ser aplicables a todas las mujeres indistintamente de las sociedades a las que pertenezcan.

Además, obliga a los Estados a respetar y garantizar la práctica y el disfrute de las mujeres de los derechos humanos en una situación de igualdad respecto a los hombres.

Declaración Universal de los Derechos Sexuales de 1997.

Los derechos sexuales son derechos humanos y como tal se deben reconocer, defender y respetar; se basan en la libertad, dignidad e igualdad de todas las personas.

Los derechos sexuales incluyen los siguientes: Derecho a la libertad sexual; Derecho a la autonomía e integridad sexual y a la seguridad del cuerpo sexual; Derecho a la privacidad sexual; Derecho a la equidad sexual: Derecho al placer sexual; Derecho a la expresión sexual emocional; Derecho a la libre asociación sexual; Derecho a tomar decisiones reproductivas, libres y responsables: Derecho a información basada en el conocimiento científico; Derecho a la educación sexual comprensiva; y Derecho a la atención clínica de la salud sexual.

1.2. Marco Estatal

Esos principios se recogen en nuestra Constitución de 1978 y en la legislación en la que se concreta.

Constitución Española de 1978 en su art. 14 se recoge explícitamente.

“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Con el fin de alcanzar una libertad, una seguridad y una justicia y de proteger y garantizar los derechos humanos, así como las culturas, tradiciones y lenguas de los españoles se aprobó la Constitución Española. Constitución que impulsa un avance en la cultura y la economía con el fin de sostener una óptima calidad de vida.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Esta Ley procura facilitar una respuesta general al tema de la violencia ejercida hacia las mujeres. Dicha Ley fija unas disposiciones tanto de sensibilización como de intervención dentro del ámbito educativo y sanitario; además de abordar matices sociales asistenciales y preventivos, así como la posterior atención a víctimas.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Esta Ley procura la prevención de actitudes discriminatorias y ofrece políticas activas con las que hacer realidad el principio de igualdad, lo que conlleva que dicho principio sea llevado también a la realidad social, artística y cultural en la que puedan mantenerse y/o desarrollarse situaciones de desigualdad.

Además, en sus disposiciones incluye los cambios correspondientes en las diversas leyes que son objeto de modificación

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Los objetivos perseguidos por *“la ley son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes”*. La reforma se fundamenta en los siguientes principios *“el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias”*.

1.3. Marco Regional

Por último, nuestra Comunidad Autónoma recoge tres leyes y un marco axiológico que recomienda las políticas en materia de igualdad a desarrollar entre los años 2013 y 2018.

Ley 1/2003, de 3 marzo 2003. Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en Castilla y León.

La presente Ley regula el marco de actuación apropiado con el fin de fomentar la igualdad de las mujeres en la Comunidad Autónoma de Castilla y León; y atiende de forma global el impulso de la igualdad, donde tienen una especial importancia los aspectos económicos, educativos y de conciliación de la vida laboral y familiar, y el amparo a la mujer.

Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la Violencia de Género en Castilla y León.

La Ley procura afrontar, desde una perspectiva integral, el grave problema social que es la violencia de género; indagando en medidas de prevención, sensibilización y de detección. Además, pretende perfeccionar aquellas medidas destinadas a mitigar los nefastos resultados que la violencia genera en las víctimas. El fin último de la ley es erradicar la violencia de género en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Ley 1/2011, de 1 de marzo, de evaluación del impacto de género en Castilla y León.

La presente ley regula, en Castilla y León, la adhesión de la evaluación del impacto de género en el proceso de elaboración de la normativa y los planes, con especial importancia económica y social; integrando una evaluación sobre el impacto de género, el cual trata de estimar desde un enfoque de género, aspectos importantes como: precisar el lugar inicial que ocupan los hombres y las mujeres en el ámbito específico que el plan o la norma pretenden regular; evaluar las situaciones de desigualdad manifiestas en el ámbito sobre que él se trabajar;

e integrar medidas de acción positiva que impidan un impacto nocivo de género en la intervención que se procura.

Plan Autonómico para la Igualdad de Oportunidades y contra la Violencia de Género en Castilla y León 2013-2018.

En este documento se proponen medidas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres y la lucha contra la violencia de género de manera integral.

El plan se rige por los siguientes principios: *“unidad, enfoque integral, transversalidad de la perspectiva de género, empoderamiento de las mujeres, cooperación y colaboración institucional, colaboración con los agentes económicos y sociales, participación, atención a la diversidad y promoción de la autonomía de las víctimas de violencia de género” (PAIOVG en CyL, pp.31784).*

2. COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

En las siguientes líneas se presenta una reflexión de las competencias adquiridas con el desarrollo de este TFG a la luz de las contempladas en el Libro Blanco del Grado en Educación Social. Cada una de esas descripciones irá acompañada de la numeración, entre paréntesis, que recoge el documento aprobado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

2.1. Competencias Generales

2.1.1. Competencias Instrumentales

Para la realización de esta propuesta educativa ha sido necesaria una organización y planificación (G2) óptima a la hora de gestionar la información (G6) y ser ésta sometida a un análisis y una síntesis (G1), con el fin de obtener los resultados buscados.

La búsqueda de información ha sido realizada principalmente a través de las TIC, debido a las facilidades que ello conlleva; además, estas nuevas tecnologías son necesarias para el desarrollo de la intervención a desarrollar (G5), pues se trata de un elemento característico de las sociedades actuales, lo que se ha convertido en un elemento objeto y sujeto de trabajo.

El proyecto ha sido desarrollado en la lengua materna de forma escrita, aunque su puesta en práctica implica una comunicación oral adecuada y centrada en la población a la que se dirige (G3).

A lo largo de todo el proceso ha sido necesaria una toma de decisiones, pues dentro de todas las posibilidades existentes para la elaboración del proyecto, éste se ha visto acotado dentro de un contexto concreto y ha sido dirigido a una población determinada (G7).

2.1.2. Competencias Interpersonales

Tras la amplia revisión bibliográfica realizada, he desarrollado una mayor capacidad crítica, pues he evaluado y comparado los diferentes documentos y estudios leídos; además, la autocrítica ha sido desarrollada también en el proceso, puesto que para la elaboración de un proyecto óptimo es necesario conocer las debilidades de cada uno para así poder trabajar en ellas y mejorarlas (G8).

Gracias a mi periodo de prácticas he podido formar parte de una entidad en la que existe gran diversidad cultural (G10), la cual es la población a la que se dirige este proyecto. Este periodo ha facilitado la integración y comunicación con diferentes expertos y con la propia población objeto de intervención (G9); lo que ha propiciado un mayor conocimiento de las características y las necesidades.

Teniendo siempre en cuenta un compromiso ético, que garantice el respeto de todas aquellas personas participantes en la intervención, educadores/as y educandos (G12).

Es necesaria una puesta en práctica de las habilidades interpersonales poseídas, pues se trata de un proyecto destinado a personas cuyas características son particulares de cada uno, y en muchas ocasiones, muy diversas a las de sus compañeros/as (G11).

2.1.3. Competencias Sistémicas

Para el desarrollo de procesos educativos eficaces es necesario ser creativo y estar abierto a nuevas situaciones a las que adaptarse; pues estas situaciones pueden surgir a lo largo de los procesos por lo que se debe ser creativo y no quedarse sin recursos. Además, la creatividad es importante en todo el proceso, pues hay que lograr que la población destinataria, cualquiera que sea, se integre completamente en el proyecto (G14 y G15).

A lo largo de la elaboración de la propuesta educativa, he desarrollado tres capacidades importantes: la autonomía (G13), el liderazgo (G16) y la iniciativa y el emprendimiento (G17); puesto que he tomado mis propias decisiones respecto al proyecto, decidiendo todo aquello que fuese necesario, teniendo en cuenta siempre a mi tutora.

A lo largo del proceso he mostrado un compromiso ético y profesional con la entidad (G19) en la que se fundamenta mi proyecto, pues no pueden olvidarse los derechos de las personas objeto de intervención; y se han tenido en cuenta indicadores de calidad con el fin de realizar un proyecto educativo eficaz (G20).

2.2. Competencias Específicas

Previo a la elaboración del proyecto se ha realizado un diagnóstico de necesidades y carencias (E4 y E19) dentro de una población concreta, lo que conlleva a una posterior

realización y gestión de recursos y medios (E7) para efectuar un óptimo diseño y evaluación de intervenciones socioeducativas (E6 y E13).

Todo proyecto educativo debe estar basado y tener en cuenta toda aquella legislación que le corresponde (E22), así como los principios teóricos propios de todo proceso educativo (E21). Además, es fundamental conocer los factores biológicos y ambientales influyentes en el proceso; pues determinan en gran medida las características y las demandas de la población objetivo de la intervención (E23 y E24).

Durante el proceso de elaboración del proyecto se han evaluado medios didácticos con el fin de conocer su efectividad dentro de la población participante (E27) para poder seleccionar y diseñar los más adecuados en la aplicación de la intervención a dicha población (E33); para posteriormente ser evaluados y conocer así su efectividad real (E34).

En la elaboración del proyecto se han tenido en cuenta los recursos disponibles (E36) y se han empleado las nuevas tecnologías, tanto durante la elaboración como en la propia aplicación del proyecto (E40).

Se ha mostrado en todo momento una actitud respetuosa y empática hacia todos y todas las personas con las que se ha trabajado (E41).

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Los objetivos que persigue el presente trabajo son los siguientes:

- a. Adquirir y/o consolidar las competencias propias del Grado en Educación Social.
- b. Mejorar la capacidad de búsqueda y síntesis de información.
- c. Conocer la concepción actual del amor en la población adolescente.
- d. Averiguar la influencia que tiene la cultura audiovisual en dicha concepción.
- e. Identificar situaciones de violencia y desigualdad en las parejas.
- f. Analizar y detectar micromachismos en la cultura audiovisual.
- g. Conocer y manejar correctamente todos los recursos disponibles para realizar un programa adecuado.
- h. Diseñar y elaborar un programa educativo.

**CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES Y ESTADO
ACTUAL DE LOS ASPECTOS CIENTÍFICO
TEÓRICOS**

PRESENTACIÓN

En este capítulo se presenta una reflexión sobre los conceptos fundamentales de nuestro TFG, *micromachismos y violencia de género*. El capítulo es el resultado de la revisión de los trabajos aportados por los siguientes autores y autoras: Bograd (1991), Weingarten (1991), Coria (1992), Piaget (1993), Bosch y Ferrer (2002, 2003, 2012), Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García (2008), Mora y Montes-Berges (2009), Ferrer, Bosch y Navarro (2010), Luengo y Rodríguez (2010), Bonino (2014), Calvo y Camacho (2014), Sanz, Bastián, Lorenzo y Rodríguez (2015), Donoso, Rubio, Vilá y Velasco (2015), Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa y Páez-Rovira (2016); y los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (1995).

1. CONCEPTO DE MICROMACHISMO

Según Bonino (2014) los micromachismos (mM) son prácticas de dominio y violencia hacia las mujeres que suceden en la vida cotidiana. Con el prefijo “micro” hace alusión a aquello que es casi imperceptible, lo que se encuentra en el límite de la evidencia, pero sin llegar a serlo.

Los micromachismos abarcan un gran abanico de actuaciones que favorecen la asimilación de los comportamientos masculinos dentro de lo cotidiano.

En la pareja se presentan como medios de presión, de forma más o menos sutil, con una intensidad baja con los cuales los hombres pretenden, al menos en algunos ámbitos de la relación, lo siguiente:

- a. *Imponer y mantener el dominio y su supuesta superioridad sobre la mujer.*
- b. *Reafirmar o recuperar dicho dominio ante la mujer que se "rebela" de "su" lugar en el vínculo.*
- c. *Resistir al aumento de poder personal o interpersonal de la mujer con la que se vincula, o aprovecharse de dichos poderes.*
- d. *Aprovecharse del "trabajo cuidador" de la mujer. (Bonino, 2014, pp. 4)*

De acuerdo con el autor:

Los mM son microabusos y microviolencias que procuran que el varón mantenga su propia posición de género creando una red que sutilmente atrapa a la mujer, atentando contra su autonomía personal si ella no las descubre (a veces pueden pasar años sin que lo haga), y sabe contramaniobrar eficazmente. Están la base y son el caldo de cultivo de las demás formas de la violencia de género (maltrato psicológico, emocional,

físico, sexual y económico) y son las "armas" masculinas más utilizadas con las que se intenta imponer sin consensuar el propio punto de vista o razón. Comienzan a utilizarse desde el principio de la relación y van moldeando lentamente la libertad femenina posible. Su objetivo es anular a la mujer como sujeto, forzándola a una mayor disponibilidad e imponiéndole una identidad "al servicio del varón", con modos que se alejan mucho de la violencia tradicional, pero que tienen a la larga sus mismos objetivos y efectos: perpetuar la distribución injusta para las mujeres de los derechos y oportunidades. (Bonino, 2014, pp: 28)

Podemos hablar de la existencia de dos mecanismos psicológicos que hacen que dichas prácticas vean favorecido su mantenimiento en la sociedad (como ocurre con otro tipo de conductas como son la homofobia, el racismo o la xenofobia); siendo uno de ellos, la objetificación, es decir, creencia de que solo algunos varones heterosexuales tienen estatus de persona, lo que propicia que a las mujeres se les niegue un reconocimiento óptimo y se justifiquen las propias acciones abusivas (Britann, 1989) y el otro, la identificación proyectiva, esto es, el contagio psicológico de actitudes, entendido como la adopción por parte de la mujer de las conductas de su compañero sentimental.

A pesar de que los varones obtienen “ventajas”, a corto y/o largo plazo, de dichas prácticas, éstas tienen consecuencias nocivas tanto para las mujeres y las relaciones familiares como para ellos mismos. Puesto que este tipo de relaciones sentimentales favorece que la propia pareja vea a su cónyuge como un rival, en lugar de un compañero. Además, tampoco asegura el afecto por parte de la persona que sufre dichas microviolencias pues el control y el dominio tienden a generar resentimientos.

1.1. Tipos de Micromachismos

Los mM se realizan, en ocasiones, de manera compleja y son entendidos como comportamientos normales. Estas conductas son clasificadas por Bonino (2014) como mM coercitivos; mM encubiertos; y mM de crisis.

1.1.1 Micromachismos coercitivos

El varón usa la fuerza (moral, psíquica, económica o de la propia personalidad), para intentar doblegar a la mujer, limitar su libertad y despropiar el pensamiento, el tiempo o el espacio, y restringir su capacidad de decisión. Todo ello suele promover inhibición, desconfianza en sí misma y disminución de la autoestima, lo que genera más desbalance de poder. (Bonino, 2014, pp: 5)

Con el fin de conseguir estos objetivos, los varones pueden emplear las siguientes estrategias:

- a. *Intimidación:* Actitud que limita entre la violencia psicológica y los mM propiamente dichos. Da a entender que si no se obedece a sus demandas, puede suceder algo, entendiendo este “algo” como cualquier hecho que pueda ser perjudicial para la mujer. La mirada, postura, o el tono de voz y cualquier otra señal verbal o no verbal pueden ser empleados para amedrentar.
- b. *Control del dinero:* Basado en la creencia que el dinero es patrimonio masculino, sus modos de presentación son muy variados: no información sobre usos del dinero común, control de gastos y exigencia de detalles, retención - lo que obliga a la mujer a pedir- (Coria, 1992), etc. Se incluye también en este apartado la negación del valor económico que supone el trabajo doméstico y la crianza y el cuidado de los niños.
- c. *No participación en lo doméstico:* Basada en la creencia que lo doméstico es femenino y lo público masculino, por este grupo de maniobra se impone a la mujer hacerse cargo del cuidado de algo común: el hogar y las personas que en ella habitan.
- d. *Uso expansivo-abusivo del espacio físico y del tiempo para sí:* Su apoderamiento es natural y no se piensa en la negociación de espacios y ni de tareas comunes que llevan tiempo. En cuanto al tiempo: el varón crea tiempo de descanso o diversión a costa de la sobrecarga laboral de la mujer.
- e. *Insistencia abusiva:* Consiste en obtener lo que se quiere por insistencia inagotable, con agotamiento de la mujer que se cansa de mantener su propia opinión, y al final acepta lo impuesto a cambio de un poco de paz.
- f. *Imposición de intimidad:* Acción unidireccional de acercamiento cuando el varón desea.
- g. *Apelación a la "superioridad" de la "lógica" varonil:* En este grupo se recurre a la "razón" (varonil) para imponer ideas, conductas o elecciones desfavorables a la mujer. Utilizada por varones que suponen que tienen la "única" razón o que la suya es la mejor.
- h. *Toma o abandono repentinos del mando de la situación:* Basados en la creencia del varón de que él es el único que tiene poder de decisión. Consiste en tomar decisiones sin contar con la mujer en situaciones que la involucran, y en las que es difícil negarse, por ejemplo:

invitaciones a último momento de personas importantes: jefes, parientes, etcétera (Piaget, 1993).

1.1.2. Micromachismos encubiertos

El varón oculta (y a veces se oculta) su objetivo de dominio y forzamiento de disponibilidad de la mujer. Utilizan el afecto y la inducción de actitudes para disminuir el pensamiento y la acción eficaz de la mujer, llevándola a hacer lo que no quiere y conduciéndola en la dirección elegida por el varón. Por no ser evidentes, no se perciben en el momento, pero se sienten sus efectos coaccionantes, por lo que conducen habitualmente a una reacción retardada (y "exagerada" dicen los varones) por parte de la mujer, con mal humor, frialdad y estallido de rabia "sin motivo". (Bonino, 2014, pp: 7)

Dentro de los micromachismos encubiertos se incluyen las siguientes conductas, empleadas con motivo de alcanzar sus fines:

- a. *Abuso de la capacidad femenina de cuidado: El varón utiliza y explota la capacidad de las mujeres de cuidado hacia otras personas. Alentadas por la cultura patriarcal, estas maniobras fuerzan disponibilidad incondicional a través de la imposición de diferentes roles de servicio: madre, esposa, asistente, secretaria, gestora, etc. Con esto, los varones aprovechan abusivamente los beneficios del cuidado femenino ya que la imposición de disponibilidad femenina hacia el varón, acrecienta la calidad de vida de él a expensas de la mujer, sin que éste habitualmente lo reconozca. Entre estos mM tenemos:
 - i. **Maternalización de la mujer.** La inducción a que la mujer sea como una madre tradicional.
 - ii. **Delegación del trabajo de cuidado de los vínculos y las personas.** Se impone aquí de diversos modos que la mujer crea que es la encargada de cuidar la vitalidad de la pareja, el desarrollo de la cría y de los vínculos con ellos/as, con la familia de él e incluso con sus amigos.
 - iii. **Requerimientos abusivos solapados:** apelan a activar automáticamente los aspectos "cuidadores" del rol femenino tradicional y hacer que la mujer cumpla ese pedido sin percatarse que lo está haciendo por coacción. (Bonino, 2014, pp: 8)*
- b. *Creación de falta de intimidad: Weingarten (1991) lo define como maniobras activas de alejamiento, que impiden la conexión y evitan el riesgo de perder poder y quedar a merced de la mujer, más experta habitualmente en el manejo de las relaciones de*

- cercanía*. En esta línea Bonino (2014, pp: 9) considera los siguientes grupos: *silencio; aislamiento y puesta de límites; avaricia de reconocimiento y disponibilidad e inclusión invasiva de terceros*.
- c. *Seudointimidad: El varón dialoga, pero manipulando el diálogo, de modo de favorecer el control y el ocultamiento, dejando a la mujer con menos poder al retacearle sinceridad*. Bonino identifica dos conductas:
- i. **Comunicación defensiva-ofensiva:** *Se habla para imponer y convencer*
 - ii. **Engaños y mentiras:** *Oculto lo que no conviene que la mujer sepa, para no ser perjudicado en lo que no quiere perder, fundamentalmente poder de decisión.*
- d. *Desautorización: El autor define esta conducta como maniobras basadas en la creencia de que el varón tiene el monopolio de la razón, lo correcto y el derecho a juzgar las actitudes ajenas desde un lugar superior. Presuponen el derecho a menospreciar*. Se identifican las siguientes maniobras:
- i. **Descalificaciones.** *Suponen el derecho a valorar negativamente las actitudes de la mujer, denigrándola y no dándole el derecho a ser valorada y apreciada a menos que obedezca las "razones" del varón y haga lo que según él es "correcto".*
 - ii. **Negación de lo positivo.** *No se reconoce a la mujer sus cualidades ni los aportes positivos que hace al vínculo y a la vida cotidiana.*
 - iii. **Colusión con terceros.** *Aquí, el varón intenta establecer alianzas con las personas con los que la mujer tiene vínculos afectivos el objetivo de desautorizarla y dejarla sola y a su merced (Bograd, 1991).*
 - iv. **Terrorismo misógino.** *Se trata aquí de comentarios descalificadores repentinos y sorpresivos, tipo "bomba", realizados generalmente en el ámbito público (Coria, 1992).*
 - v. **Autoalabanzas y autoadjudicaciones.** *En estas maniobras, se desautoriza a la mujer a través de la hipervaloración que hace el varón de sus propias cualidades o aportes, así como autoadjudicándose espacios, objetos o tiempos que se niegan al mujer.*
- e. *Paternalismo: Se enmascara la posesividad y a veces el autoritarismo del varón, haciendo "por" y no "con" la mujer e intentando aniñarla.*
- f. *Manipulación emocional: El varón utiliza el afecto no para el intercambio emocional sino como instrumento para lograr el control de la relación.*

- i. **Culpabilización-Inocentización:** Basada en que la creencia de que lo que la mujer "debe hacer" está definido por el varón y que ella es culpable (desde Eva) por naturaleza. Por la otra cara de esta maniobra, el varón nunca se siente responsable de nada, es decir, es inocente en cuanto a la producción de disfunciones en lo cotidiano.
 - ii. **Dobles mensajes afectivos:** En este tipo de maniobras el varón emite mensajes de afecto con un fin manipulativo oculto y que dejan a la mujer sin posibilidad de reacción
 - iii. **Enfurrñamiento:** Acusación culposa no verbal frente a acciones que no le gustan al varón, pero a las cuales no se puede oponer con argumentos "racionales".
- g. **Autoindulgencia y autojustificación:** En estas maniobras el varón se autojustifica o es muy indulgente consigo mismo frente a la no realización de tareas o actividades que hacen al cultivo de un vínculo igualitario. Dentro de estas estrategias encontramos las siguientes: hacerse el tonto; impericias y olvidos selectivos; comparaciones ventajosas; seud implicación doméstica y minusvaloración de los propios errores.

1.1.3. Micromachismos de crisis

Suelen utilizarse en momentos de desequilibrio en el estable desbalance de poder en las relaciones, tales como aumento del poder personal de la mujer por cambios en su vida o pérdida del poder del varón por razones de pérdida laboral o de limitación física. Las conductas presentes en esta estrategia son según Bonino:

- a. **Hipercontrol:** Este mM consiste en aumentar el control sobre las actividades, tiempos o espacios de la mujer, frente al temor que el aumento real o relativo de poder de ella pueda dejarlo a él en un segundo lugar e inferiorizado.
- b. **Seudoapoyo:** Apoyos que se enuncian sin ir acompañados de acciones cooperativas.
- c. **Resistencia pasiva y distanciamiento:** Este mM consiste en utilizar diversas formas de oposición pasiva y abandono.
- d. **Rehuir la crítica y la negociación:** Con este mM se intenta acallar los reclamos de la mujer respecto a las actitudes dominantes del varón y evitar el cambio sosteniendo que él no lo deseó.

- e. *Promesas y hacer méritos: Maniobras en las que frente a reclamos de la mujer el varón realiza modificaciones puntuales que implican ceder posiciones provisoriamente por conveniencia, sin cuestionarse la creencia errónea de la "naturalidad" de la tenencia de dicha posición.*
- f. *Victimismo: Por este mM el varón se declara víctima inocente de los cambios y "locuras" de la mujer., con culpabilización acompañante para intentar doblegarla.*
- g. *Darse tiempo: Este mM consiste en postergar y alargar el tiempo de decidirse a darle importancia a los cambios y reclamos femeninos o a cambiar, hasta que haya algo que obligue (en general un ultimátum de separación). Otro modo frecuente es a través de la negativa a acceder a una ayuda terapéutica, y si se lo hace, postergar frecuentemente la consulta antes de decidirse realmente a hacerla.*
- h. *Dar lástima: Cuando el varón realiza este mM procura que se apenen de él para lograr que la mujer ceda. Dentro de esta estrategia se incluyen también las amenazas de suicidio.*

1.2. Micromachismos en la cultura audiovisual

Las redes sociales e internet son un contexto colectivo que señala nuevos métodos de comunicación y de saber, que ofrece diversas posibilidades de participar en el espacio público, lo que a su vez supone una aparición de nuevos riesgos, como pueden ser, acosos, violaciones de la intimidad, adicciones, etc.

En el año 2009 un estudio realizado por el Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI) a una muestra de 1111 jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 25 años obtuvo, ante la pregunta sobre si quedan con personas desconocidas mediante la red, una respuesta afirmativa por parte de casi un 40% de los y las encuestados/as.

Con el fin de conocer la influencia que tienen las redes sociales en el mantenimiento de los mitos románticos entre la población adolescente, Blanco Ruiz realiza en el año 2014 una investigación cualitativa; con una muestra de 241 mujeres y 216 hombres jóvenes con edades comprendidas entre 13 y 18 años, residentes en diferentes lugares de España con ambientes culturales y socioeconómicos diversos y matriculados en Educación Secundaria Obligatoria durante el curso académico 2012-2013.

De los resultados obtenidos en la investigación se destacan los siguientes: aceptación de los celos como prueba de amor (7 de cada 10 chicos/as encuestados/as); 4 de cada 10 chicas y 3 de cada 10 chicos encuestadas/os afirman haber discutido con sus parejas a causa de conversar por redes sociales con alguna persona que no fuese del agrado de su pareja; 3 de cada 10 chicos/as afirman controlar las redes sociales de sus parejas; y 2 de cada 10 chicas y 3 de cada 10 chicos han sido amenazados por medio de las redes sociales.

En definitiva, se puede extraer la conclusión de que de los y las jóvenes entrevistados declaran controlar a sus parejas por motivos de celos.

Como dice Suárez (2013) “los medios de comunicación son educadores permanentes de la opinión pública. Comunicar es educar”. Por lo tanto, resulta de gran importancia realizar un análisis óptimo de los contenidos que se transmiten al público, con el fin de evitar todo aquello que favorezca la asimilación de conceptos y conductas perjudiciales para el desarrollo óptimo de las sociedades, en este caso concreto, todo lo relacionado con la desigualdad y la violencia de género.

Para su trabajo final de máster, Álvarez Hernández (2015) realiza un estudio con el fin de conocer si las películas contemporáneas de producción española y dirigidas a adolescentes, representan una figura de género desigual.

Para ello, establecen tres criterios a la hora de realizar la selección de películas: el primero, películas cuyos protagonistas tengan entre 14 y 19 años; el segundo, largometrajes de producción española; el tercero, haber sido emitidas entre los años 2009 y 2014 y estar entre las 10 más vistas. Finalmente la muestra de estudio se compone de las siguientes películas: *Fuga de cerebros* (2009), *Tres metros sobre el cielo* (2010), *Promoción fantasma* (2012) y *Perdona si te llamo amor* (2014).

De los resultados obtenidos la autora concluye lo siguiente: las películas representan una figura de género desigual, marcando estereotipos sobre cómo son las mujeres y cómo son los hombres; cuando el personaje protagonista es una chica suele tener un rol pasivo y se mueve por la iniciativa de otro personaje, generalmente hombre; se tiende a mantener a la mujer en el ámbito privado y cuando aparecen en lugares públicos lo hacen mayoritariamente acompañadas; y los mitos del amor romántico y de la media naranja son parte del argumento de las películas.

Finalmente, hacer una mención especial al hecho de que la película de las mencionadas más vista (Tres metros sobre el cielo), con más de 1300000 espectadores, es la que más marcados tiene los estereotipos; es decir, ella, la chica buena, dulce, guapa, sin objetivos en su vida, etc., y él, el rebelde, protector, con iniciativa, etc.

2. CONCEPTO DE VIOLENCIA DE GÉNERO

La violencia de género es un fenómeno existente en todos los países; que puede darse, a diferencia de las creencias de muchas personas, en todas las edades, en todas las clases sociales y en todos los niveles culturales.

La violencia de género, según la ONU (1993), citado en Calvo y Camacho (2014, pp:425) es: “Cualquier acto o intención que origina daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a las mujeres, incluyendo las amenazas de dichos actos, la coerción o privación arbitraria de libertad, ya sea en la vida pública o privada”.

La violencia de género encuentra su origen en las desigualdades de poder entre hombres y mujeres en los ámbitos sociales, económicos, religiosos y políticos. Desequilibrios que hunden sus raíces en el pasado y que siguen manifestándose en la actualidad.

En relación a esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS), afirma que se trata de un problema de salud pública, y por lo tanto, precisa actuaciones desde los campos de la educación, lo social y lo sanitario.

Lori Heise (1997), citado en Ferrer y Bosch (2003), indica que

“La violencia contra las mujeres es un fenómeno muy complejo, profundamente arraigado en las relaciones de poder basadas en el género, la sexualidad, la propia identidad y las instituciones sociales. Cualquier estrategia para eliminar la violencia de género debe, por tanto, confrontar las creencias culturales y las estructuras sociales que la perpetúan (pp: 208)”.

Por su parte, Adelman (2003), citado en Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa y Páez-Rovira (2016), define la violencia por parte de la pareja (VPI) como:

“forma de violencia que surge dentro de las relaciones íntimas y de pareja actuales o pasadas, ejercida por los hombres sobre las mujeres por su condición de género y que incluye conductas de abuso como son el maltrato físico, psicológico, sexual y otros comportamientos de tipo controlador, intimidación o las amenazas coercitivas (p.295)”.

En la actualidad, con el creciente uso de las TIC, ha surgido un nuevo tipo de violencia, conocida como violencia de género 2.0, definida según D'Ovidio y Doyle (2003), citado en Donoso, Rubio, Vilá y Velasco (2015), como:

“tipo de acoso perpetrado a través de la red en el que no debe establecerse el contacto directo del agresor con la víctima. Se conoce este concepto como un comportamiento que supone repetidas, no deseadas e intrusivas amenazas, acosos o difamaciones a través de comunicaciones en espacios virtuales que causan miedo y amenazan la seguridad de las víctimas (pp. 258)”

El mantenimiento a lo largo de la historia de la violencia de género está especialmente marcado por las construcciones sociales que determinan claras diferencias en función del género; lo que deriva en una asimilación de actitudes, pautas de conductas y valores, por parte de la sociedad, basados en una relación desigual entre hombres y mujeres.

Habitualmente, la violencia de género ha sido asociada especialmente a la violencia física, descuidando el maltrato psicológico, sexual, de aislamiento y control social, también existente en la realidad que nos concierne.

Dichas conductas violentas incluyen los siguientes factores:

- a. *El control de los movimientos de las mujeres o la restricción de su acceso a la información o la asistencia (impedirle estudiar o trabajar, control económico, etc.), así como el aislamiento de su familia y otras relaciones sociales.*
- b. *Las relaciones sexuales sin consentimiento o forzadas.*
- c. *El maltrato psicológico, que comprende la desvalorización, la intimidación, el desprecio y la humillación en público o privado.*
- d. *Los actos físicos de agresión.* (Calvo y Camacho, 2014; pp. 427)

Con motivo de explicar las variables que asisten a la violencia Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa y Páez-Rovira (2016) retoman el trabajo de Dutton de 1995 que propone un Modelo Ecológico que consta de diversos niveles; macro-estructural o social, exosistema (regional), nivel micro (grupal) y ontogenético (individual). De esta forma, hay un continuo que va de lo social a lo individual; donde cada nivel no puede considerarse primordial, sino que todos ellos se relacionan entre sí.

Diferentes estudios (Calvete, Estévez y Corral (2007); Campbell (2002); Pico-Alfonso et al.(2006); Ruiz-Pérez y Plazaola-Castaño (2005); Plazaola- Castaño y Ruiz-Pérez, (2004); Raya et al., (2004)), han demostrado que aquellas mujeres que están o han estado sometidas a este tipo de violencia muestran un deterioro de salud importante, teniendo como consecuencias,

entre otras, las siguientes: alteraciones fisiológicas como dolor crónico, síndrome de intestino irritable, depresión, ansiedad, baja autoestima, etc.

2.1. Tipos de violencia de género

Torres (2004), recogido en Mora y Montes-Berges (2009), fija 4 tipos de violencia de género que generalmente conviven y aparecen de manera sucesiva en aquellas relaciones en las que el hombre busca la dominación de su mujer:

- a. *Violencia física:* " incluye una amplia gama de manifestaciones que deja una huella en el cuerpo, aunque ésta no sea visible, y va minando la salud de las víctimas paulatina pero constantemente. Por lo general, este tipo de violencia suele ir aumentando en intensidad y frecuencia con el tiempo".
- b. *Violencia psicológica:* "se presenta siempre que hay violencia física, sexual o económica, aunque también puede aparecer de forma aislada. Abarca manifestaciones diversas como insultos, ofensas, gritos, manipulación, chantaje, control, aislamiento, etc. Va dirigida directamente a minar la autoestima de la víctima, buscando generar en ella un sentimiento de inseguridad y de escasa valía personal. En muchas ocasiones, las mujeres son incapaces de reconocer o de poner en palabras aquello que les está pasando".
- c. *Violencia sexual:* "se da cuando se impone a la mujer una relación sexual contra su voluntad. Aunque es una forma frecuente de sometimiento y control dentro de una relación de pareja, se desconoce la envergadura real de este tipo de violencia por la escasez de denuncias y porque se ha naturalizado dentro de una relación sentimental. Siempre tiene graves consecuencias para la salud emocional de las víctimas y con frecuencia va acompañada de violencia física".
- d. *Violencia económica:* "implica la disposición y el manejo abusivo del dinero y los bienes materiales. Consiste, normalmente, en no dar dinero o darlo en cantidades pequeñas, hacer que la mujer tenga que pedir dinero y rechazar su petición, etc. Esta situación de dependencia económica aumenta la vulnerabilidad de la mujer, la hace más proclive a otras formas de violencia, acentúa su aislamiento y le impide tomar decisiones concretas para salir de la relación de maltrato".

2.2. Fases de la violencia de género

Toda situación en la que se produzca violencia de género pasa por un estado cíclico en el que se suceden 3 fases. Este ciclo fue enunciado por Leonor Walker (1979) y retomado por Sanz, Bastián, Lorenzo y Rodríguez (2015):

- a. **Fase I. Acumulación de tensión:** *la tensión es el aumento de los conflictos en la pareja. El agresor se vuelve más susceptible, responde con más agresividad y hostilidad*

(aunque no lo demuestra con violencia física) y encuentra motivos de conflicto en cada situación. La víctima trata de calmar la situación y evita hacer aquello que cree que disgusta a su pareja (pensando que podrá evitar la futura agresión). La tensión va aumentando y la irritabilidad del agresor también, sin motivo comprensible para la víctima. Esta fase se puede dilatar durante varios años.

- b. **Fase II. Estallido de la tensión o Explosión violenta:** es el resultado de la tensión acumulada en la Fase I. se pierde toda forma de comunicación y entendimiento, y la violencia, finalmente, explota, dando lugar a la agresión. Aparecen las agresiones verbales, psicológicas, físicas, etc. es en esta fase cuando se suelen denunciar las agresiones o cuando se solicita ayuda (al producirse en la víctima lo que se conoce como “crisis emergente”).
- c. **Fase III. Luna de miel o arrepentimiento:** la tensión y la violencia desaparecen; el agresor se muestra arrepentido por lo que ha hecho, pide disculpas a la víctima y la colma de promesas de cambio. Se denomina “Luna de miel” porque el agresor vuelve a ser cariñoso y amable como al principio de la relación. A menudo, la víctima le concede otra oportunidad creyendo firmemente en sus promesas. Esta fase dificulta que la víctima ponga fin a esa relación, porque incluso sabiendo que las agresiones pueden repetirse, en este momento ve la “mejor cara” de su agresor y alimenta la esperanza de que podrá hacerle cambiar. (Sanz, Bastián, Lorenzo y Rodríguez, 2015)

Esta última etapa, dará paso nuevamente a la fase I, lo que a su vez da lugar a una nueva fase II. El ciclo se repetirá en numerosas ocasiones, y poco a poco, la fase III irá siendo menos duradera.

Desde un punto de vista aplicado, Ferrer y Bosch señalan 10 aspectos influyentes en la decisión de abandonar o no una relación de malos tratos:

- a. *Las características del abuso:* a mayor duración y severidad del maltrato, menos probabilidades de abandonar la relación pues aparecen el temor, la dependencia, la culpabilidad, la baja autoestima, etc. que hacen más difícil el abandono.
- b. *Los recursos materiales y sociales disponibles:* la dependencia económica, la falta de recursos, la falta de apoyo ambiental, la vergüenza social, etc. favorecen la continuidad de la relación y dificultan el abandono.
- c. *Los antecedentes de maltrato (de la mujer):* la exposición a malos tratos en la familia de origen podría hacer que las niñas aprendan a vivir con la violencia y a considerarla algo normal. Sin embargo, el porcentaje de mujeres víctimas de malos tratos que la sufrieron en la familia de origen estaría por debajo del 20%.

- d. *Las actitudes de la mujer: la presencia de actitudes y creencias tradicionales sobre el rol de género femenino hacen a las mujeres más vulnerables a la situación de maltrato.*
- e. *La capacidad para asumir el fin de la relación: al abandonar una relación abusiva la mujer reasume el control sobre su vida y recupera parte de su autoestima, pero al hacerlo también está asumiendo el fracaso de haberse equivocado al elegir pareja y eso puede ser un duro golpe para su autoconfianza.*
- f. *El miedo: cuando las mujeres deciden terminar la relación a menudo entran en la parte más peligrosa de su vida, el momento en que sus abusadores pueden negarse a perder el control de la situación e iniciar un acoso, una persecución, una serie de conductas intimidatorias y, en algunas ocasiones, también intentos claros de homicidio. En el caso de España algunas estimaciones señalan que entre el 80% y el 90% de las mujeres víctimas mortales de malos tratos 10 son a manos de una pareja de la que están separadas y/o en trámites de separación. (Ferrer y Bosch, 2003; pp: 209)*

En el trabajo de Delgado, Sánchez y Fernández-Dávila (2011), se marcaron como objetivo identificar atributos y estereotipos de género asociados a la violencia en mujeres españolas. Los resultados obtenidos con una muestra de 1200 personas (desagregadas por sexo, mayores de edad y residentes en España) son los siguientes:

- a. Los sujetos valoran de forma positiva los estereotipos propios de la imagen femenina, pero a la hora de identificarse lo hacen de una forma especialmente marcada por el género.
- b. Se descubrió una relación entre la violencia doméstica con los atributos de género masculinos; adjetivando a los hombres maltratadores como violentos y agresivos, y a las mujeres víctimas de maltrato como débiles, pasivas e inseguras. Declarando la valentía como el principal medio para salir de esas situaciones.

Los datos aportados por la Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Malos Tratos (ADAVASYMT), respecto a la población adolescente manifiestan que los patrones sexistas evolucionan de forma preocupante. Durante el año 2013 se observó un importante aumento en las denuncias y un mayor reconocimiento, por parte de este sector de la población, de comportamientos machistas y/o agresivos.

Este marcado sexismo dentro de la población adolescente, puede comprobarse con las cifras reales del citado año, donde 151 menores fueron llamados a juicio y se impusieron 130 medidas. Además, el Ministerio de Sanidad reveló en un informe que el 23% de las chicas admiten haber sido víctimas de conductas violentas o haber sido ridiculizadas.

3. MICROMACHISMOS Y VIOLENCIA DE GÉNERO

En cuanto a los frutos que obtienen los propios micromachismos, se puede afirmar que la falta de autoafirmación de la mujer sumado a la eficacia de estas estrategias, derivan en grandes efectos nocivos para la mujer y la pareja en sí misma, aunque dichos efectos suelen visibilizarse a largo plazo.

En las mujeres los mM suelen provocar: a) Agotamiento de sus reservas emocionales y de la energía para sí; b) Deterioro, muchas veces enorme, de su autoestima; c) Disminución de su poder personal y parálisis del desarrollo personal; y d) Malestar difuso, irritabilidad crónica y hartazgo de la relación.

En los varones los efectos de su ejecución de los mM suelen ser: a) Perpetuación de los desbalances de poder y de las disfunciones en la relación; b) Etiquetamiento de la mujer como “la culpable” del deterioro del vínculo; y c) Transformación de la pareja en adversarios convivientes, y empobrecimiento de la relación. (Bonino, 2014, pp: 14,15)

En cuanto su relación con la violencia de género Bonino (2014, pp: 16) afirma:

Los mM también son violencia de género y son comportamientos habituales en todos los varones. Nombrar los mM debería servir para contribuir a que los varones que no se reconocen en el ejercicio de la violencia mayor, que tienen una ética de justicia y respeto, no ignoren las propias maniobras de dominio y dominación cotidianas.

Desde una perspectiva empírica, el trabajo de Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García (2008) con una muestra de 1351 personas distribuidas por todo el Estado Español en zona centro, zona sur e islas.

Concluyen que los micromachismos son considerados como comportamientos aceptables por los hombres en mayor medida que por las mujeres.

Dichos comportamientos necesitan de un contexto idóneo que facilite su proliferación. En esta línea los trabajos de Ferrer, Bosch y Navarro (2010), Barrón et al (1999) y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 1995) concluyen que en las sociedades actuales ese contexto viene definido por la idea de amor romántico, como espacio de las uniones afectivas y matrimoniales, y sus mitos o creencias.

En esta línea Bosch y Ferrer (2002) y Ferrer, Bosch y Navarro (2010) definen

“Un mito es una creencia, aunque se halla formulada de manera que aparece como una verdad y es expresada de forma absoluta y poco flexible.

Estas creencias suelen poseer una gran carga emotiva, concentran muchos sentimientos, y suelen contribuir a crear y mantener la ideología del grupo y, por ello, suelen ser resistentes al cambio y al razonamiento”.

En el caso de las relaciones afectivas, “*podemos considerar que los mitos románticos son el conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor*” (Yela, 2003, p.264).

3.1. Los mitos de amor romántico como construcción cultural de los micromachismos

En los últimos años estas creencias han sido objeto de estudio por diversos autores/as (Lee, 1973-1976; Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García, 2008; Luengo y Rodríguez, 2010).

Lee (1973, 1976), citado en Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García (2008, pp. 590), hace una clasificación del amor en los siguientes términos:

- a. **Eros** o amor pasional o romántico, caracterizado por una pasión irresistible, con sentimientos intensos, intimidad, fuerte atracción física y actividad sexual.
- b. **Ludus** o amor lúdico, caracterizado por interacciones casuales, con poca implicación emocional, ausencia de expectativas futuras y evitación de la intimidad y la intensidad.
- c. **Storge** o amor amistoso, caracterizado por un compromiso duradero que se desarrolla lenta y prudentemente y por compartir actitudes y valores; se basa en intimidad, amistad, compañerismo y cariño y busca más un compromiso a largo plazo que un apasionamiento a corto plazo.
- d. **Pragma** o amor pragmático: compuesto de Ludus y Storge, se basa en la búsqueda racional de la pareja ideal.
- e. **Manía** o amor obsesivo o posesivo: compuesto de Eros y Ludus, se caracteriza por la intensidad y la intimidad, pero también por los celos, la incomunicación y los «síntomas» físicos y psicológicos.
- f. **Ágape** o amor altruista: compuesto de Eros y Storge, se caracteriza por dar antes que recibir y por el autosacrificio por el bienestar de la pareja.

En cuanto a los mitos, la clasificación de Yela (2003), citado en Bosch y Ferrer (2012), ha sido la base de numerosas investigaciones en la última década.

- a. **Mito de la “media naranja”**, o creencia de que elegimos a la pareja que teníamos predestinada de algún modo y que ha sido la única o la mejor elección posible.

- b. **Mito del emparejamiento o de la pareja**, creencia en que la pareja (heterosexual) es algo natural y universal y en que la monogamia amorosa está presente en todas las épocas y todas las culturas.
- c. **Mito de la exclusividad**, o creencia de que es imposible estar enamorado/a de dos personas a la vez.
- d. **Mito de la fidelidad**, o creencia de que todos los deseos pasionales, románticos y eróticos deben satisfacerse únicamente, en el caso de que se la ame de verdad, con la propia pareja.
- e. **Mito de los celos**, o creencia de que los celos son un signo de amor, e incluso el requisito indispensable de un verdadero amor.
- f. **Mito de la equivalencia**, o creencia de que el “amor”, siendo este un sentimiento, y el “enamoramiento”, estado más o menos duradero, son equivalentes y, por tanto, si una persona deja de estar apasionadamente enamorada es que ya no ama a su pareja y lo mejor es abandonar la relación.
- g. **Mito de la omnipotencia** o creencia de que “el amor lo puede todo” y por tanto si hay verdadero amor los obstáculos externos o internos no deben influir sobre la pareja, y es suficiente con el amor para solucionar todos los problemas y para justificar todas las conductas.
- h. **Mito del libre albedrío**, o creencia de que nuestros sentimientos amorosos son absolutamente íntimos y no están influidos por factores socio-biológico-culturales ajenos a nuestra voluntad y conciencia.
- i. **Mito del matrimonio o de la convivencia**, creencia de que el amor romántico-pasional debe conducir a la unión estable de la pareja y constituirse en la única base de la convivencia de la pareja.
- j. **Mito de la pasión eterna o de la perdurabilidad**, esto es, creencia de que el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe perdurar tras años de convivencia.

Esta clasificación es analizada por Bosch y Ferrer (2002, 2012) desde la perspectiva de género. (Ver Figura 1)

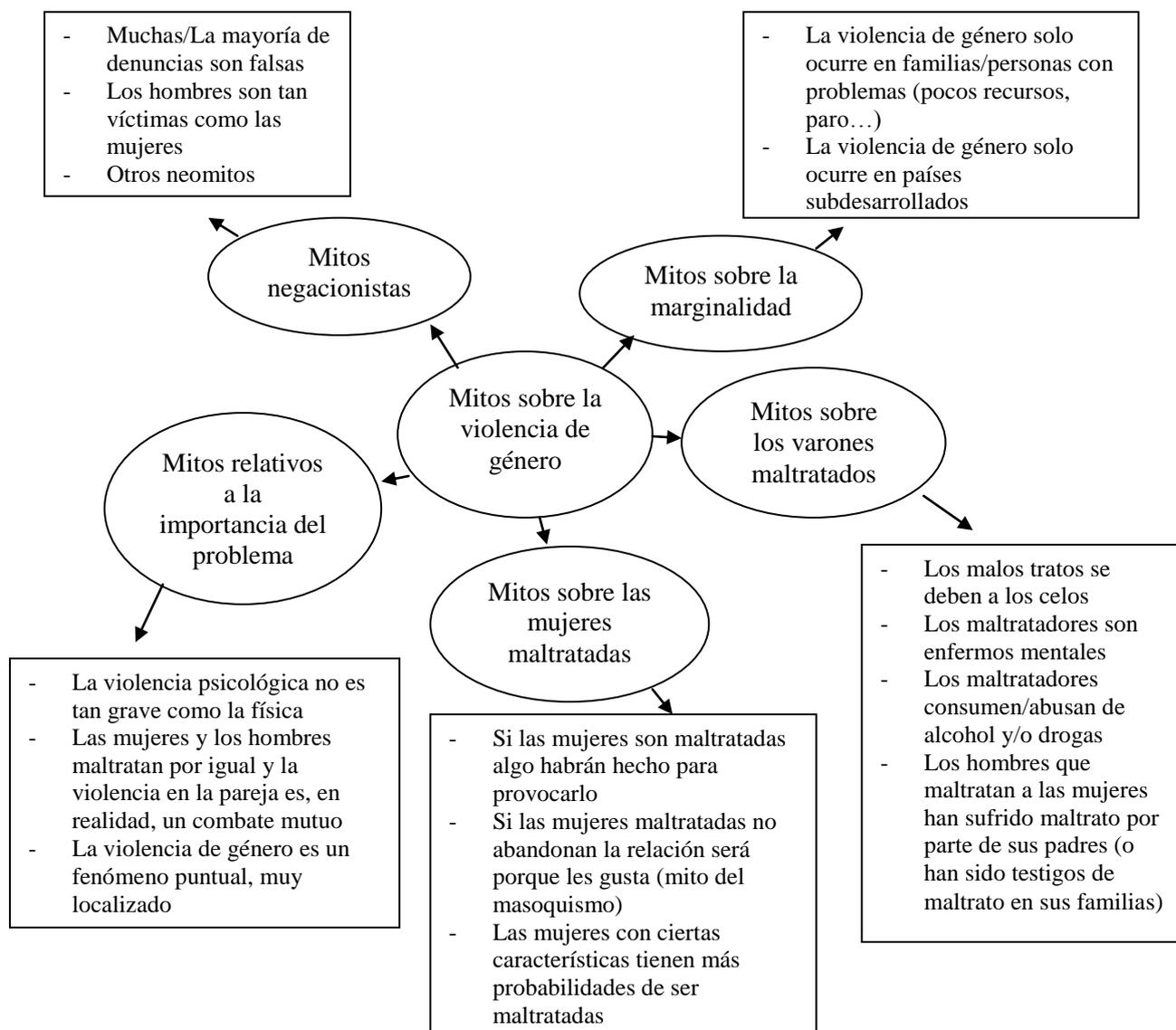


Figura 1: Mitos de la violencia de género. Fuente: Bosch y Ferrer (2012)

Desde una perspectiva empírica Ferrer, Bosch y Navarro (2010) desarrollaron una investigación sobre los estilos de amor existentes y la posible relación de estos con la violencia de género; teniendo como base y a modo de comparativa un estudio realizado en 1995 por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Los resultados obtenidos de la muestra formada por 1352 personas (659 hombres y 692 mujeres) apuntan un predominio en la aceptación de los mitos de la omnipotencia, de la pasión eterna, del matrimonio y de la media naranja; y la no aceptación del mito del emparejamiento.

En las siguientes tablas se muestran los resultados obtenidos en el trabajo del CIS, 1995 y en la investigación desarrollada por Ferrer, Bosch y Navarro, 2010:

Tabla 1: Resultado del estudio del CIS, 1995	
Mito evaluado	Resultados
Mito de la media naranja	51%
Mito de la pasión eterna	63%
Mito de la omnipotencia	75%
Mito del matrimonio	67%
Mito del emparejamiento	95%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos del artículo de Ferrer, Bosch y Navarro (2010).

Tabla 2: Resultados del estudio de 2010		
Mito evaluado	Ítem	Resultados 2010
Mito de la media naranja	1) En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona (tu media naranja)	52.6%
Mito de la pasión eterna	2) La pasión intensa de los primeros tiempos de una relación debería durar siempre	72.3%
Mito de la omnipotencia	3) El amor es ciego	60.7%
	10) El amor verdadero lo puede todo	73.0%
Mito del matrimonio	4) El matrimonio es la tumba del amor (<i>inverso</i>)	71.3% (<i>en desacuerdo</i>)
Mito del emparejamiento	5) Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja (<i>inverso</i>)	68.4%
	7) Separarse o divorciarse es un fracaso	54.2% (<i>en desacuerdo</i>)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos del artículo publicado por Ferrer, Bosch y Navarro (2010).

Para concluir, cabe hacer especial mención a la similitud encontrada entre los resultados obtenidos en esta investigación con la realizada en 1995 sobre una muestra representativa de población española. Siendo especialmente semejante en los mitos de la omnipotencia y la media naranja.

Por otro lado, el mito del emparejamiento obtuvo resultados muy diferentes en ambos estudios; siendo dicho mito rechazado en el caso más actual, mientras que en el caso anterior se trata del más aceptado por la muestra.

Esto puede explicarse por el hecho de que en el estudio de 2010 la pareja es planteada como un estado de la persona que incluye diversos estilos de convivencia, a diferencia del publicado en 1995 donde se plantea la pareja heterosexual como tendencia natural del ser humano.

3.2. La fisión como alternativa a los modelos tradicionales en la construcción del vínculo.

La *fisión* es una perspectiva que descompone el mito del amor total, exclusivo, definitivo y absoluto, y muestra a las parejas los principios de igualdad en los que basar su relación.

En los trabajos de Luengo (2008, 2008a) y Thomas (2004) citado en Luengo Rodríguez (2010), se propone como prevención de la violencia de género *una ética del amor nuevo*, que promueva una aceptación de la diferencia, el respeto hacia uno mismo y hacia el/la otro/a, y que enseñe que el amor, como proceso de desarrollo, necesita de un esfuerzo para mantener la ilusión y el deseo.

En esos trabajos se proponen, entre otras, las siguientes dimensiones facilitadoras del cambio:

Cultura de la diversidad familiar: Es necesario que se eduque desde la infancia en la idea de que el amor es un sentimiento complejo y puede ser muy diverso; con el fin de superar los estereotipos existentes en relación a la familia de tipo tradicional.

Organización familiar basada en la equidad: Se necesitan programas educativos que sugieran valores fundamentales como que el primer enlace que una mujer debe tener es con ella misma, y que el amor puede ser un lugar de instrucción en el que la fusión de dos personas no tiene lugar.

Desarrollo socioemocional: Transmisión, por parte de los profesionales, de la imagen de que la esencia del bienestar no reside en la estructura familiar o el vínculo, sino en los procesos de relación y familiares.

Desarrollo personal e identidad grupal: Es necesario desarrollar programas educativos que favorezcan una cultura de identidad tanto personal como grupal, favoreciendo un desarrollo personal y a su vez, en la pareja, la familia y la sociedad.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

PRESENTACIÓN

En este capítulo se presenta una propuesta de intervención educativa cuya población diana son adolescentes en riesgo de exclusión social y su contexto relacional. La propuesta desarrolla el contexto de la intervención, la metodología empleada, los objetivos que se persiguen, los contenidos a trabajar y la evaluación a realizar a lo largo de todo el proceso. Para su elaboración se han revisado los y las siguientes autores/as: Delgado Granados (2002), Giró (2007), Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez (2013), Navarrete-Cazales (2015) y Sanz, Bastián, Lorenzo y Rodríguez (2015).

1. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

1.1. Fundación Juan Soñador

La Fundación Juan Soñador es una iniciativa social de la Familia Salesiana del Noroeste de España; tiene su sede en la Inspectoría de León. Los Salesianos, Cooperadores Salesianos, Antiguos Alumnos, Hogares don Bosco, Damas Salesianas, Voluntarias de Don Bosco y ADMAS forman el Patronato. Se trata de una organización sin ánimo de lucro y se encuentra inscrita en el Registro de Fundaciones asistenciales del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

“La propuesta educativa salesiana nace en el siglo XIX, ante el panorama de tantos jóvenes abandonados y excluidos. Desde entonces los salesianos con sus distintas iniciativas siguen buscando respuestas, poniendo de manifiesto su perenne novedad: ayudar, por medio de la educación a los jóvenes en riesgo de exclusión social. En los últimos 10 años se intensifica la labor social a favor de jóvenes en situación de riesgo. Con el fin de aglutinar todas las iniciativas de índole social surge en el año 2002 la Fundación Juan Soñador”. (Fundación Juan Soñador)

La Familia Salesiana de la Inspectoría de León siempre ha trabajado con menores y jóvenes marginados a través de colegios, centros juveniles, parroquias y otros ambientes.

En los últimos años se ha intensificado su labor entre menores y jóvenes excluidos, personas inmigrantes y familias con necesidades a través de proyectos sociales específicos en las Plataformas Sociales, además de colaborar con otras entidades en la atención a minorías étnicas y toxicómanos.

La finalidad principal de la Fundación es la prevención, educación y promoción social íntegra de los niños, adolescentes, jóvenes y familias de los sectores de riesgo y marginalidad y de exclusión social.

Desarrollan sus proyectos en las Comunidades Autónomas de Galicia, Asturias y Castilla y León; colaborando, además, en proyectos de cooperación al desarrollo. Sus principales líneas de actuación son: calidad de vida infantil: participación ciudadana: formación, sensibilización y voluntariado; inclusión social y laboral de jóvenes; cooperación al desarrollo; y acogida e inserción socio-laboral a inmigrantes.

El objetivo lo hacen realidad a través de los Programas y Proyectos Sociales. Hay que fijarse que son personas que se incorporan con su voz, decisión y acción a crear un mundo mejor para tantos y tantos niños/as, adolescentes, jóvenes y familias en desventaja social; siendo los destinatarios los protagonistas de su desarrollo.

1.2. Programa Horizonte

Su sede en Valladolid es denominado Programa Horizonte; éste nace en el año 2001 y tiene como referente el desarrollo de distintos proyectos para la promoción personal y social de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias en situación de desventaja social.

El programa procura promover la inserción activa de los y las jóvenes desfavorecidos, suprimiendo aquello que ha desembocado en comportamientos de marginalidad y fomentando todo aquello que asista a su desarrollo tanto personal como familiar y social.

El Programa Horizonte cuenta con los siguientes proyectos: Centro de Día Alalba; Vivienda Hogar el Desván; Vivienda Emancipa-Ananke; Proyecto de Orientación y Formación Laboral Despega; Intervención psicológica; Tierra Viva Catering; y Proyecto de igualdad de género Gritando al mundo.

Esta propuesta educativa se enmarca en el Proyecto Gritando al mundo; el cual tuvo comienzo en el año 2013 con el fin de impulsar, entre los y las adolescentes, la igualdad de género. A través del trabajo que se realiza los y las jóvenes experimentan e interiorizan aspectos que, en muchas ocasiones, ni siquiera habían sido planteadas.

1.3. Adolescentes como objeto de intervención

Puesto que la población diana de la propuesta educativa la constituyen adolescentes; comienzo con un breve repaso conceptual de la identidad, comenzando por la visión que tenían de ésta los filósofos clásicos (como Descartes, Platón, etc) hasta llegar a la definición de los autores más actuales, y del constructo de la misma.

Con los filósofos clásicos, el término identidad poseía un único significado, siendo este el de su raíz latina ‘identitas’; lo que significa igual a uno mismo’ o ‘ser uno mismo’. El vocablo se empleaba para hacer referencia a las características, cualidades y atributos propios de los seres humanos o los objetos.

Molina (1975), citado en Delgado Granados (2002): lo define como “conjunto de datos que definen a un individuo de manera que lo singularizan y lo limitan de tal forma que no puede ser confundido con ningún otro”

Agullo (1997), citado en Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez (2013), define la identidad como “organización interna, autoconstruida, dinámica de impulsos, habilidades, creencia e historia individual”

Como señala Losada (1999), citado en Giró Miranda (2007), “la identidad es a la vez permanencia y cambio social, unidad y pluralidad; en una palabra, es un término paradójico, una construcción social de la personalidad consolidada por la continuidad y acompañada por la ruptura”.

Žižek (2008), citado en Navarrete-Cazales (2015), concluye que

“La identidad se constituye dentro del espacio ideológico del que formamos parte, donde se encuentra una serie de elementos de libre flotación que el sujeto atrapa, acepta o se identifica con varios de esos elementos, pero solo uno es el que lo acolcha o “determina” en mayor medida o sobre el cual los otros significantes se rigen”.

Tras esta breve revisión, concluyo con la siguiente diferenciación; en los tiempos de la filosofía clásica, la identidad era la relación que mantenía cada uno/a consigo mismo/a y se basaba en elementos compartidos por todas las personas, sin embargo, en la actualidad, la identidad es entendida como tema propio de la teoría del conocimiento derivándose en una problemática concreta afrontada por las diferentes especialidades del campo social.

Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofski (1993), citado en Tesouro Cid, Palomanes Espadalé, Bonachera Carreras y Martínez Fernández (2013, pp. 214), diferencian cuatro estatus de identidad:

- a. **Identidad difusa.** “Según Rice (1997), el adolescente situado en este estatus no ha hecho un proceso de exploración significativa para encontrar una identidad ni se ha comprometido a nivel vocacional ni ideológico.”
- b. **Identidad hipotecada.** “El adolescente no ha experimentado una crisis de identidad ni ha hecho una exploración significativa y permanece arraigado y comprometido a los valores aprendidos durante su infancia.”
- c. **Identidad moratoria.** “El adolescente, en este caso, está en una fase de exploración activa, busca su identidad, pero aún no ha podido establecer compromisos claros. Necesita experimentar un tiempo para encontrar una identidad y unos roles socialmente aceptables. La identidad moratoria suele ser previa a la alcanzada.”
- d. **Identidad alcanzada.** “El adolescente con esta identidad ha finalizado el período de exploración, superando una fase de moratoria, y adopta una serie de compromisos relativamente estables y firmes.”

Giró Miranda (2007), entiende la construcción de la identidad como “proceso, no innato, que se va forjando a lo largo de nuestra vida y nunca acaba, y en la que intervienen tanto los elementos propios de la estructura social, como nuestros procesos psicológicos e interacciones de la vida cotidiana”.

Entendiendo la adolescencia como el periodo más importante en el desarrollo de la personalidad y la construcción de la identidad, es fundamental saber que se trata de una etapa complicada, pues los adolescentes se encuentran en una eterna lucha entre el ser y el deber ser, en una constante confusión; pues se encuentran con la dificultad de ser como los demás pero manteniendo rasgos propios de cada uno.

La diversidad de modelos familiares y de formas de socialización existentes en la actualidad obliga a hablar de identidades. Además del amplio abanico de elementos influyentes en esas identidades encontramos en la actualidad el creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la variedad que ofrecen en la socialización. Estas nuevas formas de comunicación favorecen el intercambio de creencias, valores y actitudes entre personas de diferentes lugares; lo que aumenta notoriamente los agentes que intervienen en la construcción de la identidad.

Con el objeto de conocer cómo los adolescentes construyen su identidad durante esta etapa del ciclo vital, Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez (2013) realizaron en el año 2013 un

estudio con una muestra de 42 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, y los 14 y 15 años.

El instrumento de medida empleado fue el cuestionario *Extended Version of the Objective Mida of Ego Identity Estatus (EOMEIS-II)* creado por Adams, Benion y Huh en 1989. Dicho cuestionario está constituido por 64 ítems agrupados en 8 ámbitos, que permiten una evaluación de dos dimensiones; a) la relacionada con aspectos profesionales, políticos, religiosos y con el estilo de vida; y, b) lo relativo a las relaciones sociales, la pareja, los roles de género y el ocio.

Los resultados obtenidos fueron: a) La adolescencia es un periodo clave en el proceso de la formación de la identidad; b) la formación de la identidad durante la adolescencia no es un proceso lineal (el 97.62% de la muestra estudiada mostraron grados de identidad diferentes); y, c) en general los adolescentes más mayores no muestran mayor puntuación en identidad, sino que esto se produce solo en algunas dimensiones.

2. METODOLOGÍA

2.1. Marco conceptual

Las orientaciones metodológicas empleadas en la intervención parten de la perspectiva comunitaria: a) *Autogestión de los sujetos*, lo que significa que toda transformación repercute sobre todos los individuos involucrados; b) el centro de poder recae sobre la *comunidad*, oponiéndose a cualquier forma de paternalismo, autoritarismo e intervencionismo; y, c) la *unión entre teoría y práctica* para lograr una verdadera comprensión.

Teniendo en cuenta a Paulo Freire (2007), se empleará “*la praxis, la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” – la educación es cambio-.

El proyecto cuenta con diferentes orientaciones para el desarrollo de la intervención:

- a. *Transmisiva*: el proceso consiste, fundamentalmente, en la transmisión o comunicación de datos, informaciones, procesos, comportamientos o imágenes.
- b. *Asimilativas e interrogativas*: el proceso trata de facilitar la comprensión de los conocimientos y cuando esta comprensión se realiza a través de la formulación de preguntas.
- c. *Resolutivas*: cuando se ejercita la resolución de problemas reales o ficticios.
- d. *Creativas y transformadoras*: pretende generar propuestas, cambios e innovaciones.
- e. *Constructivas*: prioriza potenciar el desarrollo de procedimientos, la adquisición de conceptos, el descubrimiento de principios, la comprensión de fenómenos etc.

- f. *Deductivas*: el proceso de conocimiento se realiza desde lo general o desde la norma a lo particular o al hecho.
- g. *Históricas*: se plantea la perspectiva de un tema o problema desde sus orígenes hasta la actualidad.
- h. *Sociológicas*: cuando se plantea un problema desde el impacto de sus manifestaciones más actuales.

2.2. Unidades de intervención

La intervención está dirigida a cuatro colectivos de la comunidad educativa; jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años; padres y madres de éstos; profesorado y personal de administración y servicios (PAS).

Antes de profundizar en cada grupo, señalar la importancia que tiene que tanto padres y madres como el profesorado esté involucrados en la intervención educativa. Pues incluso realizando un trabajo efectivo con la población adolescente, éste debe estar complementado con la formación adecuada a su entorno más cercano, el cual influye en su desarrollo personal y en la creación de sus identidades. Es por esto, por lo que una intervención centrada únicamente en los y las jóvenes quedaría incompleta.

Una vez aclarado este aspecto, prosigo con la profundización en cada grupo destinatario, indicando el motivo y la importancia que tiene trabajar con cada uno de ellos.

a) Jóvenes

El programa estará especialmente programado para la intervención con población adolescente, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. He considerado centrar mi propuesta en chicos y chicas pertenecientes a este ciclo vital por deberse al momento en el que comienzan a constituir sus identidades; factor de gran importancia en el establecimiento de actuales y futuras relaciones de pareja. Es en estas edades cuando se empiezan a establecer las relaciones sentimentales, por lo que es muy importante que lo hagan de una forma sana e igualitaria, basándose siempre en el respeto.

Además, se está produciendo un crecimiento importante de parejas jóvenes en las que se observan comportamientos machistas, basadas en desigualdades de género. Muchas de éstas parejas, han asimilado y normalizado comportamientos propios de los micromachismos, como pueden ser un control excesivo, celos como muestra de amor, imposición de límites a la hora de mantener amistades, etc.

A modo de conclusión, se trata de un momento en la vida de toda persona en la que se producen muchos cambios, a todos los niveles, lo que provoca sentimientos de frustración e indecisión; por lo que en muchas ocasiones podemos dejarnos influenciar.

b) Madres y padres

Como he señalado anteriormente, debemos ser conscientes de la importancia que tiene trabajar con el entorno más cercano de los menores. Es necesario intervenir también con los padres y madres y de los/as chicos/as, para así realizar el proyecto de forma cooperativa. De esta forma, se evita que los/as jóvenes reciban en casa una educación y una formación opuesta o diferente.

Se trata de un contexto de gran importancia, pues incluso en el caso de que todos los padres y las madres muestren e inculquen a sus hijos patrones de igualdad, de forma inconsciente se pueden observar, en numerosas familias, aspectos determinados, que analizados desde una perspectiva de género, pecan de ser machistas. Esto es debido a la influencia que recibimos de la sociedad patriarcal en la que España ha vivido durante muchos años, y en la que a pesar de haber avanzado, seguimos viviendo.

En definitiva, el fin último de trabajar y colaborar con la familia directa de los y las menores, es complementar y reforzar los contenidos trabajados. Además, fomentar así la sensibilización de éstos ante situaciones en las que las mujeres, por el simple hecho de ser mujeres, son víctimas de violencia.

c) Profesorado

A pesar de tratarse de un grupo no perteneciente al entorno más próximo del menor; debemos tener en cuenta, que desde que comenzamos nuestros estudios siendo pequeños, son ellos con los que pasamos la mitad del día, son quienes nos inculcan la gran mayoría de la sabiduría adquirida, y por lo tanto, es de ellos de quienes absorbemos los conocimientos, en el sentido más amplio de la palabra, que poseemos. Es por esto, por lo que trabajar coordinadamente con ellos cobra una especial importancia.

La realidad actual muestra un progreso en cuanto al tema tratado, sin embargo, siguen existiendo profesores y profesoras, entre otros muchos profesionales, que siguen rigiéndose en un sistema de trabajo basado en que el hombre es superior a la mujer. Incluso en los casos en los que esto no ocurre, se observa un lenguaje sexista que está generalmente asimilado por la población, por lo que uno de los aspectos a trabajar con este colectivo, se trata del lenguaje inclusivo.

Para finalizar, hacer mención a la realidad existente en nuestra sociedad, caracterizada por seguir rigiéndose en un sistema patriarcal, cierto es que en menor medida. Los efectos que tiene este sistema entre la población son aprendidos, por lo que mediante una educación óptima e igualitaria, es posible una erradicación de los aspectos que trataremos en la intervención.

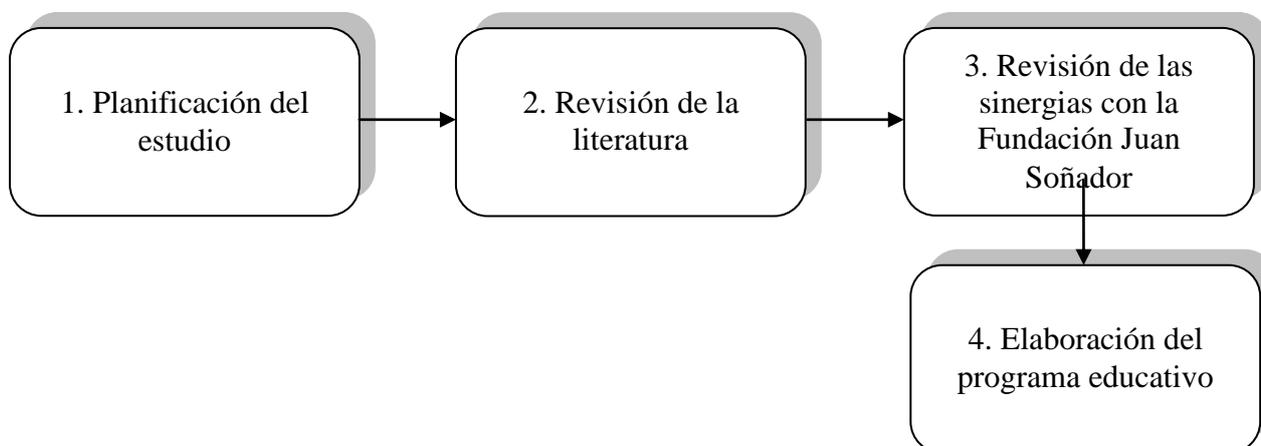
d) Personal de Administración y Servicios (PAS)

Por último, es también necesario realizar la intervención con el Personal de Administración y Servicios, pues éstos son parte de la comunidad educativa en la que se encuentran los y las jóvenes. De esta forma, se garantiza que todo el equipo educativo será objeto y sujeto de la actuación, evitándose así una incompleta intervención.

Aunque este sector de la comunidad educativa no se encuentre en constante contacto con los y las adolescentes, es conveniente y necesaria su participación durante el proceso.

2.3. Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo durante el plan de trabajo puede resumirse en el siguiente esquema:



Planificación del estudio: El presente trabajo surgió bajo las siguientes cuestiones: ¿cómo se concibe en la actualidad el amor en la población adolescente?; ¿cuál es la influencia que tiene sobre el tema la cultura audiovisual?; y, ¿qué contenidos educativos son pertinentes en un programa de intervención educativa? Para dar respuesta a estas interrogantes se procedió a la realización de una revisión bibliográfica, una revisión de las sinergias con la Fundación Juan Soñador, y finalmente, a la elaboración de un programa educativo.

Revisión de la literatura: Partiendo de los descriptores principales del título del trabajo se llevó a cabo una revisión bibliográfica donde se obtuvo información teórica y empírica de los

conceptos *Micromachismos* y *Violencia de género*; así como de la propia interrelación entre los mismos.

Revisión de las sinergias con la Fundación Juan Soñador: Durante el Prácticum de Profundización realizado, durante el curso 2015/2016, en la Fundación Juan Soñador; he podido conocer y aplicar diferentes programas y actividades presentados en este trabajo, lo que facilita un mayor conocimiento de su efectividad. Además, al tratarse de una fundación cuyos destinatarios son jóvenes en riesgo de exclusión, he tenido la oportunidad de observar y trabajar de manera directa con la población diana del presente trabajo.

Elaboración del Programa Educativo: finalmente, se ha elaborado un programa educativo destinado a jóvenes en riesgo de exclusión social y su contexto relacional, en el que se trabaja la violencia de género y los micromachismos de manera que pueda ser empleado tanto para prevenir como intervenir en situaciones de desigualdad.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general:

Diseñar un programa educativo para la prevención de los micromachismos en población adolescente y sus contextos familiares y educativos

3.2. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

3.2.1. Objetivos para los y las adolescentes

a) Sensibilización

- a. Dar a conocer los mitos del amor romántico y su influencia en el establecimiento de relaciones entre la población adolescente.
- b. Ofrecer alternativas al modelo tradicional en el que se establecen las relaciones sentimentales de pareja.

b) Formación

- a. Potenciar el empoderamiento de las chicas jóvenes para saber reconocer y/o evitar situaciones de violencia por parte de sus parejas
- b. Educar para favorecer la igualdad y la corresponsabilidad en las relaciones sentimentales.

c) Autoevaluación

- a. Fomentar la detección y el reconocimiento de situaciones micromachistas en la cultura audiovisual.

3.2.2. Objetivos destinados al profesorado

a) Sensibilización

- a. Dar a conocer la existencia real entre la población adolescente de micromachismos

b) Formación

- a. Formar y colaborar con el profesorado de los y las jóvenes destinatarios/as del programa
- b. Trabajar las diversas señales que pueden observarse, entre su alumnado, relacionadas con las diferentes formas de violencia de género.

c) Autoevaluación

- a. Favorecer el conocimiento y la identificación de las señales propias de los micromachismos, así como de la violencia de género en sí misma

3.2.3. Objetivos dirigidos a los padres y las madres

a) Sensibilización

- a. Informar sobre las diferentes asociaciones e instituciones, tanto públicas como privadas, a las que se puede acudir en situaciones de violencia de género.

b) Formación

- a. Formar y colaborar con los padres y las madres de los y las jóvenes destinatarios/as del programa
- b. Dotar a los padres y las madres de estrategias para afrontar determinadas situaciones en las que puedan verse involucrados sus hijos/as, que puedan ser perjudiciales para su integridad.

c) Autoevaluación

- a. Adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para identificar situaciones que puedan ser nocivas para sus hijos/as

4. CONTENIDOS

La estructura programada para trabajar en el proyecto, parte de los objetivos marcados y de las características de las unidades de intervención, y se fundamenta en las siguientes unidades didácticas, comenzando cada una de ellas con una parte teórico-formativa, con la cual se pretende una asimilación de los conceptos por parte de los destinatarios:

Unidad didáctica 1: Concepto de micromachismo y violencia de género.

Unidad didáctica 2: Autoestima y autonomía.

Unidad didáctica 3: Corresponsabilidad e igualdad de género.

Unidad didáctica 4: La cultura audiovisual y las TIC.

Cada unidad didáctica está estructurada en los siguientes apartados; justificación, objetivos, actividades y evaluación.

A pesar de ser un programa estructurado y programado, se caracterizado por su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades y cambios del contexto; pues en función de la evolución observada durante su desarrollo y las diversas evaluaciones realizadas tanto por los profesionales como por los usuarios, dicho programa puede ser modificado y adaptado con el fin de alcanzar unos resultados óptimos y eficientes.

Por otro lado, señalar que los contenidos son transversales, lo que significa que serán trabajados durante toda el programa independientemente de la unidad a la que corresponda.

A continuación se presenta una descripción detallada de las cuatro unidades didácticas.

1.1. UNIDAD DIDÁCTICA 1: CONCEPTO DE MICROMACHISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO

1.1.1. Justificación

La sociedad en la que vivimos establece unos roles característicos de las personas en función de su sexo y género; lo que ha derivado en un elogio de aquellas capacidades y conocimientos entendidos como propios de cada sexo y en un castigo de todo lo que sale de la norma o lo establecido por ella.

Dichos roles, asignados y marcados desde la infancia, originan la personalidad de cada uno/a; viéndose fuertemente influenciada por los valores que la comunidad señala, invisibilizando y/o normalizando muchos patrones de índole sexista.

Es cierto, que hoy en día muchos comportamientos y pensamientos son calificados como igualitarios, situándose lejos del sistema patriarcal de tiempos pasados; sin embargo, existen otros tantos que a pesar de encontrarse dentro de la norma y no estar catalogados de sexistas, encubren situaciones de desigualdad.

Una figura importante en la que se observan dichas situaciones de desigualdad es el lenguaje sexista - entendido como el lenguaje que incluye prejuicios culturales, generalmente relacionados con el machismo, y que se manifiesta en una discriminación de personas por razón de sexo -. En el idioma español, las palabras en género masculino tienen un carácter inclusivo (por ejemplo, chicos engloba tanto al género femenino y masculino), mientras que la misma palabra con género femenino excluye lo masculino (por ejemplo, chicas solo hace referencia a las chicas). Además, se pueden analizar gran variedad de términos en los que únicamente modificando el género convertimos una palabra de connotación positiva en otra negativa (por ejemplo, zorro/zorra).

Es por esto, entre otras muchas cosas, por lo que resulta fundamental el trabajo con la población sobre los diferentes aspectos relacionados con los micromachismos y la violencia de género; pues no se trata de cuestiones privadas de ámbito familiar, sino de Estado.

Todo ello hace necesaria una visibilización de los conceptos y sus realidades, con el fin de desmontar las ideas que defienden que una persona (hombre o mujer) es víctima de violencia de género solo cuando es agredida físicamente.

4.1.2. Objetivos

1. Conocer y trabajar los principales conceptos de la unidad.
2. Desmontar los roles creados por la sociedad en relación al género.
3. Lograr una identificación por parte de las personas participantes de diferentes situaciones de desigualdad y machismo.
4. Ser conscientes de la propia actitud en cuanto a las relaciones afectivas se refiere.
5. Generar una crítica y autocrítica de aquellos aspectos de carácter machista normalizados en y por la sociedad.

4.1.3. Actividades

Actividad 1: *¿Cultural o biológico?*

Pedimos a los/as participantes que indique en la Ficha 1 (Ver el apartado Anexos), a nivel individual, cuál de las siguientes afirmaciones responde a cuestiones de tipo cultural (C), que

son aquellas adquiridas mediante el aprendizaje, y cuáles son de tipo biológico (B), que son aquellas que vienen determinadas por nuestro sexo.

Una vez que todos/as han rellenado su tabla, se realizará una puesta en común con el siguiente guión de preguntas: ¿has visto que hay más cuestiones de tipo cultural que biológico?, ¿te das cuenta de lo importante que es la educación para la formación de una sociedad más igualitaria? Si nuestras diferencias son mayoritariamente de tipo cultural, eso significa que no tienen por qué ser así, sino que son fruto de una educación que se ha transmitido de generación en generación y, por tanto, podemos cambiarlas si queremos. ¿Quieres cambiarlas tú?

Actividad 2: *Niño, niña, niñ@s.*

Se ofrecen dos imágenes, una de un niño y otra de una niña (Ver Ficha 1.2 en Anexos). Además, hay diferentes características que el/la joven tiene que emparejar con el personaje que considere más oportuno, y si creen que son comunes las ponen entre los dos muñecos. Por último, tienen que repartir también las tareas domésticas.

A continuación, señalar qué discriminaciones se dan en las tareas domésticas. ¿Por qué se encarga esa persona? ¿Crees que eso se da en la realidad? ¿Es justo para la niña o el niño que tenga que tener esas características? Y si tiene las del otro sexo, ¿qué ocurre?

Comentar cómo la mujer tradicionalmente se ha ocupado de las tareas domésticas, afectivas, y del cuidado de los hijos y el marido. Hablar de la necesidad de compartir tareas en condiciones de igualdad. Para ello, se han de repartir tareas y la mujer debe conquistar ámbitos laborales que eran de exclusividad masculina.

Actividad 3: *Rompiendo estereotipos.*

Esta actividad consiste en mostrar imágenes (Ver Ficha 1.3 en Anexos) de hombres con trabajos normalmente asociados a mujeres, y viceversa. Para llevarla a cabo, separamos a la clase en dos o tres grupos y repartimos a cada grupo unas características sobre personas, diciéndoles que esos datos pueden pertenecer a un hombre o a una mujer, sin dar más explicaciones. En un debate dentro de cada grupo, deben decidir a qué personaje definen esas características y de qué sexo es, argumentado su respuesta.

Cuando cada grupo haya decidido, les mostramos las imágenes que corresponden al hombre y a la mujer, explicando que ambos sexos pueden cumplir las mismas condiciones en los mismos

trabajo. Procuramos insistir con estos ejemplos en el concepto de “estereotipo” y en cómo condiciona las ideas y la forma de actuar.

A continuación, se plantean las siguientes preguntas: ¿Os ha resultado difícil imaginar los estereotipos cambiados? ¿Os habéis sorprendido? ¿Hay otros ámbitos en los que se estereotipe a las personas? ¿Creéis que es importante la concepción que se tiene sobre el hombre y la mujer a la hora de actuar? ¿Creéis que es justo que se catalogue y valore a las personas bajo unos estereotipos?

Actividad 4: *El sexismo en el lenguaje.*

Desde un primer momento comentamos que se va a hablar durante toda la sesión en lenguaje femenino, ya que nos vamos a referir a “personas” para no excluir a sexos. Se entrega la Ficha 1.4 con el fin de que expliquen qué significado tiene cada expresión.

Se plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué habéis sentido al hablar siempre en femenino? ¿Os veáis reflejados/as o no? ¿Qué diferencias hay en las distintas definiciones? ¿Por qué una palabra varía tanto si se cambia de género? ¿Qué género sale peor parado? ¿Os habéis fiado en las actitudes que promueve el lenguaje? ¿Cómo creéis que se podría cambiar esto? Un aspecto importante a destacar es que aquello que no se nombre, no existe.

Actividad 5: *Diferencias y necesidades.*

Se divide la pizarra en dos partes y se escribe en ella:

MUJERES		HOMBRES	
DIFERENCIAS	NECESIDADES	DIFERENCIAS	NECESIDADES

Con la técnica de “lluvia de ideas”, los y las participantes van dando ideas sobre cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres, y se colocan debajo de la columna respectiva.

De la misma manera, van exponiendo cuáles son sus necesidades y también se colocan, debajo de su columna.

Después se promueve el debate:

¿Existen diferencias entre las necesidades de hombres y mujeres? Si tenemos las mismas necesidades, ¿Por qué no tenemos los mismos deberes?, ¿De qué manera podemos trabajar para que todas las personas podamos ver cubiertas nuestras necesidades independientemente de nuestro sexo?

Actividad 6: *No estás sola Sara.*

Vemos algunas escenas de la película ‘No estás sola Sara’, intentando eliminar aquellas situaciones donde Sara está narrando su experiencia con el resto de mujeres, para así no dar a entender que ha denunciado. Nos centramos en varias situaciones de la película.

La 1ª parte: conductas celosas de Javier hacia Sara, como la actitud que tiene cuando la va a buscar al trabajo, como miente cuando la amiga de Sara quiere irse de vacaciones con ella, cuando empuja a Sara en el momento en el que ella hace la maleta para irse de vacaciones o incluso en el momento en que tienen relaciones sexuales acogiendo el rol del profesor de Sara. Se hacen los comentarios.

Parte 2: vemos la corta escena donde Javier va a casa de Sara y la pide disculpas, llorando y haciéndose la víctima. Se hacen los comentarios propios de la segunda parte.

Parte 3: Después de la ruptura sentimental por parte de Sara, se visualiza la escena donde Javier llama a Sara para quedar con ella, e insiste hasta conseguirlo. Se comenta.

Parte 4: se observa la escena del encuentro entre ambos en su sitio especial, donde la empieza a insultar y a agredir hasta dejarla en el suelo.

Finalmente, se analiza cada parte de la actividad, haciendo especial hincapié en cada momento y sus características.

Actividad 7: *Teatro foro.*

Esta técnica se compone de dos partes:

- a. Una obra de teatro en la que se representan escenas breves con contenidos sobre machismo y violencia de género. Estas escenas tienen finales abiertos y están sin definir para poder facilitar la segunda parte
- b. Un foro de participación del público en el que se vuelven a representar las escenas y quien quiera hace propuestas de cambio que se representan en el momento. Este foro está moderado por uno/a de los actores o las actrices.

Actividad 8: *Análisis de las siguientes canciones.*

Comenzamos explicando y analizando los roles de género, con el fin de poder realizar un buen análisis de las letras de las siguientes canciones:

- a. Salir corriendo de Amaral.
- b. Y en tu ventada de Andy y Lucas.
- c. Que nadie de Malú y Manuel Carrasco.
- d. Ella de Bebe.
- e. Se acabaron las lágrimas de Huecco y Hanna.
- f. A golpes de La Fuga.

- g. La bella y la bestia de Porta.
- h. El final del cuento de hada de El Chojin.
- i. La maté porque era mía de Platero.
- j. Hasta que la muerte los separe de Melendi.

4.1.4. Evaluación

Una vez finalizada la unidad didáctica se entregará a cada usuario una ficha en la que se evaluarán los diferentes aspectos trabajados con el fin de conocer el nivel de asimilación de la materia (Ver Ficha 1.5 en Anexos).

Por otro lado, se proporcionará también un cuestionario en el que los y las participantes podrán evaluar su percepción acerca de su participación y trabajo durante todo el desarrollo; y a además, realizarán una evaluación sobre los contenidos trabajados y el trabajo realizado por los y las educadores/as (Ver Ficha 6 en Anexos).

4.2. UNIDAD DIDÁCTICA 2: AUTOESTIMA Y AUTONOMÍA

4.2.1 Justificación

Los jóvenes con los que trabajaremos han pasado, generalmente, por situaciones difíciles tanto a nivel personal como social y familiar, lo que conlleva a un deterioro emocional y por consiguiente, a una pérdida de autoestima.

Es cierto que ésta autoestima es difícil de poseer y mantener cuando desde niños no se ha potenciado debidamente; dando más importancia a todo aquello en lo que nos equivocamos o hicimos mal, u/y olvidando esos aspectos en los que somos buenos pero nadie nos reconoce.

Una buena autoestima es importante durante todos los años de nuestra vida, pero cobra una mayor importancia durante la adolescencia; pues es en este ciclo de la vida cuando se producen grandes cambios personales, físicos y sociales, y cuando uno descubre progresivamente su propia identidad. Además, es en esta época de la vida dónde tanto las situaciones positivas como las negativas se viven de una forma más intensa.

Es por esto, por lo que partir de una buena autoestima personal es necesario para sentirnos mejor con nosotros mismos, y por lo tanto, favorecer así cambios de actitud respecto a los demás, evitando situaciones de desigualdad, en general, y sexistas, en particular.

4.2.2. Objetivos

1. Potenciar la autoestima y autonomía personal.
2. Favorecer la valoración y aceptación que cada persona tiene de sí misma.
3. Dotar de estrategias para hacer frente a situaciones adversas.

4. Aceptar que todas las personas somos diferentes, únicas y valiosas.

4.2.3. Actividades

Actividad 1: *El juego de la autoestima.*

Cada uno tiene un folio en blanco que representa su autoestima. El/la educador/a va leyendo una serie de frases de la ficha 2.1 (Ver en apartado Anexos) que van a influir negativamente en nuestra autoestima y cada uno va rompiendo un trozo del folio tan grande como sea esa influencia negativa.

Después el/la educador/a va a leer otra serie de frases que van a ser positivas para nuestra autoestima y cada uno/a irá pegando con celo un trozo de folio tan grande como sea lo que produce en nosotros/as la frase.

Después comentamos como las cosas que nos pasan hacen mella en nosotros utilizando el símil de cómo ha quedado el folio antes y después y comentaremos si a ellos les influyen más las cosas buenas o malas y porqué.

Actividad 2: *El elefante encadenado.*

Audición del cuento (Ver Ficha 2.2 en Anexos) y reflexión en grupo. Posteriormente se plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué habéis entendido del cuento? ¿Os sentís identificados/as con el elefante? ¿Qué estacas consideráis que tenéis cada uno/a por experiencias negativas que habéis vivido? ¿Qué creéis que debería hacer el elefante? ¿Y vosotros/as?

Actividad 3: *Abre los ojos.*

Se vendan los ojos a las personas participantes y se les dice que tienen que salir de la sala e ir hacia otra a recoger un determinado objeto.

Hay dos normas clave: no se pueden quitar la venda y pueden pedir ayuda si creen que es necesario.

Comienzan con la venda puesta, asegurándonos que no ven nada, y les dejamos unos minutos en los que les vamos preguntando: ¿Cómo os sentís?, ¿Cuándo habéis sentido estopor última vez?, ¿Por qué creéis que sentís esto? Hablamos sobre el tema de las emociones, sobre todo las negativas, y cómo nos afectan a las personas: ¿Os veis capaces de terminar el recorrido? ¿Necesitáis ayuda para hacerlo o podéis vosotros/as solos/as?

Cuando empiezan a chocarse con alguna cosa, y a tropezarse se hacen las siguientes preguntas: ¿Os podéis hacer daño así? ¿Por qué? ¿Creéis que podríais hacer daño a alguien yendo así por la vida? ¿Puede la gente de vuestro entorno pasarlo mal o sufrir por veros así? ¿Y ahora necesitáis ayuda?

Cuando vemos que se van cansando comentamos que a veces vamos así por la vida, caminamos sin ver las consecuencias de nuestros actos, y que todo esto nos hace chocar,

tropezar. En definitiva nos hace daño, y además hacemos daño a otras personas. O la posibilidad de que otras personas nos puedan hacer mucho daño si nos obligan a ponernos una venda. A veces creemos que ir con los ojos tapados nos da seguridad y poder, porque hace que obviemos todo eso que no queremos ver, pero realmente nos da miedo, desequilibrio, desconfianza..., y cuando nos acostumbramos a caminar con la venda..., nos vamos adaptando a esas situaciones, y luego es más difícil quitárnosla.

¿Realmente no os dais cuenta de cómo vais por la vida? ¿Lleváis esta venda? ¿Os gustaría quitárnosla? A veces es bueno pedir ayuda, si somos conscientes de que lo que estamos haciendo no nos lleva a ningún sitio más que a un muro. Pero si somos conscientes, ¿no creéis que sea mejor quitarnos esa venda? ¿No crees que con esa venda os estéis perdiendo cosas maravillosas? ¿No creéis que podéis disfrutar más de la vida sin esa venda? Sin que vosotros os hagáis daño, sin que tu gente se haga daño...

Pues ahora depende de vosotras/os, de por donde queráis ir... y cómo queráis ir. A veces las compañías son muy importante para esos caminos, podéis tener gente que os ayude, os guíe u os levante si tropezáis, o gente que os tape más los ojos, que os haga la zancadilla u os empuje. Tenedlo en cuenta.

Y se quita la venda.

Actividad 4: *Lo mejor que me ha pasado.*

Un director de cine está buscando historias para hacer una película. Puede que la tuya sea la elegida. Solo hay una condición: la película sólo puede contener hechos positivos. Intenta reflejar en una hoja todo lo que te ha pasado en la vida desde que naciste, hasta hoy, que recuerdas con agrado.

Se debe tener como referente el objetivo de esta actividad, en la que tratamos de poner de relieve los mejores momentos de la vida de cada chico/a. Buscamos rescatar lo mejor, centrarnos en lo positivo. Se trata de potenciar los aspectos positivos como punto de partida.

Podemos orientarles ofreciéndoles las áreas en las que pueden centrarse para realizar el análisis: relaciones con las personas, con sus padres, con sus amigos, con sus educadores, con otras personas importantes; cosas que han hecho, cosas que han conseguido, éxitos...

Al acabar la actividad, ofrecemos la posibilidad de que, quien quiera, nos cuente alguna de las cosas que recuerda como algo especial.

Esta actividad puede desarrollarse también mediante una entrevista por parejas, donde cada miembro de la pareja, de manera alterna, entrevista al otro preguntándole sobre lo que recuerda de su vida con más agrado. Para ello podrían utilizar una grabadora.

Actividad 5: *El árbol de la autoestima.*

Se entrega a los y las participantes la ficha 2.3 (Ver en Anexos) y se explica que tienen que completarla escribiendo en las hojas del árbol logros y realizaciones pasadas y actuales de las que se sientan orgullosos/as; en las raíces las cualidades de cada uno que han hecho posible o han contribuido a esas realizaciones.

Se finaliza la actividad contemplando el árbol, con el fin de que sean conscientes de lo que sienten al contemplarlo y de lo que el árbol dice acerca de cada uno.

Actividad 6: *Potenciando la voz sana.*

La actividad comienza con una explicación de la ficha 2.4 de las distorsiones cognitivas, (Ver en Anexos) teniendo en cuenta qué son, tipos existentes y su correspondiente aclaración.

A continuación se leen los ejemplos de la ficha 2.5 (expuestos en la ficha anexa), con el fin de que los y las participantes consideren en qué tipo de distorsión cognitiva encaja cada uno de ellos.

Posteriormente, se analiza de forma escrita cada uno de los ejemplos anteriores.

Les pedimos a los chicos y chicas que piensen en la situación próxima en el tiempo que les hizo sentir mal y que traten de recordar que tipo de pensamientos tuvieron en relación a ese hecho.

Para finalizar, una vez analizados los ejemplos, se propone un ejemplo de cómo callar esa voz negativa, empleando la denominada ‘voz sana’.

4.2.4. Evaluación

Una vez finalizada la unidad didáctica se entregará a cada usuario una ficha en la que se evaluarán los diferentes aspectos trabajados con el fin de conocer el nivel de asimilación de la materia (Ver Ficha 2.6 en Anexos)

Por otro lado, se proporcionará también un cuestionario en el que los y las participantes podrán evaluar su percepción acerca de su participación y trabajo durante todo el desarrollo; y a además, realizarán una evaluación sobre los contenidos trabajados y el trabajo realizado por los y las educadores/as (Ver Ficha 6 en Anexos).

4.3. UNIDAD DIDÁCTICA 3: CORRESPONSABILIDAD E IGUALDAD DE GÉNERO

4.3.1. Justificación

A pesar de que se está produciendo un avance hacia la igualdad, las cifras muestran que persiste una notoria diferencia en las horas que dedican hombres y mujeres a las tareas domésticas; lo que hace que trabajar en la corresponsabilidad sea un aspecto de gran importancia.

Al hogar y la familia los hombres dedican 1h y 54 min semanales, mientras que las mujeres dedican 4h 7 min. Al trabajo remunerado los hombres dedican 3h 4 min y las mujeres 1h 54min. La suma del trabajo remunerado y del no remunerado sigue resultando una mayor carga de trabajo para las mujeres que para los hombres.

Por otro lado, es necesario señalar la realidad de que muchas mujeres desechan la opción de trabajar fuera de casa o aceptan trabajos mal pagados porque sino no podrían compatibilizar la vida laboral con las tareas domésticas; sin embargo, este hecho no es tan apreciado dentro de la población masculina, pues a pesar de que en la actualidad muchos hombres colaboren en las tareas del hogar, esto se aprecia como una ayuda y no como una “obligación”.

En esta unidad se pretende ofrecer alternativas a lo que sucede en las familias puesto que a pesar de que las situaciones actuales son muy diferentes de lo que sucedía hace años, se siguen observando situaciones de desigualdad en el hogar, muchas de ellas no son consideradas machistas ni por las propias mujeres.

Además, es importante fomentar un reconocimiento por parte de los y las destinatarios/as de la importancia y la gratificación que tiene el trabajo en el ámbito doméstico, así como de la conciliación de la vida laboral y personal para todos los miembros del núcleo familiar.

4.3.2. Objetivos

1. Desmitificar los estereotipos asignados a los sexos femenino y masculino.
2. Demostrar la igualdad capacidad tanto de hombres como de mujeres de realizar las tareas del hogar.
3. Fomentar el reparto equitativo de las tareas domésticas.

4.3.3. Actividades

Actividad 1: *¿Cuántas horas dedicas a...?*

Se pide a los/as participantes que de forma individual cumplimenten, intentado ser sinceros, las preguntas de la ficha 3.1 (Ver Anexo).

Quienes quieran pueden compartir sus opiniones al respecto con el grupo.

Se plantean las siguientes cuestiones: ¿Alguna vez habíais pensado en el tiempo que invertís en las distintas actividades? ¿A qué ámbitos dedicáis más tiempo? ¿A cuáles menos? ¿Os parece que está equilibrado respecto con el resto de personas con las que vivís? ¿Qué podéis hacer para cambiarlo?

Actividad 2: *Reparto de tareas del hogar.*

Entregamos la ficha 3.2 (recogida en el apartado Anexos) a los/as participantes, y les pedimos que en las columnas de arriba pongan a las personas de su familia. Después, deben colocar una cruz en el espacio en el que coincida la tarea a realizar con la persona que la realiza.

Ahora es el momento de hacer un resumen. Se suman el número de cruces de las tareas que realizan los hombres, por un lado, y el de las que realizan las mujeres, por otro, haciendo una comparación de los datos.

Con los datos delante de cada participante, hacemos una reflexión sobre quién hace qué en cada hogar y nos preparamos para ponerla en común. En la pizarra hacemos tres columnas con los siguientes encabezados “hombres”, “mujeres” y “ambas/os”, y bajo ellas se colocan los datos que ha obtenido cada alumna/o en su ficha.

Con las conclusiones se comienza un debate.

Actividad 3: *Recogepelotas.*

Se propone a los y las participantes que se dividan en grupos de tres personas. En cada grupo habrá dos personas que jueguen al tenis, mientras la otra será recogepelotas. Juegan durante un determinado tiempo hasta que la persona recogepelotas lleve un rato quejándose sobre lo injusto de su labor.

Posteriormente se plantean las siguientes preguntas: ¿Te gusta que te toque correr para que el resto se divierta y pueda jugar? ¿Te cansas? ¿Estás acostumbrado a recoger las pelotas? ¿El hacer las cosas para satisfacer a alguien siempre, termina cansando? ¿No te gustaría a ti jugar al tenis y turnaros para que recoja pelotas otra persona? ¿Os habéis fijado en que esta sensación es la de tantas y tantas “amas de casa, que día tras día van recogiendo todo lo que los demás tiran?”.

Actividad 4: *Desiguales para llegar a la meta.*

En un espacio amplio, marcamos tres líneas: una para la salida, otra a mitad de camino y otra de llegada. Pedimos a la mitad de los/as participantes que se sitúen en la línea de salida y a la otra mitad en la línea del medio. A los/as de la línea de salida, les decimos que son mujeres, les atamos los tobillos y les vamos citando el nombre de algunas de las trabas que tienen las mujeres para llegar a donde se proponen.

A los/as de la línea del medio les decimos que son hombres y que tienen que llegar a la línea de meta lo antes posible.

El objetivo es que todo el mundo llegue lo antes posible a la meta. Para finalizar se plantean las siguientes preguntas: ¿Quién ha llegado antes y por qué? ¿Sabemos de mujeres que tengan problemas para llegar a la meta? ¿Sabemos de mujeres que a pesar de las dificultades hayan llegado rápido a la meta? ¿Cómo podemos mejorar estas situaciones? Por último, se pueden aportar datos de las dificultades que las mujeres tienen en la realidad.

Actividad 5: *Circuito corresponsable.*

Se divide al grupo en parejas atadas entre sí por una cinta que rodea sus tobillos con el fin de llegar a la meta. Cada miembro de la pareja tiene unas consignas que la otra parte no debe saber. A unos/as se les da la pauta de intentar llegar a la meta lo antes posible, mientras que a los/as otros/as les decimos que tienen que llegar lentamente, sin prisa, y poniendo alguna traba a su compañero.

Uno/a de los miembros de la pareja puede llevar una cinta en los ojos, taponos o auriculares con música en los oídos para dificultar el trayecto y la comunicación entre ambos/as.

A continuación se plantean las siguientes cuestiones: ¿Cómo os habéis sentido en vuestro papel en las distintas situaciones? ¿Habéis descubierto cuál es la mejor manera de llegar rápido a la meta? ¿Habéis puesto en práctica en algún momento de vuestra vida la cooperación y la colaboración? ¿Creéis que el trabajo de una pareja en el cuidado del hogar sería mejor si hubiera una verdadera colaboración?

4.3.4. Evaluación

Una vez finalizada la unidad didáctica se entregará a cada usuario una ficha en la que se evaluarán los diferentes aspectos trabajados con el fin de conocer el nivel de asimilación de la materia (Ficha 3.3 en Anexos).

Por otro lado, se proporcionará también un cuestionario en el que los y las participantes podrán evaluar su percepción acerca de su participación y trabajo durante todo el desarrollo; y a además, realizarán una evaluación sobre los contenidos trabajados y el trabajo realizado por los y las educadores/as (Ficha 6 en Anexos).

4.4. UNIDAD DIDÁCTICA 4: LA CULTURA AUDIOVISUAL Y LAS TIC

4.4.1. Justificación

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación – a partir de ahora TIC- han adquirido una importante relevancia en la vida de las personas, notándose

especialmente en la juventud, pues este colectivo ha crecido de la mano de ellas; siendo los denominados “nativos digitales”.

Este nuevo recurso ha facilitado, en diferentes aspectos, el desarrollo de la vida de los hombres y las mujeres. Sin embargo, haciendo un uso erróneo pueden convertirse en un auténtico recurso nocivo. No es novedoso el hecho de que a través de las Redes Sociales, exponemos aspectos personales y vivenciales, en muchas ocasiones, sin ser conscientes de la importancia y los riesgos que ello tiene.

Al igual que en la vida real, en la red siguen persistiendo situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres; fenómeno denominado “brecha digital de género”, por el que se confirma que el nivel de acceso de las mujeres a Internet es menor que el de los hombres. En el caso de la población adolescente esta brecha es mínima aunque, aunque aumenta notoriamente en edades adultas. Además, se observa también la reproducción de roles de género diferenciados en cuanto a los contenidos consultados y/o compartidos.

Por otro lado, es necesario centrar la atención al sexismo patente y normalizado en la red; lo que supone un aspecto de gran importancia a la hora de trabajar el buen uso de las TIC en relación a los temas trabajados anteriormente.

Por último, es necesario hacer hincapié en las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el control que se pueden ejercer dentro de los miembros de una pareja.

El control dentro de las parejas sentimentales no es algo que ha comenzado con el nacimiento de las TIC, no obstante, éstas han potenciado este hecho, de tal manera que en la actualidad un/a chico/a puede estar en constante contacto con su pareja si uno de ellos así lo requiere. Este aspecto no resultaría negativo, sino fuese porque la persona demandante de constante contacto lo realiza desde la imposición basándose en la desconfianza, por lo tanto, precisa conocer en todo momento qué es lo que hace su pareja y con quién se encuentra. Viéndose, la persona que motiva la desconfianza, obligada a responder e informar de lo que se le solicite, pues de otra forma su pareja podría sospechar.

En definitiva, se trata de un aspecto de gran importancia a la hora de trabajar un tema tan importante como la violencia de género; pues ésta, entre otras, está tomando una importante relevancia en la cultura audiovisual y las TIC.

4.4.2. Objetivos

1. Exponer y visualizar los aspectos positivos y negativos de las TIC.
2. Potenciar un uso adecuado de Las TIC.
3. Conocer y manejar aplicaciones relacionadas con la violencia de género.
4. Detectar situaciones de desigualdad emitidas en los medios audiovisuales.

4.4.3. Actividades

Actividad 1: *Ventajas, inconvenientes y dudas de las redes sociales.*

Se pide a las personas participantes que se sienten en semicírculo frente a una pizarra, en la que hay escritas varias frases de la ficha 4.1. Invitamos a los destinatarios a comentar las ventajas, inconvenientes y dudas que ven en esos casos concretos. Los casos iniciales pueden ser generales, para después concretar en casos de TIC. Al plasmar las diferentes ventajas e inconvenientes hacemos una valoración general de qué lado pesa más para ellos y ellas (Lo bueno o lo malo). No solo valoramos la cantidad de ideas que hay en cada apartado, sino la importancia que dan a cada idea.

La conclusión final puede ser que las TIC tiene multitud de ventajas pero también tienen riesgos o inconvenientes, y al fin y al cabo estos últimos pueden evitarse o reducirse si las usamos con precaución. Por ello recomendamos siempre hacerlo desde un punto de vista positivo y valorando las TIC como recursos muy enriquecedores pero sin olvidar que es necesario tener en cuenta los inconvenientes para disfrutar más positivamente de estas herramientas.

Actividad 2: *¿Qué pienso, qué siento y qué hago?*

Se analizan diversas situaciones relacionadas con el uso de las TIC (Ficha 4.2 de Anexos), y se preguntan tres cuestiones en cada una de ellas; ¿qué piensan?, ¿qué sienten?, ¿qué hacen?

Analizamos las respuestas, e intentamos enfocarlas desde los diferentes puntos de vista de las distintas personas que aparecen. Finalmente se hace la propuesta... ¿Qué podríamos hacer para que las consecuencias sean lo más positivas posibles?

Actividad 3: *Análisis de los siguientes videoclip.*

En primer lugar, se recuerdan los anteriormente trabajados roles masculino y femenino, y se examinan con las *gafas de género* el contenido de los siguientes videoclips:

- a. Taka Taka de LaMaterialista.
- b. Una Vaina Loca de El Potro Álvarez.
- c. Danza Kuduro de Don Omar.
- d. Borro Cassette de Maluma.
- e. 6 a.m de Farruko.

Actividad 4: *Análisis de las siguientes canciones.*

Al igual que en la actividad anterior, una vez trabajados los roles de género, se analizan las letras de las siguientes canciones:

- f. Propuesta Indecente de Romeo Santos.
- g. Travesuras de Nicky Jam.
- h. Sin ti no soy nada de Amaral.
- i. Ciega, sordomuda de Shakira.
- j. Toda de Malú.
- k. Él no te da de Dasoul.

Una vez analizadas las canciones, se plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué habéis sentido al tratar estos temas? ¿Os habéis planteado alguna vez este punto de vista? ¿Os habéis fijado en las actitudes que promueven la música en canciones tan actuales? ¿Cómo creéis que se podría cambiar esto? ¿Creéis que debemos ser más críticos ante los medios de comunicación? ¿Qué otras canciones conocéis que fomenten la igualdad?

Actividad 5: *No me cuentes cuentos.*

Leemos los diferentes cuentos infantiles resumidos en la ficha 4.3 (Ver Anexo). Entonces se determina qué personajes aparecen y cómo son cada uno/a de ellos/as, concretando características de personalidad específicas. El grupo contesta a las diversas preguntas y reflexiona sobre los distintos roles de género que los cuentos ofrecen a las personas.

Esos roles de género van a producir ciertas situaciones de malestar personal y/o de violencia, y por ello es importante tenerlos en cuenta.

Las preguntas a reflexionar son las siguientes: ¿Qué personajes aparecen? ¿Qué características tiene cada uno/a? ¿Cómo es la historia de amor que aparece? ¿Qué valores fomenta el cuento?

Hablar de la importancia de que con estas historias nos hemos criado desde pequeños/as y a todos nos gustaba; por tanto, no es de extrañar que tratemos de imitarles y que reproduzcamos sus valores.

Actividad 6: *Aplicaciones para móviles.*

Trabajo sobre las siguientes aplicaciones relacionadas con la violencia machista y su posterior descarga con motivo del conocimiento de su existencia y posible uso:

- a) *LIBRES – Ministerio.*

Aplicación para teléfonos móviles destinada principalmente a mujeres que en algún momento de su vida hayan sido o sigan siendo víctimas de la violencia de género. Además, se dirige también a todas aquellas personas que detecten en su entorno situaciones de malos tratos.

(Disponible en: <http://libres.aplicacionesmnsi.com/descarga/>)

b) *DETECTAMOR – Junta De Andalucía.*

Aplicación que ofrece de forma dinámica y pedagógica claves para mantener relaciones afectivas de forma sana e igualitaria.

(Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/coeducacion/app-detectamor>)

c) *ENREDATE SIN MACHISMO - Cabildo de Tenerife.*

Esta aplicación contiene información útil destinada a adolescentes sobre los siguientes aspectos:

- a) Mitos del amor romántico.
- b) Indicadores de control.
- c) Proyectos para talleres educativos.

(Disponible en: <http://enredatesinmachismo.com>)

d) *RELACIÓN SANA – Región de Murcia.*

Con esta aplicación se puede descubrir si la relación de pareja que mantenemos es sana, mediante la realización de un cuestionario.

Además, muestran los beneficios de mantener una relación igualitaria y la información necesario sobre qué hacer en el caso de estar inmerso en una relación tóxica. Incluye también recursos a los que se puede acudir en busca de ayuda.

(Disponible en: http://violenciadegenero.carm.es/lineas_actuacion/preencion/actuaciones/app.html)

4.4.4. Evaluación

Una vez finalizada la unidad didáctica se entregará a cada usuario una ficha en la que se evaluarán los diferentes aspectos trabajados con el fin de conocer el nivel de asimilación de la materia (Ficha 4.4 en Anexos).

Por otro lado, se proporcionará también un cuestionario en el que los y las participantes podrán evaluar su percepción acerca de su participación y trabajo durante todo el desarrollo; y a además, realizarán una evaluación sobre los contenidos trabajados y el trabajo realizado por los y las educadores/as (Ficha 6 en Anexos).

5. EVALUACIÓN

La evaluación se trata de un componente ineludible de todo proyecto educativo; dado su importancia, comienzo con la definición de diversos autores:

Aguilar y Ander-Egg afirman que:

"la evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar, de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, se han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en el que dichos logros se han dado, de forma tal que sirvan de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la 18 EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN... comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados" (1992, pp: 18).

Por otro lado, desde SIEMPRO se define la evaluación de programas sociales como "un proceso permanente de indagación y valoración de la gestión del programa para generar conocimiento y aprendizaje que alimenten la toma de decisiones" (SIEMPRO 1999, pp: 55).

Situándonos en una perspectiva comunitaria, Luengo (s.f) siguiendo a Shadish (2011) determina cuatro aspectos que señalan la aptitud de la acción comunitaria para la solución de problemas sociales. Dichos aspectos surgen de las siguientes cuestiones básicas para comenzar un proyecto comunitario:

1. ¿Cómo ocurre el cambio social?
2. ¿Cómo es usado el conocimiento científico en el cambio social?
3. ¿Cómo es usado el conocimiento científico en el cambio social?
4. ¿Qué hacemos acerca de los valores y la valoración?
5. ¿Qué va a contar como conocimiento?

6. ¿Cómo investigar para que se tomen en cuenta las respuestas a las cuatro preguntas y a la vez sea práctica, dadas las restricciones con que trabajamos?

Desde una perspectiva procedimental se proponen los siguientes métodos evaluativos:

a. Evaluación de cada unidad didáctica

Se entregarán dos cuestionarios al finalizar cada bloque, en el que los/as participantes mostrarán su nivel de asimilación de conceptos, así como el grado de satisfacción en relación a la unidad didáctica en general.

b. Evaluación global

Una vez finalizado el proyecto, los y las participantes podrán expresar libremente todo aquello que quieran decir en relación al proceso completo.

c. Evaluación diaria de las actividades por el equipo educativo

Al concluir cada sesión, se realizará una evaluación de las actividades realizadas por parte del equipo; señalando aspectos relevantes y propuestas de mejora.

d. Evaluación diaria de los/as participantes por el equipo educativo

Con el fin de realizar un seguimiento individualizado de los y las participantes, se hará una evaluación diaria de cada uno/a de ellos/as donde se recogerán diferentes aspectos (Ficha 5)

e. Evaluación y conclusiones de cada actividad por los/as participantes

Con el propósito de realizar una evaluación continua, al final de cada actividad se invita a la reflexión; en algunas mediante el planteamiento de diversas cuestiones, y en otras, mediante la petición de una evaluación general de cada actividad.

f. Evaluación del equipo educativo

Con el fin de potenciar y mejorar la labor educativa, es conveniente realizar una evaluación del equipo en las diferentes intervenciones. Realizándose esta desde dos perspectivas, la primera a nivel personal, esto es, una evaluación individual sobre la intervención realizada; y la segunda, una evaluación del equipo educativo por parte de los y las participantes, evaluando a cada profesional de manera individual y como equipo educativo.

CAPÍTULO 4: CONSIDERACIONES FINALES

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene su origen en la cuestión que la autora se plantea, ¿cómo se concibe en la actualidad el amor en la población adolescente y cuál es la influencia que tiene sobre el tema la cultura audiovisual? Con el fin de dar respuesta a dicha duda se fijaron unos objetivos a lograr a lo largo de todo el proceso.

En las próximas líneas se retoman dichos objetivos con el fin de reflexionar si han sido alcanzados o no, además se analiza el grado de consecución que se ha logrado y la forma en que se ha conseguido.

Adquirir y/o las competencias propias del Grado en Educación Social.

Objetivo altamente alcanzado; en el capítulo primero se indican las competencias adquiridas y su medio de consecución. A pesar de que no se encuentran todas incluidas, considero que todas ellas han sido trabajadas a lo largo de todo el proceso, pese a que en mayor medida sean las señaladas.

El proceso de elaboración del trabajo favorece la adquisición de estas competencias y muchas otras; pues a pesar de que a lo largo del grado sean trabajadas, es en este momento cuando se asimilan en profundidad.

Mejorar la capacidad de búsqueda y síntesis de información.

Tanto en la revisión bibliográfica como en la elaboración de la propuesta educativa, ha sido necesaria una documentación específica y de valor; lo que ha desembocado en la obtención de gran cantidad de información y su consecuente síntesis.

Conocer la concepción actual del amor en la población adolescente

Tras la revisión bibliográfica realizada he podido comprobar como en la actualidad, donde las sociedades son consideradas avanzadas en ámbitos de igualdad, persisten los mitos del amor romántico entre las parejas adolescentes; y como éstas justifican determinadas conductas violentas alegando que son motivo del amor.

Averiguar la influencia que tiene la cultura audiovisual en dicha concepción

Como indicaba en uno de los anteriores objetivos, los valores que muestra la cultura audiovisual en las sociedades actuales siguen patrones sexistas, en donde la mujer es objeto y el hombre sujeto.

Identificar situaciones de violencia y desigualdad en las parejas.

Gracias al trabajo que se presenta he mostrado una actitud más crítica respecto a situaciones vistas en las actuales sociedades como normalizadas; lo que ha llevado a un desarrollo de la capacidad de identificación de situaciones de desigualdad y violencia.

Analizar y detectar micromachismos en la cultura audiovisual.

Tanto la revisión bibliográfica como un análisis propio de las actuales películas dirigidas a adolescentes han favorecido la sospecha que fundamenta el presente trabajo. Además de los largometrajes, se observa en la música y los videoclips de actualidad una tendencia muy marcada de mostrar a la mujer como objeto.

Conocer y manejar correctamente todos los recursos disponibles para realizar un programa adecuado.

En el abordaje del trabajo presente ha sido necesario un conocimiento de los recursos existentes y necesarios para realizar un programa de forma adecuada, para lo cual algunos de los aspectos han requerido de un mayor trabajo debido a su conocimiento más superficial.

Diseñar y elaborar programas educativos.

El presente TFG muestra una propuesta educativa con la que trabajar los micromachismos y la violencia de género; aspectos de gran importancia en la actualidad. Su elaboración ha favorecido la asimilación de aspectos necesarios en el diseño de programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, G.R., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective Measure of Ego Identity Estatus: A reference manual*. Logan: Utah State University, Laboratory for Research on Adolescence.

Aguilar, M. J. y Ander-Egg, E. (1992) *Evaluación de servicios y programas sociales*, Madrid, España. Siglo XXI de España.

Álvarez Hernández, C. (2015). *La representación de género en las películas contemporáneas de adolescentes (2009-2014)*. Trabajo Final de Máster. Máster Universitario en Investigación en Comunicación Audiovisual. Salamanca: Campus de Excelencia Internacional. Universidad de Salamanca.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid, España. Omán Impresores.

Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Malos Tratos. (2014). *Datos del año 2013 del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género*. Recuperado el 8 de marzo de 2016 de <http://adavasynt.org/datos-del-ano-2013-del-observatorio-contra-la-violencia-domestica-y-de-genero/>.

Barrón, A. Martínez, I.-De Paul, P. y Yela, C. (1999): Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 64-73.

Blanco Ruiz, M. A. (2014). Implicaciones del Uso de las Redes Sociales en el Aumento de la Violencia de Género en Adolescentes. *Comunicación y Medios*, 30, 124-141.

Bograd, M. (1991): *Feminist aproaches for men in family therapy*. Nueva York, Estados Unidos de América. Routledge.

Bonino Méndez, L. (2014). *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja*. Versión corregida y ampliada de los artículos publicados en las actas de las Jornadas de la Federación de sociedades españolas de terapia familiar (1993) y de la Dirección de la mujer de Valencia/España (1996) sobre violencia de género, y en Corsi, J. (1995): La violencia masculina en la pareja. Madrid, España. Paidós.

Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24 (4), 548-554.

Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid, España. Editorial Cátedra. Colección Feminismos.

Brittan, A. (1989): *Masculinity and power*. Oxford, Uk. Blackwell.

Calvete, E., Estévez, A. y Corral, S. (2007). Trastorno por estrés postraumático y su relación con esquemas cognitivos disfuncionales en mujeres maltratadas. *Psicothema*, 19 (3), 446-451.

Calvo González, G. y Camacho Bejarano, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global*, 33, 424-439.

Campbell, J. (2002). Health consequences of intimate partner violence. *The Lancet*, 359, 1331-1336.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (1995). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (1995). Actitudes y conductas afectivas de los españoles. Datos de Opinión, 7.

Constitución Española de 1978 (1978, 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, España.

Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de 1981 (1981, 3 de septiembre). Organización de las Naciones Unidas.

Coria, C. (1992): *Los laberintos del éxito*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (1948, 10 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas.

Declaración Universal de los Derechos Sexuales de 1997. Declaración del XIII Congreso Mundial de Sexología, Valencia (España).

Delgado Álvarez, M. C., Sánchez Gómez, M. C. & Fernández-Dávila Jara, P. A. (2011). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 769-777.

Delgado Granados, P. (2002). Reflexiones en torno al concepto de Identidad y Diversidad. Pasado y presente educativo. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 77-102.

Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., Vilá Baños, R. & Velasco Martínez, A. (2015). La violencia de género 2.0: La percepción de jóvenes de Sant Boi De Llobregat. En AIDIPE (Ed), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, 255-256). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.or>.

Ferrer Pérez, V. A., Bosch Fiol, E., Navarro Guzmán, C., Ramis Palmer, M. C. & García Buades, E. (2008). El concepto del amor en España. *Psicothema*, 20 (4), 589-595.

Ferrer Pérez, V. A., Bosch Fiol, E., Navarro Guzmán, C., Ramis Palmer, M. C. y García Buades, E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24 (2), 341-352.

Ferrer, V. A. y Bosch, E. (2003). Algunas consideraciones generales sobre el maltrato de mujeres en la actualidad. *Anuario de Psicología*, 34 (2), 203-213.

Ferrer, V. A., Bosch, E. & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo. Siglo XXI editores. s.a. de c.v.

Fundación Juan Soñador. (s.f). *Programa de Autoestima del Proyecto Centro de Día Alalba*. Programa Horizonte. Valladolid.

Fundación Juan Soñador (s.f). *¿Quiénes somos?* Recuperado el 10 de abril del 2016. (Disponible en <http://fundacionjuans.org/es/quienes-somos>).

Giró Miranda, J. (2007). *Adolescencia, inmigración e identidad*. Logroño. Universidad de La Rioja.

Instituto Andaluz de la Mujer. (s.f). DETECTAMOR. [Aplicación móvil]. (Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/coeducacion/app-detectamor>).

Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la Violencia de Género en Castilla y León (2010, 9 de diciembre). Junta de Castilla y León.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, España.

Ley 1/2011, de 1 de marzo, de Evaluación del Impacto de Género en Castilla y León (2011, 1 de marzo). Boletín Oficial de Castilla y León, España.

Ley 1/2003, de 3 marzo, de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en Castilla y León (2003, 3 de marzo). Boletín Oficial de Castilla y León, España.

Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres de 2007 (2007, 22 de marzo). Boletín Oficial del Estado, España.

Ley orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género de 2004 (2004, 28 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, España.

Luengo Rodríguez, T. y Rodríguez Sumaza, C. (2010). El mito de la “fusión romántica”. Sus efectos en el vínculo de la pareja. *Anuario de Sexología*. 1, 1-9.

Luengo Rodríguez, T. (2008) Mujer y familia. Un área para la intervención, *Servicios Sociales y Política Social*, 81, 63-80.

Luengo, Rodríguez, T. (2008a) Un análisis de la nuclearidad parsoniana a partir de una investigación sobre la relación entre estructura familiar y satisfacción parental, *Revista de Investigación en Psicología*, 11 (2), 13-27.

Luengo Rodríguez, T. (s.f). *Lecciones de Psicología Comunitaria*. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (s.f). LIBRES [Aplicación móvil]. (Disponible en <http://libres.aplicacionesmnsi.com/descarga/>).

Mora Pelegrín, M. y Montes-Berges, B. (2009). Aspectos básicos en el estudio de la violencia de género. *Revista electrónica: Iniciación a la investigación*, 4, 1-13.

Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 461-479.

Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2009). Las redes sociales en internet. ONTSI. Red.es.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*. Recuperado el 8 de marzo de 2016 de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85243/1/WHO_RHR_HRP_13.06_spa.pdf.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1976 (1976, 23 de marzo). Asamblea General de las Naciones Unidas.

Piaget, J. (1993): *Personas dominantes*. Buenos Aires, Argentina. Vergara.

Pico-Alfonso, M. A., García-Linares, M. I., Celda-Navarro, N., Blasco-Ros, C., Echeburúa, e. y Martínez, M. (2006). The impact of physical, psychological, and sexual intimate male partner violence on women's mental health: depressive symptoms, posttraumatic stress disorder, state anxiety, and suicide. *Journal of Women's Health*, 15 (5), 599-611.

Plan Autonómico para la Igualdad de Oportunidades y contra la Violencia de Género en Castilla y León 2013-2018 (2013, 16 de mayo). Boletín Oficial de Castilla y León, España.

Plazaola- Castaño y Ruiz-Pérez, (2004). Plazaola-Castaño, J. & Ruiz-Pérez, I. (2004). Intimate partner violence against women and physical and mental health consequences. *Medicina Clínica*, 122, 461-467.

Proyecto Enrédate sin Machismo (Cabildo de Tenerife). (s.f). Enrédate sin machismo [Aplicación móvil] (Disponible en <http://enredatesinmachismo.com>).

Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E. & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología*, 32 (1), 295-306.

Raya-Ortega, L., Ruiz-Pérez, I., Plazaola-Castaño, J., Brun López-Abisab, S., Rueda-Lozano, D., García de Vinuesa, L., González Barranco, J.M., Garralon Ruiz, L.M., Arnalte Barrera, M., Lahoz Rallo, B., Acemel Hidalgo, M.D. y Carmona Molina, M.P. (2004). La violencia contra la mujer en la pareja como factor asociado a una mala salud física y psíquica. *Atención Primaria*, 34, 117-124.

Región de Murcia. (s.f). Relación sana [Aplicación móvil]. (Disponible en http://violenciadegenero.carm.es/líneas_actuacion/pre_vencion/actuaciones/app.html).

Ruiz-Perez, I. y Plazaola-Castaño, J. (2005) Intimate Partner Violence and mental health consequences in women attending family practicing in Spain. *Psychosomatic Medicine*. 67, 791-797.

Sanz Jiménez, N., Bastián Borreguero, A., Lorenzo Álvarez, S. & Rodríguez Merino, M. (2015). *Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género (2ª edición)*. Madrid: EDITORIAL CCS.

SIEMPRO / UNESCO (1999). *Gestión integral de programas sociales orientada a resultados. Manual metodológico para la planificación y evaluación de programas sociales*, México. Fondo de Cultura Económica.

Suárez Villegas, J. C. (2013). El micromachismo en la publicidad. Nuevas estrategias para viejos estereotipos: “mi marido me ayuda” y “el elogio de la maternidad”. *Pensar la publicidad*, 7 (2), 239-251.

Tesouro, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F. y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21, 211-224.

Weingarten, I. (1993). The discourse of intimacy: adding a social constructionist and feminist view. *Family Process*, 30, 285-305.

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263-267.

ANEXOS

Ficha 1.1: ¿CULTURAL O BIOLÓGICO?

AFIRMACIONES	C	B
A los hombres se les da bien arreglar enchufes y diversos objetos de la casa		
A las mujeres se les da muy bien cocinar		
A los chicos les cuesta más trabajo mostrar sus sentimientos		
Las chicas lloran en público con más facilidad que los hombres		
En general, los chicos poseen más fuerza física que las mujeres		
Los trabajos domésticos son desempeñados principalmente por las mujeres		
Las carreras científicas son escogidas mayoritariamente por los hombres		
Las mujeres pueden cuidar de las hijas e hijos mejor que los hombres		
Los hombres se sienten insatisfechos si las mujeres ganan más dinero o tienen puestos de responsabilidad más altos que ellos		
Solo las mujeres pueden gestar y parir		

Nota: Cultural (C); Biológico (B)

Fuente: Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

Ficha 1.2: NIÑO, NIÑA, NIÑ@S

Características:

- Dulce
- Sensible
- Cariñoso/a
- Comprensivo/a
- Seguridad
- Inseguridad
- Dependencia
- Debilidad
- Decisión
- Intuición
- Observador
- Indecisión
- Creatividad
- Pasividad
- Actividad
- Agresividad
- Valentía
- Intransigente
- Dominación
- Poder
- Fuerte
- Autonomía
- Miedoso/a
- Inteligente
- Bella/o
- Tranquila/o

En casa, que tareas te parecen más oportunas para el hombre y para la mujer; razona las respuestas:

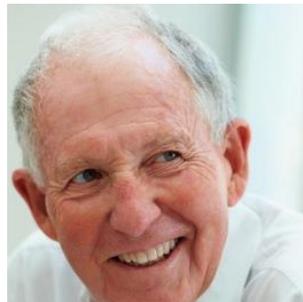
- Arreglar enchufes
- Tender la ropa
- Hacer la comida
- Hacer la cama
- Fregar los platos
- Sacar la basura
- Llevar las cuentas
- Atender y cuidar a los hijos

Fuente: Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

Ficha 1.3: ROMPIENDO ESTEREOTIPOS

Ejemplos:

- Es una persona muy constante
- Tiene mucha fuerza física
- Entrena 8 horas al día
- Ha ganado medallas de oro en las olimpiadas
- Tiene un cuerpo musculoso
- Es muy inteligente
- Ha hecho descubrimientos muy importantes para la humanidad
- Ha tenido a su cargo un equipo importante de personas
- Ha escrito libros que han sido y son muy leídos
- Peina a sus hijas por la mañana antes de ir al colegio
- Cuenta cuentos antes de dormir
- Vuelve corriendo a casa cuando llueve para quitar la ropa del tendedero
- Pone atención a que en el frigo haya siempre leche
- Deja la comida preparada para que cuando su pareja llegue a casa del trabajo no tenga que esperar mucho



Ficha 1.4: EL LENGUAJE SEXISTA

¿Duales aparentes?

¿Qué crees que significan estas expresiones?

- Hombre público
- Mujer pública
- Hombre de la vida
- Mujer de la vida
- Hombre aventurero
- Mujer aventurera
- Uno cualquiera
- Una cualquiera
- Asistente
- Asistentita
- Patrimonio
- Matrimonio
- Héroe
- Heroína
- Atrevido
- Atrevida
- Solterón
- Solterona
- Suegro
- Suegra
- Zorro
- Zorra
- Perro
- Perra
- Hombre callejero
- Mujer callejera
- Hombrezuelo
- Mujerzuela
- Gobernante
- Gobernanta

Fuente: Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

Ficha 1.5:
EVALUACIÓN BLOQUE 1

- 1. Define, con tus palabras, los siguientes conceptos:**
 - a. Micromachismo**
 - b. Violencia de género**
 - c. Mitos románticos**
 - d. Estereotipos**
 - e. Lenguaje sexista**

- 2. Comenta y explica alguna situación real, que conozcas, en la que se observa algún tipo de micromachismo.**

- 3. ¿Tiene o no importancia el lenguaje sexista en la sociedad? ¿Por qué?**

- 4. Comenta y explica situaciones en las que estén presentes los estereotipos.**

- 5. Realiza un resumen sobre los conocimientos adquiridos y/o modificados que has obtenido tras el trabajo del bloque.**

Fuente: Elaboración propia.

Ficha 2.1:
EL JUEGO DE LA AUTOESTIMA

Frases que quitan autoestima:

1. Una pelea con tu novio/a que aún no ha terminado
2. Tu profesor/a o jefe te criticó públicamente por un trabajo mal hecho.
3. Un grupo de amigos/as muy cercano no te invitó a una fiesta.
4. Una persona a la que tú tienes mucho aprecio te criticó y te llamó malcriado.
5. Un amigo/a reveló un secreto que tú le dijiste en confianza.
6. Algún rumor falso sobre ti te está haciendo daño
7. Tu novio/a te dejó por otra/o
8. Sacaste malas notas en un examen o fracasaste en tu trabajo.
9. Te pasaste de beber y la mangaste el sábado en una pelea.
10. Una chica que te cae bien rechazó tu invitación para salir.

Frases que recuperan la autoestima:

1. Algún/a compañero/a de la escuela o de trabajo te pidió tus consejos en un asunto delicado.
2. Un/a chico/a que te gusta te ha invitado a salir.
3. Alguien a quien tú tienes mucho aprecio te dice que te quiere mucho
4. Recibes una carta o una llamada de un antiguo/a amigo/a del/la que hace mucho que no sabes nada.
5. Sacaste buenas notas o recibiste felicitaciones por un trabajo bien hecho.
6. Una chica aceptó la invitación a salir contigo.
7. Te encuentras una cartera con 400€.
8. Tus compañeros/as de clase o de trabajo te nombran líder.
9. Tu novia te hace un regalo muy romántico
10. Todos/as tus amigos/as dijeron que les encantaba tu ropa o tu peinado.

Fuente: Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

Ficha 2.2: EL ELEFANTE ENCADENADO

— No puedo –le dije— ¡NO PUEDO!

— ¿Seguro? –me preguntó el gordo.

— Sí, nada me gustaría más que poder sentarme frente a ella y decirle lo que siento... pero sé que no puedo.

El gordo se sentó a lo Buda en esos horribles sillones azules de consultorio, se sonrió, me miró a los ojos y bajando la voz (cosa que hacía cada vez que quería ser escuchado atentamente), me dijo:

— ¿Me permites que te cuente algo?

Y mi silencio fue suficiente respuesta. Jorge empezó a contar: Cuando yo era chico me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. También a mí como a otros, después me enteré, me llamaba la atención el elefante.

Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de peso, tamaño y fuerza descomunal... pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas a una pequeña estaca clavada en el suelo.

Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra. Y aunque la cadena era gruesa y poderosa me parecía obvio que ese animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza, podría, con facilidad, arrancar la estaca y huir.

El misterio es evidente ¿Qué lo mantiene entonces? ¿Por qué no huye? Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los grandes. Pregunté entonces a algún maestro, a algún padre, o a alguna tía por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado— Hice entonces la pregunta obvia: — Si está amaestrado ¿por qué lo encadenan? No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca... y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho la misma pregunta.

Hace algunos años descubrí que por suerte para mí alguien había sido lo bastante sabio como para encontrar la respuesta: El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño. Cerré los ojos y me imaginé al pequeño recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que en aquel momento el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y a pesar de todo su esfuerzo no pudo. La estaca era ciertamente muy fuerte para él. Juraría que se durmió agotado y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al que le seguía... Hasta que un día, un terrible día para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino. Este elefante enorme y poderoso, que vemos en el circo, no escapa porque cree —pobre— que NO PUEDE. Él tiene registro y recuerdo de su impotencia, de aquella impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese registro.

Jamás... jamás... intentó poner a prueba su fuerza otra vez...

—Y así es, Demián. Todos somos un poco como ese elefante del circo: vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad. Vivimos creyendo que un montón de cosas “no podemos” simplemente porque alguna vez, antes, cuando éramos chiquitos, alguna vez, probamos y no pudimos. Hicimos, entonces, lo del elefante: grabamos en nuestro recuerdo:

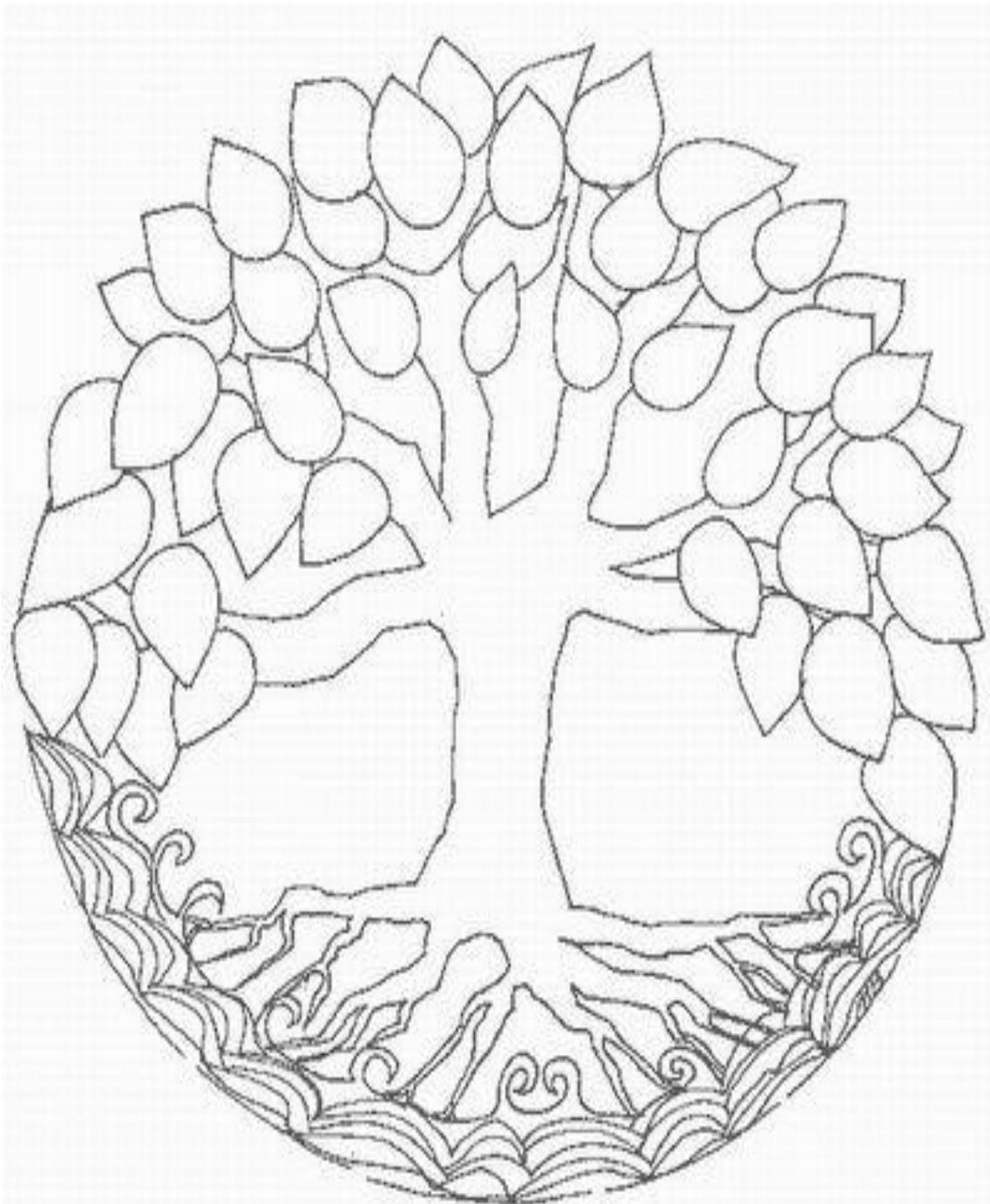
NO PUEDO... NO PUEDO Y NUNCA PODRÉ

Hemos crecido portando ese mensaje que nos impusimos a nosotros mismos y nunca más lo volvimos a intentar. Cuando mucho, de vez en cuando sentimos los grilletes, hacemos sonar las cadenas o miramos de reojo la estaca y confirmamos el estigma: ¡NO PUEDO Y NUNCA PODRÉ!

Jorge hizo una larga pausa; luego se acercó, se sentó en el suelo frente a mí y siguió: Esto es lo que te pasa, Demián, vives condicionado por el recuerdo de que otro Demián, que ya no es, no pudo. Tu única manera de saber, es intentar *de nuevo* poniendo en el intento todo tu corazón...**TUDO TÚ CORAZON.**

Fuente: Programa de Autoestima del Proyecto Centro de Día Alalba. Fundación Juan Soñador.

**Ficha 2.3: EL ÁRBOL DE
LA AUTOESTIMA**



Fuente: Programa de Autoestima del Proyecto Centro de Día Alalba. Fundación Juan Soñador.

Ficha 2.4: LAS DISTORSIONES COGNITIVAS.

Elaboraremos un mural o panel donde figuren claramente las distorsiones cognitivas.

Ayudándonos del panel les ofrecemos la siguiente explicación:

El mecanismo fundamental del que se sirve esta voz para hacernos sentir mal es una forma de pensamiento que utilizamos a veces para interpretar la realidad y a nosotros mismos de forma incorrecta. Son formas de pensar basadas en creencias irracionales que dificultan que nos veamos objetivamente y que dañan nuestra autoestima:

- **Hipergeneralización:** a veces, la voz negativa nos obliga a sacar conclusiones generales de un hecho concreto. Por ejemplo, si a alguien se le cae un plato y piensa “rompo todo lo que cae en mi mano”, si suspendo Inglés y pienso que no voy a aprobarlo nunca.
- **Etiquetas:** A veces, ante un pequeño error, nos obliga a hacer afirmaciones simples y generales que nos dan una visión negativa e irreal de nosotros mismos. “Soy un torpe”, “soy un desastre”.
- **Filtrado:** a veces, nos obliga a ver las cosas a través de un filtro negativo, que nos permite ver solo los aspectos negativos de las cosas. Por ejemplo, cuando tu mejor amigo te ha estado diciendo lo estupendo que eres como amigo, lo bien que le caes, lo bien que está contigo... y te dice también que no le gusta tu jersey. Tú te vas a casa pensando sólo en que tu jersey no le gustaba y te olvidas de todo lo demás.
- **Pensamiento todo o nada:** a veces, la voz negativa nos obliga a analizar las cosas como totalmente buenas o como totalmente malas, sin tener en cuenta los matices. Además, casi siempre nos obliga a quedarnos con el análisis totalmente negativo. “Si no puedo estar divertido y alegre en esta fiesta soy un aburrimiento total”; “o apruebo este examen o mi vida es un fracaso”...
- **Personalización:** a veces, esa voz negativa nos obliga a pensar que somos el centro del mundo y que todo lo que ocurre a nuestro alrededor está relacionado con nosotros, sobre todo las cosas desagradables. Si alguien se queja de alguna cosa: “esto está muy

desordenado”, “todos los días hacemos lo mismo y esto es un rollo”... inmediatamente pensamos que nos lo están diciendo a nosotros y que en realidad, lo que la otra persona está intentando decir es que todo está desordenado porque tú lo desordenas, o que hacemos todos los días lo mismo porque a ti no se te ocurre nada mejor que hacer... Otras veces, esa voz nos obliga a compararnos con los demás continuamente y siempre salimos malparados, sintiéndonos inferiores al resto “Soy menos inteligente que Juan”, “Estoy mucho más fea que Ana”...

- **Lectura de la mente:** a veces, esa voz negativa nos obliga a pensar que todos los demás tienen la misma opinión negativa que tú tienes de ti mismo. Por ejemplo, cuando nos sorprendemos pensando algo cómo “¿Qué estará pensando? Seguro que piensa que soy un idiota?” o “se está fijando en todo lo que hago para contárselo luego al resto y reírse de mí”. Muchas veces estas cosas que pensamos no tienen nada que ver con la realidad, y puede que ese chico/a te estuviese mirando porque le pareces una persona muy atractiva...

- **Falacias de control:** A veces la voz negativa nos obliga a pensar que nada está bajo nuestro control y que hagamos lo que hagamos las cosas serán como tengan que ser. Nos obliga a pensar por ejemplo “conduzca como conduzca da igual porque si te vas a dar un tortazo con el coche te lo vas a dar igual, hagas lo que hagas”... Cuando pensamos de esta manera, tenemos una fuerte sensación de desamparo, desesperanza, resentimiento y depresión.

- **Razonamiento emocional:** a veces, en vez de utilizar razonamientos basados en pensamientos bien fundados, razonamos a partir de lo que sentimos cada día. Si hoy me siento bien, pienso que mi vida va bien. Mañana estoy triste y pienso que mi vida es un desastre. Para que tengamos una buena autoestima tenemos que conseguir controlar esa voz negativa y potenciar la voz positiva; hacer que predomine la voz realista, la que nos enfoca el lado positivo de las cosas.

Fuente: Programa de Autoestima del Proyecto Centro de Día Alalba. Fundación Juan Soñador.

Ficha 2.5: POTENCIANDO LA VOZ SANA

Marcos es un chico de 15 años bastante atractivo físicamente pero está muy delgado. Marcos dice de sí mismo que es feo.

Rosa tira por encima de la mesa el refresco que estaba tomando y dice “Soy un auténtico desastre”.

Elena, la compañera de habitación de Ana comenta en alto que está todo muy desordenado. Ana piensa que le está culpando a ella del desorden.

Bea ve como Mario le mira una y otra vez en clase. Bea piensa: “se está dando cuenta de lo mal que me queda esta camiseta. Estoy haciendo el

Rubén ha jugado un partido de fútbol con sus amigos y han perdido. Rubén se va a casa cabizbajo, pensando que han perdido porque él no ha metido suficientes goles, ni ha estado acertado en los pases.

Begoña conduce su motocicleta sin casco. Cuando un amigo le dice que se lo ponga para evitar el daño en la cabeza en caso de accidente, Begoña le dice: “no merece la pena que vaya incómoda. Si es el día en que me toca

Roberto ha quedado con Eva, la chica que le gusta, han pasado una tarde muy buena. Eva le ha dicho que se lo ha pasado muy bien, que le gusta mucho hablar con él. Durante la cita, Roberto, se tropezó en un momento determinado y se cayó al suelo. Cuando Roberto va a casa piensa “no querrá volver a verme. ¡Qué mal ha salido todo! ¡Mira que caerme!

Miriam, la compañera de habitación de Noemí comenta en alto que está todo muy desordenado. Noemí piensa que le está culpando a ella del desorden.

Fuente: Programa de Autoestima del Proyecto Centro de Día Alalba. Fundación Juan Soñador.

**Ficha 2.6: EVALUACIÓN
BLOQUE 2**

1. Describe con tus palabras los siguientes conceptos:
 - a. Autoestima:
 - b. Autonomía:
 - c. Distorsiones cognitivas:

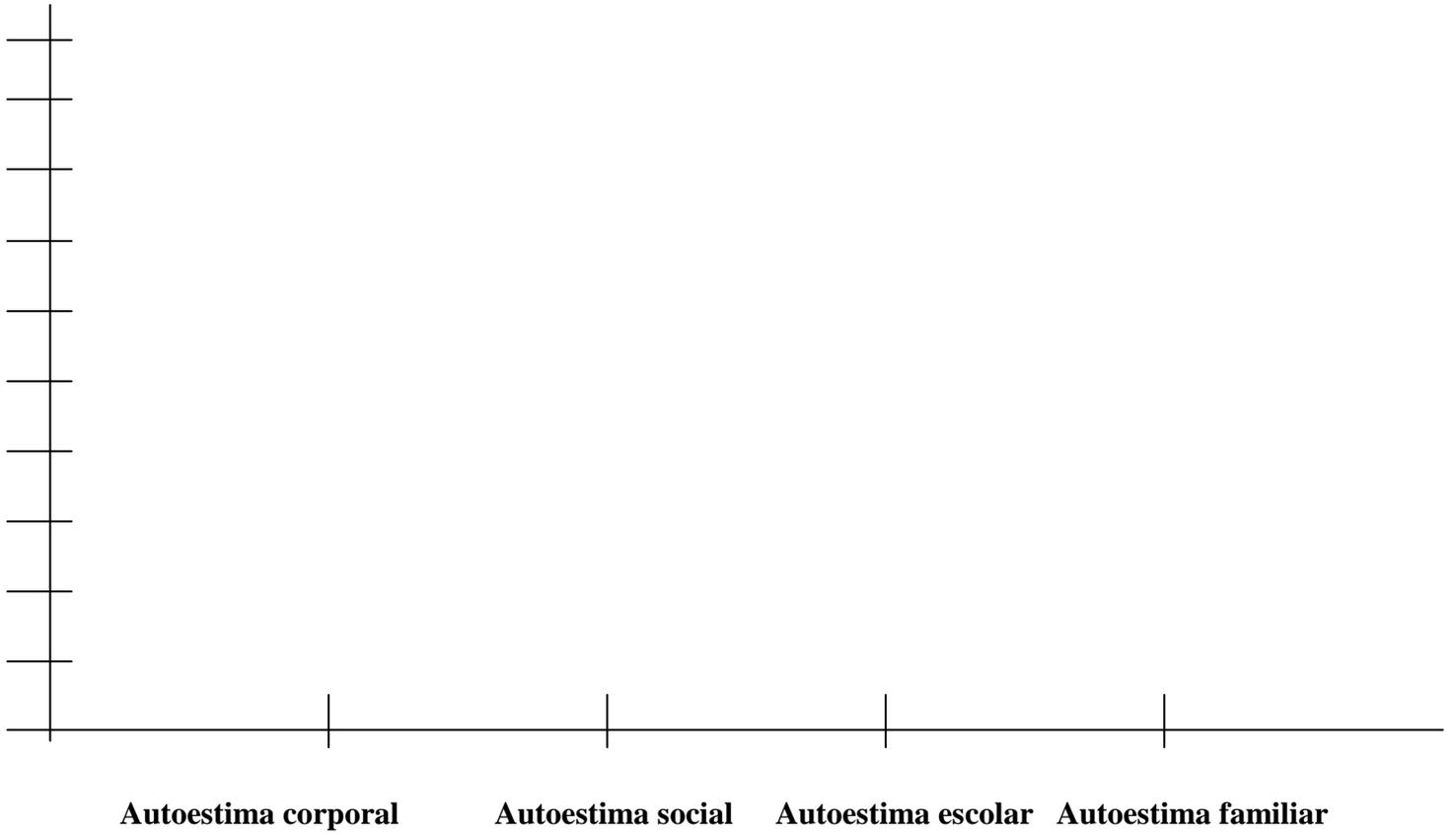
2. Piensa que en estos momentos dejas de ser tú para convertirte en esa persona de confianza (mejor amigo/a, hermano/a, madre/padre, etc.), ¿qué te dirías?, ¿qué aspectos debes mejorar?, y por el contrario, ¿cuáles realizas correctamente y debes reforzar y mantener?

3. Plantea un ejemplo sobre distorsiones cognitivas e indica cómo potenciarías la voz sana.

4. Completa el “Gráfico de la autoestima”, ¿consideras que ésta se ha visto mejorada durante el transcurso del bloque?

Fuente: Elaboración Propia

AUTOESTIMA GLOBAL



Fuente: Elaboración propia

Ficha 3.1:
¿CUÁNTAS HORAS DEDICAS A...?

NÚMERO DE HORAS	
Limpieza (casa, ropa...)	
Arreglos/ reparaciones domésticas	
Compra y preparación de comidas	
Atención escolar	
Cuidado a personas dependientes	
Relaciones sociales	
Ocio/ tiempo libre	
Formación	
Trabajo remunerado	
Cuidados personales	

Fuente: Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

Ficha 3.2: REPARTO EN LAS TAREAS DEL HOGAR

	MADRE	PADRE	YO	OTROS
Hacer la comida				
Lavar la ropa				
Planchar				
Hacer la cama				
Limpiar el polvo				
Comprar comida				
Poner la mesa				
Barrer y fregar				
Cuidar a los/as niños/as				
Reparar grifos				
Arreglar la luz				
Ocuparse del coche				
Acudir a las reuniones del colegio				
Llevar las cuentas económicas				

Fuente: Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

**Ficha 3.3: EVALUACIÓN
BLOQUE 3**

- 1. Define los siguientes conceptos**
 - a. Corresponsabilidad
 - b. Igualdad de género
 - c. Reparto equitativo

- 2. Siendo sinceros y sinceras con vosotros/as mismos/as, ¿pensáis que vuestra colaboración en casa es la adecuada?**

- 3. Después de lo trabajado en el bloque, consideras que, por norma general, ¿en los hogares algún sexo se encuentra en una situación de desigualdad o injusticia?**

- 4. Plantea como, desde tu punto de vista, se podría realizar en tu casa un reparto justo en las tareas del hogar.**

Fuente: Elaboración propia.

Ficha 4.1:
VENTAJAS, INCONVENIENTES Y DUDAS DE LAS REDES SOCIALES

Ejemplos de frases para analizar:

Que se suprimiesen
todas las sillas en los
autobuses

Que el ser humano se
alimentase solamente con
pastillas

El uso de las redes sociales;
ejemplo del Tuenti, Facebook o
Instagram

Ligar a través de internet

Grabar con el móvil

Subir fotos a internet

Fuente: Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

Ficha 4.2: QUÉ PIENSO, QUÉ SIENTO Y QUÉ HAGO

- El otro día fui al ciber con mi amiga y se nos abrió la cuenta de otro chico... estuvo fisgando sus mensajes y hablando con unos amigos suyos... jejeje
- Borja ha subido el vídeo de cuando cogió el coche de su padre sin su permiso, y de la leche que se dio...
- Etiqueto a mis colegas de la borrachera del finde... jajaja... los chicos haciendo un calvo
- Mi ex sube una foto mía que nos hicimos en la intimidad hace tiempo... Y sus amigos están poniendo comentarios que me están haciendo daño
- Mi pareja sube una foto de fiesta con una persona abrazándola cariñosamente
- Suben una foto del profe de lengua... jajajaj ¡Qué risas! Ponen todas las bobadas que dice...
- Mi hermano tiene mis claves y me acabo de enterar que se mete en mi instagram para hablar con mis amigas
- Mi mejor amig@ se enfada por un malentendido, y lo pone en su estado sin contármelo a mí antes
- El sábado salí y el/la chico/a con el/la que me enrollé no me acepta la invitación de twitter
- Dejé a mi amiga meterse en el Facebook con mi móvil y desde entonces me llaman preguntando por ella
- Me han pasado un vídeo de una conocida masturbándose... ¡Qué fuerte!
- Estoy ligando con un chico guapísimo de mi barrio, y mañana quedaré con él
- Mi ex no me deja de enviar mensajes al whatsapp, y a pesar de que lo bloquee me hace llamadas ocultas
- Mi rollete del finde... no me deja de enviar fotos sexys... Y él me ha enviado alguna... no sé qué hacer

Fuente: Gritando al Mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

Ficha 4.3: NO ME CUENTES CUENTOS

BLANCANIEVES

Una reina muy bella siente envidia de su hijastra Blancanieves cuando su espejo mágico le dice que al crecer Blancanieves ha pasado a ser la más bella del reino. Enfadada ordena a un soldado que la mate y traiga su corazón. El soldado se apiada y la deja libre en el bosque, donde encuentra cobijo en una pequeña casita habitada por siete enanitos. Ella se queda a vivir con ellos, a cambio de ayudarles limpiando y cocinando. Pero la madrastra se entera por el espejo de que sigue viva, y prepara una manzana envenenada, que le da a probar haciéndose pasar por una anciana vendedora. Entonces Blancanieves cae muerta, y los enanitos la encierran en un ataúd de cristal. Un príncipe que pasaba por ahí, se enamora al verla tan bella, y les pide que se la den. En una sacudida del ataúd, Blancanieves expulsa el trozo de manzana de su garganta y revive, enamorándose del príncipe con quien se casa.

LO MEJOR DEL CUENTO	LO MENOS BUENO
<ul style="list-style-type: none"> • Excelente cuento sobre la envidia y su maldad • Muy conocido. Útil para enseñar cosas nuevas a los niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesivamente centrado en la belleza y la apariencia física. • Sólo se obra respecto a la belleza: la madrastra siente envidia, el príncipe se enamora... • Mujer bruja, mala, fea... • Es sumisa, complaciente y adora las tareas del hogar • Enanitos ofrecen seguridad, traen dinero a casa... • Enamoramiento a simple vista, solo en la belleza

Valoración: *Blancanieves es un cuento simpático y entretenido, con muchos elementos que han pasado a la historia cultural, como el espejo mágico, los 7 enanitos o la manzana, pero desde el punto de vista educativo es un poco simple, y muestra en Blancanieves una imagen muy desfasada para la niñas de hoy, la de la bella y frágil princesita. Aunque es correcto en los juicios de "bueno/malo", y asocia la envidia con su maldad, parece más recomendable por pasar un buen rato y mostrar algo propio de nuestra cultura, que por su valor educativo.*



CENICIENTA

El padre de Cenicienta, viudo, se casó con una mujer con dos hijas. Al morir él, llenas de envidia por su dulzura y belleza, la tratan con gran desprecio y le obligan a hacer las tareas más sucias; pero ella sigue manteniéndose dulce y serena. El príncipe organiza un baile para buscar esposa pero a pesar de ser su mayor ilusión, la madrastra impide asistir a Cenicienta. Mientras llora aparece su hada madrina, que la transforma en una princesa para ir al baile, advirtiéndole que el hechizo se deshacerá a medianoche. Cenicienta y el príncipe se enamoran y bailan sin parar, pero al dar la medianoche Cenicienta sale corriendo, perdiendo uno de sus zapatos. El príncipe decide probarse a todas las jóvenes y casarse con aquella a quien le sirva. Y a pesar de los malvados intentos de la madrastra y sus hijas, finalmente el zapato le sirve a Cenicienta, que se casa con el príncipe.

LO MEJOR DEL CUENTO	LO MENOS BUENO
<ul style="list-style-type: none">• Manifiesta una confianza firme en que obrar bien y tener paciencia y fe al final tiene su recompensa• Es un cuento muy tierno, y su versión de cine sigue siendo muy actual	<ul style="list-style-type: none">• La falta de coraje e iniciativa en Cenicienta. Es un modelo femenino desfasado• La resolución de los problemas con una varita mágica

Valoración: Es uno de los cuentos infantiles por excelencia, un canto a la bondad y la esperanza. Es un caso en el que claramente la versión en cine a superado a la original, y se ha convertido en la versión comúnmente aceptada del cuento. Es realmente una película adorable por la que parece que no pasa el tiempo.

Su principal pero es la forma de resolver los problemas, a través de una varita mágica, y la cierta dejadez de Cenicienta, a quien le vendría bien cierta dosis de arrojo y rebeldía. Es el problema de los cuentos basados en el estereotipo femenino de la princesa bella y delicada, tal y como contaba en el artículo sobre Mulan, del que la saga de Shreck ha hecho excelentes caricaturas, especialmente en la tercera parte.



LA BELLA Y LA BESTIA

Durante un viaje un hombre acaba en un castillo mágico habitado por una bestia, que termina encerrándolo. Para salvarlo, su hija menor se ofrece para quedar con la bestia a cambio de la libertad de su padre. En el palacio, la Bestia trata a Bella con grandes atenciones y comienzan a hacerse amigos, hasta que Bella abandona el castillo para ir a visitar a su padre enfermo, prometiendo regresar. Al retrasarse a su vuelta, la Bestia está a punto de morir de tristeza, y cuando Bella le encuentra así le confiesa su amor, deshaciendo el encantamiento que encerraba a un príncipe bajo la forma de bestia.

LO MEJOR DEL CUENTO	LO MENOS BUENO
<ul style="list-style-type: none">• Es una historia llena de valores en poco uso, como el sacrificio y la profundidad en las relaciones personales• La versión de Disney es excelente, y sirve como referencia para el cuento, eliminando algunos elementos antiguos difíciles de comprender hoy día. Bella es uno de los personajes femeninos de Disney más logrados.• El personaje de la Bestia tiene mucho más sentido en la versión original que en la famosa película	<ul style="list-style-type: none">• Como con toda historia que versiona Disney, la versión original pasa a un segundo plano.

Valoración: Es una historia que nunca pasa de moda, llevada por el mensaje "La belleza está en el interior", que lleva a fijarnos en que lo que nos define son nuestras obras, no nuestro aspecto. Los niños adoran esta historia, aunque los muy pequeños no terminan de entender completamente su mensaje.

En esta versión de Beaumont (pues es una historia tradicional sin un autor definido) las hermanas de Bella tienen un papel muy importante, representando el mal frente a la bondad de Bella.



LA BELLA DURMIENTE

A la fiesta por el nacimiento de una princesa fueron invitadas las hadas del reino para ofrecerle sus dones, excepto una, que en venganza por no haber sido invitada, apareció para hechizar a la princesa, que el día que cumpliera 15 años moriría tras pincharse con el uso de una rueca. Pero faltaba un hada por darle su regalo, y transformó el hechizo para que en lugar de morir, cayera dormida por 100 años. A pesar del esfuerzo de los reyes por eliminar todas las máquinas de hilar del reino, todo se cumplió y a los 15 años la princesa se pinchó y cayó dormida, junto con todos los que estaban en el palacio. El palacio quedó oculto por espinos hasta que pasados 100 años, un príncipe pudo llegar hasta él, y encontrar a la princesa, a la que despertó con un beso, y con ella a todos los que allí dormían. Al poco se celebró la boda y vivieron felices para siempre.

LO MEJOR DEL CUENTO	LO MENOS BUENO
<ul style="list-style-type: none">• Es optimista y esperanzador (como debe ocurrir con los cuentos infantiles, mantiene la esperanza en que, aunque pase algún tiempo, las cosas acaban bien).• Culturalmente es un clásico indispensable.	<ul style="list-style-type: none">• Es el paradigma de princesa pasiva, que espera ser rescatada sin hacer nada, y cuya principal suerte reside en su belleza.• Indirectamente, promueve la idea de que el destino es algo fijo y no se puede cambiar.

Valoración: Aunque es todo un clásico de los cuentos de hadas y princesas, con una historia original y tierna, a nivel educativo tiene un aprovechamiento limitado, pues el personaje de la Bella Durmiente no es el mejor modelo de iniciativa propia o inteligencia, estando totalmente enfocado a una cualidad tan superficial como la belleza.

Además, aunque sea de forma subliminal, es un cuento que muestra el destino como algo escrito imposible de cambiar, una idea que a nivel educativo tiene un valor negativo indiscutible. No obstante, este efecto se atenúa porque refuerza la confianza y la esperanza en que las cosas acaban bien.

Por lo demás, es una historia original, tierna y muy clásica, y su valor como entretenimiento y cultura general es incuestionable.



LA SIRENITA

El día en que la menor de las princesas sirenas salió a la superficie, vio un barco donde viajaba el príncipe, del que se enamoró. El barco naufragó, y la sirena salvó al príncipe de morir ahogado, dejándolo en la playa. Como solo pensaba en regresar con el príncipe, recurrió a la bruja del mar para transformar su cola en un par de piernas. Esta le concedió la más bella figura a cambio de su magnífica voz, y le advirtió de que si el príncipe se casaba con otra mujer, la sirena moriría a la mañana siguiente. La sirenita volvió así junto al príncipe y se ganó su afecto con su gracia y sus bailes, pero él en secreto estaba enamorado de la primera joven que había visto al despertar en la playa, quien creía era su salvadora. Esta resultó ser la princesa del reino vecino con quien los reyes habían acordado casarlo, y el príncipe celebró su boda feliz, acompañado por toda la corte, incluida la muda sirenita, que no tenía voz para explicar la verdad.

En una última oportunidad, antes de salir el sol, sus hermanas aparecieron con un cuchillo que habían conseguido de la bruja a cambio de sus preciosas cabelleras. Solo tenía que matar al príncipe mientras dormía para recuperar su cola. Pero la sirenita no quiso hacerlo, y se lanzó al agua, donde se convirtió en espuma.

LO MEJOR DEL CUENTO	LO MENOS BUENO
<ul style="list-style-type: none">• Es un cuento lleno de sensibilidad y ternura.• Muestra la fuerza del amor sacrificado, y ayuda a percibir su valor.	<ul style="list-style-type: none">• En su versión original, es demasiado trágico.

Valoración: *La sirenita es más una bella lectura llena de belleza y sensibilidad que un cuento con un mensaje educativo. En la versión original, hace una gran promoción de lo espiritual, presentándolo como el mayor de los dones, pero esta parte apenas es mencionada en las versiones más conocidas. Su enfoque romántico tiene una cierta vertiente autodestructiva y caprichosa (la joven se "enamora" de un chico guapo que no conoce y lo deja todo y está dispuesta a todo por él), que podría ser perjudicial para algunas jóvenes adolescentes, especialmente si son de carácter triste e introvertido. Versiones posteriores con un toque más desenfadado y alegre, como la de la película de Disney, son más aconsejables desde un punto de vista educativo. En cualquier caso, es un cuento de gran valor cultural y literario, que merece la pena conocer.*



Fuente: Gritando al mundo.

Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

**Ficha 4.4: EVALUACIÓN
BLOQUE 4**

- 1. ¿Qué son las TIC?**
- 2. ¿Son importantes los mensajes subliminales que la cultura audiovisual nos envían?**
- 3. ¿Consideras que las redes sociales, que tanto se encuentran a la orden del día, son beneficiosas o perjudiciales para sus usuarios? ¿Por qué?**
- 4. Escribe un decálogo con las normas que, desde tu punto de vista, son fundamentales para el buen uso de las TIC.**
- 5. Indica aquellas dudas o ideas erróneas que durante las sesiones han sido resueltas.**

Fuente: Elaboración propia.

**Ficha 5: FICHA DE
EVALUACIÓN INICIAL**

DÍA	PARTICIPACIÓN Y ACTITUD	RELACIÓN CON LOS/AS COMPAÑEROS/AS	RELACIÓN CON LOS/AS EDUCADORES/AS	INCIDENCIAS	PROPUESTAS

Fuente: Gritando al mundo. Proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social para el fomento de la igualdad de género.

Ficha 6: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Puntúa cada epígrafe de la evaluación en función de tu grado de acuerdo o de desacuerdo; siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 bastante desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 de acuerdo, 5 bastante de acuerdo y 6 totalmente de acuerdo.

TRABAJO PERSONAL						
	1	2	3	4	5	6
1. Me he esforzado por aprender y comprender aquello que no conocía						
2. He participado de manera activa en las actividades realizadas						
3. He conseguido asimilar los contenidos trabajados						
4. No he mostrado demasiado interés por el temario						
5. No he realizado las actividades programadas y tampoco he participado en ellas						
6. He asistido al programa pero no me ha servido para nada						

DOCENTE						
	1	2	3	4	5	6
1. Los docentes han sabido transmitir y expresar los contenidos a trabajar						
2. Han mostrado una actitud adecuada respecto a los temas a tratar						
3. Han mostrado una actitud adecuada respecto a los destinatarios						
4. Deben mejorar su forma de trabajar						
5. Han sabido adaptarse a las circunstancias del momento						
6. Poseen buenos conocimientos relacionados con el tema						

CONTENIDOS TRABAJADOS						
	1	2	3	4	5	6
1. Me ha parecido interesante lo que hemos trabajado						
2. La forma de trabajar los contenidos me ha parecido la adecuada						
3. Me hubiese gustado trabajar más cosas						
4. Se ha trabajado de forma dinámica pero no me ha servido de nada						
5. Las actividades eran adecuadas						
6. He conocido aspectos nuevos relacionados con las relaciones de pareja						
7. He adquirido estrategias que antes no tenía						

Fuente: Elaboración propia.