



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL.

Máster En Profesor De Educación Secundaria Obligatoria Y Bachillerato, Formación
Profesional Y Enseñanzas De Idiomas.

Especialidad Orientación Educativa.

Curso 2024/2025

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN. CONSTRUCCIÓN DE
RELACIONES SALUDABLES: ROMPIENDO ESTEREOTIPOS
SEXISTAS EN LA ADOLESCENCIA.**

AUTORA: MARÍA VELA CANTERO

TUTOR: MOISÉS OCHOA AIZCORBE

Valladolid, a 2 de junio de 2025.

Resumen

El sexismo se define como la discriminación de las personas por razón de sexo. En España son varias las investigaciones recientes llevadas a cabo sobre comportamientos sexistas por parte de adolescentes y son varios los autores que coinciden en que actualmente siguen existiendo dichos comportamientos y actitudes sexistas. Si bien es cierto que desde hace años la sociedad española decidió abordar públicamente el objetivo de erradicar la violencia contra las mujeres, así como todas aquellas conductas sexistas y discriminatorias, en la actualidad aún se siguen dando y, en numerosas ocasiones, se dan entre los adolescentes. La presente propuesta de intervención tiene como objetivo identificar y erradicar las conductas sexistas y desadaptativas existentes entre los adolescentes, a la vez que tratar de potenciar la construcción de relaciones interpersonales saludables. Dicha propuesta de intervención se enmarca en un centro educativo de educación secundaria de Valladolid, más concretamente en los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, y se compone de un total de seis sesiones dirigidas a alcanzar el objetivo principal.

Palabras clave: Sexismo, adolescencia, relaciones afectivas, educación secundaria e intervención.

Abstract

Sexism is defined as the discrimination of individuals based on their sex. In Spain, several recent studies have been conducted on sexist behaviors among adolescents, and various authors agree that such behaviors and sexist attitudes still persist today. Although Spanish society decided years ago to publicly address the goal of eradicating violence against women, as well as all forms of sexist and discriminatory conduct, these behaviors continue to occur, often among adolescents. The present intervention proposal aims to identify and eliminate existing sexist and maladaptive behaviors among adolescents, while also promoting the development of healthy interpersonal relationships. This intervention is set within a secondary education center in Valladolid, specifically with students in the 3rd and 4th years of secondary education and it consists of a total of six sessions designed to achieve the main objective.

Key words: Sexism, adolescence, emotional relationships, secondary education and intervention.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
ÍNDICE DE TABLAS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	6
OBJETIVOS.....	7
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....	8
Sexismo.....	8
Adolescencia.....	11
RELACIONES AFECTIVAS EN LA ADOLESCENCIA.....	12
LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO CONTEXTO DE PREVENCIÓN Y DETECCIÓN.....	14
La orientación educativa en los departamentos de orientación.....	16
El plan de acción tutorial.....	17
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	19
CONTEXTUALIZACIÓN.....	19
DESTINATARIOS.....	20
DISEÑO.....	20
Variables e instrumentos.....	21
Muestra.....	21
METODOLOGÍA.....	22
CONTENIDOS.....	22
TEMPORALIZACIÓN.....	30
RECURSOS.....	31
EVALUACIÓN.....	32
CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS.....	42
ANEXO 1.....	42
ANEXO 2.....	42
ANEXO 3.....	43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. *Calendario mes de febrero*.....30

Tabla 2. *Calendario mes de marzo*.....31

INTRODUCCIÓN

Desde hace años la sociedad española decidió abordar públicamente el objetivo de erradicar la violencia contra las mujeres, considerándola la manifestación más extrema de discriminación entre hombres y mujeres. No obstante, este grave ataque contra la dignidad de las mujeres que va en contra de los valores fundamentales de nuestro sistema legal, sigue aún estando presente en la sociedad, incluso entre los más jóvenes (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, s.f.)

Como así lo expresa la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, (s.f.) aunque la mayoría de la juventud, un 96% de las mujeres y un 92% de los hombres, considera inaceptable la violencia de género, no todas las formas de esta violencia generan el mismo rechazo, ni todos los comportamientos que constituyen maltrato son reconocidos como tales. Un tercio de los jóvenes cree que, en algunas circunstancias, es inevitable o aceptable "controlar los horarios de la pareja", "impedir que la pareja vea a su familia o amigos", "no permitir que la pareja trabaje o estudie" o "decirle qué puede o no puede hacer".

Se muestran a continuación algunos de los titulares publicados en estos últimos años a través de diversos medios de comunicación, que así demuestran lo anteriormente expresado:

“El 25% de las adolescentes ha sufrido violencia psicológica o de control en pareja: me decía que era por amor” (Radio Televisión Española, 2021).

“Uno de cada tres jóvenes considera inevitable controlar a su pareja” (Ferreira, 2019).

“La violencia de control, la más común entre adolescentes: el 10,1% ha sido víctima de estas conductas en su relación de pareja” (Omedes, 2024).

Según datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024), la tasa de mujeres víctimas de violencia de género en el 2023 fue de 1,7 por cada 1.000 mujeres de 14 y más años. En el año 2022 se registraron 32.644 víctimas de violencia de género de 14 años de edad o más, mientras que para el año 2023, la cifra ascendió a un total de 36.582.

En España, el Ministerio de Igualdad (2019), llevó a cabo una macroencuesta sobre violencia contra la mujer donde se señala que aproximadamente el 11% de las mujeres mayores de 16 años que residen en el país han experimentado violencia física por parte de alguna pareja a lo largo de su vida, lo que equivale a una estimación de 2.234.567 mujeres.

Por otro lado, esta macroencuesta muestra que el 1,6% de las mujeres que tiene pareja actualmente ha experimentado violencia física por parte de esta pareja. Si nos enfocamos en los casos más recientes, el “3% de las mujeres de 16 o más años residentes en España ha sufrido violencia física de alguna pareja actual o pasada en los últimos 4 años (618.279 mujeres) y el 1,0% (194.478 mujeres) en los últimos 12 meses” (p.15) (Ministerio de Igualdad, 2019).

Si nos centramos en investigaciones recientes llevadas a cabo en España, sobre comportamientos sexistas por parte de adolescentes, son varios los autores que coinciden en que actualmente siguen existiendo dichos comportamientos y actitudes sexistas. Tras una investigación llevada a cabo con población universitaria de la Universidad de Castilla-La Mancha, en concreto con 420 alumnos y alumnas de diversas facultades, en las que se exploraba acerca de las puntuaciones en sexismo ambivalente y benévolo, que más adelante del trabajo se explicarán, Esteban y Fernández (2017) concluyeron que los jóvenes tienen una tendencia mayor que ellas al sexismo hostil frente al benévolo, y esto además se acrecenta con variables como la religión, la etnia o la clase social, dándose puntuaciones más elevadas en personas de etnia gitana y marroquí, así como de clase baja o media-baja.

Siguiendo en la misma línea, León y Aizpurúa (2020) estudiaron el grado de sexismo entre el alumnado universitario español, en el que se encontraron puntuaciones más altas para los varones tanto en las subescalas de sexismo hostil como benevolente. Asimismo, indicaron que ser creyente predice actitudes más sexistas tanto en hombres como en mujeres.

En un estudio llevado a cabo por Merma-Molina et al. (2021), se concluye que, pese a que tanto los hombres como las mujeres mantienen que en la actualidad existe igualdad de trato, sin embargo, algunos de sus roles de género en el ámbito personal, familiar, laboral y social son sexistas y, por ende, sus actitudes demuestran un sexismo subyacente.

JUSTIFICACIÓN

Debido a la situación plasmada en la introducción del presente trabajo, he decidido realizar este proyecto con el fin de analizar y profundizar acerca de las creencias y actitudes sexistas que se dan en la actualidad entre los adolescentes.

Otra de las causas que me ha llevado a realizar el presente trabajo es la importancia de fomentar la construcción de relaciones saludables entre adolescentes, para evitar, de esta forma, futuras conductas violentas en sus relaciones con sus pares.

Asimismo, la elaboración de este trabajo surge debido a la relevancia del tema y el carácter actual del mismo, siendo una de las problemáticas a las que nos enfrentamos como sociedad y que debemos tratar de atajar de manera temprana para evitar futuros problemas de mayor complejidad.

Por último, otra razón importante para abordar este trabajo es la necesidad de promover la educación en igualdad de género desde una edad temprana. A menudo, las instituciones educativas no abordan de manera suficiente temas de igualdad de género, ya sea por carecer de recursos o tiempo, lo que deja a los adolescentes sin las herramientas necesarias para cuestionar y transformar las actitudes sexistas. La intervención en los centros educativos puede ser clave para fomentar una cultura de respeto e igualdad entre los jóvenes.

Este trabajo pretende ser una aportación a la mejora de los programas educativos, integrando la prevención y detección de la violencia de género y la educación en relaciones igualitarias como parte del currículo escolar. Si se educa a los jóvenes sobre la importancia de las relaciones saludables, el respeto y la igualdad de género, se pueden prevenir muchos de los problemas derivados de la discriminación y la violencia.

OBJETIVOS

La realización del presente trabajo tiene como objetivo general llevar a cabo una propuesta de intervención en el ámbito escolar, con el fin de erradicar las conductas sexistas y desadaptativas existentes a la hora de interactuar y relacionarse afectivamente entre los adolescentes, a la vez que tratar de potenciar la construcción de relaciones interpersonales adecuadas y saludables.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar y prevenir conductas sexistas y desadaptativas entre los adolescentes.
2. Sensibilizar sobre las consecuencias de dichas conductas sexistas y desadaptativas en las relaciones afectivas.
3. Fomentar la creación de relaciones interpersonales saludables entre los estudiantes.
4. Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la igualdad de género en las relaciones afectivas.
5. Fomentar el respeto mutuo y la comunicación asertiva a la hora de relacionarse con los iguales.
6. Involucrar a la comunidad educativa, tanto profesores como familias y demás agentes educativos, en la promoción de relaciones saludables.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Sexismo

La Real Academia Española (RAE, s.f.) define el sexismo como la discriminación de las personas por razón de sexo. Asimismo, por sexismo se entiende, de manera amplia, el prejuicio existente hacia las mujeres. Sin embargo, hemos de ser capaces de discernir entre viejas y nuevas formas de sexismo (Moya y Expósito, 2001).

Cuando hablamos de sexismo viejo u hostil, nos referimos a una actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo (Cameron, 1977; como se citó en Expósito et al., 1998). Esta forma de sexismo se conforma con respecto a tres ideas: 1) el paternalismo dominador (las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres -legitimando la necesidad de la figura dominante masculina); 2) la diferenciación de género competitiva (las mujeres son diferentes y no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales, siendo su ámbito la familia y el hogar); y 3) la hostilidad heterosexual (las mujeres, debido a su “poder sexual”, son peligrosas y manipuladoras de los hombres) (Glick y Fiske, 1996, como se citó en Moya y Expósito, 2001).

En lo relativo a las nuevas formas de sexismo, Glick y Fiske (1996, como se citó en Moya y Expósito, 2001) llevaron a cabo una reformulación en la que lo conceptualizaron como sexismo ambivalente. El porqué de denominarlo como “ambivalente” se debe a que se encuentra formado por dos conceptos estrictamente diferenciados: sexismo hostil y sexismo benevolente. Mientras que el primero coincide prácticamente con el viejo sexismo, el segundo se refiere a aquellas actitudes hacia las mujeres que, aun siendo sexistas en cuanto a que se las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, tienen un enfoque afectivo positivo para quien las percibe, además de que suelen generar comportamientos típicamente etiquetados como prosociales, de ayuda, o de búsqueda de intimidad (Expósito et al., 1998).

No obstante, y como así lo afirman Glick y Fiske (1996, como se citó en Moya y Expósito, 2001) “el sexismo benévolo sigue siendo sexismo, a pesar de los sentimientos positivos que pueda tener el perceptor, porque descansa en la dominación tradicional del varón y tiene aspectos comunes con el sexismo hostil: las mujeres están mejor en ciertos roles y espacios y son más débiles”.

El sexismo benévolo puede resultar, incluso, más dañino que el hostil, ya que puede utilizarse para justificar o suavizar el sexismo hostil. Además, dado que quienes adoptan una postura sexista hostil generalmente no se reconocen como tales, intervenir contra esta forma de sexismo presenta mayores desafíos. En ambos casos, tanto el sexismo benévolo como el hostil, contribuyen a justificar el poder estructural del hombre (Expósito et al., 1998).

El sexismo incluye componentes de diversa índole en torno a los cuales debe enfocarse tanto su explicación como su prevención (Díaz-Aguado, M^a.J. y Martínez, R., 2001):

- 1) El componente cognitivo del sexismo implica asociar o, más bien, equiparar las diferencias sociales o psicológicas entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas del sexo, creyendo erróneamente que éstas surgen de manera automática e inevitable debido a aquellas, omitiendo el impacto de la historia, cultura o aprendizaje. Este tipo de creencias suele llevar a pensar que las mujeres son diferentes y/o inferiores a los hombres, lo que justifica la discriminación y la violencia hacia ellas (Díaz-Aguado, M^a.J. y Martínez, R., 2001).
- 2) El componente afectivo o valorativo se centra en la forma sexista de construir la identidad, vinculando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, mientras que los valores masculinos se asocian con la fuerza, el control total, la dureza emocional y el uso de la violencia, especialmente cuando se percibe que la masculinidad está amenazada. Este componente ayuda a entender las relaciones observadas durante décadas, así como en estudios recientes, entre la construcción sexista de la identidad masculina y la mayor parte de la violencia ejercida por los hombres (Díaz-Aguado, M^a.J. y Martínez, R., 2001).
- 3) El componente conductual del sexismo implica la tendencia a ponerlo en práctica mediante la discriminación y la violencia. Su peligro aumenta cuando

no existen alternativas positivas para abordar ciertas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a comportamientos destructivos (Straus y Yodanis, 1977; como se citó en Díaz-Aguado, M^a.J. y Martínez, R., 2001).

Como ya se ha mencionado anteriormente, el sexismo hostil se manifiesta como una actitud negativa percibida hacia las mujeres, mientras que el sexismo benevolente adopta una apariencia positiva. Sin embargo, ambas formas comparten un objetivo común: justificar y mantener la subordinación femenina dentro de un sistema de desigualdad de género. Según Glick y Fiske (1996) explican que ciertas mujeres, como pueden ser las amas de casa o aquellas que aceptan la autoridad masculina, suelen suscitar reacciones benevolentes, mientras que otras, como las mujeres profesionales o aquellas que desafían el estatus masculino, provocan respuestas hostiles.

Por su parte, otros autores como Barreto y Ellemers (2005) sostienen que el sexismo benevolente ayuda a perpetuar las desigualdades sociales, ya que al presentarse de manera positiva, suele no ser reconocido como una forma de prejuicio. Esta aparente amabilidad dificulta su identificación y hace más complicada la intervención. Es por ello que quienes expresan sexismo benevolente tienden a ser menos vistos como personas con actitudes sexistas que aquellos que muestran sexismo hostil.

Asimismo, Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl (2001), señalan que tanto el sexismo hostil como el benevolente actúan como ideologías que, en conjunto, sirven para justificar la desigualdad de género. Los autores encontraron que en contextos donde las personas puntúan alto en sexismo hostil, también tienden a mostrar niveles elevados de sexismo benevolente. Además, aunque las mujeres suelen presentar actitudes menos sexistas que los hombres, también pueden adoptar creencias sexistas que refuerzan y legitiman el sistema social establecido.

Adolescencia

El término adolescencia proviene del latín “*adolescere*”, que en castellano tiene una doble acepción. Por una parte significa tener cierta imperfección o defecto, y por otra, crecimiento y maduración (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Según Güemes-Hidalgo et al. (2017), la adolescencia es aquel período de tránsito, que se sitúa entre la infancia y la adultez, y que se inicia con la pubertad. Es un momento lleno de cambios (físicos, emocionales, psicológicos y sociales, principalmente), además de caracterizarse también por desequilibrios. La adolescencia implica una transición de la inmadurez física, psicológica, social y sexual de la infancia, a la madurez de la vida adulta (Vargas y Barrera, 2002).

De acuerdo con un consenso amplio entre diversos autores y enfoques, la etapa del desarrollo conocida como “adolescencia” puede extenderse por un periodo cercano a los diez años, comenzando alrededor de los 11 o 12 años y prolongándose hasta los 19 o incluso los primeros años de los 20. No existe una delimitación precisa sobre cuándo se inicia exactamente esta etapa (Silva, s.f.).

Resulta necesario diferenciar los conceptos de pubertad, adolescencia y juventud. Si ya hemos definido el concepto de adolescencia como un período de tránsito que se da entre la infancia y la adultez, la pubertad es un término empleado para identificar los cambios, principalmente, físicos que se dan debido a la aceleración del crecimiento y el desarrollo, dando lugar a la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Por su parte, la juventud es un concepto más sociológico que se refiere al período posterior a la pubertad y la adolescencia y que se encuentra ligado a los procesos de interacción social y de toma de responsabilidades. (Pineda y Aliño, 1999).

Aunque es cierto que todos los individuos pasamos por esta etapa y que, por tanto, existen unas características propias y comunes de dicho período, es importante destacar que los adolescentes no conforman un grupo homogéneo, sino que existe una grandísima variabilidad dentro de él.

Durante la adolescencia, una etapa centrada principalmente en la construcción de la identidad propia, se puede potenciar la capacidad de modificar los modelos y expectativas previos. Esto se debe gracias a la aparición de una nueva herramienta intelectual de gran utilidad: el pensamiento formal, el cual posibilita un distanciamiento significativo de la realidad inmediata, la capacidad de imaginar diversas alternativas y enfocar el pensamiento desde lo ideal y lo posible, en lugar de lo real (Silva, s.f.).

En relación con la adolescencia en España, Serrano (2005) y otros investigadores concluyen, a partir de diversos estudios, que el periodo adolescente en las generaciones actuales dura el doble que en las de sus abuelos. La entrada en esta etapa se retrasa debido a un retraso en la pubertad, que ahora suele comenzar alrededor de los doce años. Como resultado, cuatro de cada cinco jóvenes alcanzan la mayoría de edad mientras aún se encuentran en una situación vital, familiar y laboral propia de la adolescencia.

RELACIONES AFECTIVAS EN LA ADOLESCENCIA

Las relaciones románticas se pueden entender como un conjunto de interacciones que se desarrollan con el transcurso del tiempo y que se caracterizan por involucrar a varias personas entre las que existe algún tipo de vínculo, por ser de carácter voluntario, por estar fundamentadas en el origen de una atracción que pueda darse entre esas personas ya sea por la apariencia física, la personalidad, la afinidad en cuanto a gustos y/o intereses, y por último porque implican manifestaciones de compañerismo, cuidado y apoyo mutuo (Brown, Feiring y Furman, 1999, como se citó en Vargas y Barrera, 2002).

El desarrollo de las relaciones románticas suele ser un proceso progresivo de exploración, el cual sigue una secuencia que comienza con relaciones informales y evoluciona hacia vínculos más estables y duraderos. (Miller y Benson, 1999).

Resulta relevante aclarar que, pese a que las relaciones románticas que se dan en los adolescentes no poseen las mismas características que las de los adultos, ya que por lo general la duración es menor, no significa que no sean experiencias relevantes y significativas (Vargas y Barrera, 2002).

Se ha observado que uno de los factores que facilita el proceso de consolidación de la autonomía del adolescente, al mismo tiempo que mantiene una relación positiva con sus padres, son las relaciones románticas. Estas permiten al adolescente desarrollar una idea de sí mismo en el ámbito de las relaciones de pareja. Si la experiencia es satisfactoria, el adolescente logra construir una imagen positiva de sí mismo como una persona capaz y segura (Kuttler et al., 1999).

Asimismo, las investigaciones indican que las experiencias románticas, así como el autoconcepto, pueden influir en la autoestima del adolescente (Harter, 1999).

Son varios los estudios que han demostrado que los adolescentes están comenzando a establecer relaciones románticas y a iniciar su actividad sexual a una edad cada vez más temprana. En especial, el inicio temprano de las relaciones sexuales representa un problema de salud debido a las diversas consecuencias que conlleva para los jóvenes, sus familias y la sociedad (OMS, 2000).

En cuanto a las consecuencias de la actividad sexual en la adolescencia, la literatura sugiere que estas pueden ser físicas, psicológicas y sociales. Las consecuencias físicas incluyen el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual, mientras que las sociales abarcan la sanción social o la aceptación y aprobación por parte de la pareja, los amigos o la familia (Small y Luster, 1994; Miller et al., 1997; Brown et al., 2001; como se citó en Vargas y Barrera, 2002).

En un estudio realizado por Junes (2005) como así se citó en Silva (s.f.) se plantea que un gran número de adolescentes siguen perpetuando las mismas actitudes y creencias sexistas que otras generaciones, no tan lejanas. En este contexto, el autor argumenta que los cursos sobre violencia sexual no solo son necesarios, sino imprescindibles, ya que permiten analizar, de manera puntual y continua, la evolución de las opiniones de los adolescentes a lo largo del tiempo. Además, estos cursos ofrecen la oportunidad de desarrollar estrategias para modificar las creencias sexistas y fomentar una sociedad más equitativa y justa, en la que se respete la integridad física y psíquica de todas las personas, independientemente de su género.

Las estrategias a seguir deben centrarse principalmente en la prevención del problema, involucrando a todas las instituciones públicas en el seguimiento y logro de los objetivos.

Es fundamental que todos y todas contribuyamos a promover una educación no sexista en los centros educativos, como colegios e institutos, estableciendo un espacio específico en el currículo. De este modo, se garantizará que las nuevas generaciones, desde la infancia, comprendan y asuman como algo natural y beneficioso el respeto y la convivencia armónica entre hombres y mujeres (Silva, s.f.).

LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO CONTEXTO DE PREVENCIÓN Y DETECCIÓN

Lograr una labor educativa de calidad requiere, de manera imprescindible, adoptar el trabajo preventivo como un principio pedagógico fundamental. Este enfoque se basa en cumplir con los aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos a lo largo de todo el proceso educativo, manteniendo un vínculo estrecho con todos los actores involucrados en la educación. Esta perspectiva de trabajo exige que el directivo de las instituciones educativas se encargue de guiar el proceso educativo con calidad, abarcando en los procesos de planificación las complejidades que surgen en la escuela, la familia y la comunidad en la que se desarrolla su labor directiva (Reyes et al., 2021)

Como así lo expresa Reyes et al. (2021), la prevención educativa es un proceso dinámico y sistemático, orientado hacia el futuro, que se desarrolla de manera continua y atiende la diversidad. Se basa en un diagnóstico global y exhaustivo del individuo, con el propósito consciente de promover y fortalecer cualidades, intereses, motivaciones, emociones, valores, así como capacidades intelectuales y actitudinales. Este proceso integra los aspectos curriculares, familiares y comunitarios dentro de un contexto social interactivo.

En los últimos años, se ha evidenciado que los centros educativos están intentado adaptar la estructura normativa del sistema, que está principalmente enfocada en las actividades curriculares, la cual se ha mostrado más flexible en educación infantil y primaria que en secundaria, bachillerato y formación profesional, a la tarea de planificación de acciones que respondan a las necesidades planteadas en el debate social y político (Blog de la Psicología del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, 2025).

La realidad nos muestra que los centros educativos vienen tiempo atrás trabajando con rigor y seriedad en la confección de recursos y materiales específicos así como en la incorporación de contenidos concretos acerca de la idea de transversalidad y de naturaleza esencial en la vida de los centros, como es la importancia de las relaciones interpersonales con una visión integradora y sistémica. Algunos claros ejemplos de ello son la atención a la diversidad, la prevención del acoso escolar y la promoción de la convivencia pacífica y la prevención de la violencia de género, entre otras (Blog de la Psicología del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, 2025).

Según un estudio realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), dirigido por Díaz-Aguado, M^a.J., et al. (2021) e impulsado por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, a la pregunta que se le hizo al profesorado objeto de estudio sobre si durante el último curso se había trabajado durante las clases sobre violencia de género en las relaciones de pareja, el 63,1% afirmaron negativamente frente al 36,9% que lo hicieron de forma positiva de un total de 2.950 sujetos. Asimismo, del porcentaje de respuestas afirmativas, se encontró que era algo más frecuente entre las profesoras (39,5%) que en los profesores (33,1%).

Con respecto al mismo estudio, los contenidos abordados por un mayor porcentaje de profesores fueron los relativos a educación emocional y superación del sexismo (77,8%) y cómo escapar de una situación de violencia de género (75,7%). Por otro lado, con un porcentaje menor, destacan como contenidos abordados la construcción de la masculinidad y la prevención del abuso sexual (46,2%) (Díaz-Aguado et al., 2021).

En lo relativo a los cursos dónde mayoritariamente se ha incidido sobre el abordaje de estos contenidos destacan principalmente tercero y cuarto de la E.S.O, debido a la madurez con la que, por lo general, cuentan los adolescentes en dichos cursos.

La orientación educativa en los departamentos de orientación

Bisquerra (2012) define la orientación psicopedagógica como el proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos los aspectos del desarrollo (personal, social, profesional, emocional, etc.) a lo largo de toda la vida.

La orientación educativa, como así lo manifiesta Bisquerra (2012) consiste en acompañar y brindar apoyo a cada individuo, sin importar su situación particular, en todos los aspectos de su desarrollo y a lo largo de su vida. Su objetivo es, por tanto, ser una guía tanto para los estudiantes como para los propios profesionales involucrados en el proceso, basándose en principios que promuevan la prevención y el desarrollo, y que se centren en la persona y su contexto.

Las funciones, acciones y contextos en los que se desarrolla la orientación educativa son tan amplios como diversos, lo que resalta la importancia de que el orientador adopte una postura proactiva, siempre dispuesto a formarse y mantenerse actualizado (Bisquerra, 2012).

Los departamentos de orientación son órganos especializados situados en los propios centros docentes, que constituyen la base de la planificación y desarrollo de la orientación, apoyando y asesorando al centro y al resto de la comunidad educativa en todas aquellas actuaciones encaminadas a alcanzar la formación integral del alumnado.

Como así aparece en el art. 2 de la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, los departamentos de orientación están compuestos por profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa y, en su caso, por profesorado de apoyo a los ámbitos, profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad, maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, y profesorado de apoyo a educación compensatoria.

Las funciones de los departamentos de orientación se llevarán a cabo en colaboración con los demás órganos del centro, así como con el resto del profesorado, en los siguientes ámbitos de actuación que estarán interrelacionados entre sí (ORDEN EDU/1054/2012):

- a) Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) Apoyo a la orientación académica y profesional.
- c) Apoyo a la acción tutorial.

Estos tres ámbitos están interrelacionados entre sí y son una parte fundamental del proceso educativo individual y colectivo. A través de ellos, tanto los profesionales que componen el departamento de orientación, como el resto del personal docente y equipo directivo, desarrollarán diversas propuestas, actividades y tareas con el fin de alcanzar los objetivos predefinidos y contribuir al desarrollo personal, académico y profesional del alumnado.

El plan de acción tutorial

Como así se indica en el art. 20 de la Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en la Educación Secundaria Obligatoria, la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.

Cada grupo de alumnado tendrá un tutor o tutora, el cual se encargará de coordinar las actuaciones del equipo docente en todas las actividades de planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, se responsabilizará, con la colaboración del resto del equipo docente, de la atención y seguimiento personalizado de su alumnado, así como de la dirección y la orientación del aprendizaje y del apoyo en su proceso educativo. Por otro lado, velará para que los padres, madres, tutores o tutoras legales estén al tanto del progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas y sean escuchados en aquellas decisiones que afecten a su orientación educativa.

Dentro del ámbito autonómico, y más concretamente en Castilla y León, el plan de acción tutorial viene recogido en el art. 21 de la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León

Al inicio de cada curso escolar se elaborará un plan de acción tutorial que será incorporado en el proyecto educativo del centro. La elaboración será tarea del equipo directivo bajo las directrices realizadas por la comisión de coordinación pedagógica y el asesoramiento del orientador (ORDEN EDU/362/2015).

El plan de acción tutorial es un documento donde se planifica y se organiza la acción tutorial de los diferentes cursos de la etapa y deberá constar de al menos las directrices de la comisión de coordinación pedagógica; los miembros del equipo directivo, del departamento de orientación y tutores de cada curso, reflejando la forma en que serán atendidos; la organización de los espacios y los tiempos donde se realizarán las reuniones de coordinación de tutores, la planificación y organización de la hora lectiva de la tutoría con el grupo, los mecanismos de evaluación de la acción tutorial y la evaluación de la planificación y ejecución del propio plan.

Por último, tras la finalización de cada curso académico se deberá elaborar una memoria final del plan, en la que se reflejen las conclusiones obtenidas de los procesos de evaluación del mismo, incorporando además, diversas propuestas de mejora de cara al curso próximo.

Con respecto a las funciones de los departamentos de orientación en el ámbito de apoyo a la acción tutorial, como así se recoge en el art. 7 de la ORDEN EDU/1054/2012, destacan principalmente:

- Elaborar propuestas para el Plan de Acción Tutorial, contribuyendo a su desarrollo y evaluación.
- Colaborar con el jefe de estudios en la elaboración del plan y en el desarrollo de las actuaciones en él incluidas.
- Asesorar a los tutores en sus funciones.
- Asesorar al alumnado y familias.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN

El I.E.S Condesa Eylo Alfonso, localizado en la ciudad de Valladolid, más concretamente en el barrio de La Rubia, se trata de un centro de titularidad pública. Su oferta educativa abarca desde la educación secundaria obligatoria (E.S.O), pasando por los bachilleratos de modalidades de Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, hasta los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. El centro es de línea 5 en la E.S.O y de línea 4 en Bachillerato y cuenta con alrededor de 900 alumnos en total.

Los estudiantes matriculados en este centro preferentemente residen en barrios y zonas próximas al mismo, como son el barrio de Parque Alameda, El Peral, La Rubia, Covaresa o Cuatro de Marzo, mayoritariamente. Por lo general, las familias pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural medio o medio-alto, si bien es cierto que también nos encontramos con familias con un nivel socioeconómico y cultural bajo, así como familias de minorías étnicas. Existe entre el alumnado una buena disposición para el aprendizaje en general y las familias apoyan el proceso educativo.

El barrio de La Rubia, donde se encuentra ubicado el instituto, constituye un entorno relevante para el crecimiento tanto comunitario como educativo. A lo largo de las últimas décadas, ha atravesado transformaciones en su estructura y en su población, evolucionando hacia una zona residencial que equilibra la calma con el acceso a servicios y centros educativos. Se trata de un barrio que alberga pequeños comercios, espacios de ocio y escuelas, lo que propicia la convivencia y refuerza los lazos sociales entre sus habitantes.

OBJETIVOS

El objetivo principal de la presente propuesta de intervención es conocer acerca de las creencias que tienen los adolescentes de 3º y 4º de la E.S.O del I.E.S Condesa Eylo Alfonso con respecto a la forma de relacionarse y vincularse afectivamente con los iguales, así como evitar, reducir y/o eliminar conductas no saludables en la interacción afectivo-emocional con los mismos, potenciando la construcción de relaciones interpersonales saludables.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

1. Identificar y prevenir conductas sexistas y desadaptativas entre los adolescentes.
2. Sensibilizar sobre las consecuencias de dichas conductas sexistas y desadaptativas en las relaciones afectivas.
3. Fomentar la creación de relaciones interpersonales saludables entre los estudiantes.
4. Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la igualdad de género en las relaciones afectivas.
5. Fomentar el respeto mutuo y la comunicación asertiva a la hora de relacionarse con los iguales.
6. Involucrar a la comunidad educativa, tanto profesores como familias y demás agentes educativos, en la promoción de relaciones saludables.

DESTINATARIOS

La población objetivo del programa es el conjunto de alumnos y alumnas de las cinco líneas de los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del I.E.S Condesa Eylo Alfonso, lo que supondrá un total aproximado de 250 sujetos.

DISEÑO

Para realizar una propuesta de intervención eficaz, es necesario llevar a cabo una evaluación exhaustiva sobre aquellos aspectos que se deseen trabajar en dicho programa.

Para ello, antes de comenzar a desarrollar la propuesta de intervención, como método para analizar las necesidades del alumnado, se llevará a cabo una investigación cuantitativa, no experimental, de tipo descriptivo. Mediante esta, se pretende medir las actitudes sexistas del alumnado de 3º y 4º de la E.S.O. en un momento determinado, por lo que se trata de un estudio transversal.

Con esta investigación se pretendió dar respuesta a la siguiente hipótesis de investigación: *“el alumnado de 3º y 4º de la E.S.O del I.E.S Condesa Eylo Alfonso muestra actitudes sexistas y esto desemboca en la construcción de relaciones afectivas poco*

saludables y desadaptativas entre los iguales” para, posteriormente, si esta era aceptada, poder diseñar y aplicar un programa de intervención para los mismos.

Variables e instrumentos.

Las variables investigadas serán:

- Sexismo ambivalente: según Glick y Fiske (1996) el sexismo es ambivalente ya que está formado por dos elementos bien distintos: el sexismo hostil y el sexismo benévolo. El primero de ellos coincide con el viejo sexismo, mientras que el segundo se define como aquel conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto las considera de forma estereotipada y limitada a ciertos roles, pero que tiene un tono afectivo positivo y suscita actitudes categorizadas como prosociales o de búsqueda de intimidad (Expósito, Moya y Glick, 1998). Para medir esta variable se utilizará la escala de Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996) en su versión en castellano (ASI, Expósito, Moya y Glick). Esta escala está compuesta por 22 ítems, 11 de sexismo hostil y 11 de sexismo benevolente, con un formato de respuesta tipo Likert, de 6 puntos (desde 0, totalmente en desacuerdo, a 5, totalmente de acuerdo). La fiabilidad de esta escala en la población española medida con alfa de Cronbach fue de .89 para el sexismo hostil y .86 para el sexismo benevolente.
- Cuestionario de datos sociodemográficos: finalmente se recogerán algunos datos relativos a la edad, el sexo, la nacionalidad, el nivel de estudios y el estado civil (con pareja o sin pareja).

Muestra

Los sujetos a los cuales se dirige el programa de intervención, desarrollado en los apartados posteriores, son los estudiantes de 3º y 4º de la E.S.O del I.E.S Condesa Eylo Alfonso, independientemente de su edad y sexo. Por consiguiente, quedaron excluidos de la investigación todos los estudiantes del centro educativo que no estuvieran en ninguno de estos dos cursos académicos.

Se utilizará un muestreo no probabilístico para seleccionar la muestra, ya que los participantes no fueron elegidos de manera aleatoria. Como consecuencia, se trata de una muestra con mayor sesgo, dado que el azar no ha intervenido en su conformación.

METODOLOGÍA

El presente proyecto de intervención se desarrollará a través de una metodología activa, participativa y centrada en el estudiante, con el fin de promover la implicación del alumnado y el desarrollo de habilidades personales y sociales que favorezcan la construcción de relaciones saludables entre iguales. Se buscará generar un clima de confianza y diálogo donde los adolescentes puedan expresarse libremente, reflexionar sobre sus vivencias y cuestionar posibles estereotipos o creencias aprendidas.

Se empleará un enfoque socioeducativo basado en la educación emocional, la igualdad de género y el respeto mutuo. Se combinarán diversas estrategias y técnicas como el aprendizaje cooperativo, dinámicas grupales, role-playing y actividades prácticas que fomenten la empatía, la escucha activa, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, el enfoque adoptado será tanto preventivo, orientado a evitar la aparición de conductas sexistas, como restaurativo, facilitando espacios de reflexión y reparación ante posibles actitudes discriminatorias. Se prestará especial atención a la adaptación de las actividades al nivel de desarrollo del alumnado, garantizando su comprensión, implicación y participación activa a lo largo de todo el proceso.

CONTENIDOS

Sesión 1: Introducción a la igualdad. Desmontando qué es ser hombre y qué es ser mujer.

Al nacer se nos asigna el sexo en función de los genitales con los que hayamos nacido; si nacemos con pene y testículos seremos un hombre, mientras que si nacemos con vagina se nos denominará como mujer. A partir de aquí, y en función del sexo asignado, se empezarán a realizar un compendio de asignaciones sociales y culturales. Nos vestirán con una determinada ropa y color, se nos asignarán unos roles o expectativas, así como un largo etcétera

de atribuciones y características que nos atribuirán debido al sexo al que pertenecemos y que al fin y al cabo nos limitan.

Una vez introducido el tema, se les pedirá al grupo que asignen características, rasgos o atribuciones que ellos consideran que tienen los hombres, por un lado, y las mujeres por el otro. Para ello, se anotarán en la pizarra las palabras “hombre” y “mujer” y se irán apuntando debajo de cada una de ellas las características, rasgos e ideas que van diciendo sobre ambas.

Una vez realizada esta tormenta de ideas, donde se espera que atribuyan al hombre rasgos como “fuerte, valiente, musculoso, duro, trabajador, exitoso” y a la mujer atributos como “sensible, familiar, cariñosa, buena, servicial, débil”, se pasará a analizar a través de un pequeño debate por qué creen que esto es así, a qué se puede deber, etc. Asimismo, se explicará que la única diferencia es biológica, y que por tanto todo rasgo asociado que no sea biológico es una característica social y cultural atribuida. También se puede aprovechar para introducir conceptos más teóricos como los “mandatos de género”, los “roles de género”, así como explicar la diferencia entre sexo y género.

A las mujeres se les suele atribuir el “rol reproductor” y el “rol cuidador”, quedando el trabajo fuera de casa en un segundo lugar. Con respecto a la parte más emocional y a la educación recibida, ya sea directa o indirectamente, se les suele educar para el cuidado y la satisfacción de los demás. De esta forma, en numerosas ocasiones, cuando se alejan del papel de cuidadoras, transgrediendo dicho rol, la sociedad les inculca un sentimiento de culpa, vergüenza o malestar.

Por el contrario, a los hombres se les suele adjudicar un rol más instrumental, dando prioridad al trabajo remunerado y a la participación en sociedad. Con respecto al mundo interior y emocional se les suele educar de manera más fría, llegando a asociar incluso a los hombres más sensibles o que expresan sus sentimientos como hombres más débiles o que tienen menos hombría que los demás.

Sesión 2: Sexismo a través del cine.

En esta sesión se abordará como tema central cómo es presentada la mujer con respecto al hombre a través de diferentes películas de Disney, y qué diferencias existen entre

ambos sexos, además de analizar en profundidad otra serie de aspectos como pueden ser los siguientes:

- ¿Conocéis alguna película donde sea el hombre el que es rescatado por la mujer?
- ¿En las películas de Disney qué es lo que se espera de las mujeres? ¿Y de los hombres?
- ¿Qué rol tienen las mujeres en las películas? ¿Y los hombres?
- ¿Qué influencia crees que tienen las películas en el aprendizaje y la construcción de identidad de uno?
- ¿Aparece sexualizada la mujer? ¿Y el hombre? ¿Cómo son presentados físicamente, con qué rasgos, ropa, accesorios?
- ¿Cuál suele ser la trama principal en la mayoría de las películas?
- ¿Qué edades suelen tener las princesas y cómo se las representa físicamente?

Además, se proyectarán pequeños fragmentos de películas clásicas de Disney como La Sirenita, Blancanieves, La Bella Durmiente o Cenicienta seguidos de un análisis guiado en grupo. Se puede utilizar una plantilla con preguntas clave para facilitar la observación:

- ¿Cómo se presenta físicamente al personaje masculino/femenino.
- ¿Qué valores o actitudes se asocian a cada sexo.
- ¿Quién tiene el rol activo o de decisión? ¿Quién espera o depende del otro?
- ¿Existe algún mensaje implícito sobre el amor o las relaciones?

Ejemplo de Blancanieves:

La película narra una historia de una princesa llamada Blancanieves, a la que su madrastra quería matar porque era más bella que ella. Blancanieves huye hacia el bosque para refugiarse en casa de los 7 enanitos. Pese a ello, es encontrada por la madrastra, quien utiliza un disfraz para pasar desapercibida y cae presa de un encantamiento del que sólo podrá liberarse con un beso del príncipe.

El personaje de Blancanieves es presentado como una mujer dulce, confiada, que se dedica a las tareas del hogar, débil y sumisa. Cuando llega a casa de los enanitos actúa como madre, realizando de nuevo las tareas del hogar. Parece que como mujer es a lo único a lo que se puede optar. Físicamente tiene las características de una mujer adulta, no de una joven en

plena adolescencia, maquillada y vestida con un vestido largo y zapatos de tacón. Su silueta tiene curvas en el pecho y la cadera y una cintura completamente irreal por su extrema estrechez.

Sesión 3: Publicidad, juguetes y colores.

Haciendo referencia a los catálogos de juguetes que todos hemos visto y hemos tenido en nuestras manos alguna vez, se les invita a analizar en profundidad lo que ven y a reflexionar sobre las diferencias que detectan. Para ello, podría ser adecuado llevar físicamente algún ejemplar de estos catálogos para que los participantes puedan ojearlo.

Algunas de las preguntas que se les puede hacer son:

- ¿Existen diferencias entre juguetes para niñas y niños?
- ¿Qué modelos de adulto imitan a través del juego? La niña-mamá, el niño-profesional.
- ¿Qué diferencias físicas veis en los juguetes?
- ¿En qué manera afecta, directa o indirectamente, a la elección de los niños o de las familias?
- ¿Creéis que cuando erais pequeños os visteis condicionados, indirectamente, en la elección de vuestros juguetes?

Posteriormente, se les invitará a que piensen en campañas o anuncios publicitarios y analicen qué elementos aparecen. Es decir, qué producto es el que se está vendiendo, quién sale en el anuncio, si es un hombre o una mujer, cómo aparecen vestidos, maquillados, qué lenguaje utilizan, etc.

Inmediatamente después, se proyectarán algunas campañas y se les indicará que piensen y analicen sobre ellas, teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- a. ¿La imagen muestra únicamente una parte o partes del cuerpo de la persona?
- b. ¿Se muestra en el anuncio o la imagen una persona sexualizada que actúa como soporte para un objeto?
- c. ¿Muestra la campaña a una persona sexualizada que pueda ser intercambiada o renovada en cualquier momento?

- d. ¿Muestra la imagen a una persona sexualizada que está siendo vejada o humillada sin su consentimiento?
- e. ¿Sugiere la imagen que la característica definitoria de la persona es su disponibilidad sexual?
- f. ¿Trata el anuncio la imagen del cuerpo de la persona sexualizada como si fuese un cuerpo?

Sesión 4. Mitos del amor romántico.

Los mitos del amor romántico son una construcción simplificada de la realidad de las relaciones de pareja que tiene la capacidad de influir sobre nuestro comportamiento (Esclapez, 2022). “Son el caldo de cultivo y alimento de las relaciones tóxicas y dependientes y aquellas relaciones que, aunque mantengan vínculos funcionales, también están destinadas a la frustración, la insatisfacción y el fracaso” (Esclapez, 2022, p.22).

Lo peligroso de los mitos es que no siendo más que una serie de creencias y afirmaciones erróneas, son muchas veces formulados de forma tan absoluta que aparecen como una verdad.

La actividad consistirá en presentar a través de un power-point o un canva, una serie de afirmaciones relacionadas con las creencias con respecto al amor y las relaciones, a la que los alumnos y alumnas deberán ir respondiendo si consideran que son verdaderas o falsas. A partir de ahí se procederá a justificar el por qué son verdaderas o falsas, además de tratar de desmontar aquellos mitos que es probable que muchos de ellos tengan.

Algunos de los mitos que se trabajarán con la actividad son los siguientes:

- “*El amor lo puede todo*”. (Falso). Mito de la omnipotencia.

El amor hay que cultivarlo, y no pensemos que solo por sentir amor, los demás pilares básicos de la pareja van a fluir. Con el amor no basta para que una relación funcione.

- “*He encontrado mi media naranja*”. (Falso). Mito de la media naranja.

Cuando creemos que encontrar a otra persona que nos acompañe en nuestro viaje es encontrar nuestra media naranja, asumimos que estamos incompletos y que esa otra mitad es

la que nos va a completar. Y, por supuesto, esto no es así. La persona elegida nos debe complementar y no completar. Somos ya seres completos.

- *“Siempre tiene que haber pasión”*. (Falso) Mito de la pasión infinita.

Las relaciones pasan por varias fases de su desarrollo. Al principio nos encontramos en una fase de enamoramiento. A continuación, comienza una fase de más calma, tranquilidad y complicidad. Cuando llega esta fase muchas parejas piensan que se ha perdido la pasión y que la pareja no debe continuar adelante.

- *“No me puede atraer nadie más”*. (Falso). Mito de la atracción exclusiva.

Sólo nos podemos sentir atraídos por nuestra pareja, sin fijarnos en nadie más. Este mito lleva asociado un miedo a que la otra persona nos abandone, además de la inseguridad que se puede generar sobre nosotros mismos. Sentir atracción por otras personas es algo muy habitual y normal y no hay porqué sentirse culpable por ello.

- *“Es celoso porque me quiere y le importo mucho”*. (Falso). Mitos de los celos como muestra de amor.

Los celos son una representación de nuestros miedos e inseguridades. Los celos son una emoción y, por tanto, no son ni buenos ni malos. Son adaptativos. Se convierten en algo problemático cuando guían nuestra forma de actuar. Nos volvemos controladores, manipuladores, etc.

- *“Los polos opuesto se atraen”*. (Falso). Mito de los polos opuestos.

Parte de la idea de que una persona está incompleta por sí misma; por tanto, al conocer a otra persona que es lo opuesto a ella siente una fuerte atracción para, así, conseguir estar completa. Aunque nos cueste admitirlo, porque este mito está muy inyectado en nuestra sociedad, alguien afín a mí me traerá muchos más beneficios aunque eso implique ocuparme de mis propias necesidades.

- *“Si no tengo pareja estoy incompleto/a”*. (Falso). Mito del amor como lo más importante.

La creencia de que para conseguir la felicidad plena tenemos que estar enamorados y que sin el amor de una pareja no podemos ser felices es irreal. Esta creencia trae consigo la

idea de que somos "uno con el otro", olvidando nuestra propia identidad y estableciendo una dependencia emocional hacia la pareja que nos perjudica.

- *“Mi pareja debería saber lo qué quiero, pienso y necesito en cada momento”*. (Falso).
Mito de la adivinación.

Querer y amar no significa poder adivinar lo que la otra persona necesita. Una parte fundamental de la relación es la comunicación. Puesto que ninguno de nosotros somos adivinos, no podemos saber en todos los momentos lo que el otro piensa o necesita, por tanto es necesario e imprescindible preguntar, así como contar nuestras preocupaciones o necesidades al otro.

- *“Si me quiere y está enamorado debemos estar todo el rato juntos”*. (Falso).

Estar veinticuatro horas juntos sin dejar espacio a la otra persona no es sano. Es lógico y normal querer estar con tu pareja, tener ganas de verla a todas horas, pero estar demasiado tiempo juntos puede ser señal de toxicidad además de tener mayor probabilidad de discutir más. Es necesario hacer planes en pareja y compartir momentos juntos, pero es igual de necesario tener espacios separados. Que tu pareja no quiera estar contigo en todo momento no significa que no te quiera.

- *“Debemos estar siempre de acuerdo”*. (Falso).

Si bien es verdad, que es conveniente compartir valores y tener metas y objetivos similares para que la relación funcione, no es cierto que debamos opinar en todo lo mismo. Cada uno podrá tener opiniones diversas en según qué temas. Lo que sí es importante es saber escuchar y respetar al otro, independientemente de lo que opine.

Sesión 5. Amor o posesión: un escaparate a través de las conversaciones de WhatsApp.

La presente sesión se centrará en explorar aspectos relacionados con el control, la posesión, la manipulación y el chantaje, comportamientos que suelen aparecer en las relaciones de pareja, especialmente entre los adolescentes.

Para hacerlo de una manera más amena, dinámica y cercana al alumnado, la primera actividad consistirá en el visionado de pantallazos (ficticios) de conversaciones simuladas a

través de la aplicación WhatsApp, en las que se detectarán qué conductas y comportamientos poco saludables se pueden dar (Ver Anexo 3).

Del mismo modo, se abordarán todos estos aspectos a través de la siguiente actividad llamada “Detectando red flags & green flags”. Esta actividad tiene como objetivo ayudar a los participantes a identificar señales de alarma (red flags) y señales positivas (green flags) en las relaciones de pareja. Durante la actividad, los estudiantes analizarán diferentes escenarios o situaciones comunes, discutiendo y reflexionando sobre comportamientos que pueden ser tóxicos o saludables.

La dinámica se puede llevar a cabo de diversas formas, como a través de debates, juegos de rol, o el análisis de casos ficticios, donde los participantes deben identificar qué señales de advertencia (red flags) y qué comportamientos positivos (green flags) se presentan. Al final de la actividad los participantes tendrán una comprensión más clara de las conductas que deben evitar en sus relaciones y las cualidades que favorecen un entorno saludable y respetuoso.

La finalidad principal de la sesión es fomentar el pensamiento crítico y el análisis, ayudando a los adolescentes a tomar decisiones más informadas sobre las relaciones que establecen.

Sesión 6. Los celos, ¿buenos o malos? y los conflictos y límites en la pareja.

La sesión comenzará con la primera actividad, de carácter psicoeducativo. Se iniciará preguntando a los participantes si serían capaces de definir qué son los celos. ¿Se tratan de una emoción, un sentimiento, una actitud?

A continuación, se les invitará a reflexionar sobre si consideran que los celos son buenos o malos. Se abrirá un pequeño debate en el que los participantes podrán compartir sus opiniones sobre por qué creen que los celos pueden ser buenos o malos, y si creen que existe alguna forma de hacer que desaparezcan o evitar que surjan.

Para concluir esta primera actividad se ofrecerá una explicación clara sobre qué son los celos, la distinción entre celos adaptativos y desadaptativos, y se aclarará que, aunque no son ni buenos ni malos en sí mismos, podemos aprender a manejarlos de manera efectiva.

La segunda parte de la sesión se centrará en los conflictos y los límites dentro de la relación de pareja. Al igual que la primera actividad, tendrá un enfoque psicoeducativo y se desarrollará a través del diálogo, planteando diversas cuestiones para conocer y explorar los distintos aspectos relacionados con los límites. Se abordarán temas acerca de cómo establecerlos, por qué a veces nos cuesta hacerlo, si es positivo o no establecerlos, y se discutirá también sobre cómo gestionar los conflictos que puedan surgir dentro de la relación. En esta segunda parte de la sesión se podrá hacer uso de técnicas como el role-playing donde se planteen diferentes situaciones y por parejas o pequeños grupos se ensaye cómo establecer dichos límites.

TEMPORALIZACIÓN

El programa de intervención se llevará a cabo durante el segundo trimestre del curso escolar. Se iniciará en el mes de febrero y su periodicidad será semanal. Por lo tanto, a mediados o finales del mes de marzo se dará por finalizado. La elección de estos meses se debe a que los adolescentes se encuentran ya situados y asentados en el curso académico, tras haber superado el primer trimestre. Además, el segundo trimestre suele ser el más largo y cuenta con menos días festivos en comparación con los demás.

A continuación se presenta, de forma gráfica, a través de un calendario, la temporalización de las sesiones. En color azulado aparecen las sesiones relativas a 3º de la E.S.O y en color morado a las de 4º de la E.S.O.

Tabla 1.

Calendario mes febrero.

FEBRERO 2025				
3	4	5	6	7
10	11	12	13	14
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28

Tabla 2.

Calendario mes marzo.

MARZO 2025				
3	4	5	6	7
10	11	12	13	14
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28

RECURSOS

Para el desarrollo óptimo de las sesiones del programa de intervención, será imprescindible contar con una serie de recursos materiales que faciliten tanto la exposición de los contenidos como la participación activa del alumnado. Entre estos recursos destacan:

- Un proyector o pizarra digital interactiva, que permita visualizar vídeos, presentaciones, imágenes u otros materiales audiovisuales de manera clara y accesible.
- Un ordenador portátil o de aula, desde el cual se puedan gestionar y proyectar los contenidos digitales.
- Altavoces o sistema de sonido adecuado para garantizar que los materiales audiovisuales puedan ser escuchados correctamente por todo el grupo.
- Hojas de papel tamaño A4, para realizar actividades escritas, dinámicas de grupo, lluvia de ideas o reflexiones individuales.
- Bolígrafos, lápices y material de escritura para que el alumnado pueda participar de forma activa.
- Cartulinas, rotuladores de colores, post-its u otros materiales creativos, especialmente si se incluyen dinámicas de expresión artística o elaboración de carteles colaborativos.

Estos recursos sencillos y accesibles son clave para fomentar una metodología activa, participativa y dinámica, donde se combine el trabajo individual, grupal y la reflexión conjunta.

En cuanto a los recursos humanos, la implementación del programa requiere principalmente de la participación del orientador u orientadora del centro, quien asumirá el rol de coordinador y facilitador de las sesiones. Esta figura será la encargada de impartir los contenidos, además de guiar las reflexiones, gestionar posibles resistencias del alumnado, adaptar las actividades a las necesidades del grupo y garantizar que se mantenga un clima de respeto, seguridad y confianza durante todas las sesiones.

Adicionalmente, será de gran utilidad la colaboración de los tutores o tutoras de cada grupo de alumnos, quienes pueden ofrecer apoyo logístico, ayudar en la gestión del grupo, resolver cuestiones organizativas, y reforzar los contenidos trabajados en tutorías posteriores. Su implicación también resulta clave para integrar de manera transversal los aprendizajes del programa en la vida cotidiana del aula y contribuir a su continuidad en el tiempo.

No obstante, aunque la intervención no requiere recursos extraordinarios ni un número elevado de personal, sí es fundamental contar con el compromiso, la implicación y la coordinación de los agentes educativos implicados, así como con una adecuada planificación de los materiales necesarios para garantizar la eficacia del programa.

EVALUACIÓN

La evaluación constituye un componente esencial del proyecto de intervención, ya que permite valorar no solo el grado de consecución de los objetivos propuestos, sino también la eficacia del propio proyecto de intervención y la pertinencia de las estrategias y herramientas empleadas. En este sentido, la evaluación se concibe como un proceso continuo, sistemático y formativo que acompaña al desarrollo del proyecto desde su inicio hasta su finalización.

Para llevar a cabo propiamente la evaluación, se utilizarán diversos instrumentos, tales como rúbricas de observación, cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, así como portafolios donde el alumnado podrá reflejar su proceso de aprendizaje y los productos finales elaborados durante el proyecto. Esta variedad de instrumentos permitirá, así, obtener una visión más completa y objetiva del progreso individual y grupal.

La evaluación será llevada a cabo conjuntamente por el tutor y el orientador de cada clase. Ambos actuarán como principales responsables del seguimiento y valoración del proceso, aunque también se promoverá la participación activa del propio alumnado mediante actividades de autoevaluación y coevaluación, fomentando así una actitud reflexiva y crítica sobre su propio aprendizaje.

En cuanto a la temporalización de la evaluación, esta se organizará en tres momentos clave: una evaluación inicial, orientada a conocer los conocimientos previos, intereses y necesidades del alumnado; una evaluación continua o formativa, que permitirá realizar ajustes durante la implementación del proyecto; y una evaluación final o sumativa, que recogerá los resultados globales y el impacto de la intervención.

En definitiva, la evaluación del proyecto se entiende como un proceso dinámico y participativo, orientado no solo a medir resultados, sino a comprender y mejorar las prácticas educativas en beneficio del desarrollo integral del alumnado.

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Las conductas sexistas entre adolescentes no solo perduran en la actualidad, sino que continúan reproduciéndose a través de nuevas formas adaptadas al nuevo entorno digital y social. Este fenómeno se manifiesta de manera sutil y, en muchas ocasiones, de manera normalizada, lo que dificulta su identificación tanto por parte de los propios jóvenes, así como de las personas adultas. Estas actitudes afectan de forma directa y significativa a la calidad de las relaciones afectivas que los adolescentes establecen, obstaculizando, así, la construcción de vínculos sanos basados en la igualdad, el respeto, la empatía y la libertad individual.

Entre las manifestaciones más habituales de este sexismo adolescente se encuentran la normalización de los celos como prueba de amor, el control disfrazado de preocupación, o la idealización del sufrimiento emocional dentro de la pareja como parte inherente del amor romántico. Todo ello configura un modelo de relación que favorece la dependencia emocional, los desequilibrios de poder y, en casos más graves, puede desembocar en situaciones de violencia de género.

En este sentido, el entorno social y virtual desempeña un papel determinante en la perpetuación de actitudes sexistas. Los adolescentes están constantemente expuestos a mensajes estereotipados y machistas que circulan a través de las redes sociales, la música, las series, los videojuegos o la pornografía. Estos contenidos, en muchos casos, representan y refuerzan roles de género tradicionales, sexualizan a las mujeres y promueven una visión jerárquica y desigual de las relaciones. La carencia de pensamiento crítico frente a estos estímulos y la falta de una educación afectivo-sexual integral y sistemática agravan la situación, impidiendo que los jóvenes desarrollen herramientas que les permitan identificar, cuestionar y rechazar conductas tóxicas y desigualdades en sus vínculos.

Por tanto, resulta urgente e imprescindible que las instituciones educativas, las familias y el conjunto de la sociedad asuman un papel activo en la promoción de espacios de reflexión, diálogo y formación en materia de igualdad de género y educación emocional. No se trata únicamente de incorporar estos contenidos de manera puntual, sino de integrarlos de forma transversal y continua a lo largo de toda la etapa educativa. Una educación sexual que no se limite a lo biológico, sino que aborde también los aspectos emocionales, éticos,

relacionales y sociales, es clave para prevenir la reproducción de conductas sexistas y fomentar relaciones basadas en la responsabilidad afectiva, el consentimiento y el buen trato.

Del mismo modo, es necesario fomentar desde edades tempranas dinámicas de convivencia cooperativa entre chicos y chicas, promoviendo valores como la corresponsabilidad, el cuidado mutuo y la empatía. Superar la segregación por género en los espacios escolares y sociales permite construir una comprensión más profunda y respetuosa entre los sexos, favoreciendo la aparición de relaciones más igualitarias y libres de prejuicios.

En definitiva, abordar el sexismo en la adolescencia no solo representa una cuestión de justicia e igualdad de derechos, sino también una necesidad fundamental para garantizar el bienestar emocional, social y personal de las nuevas generaciones. Solo mediante una intervención educativa sólida, coherente y bien fundamentada será posible acompañar a los adolescentes en la construcción de relaciones afectivas sanas, basadas en el respeto, la autonomía y la equidad.

Las limitaciones que presenta el presente programa de intervención son principalmente tres. En primer lugar, debido a la escasa duración del periodo de prácticas y a la dificultad de poder llevar a cabo una propuesta de intervención de estas características, especialmente debido a que las sesiones de tutoría ya se encuentran organizadas desde el inicio del curso escolar, no fue posible implementar el programa. Esta falta de aplicación real conlleva la ausencia de datos empíricos u observaciones sistemáticas que permitan evaluar su eficacia de manera objetiva.

En segundo lugar, es importante señalar que la acción tutorial en Educación Secundaria debe abordar una gran variedad de contenidos relacionados con el desarrollo personal, académico y social del alumnado. Sin embargo, solo se dispone de una hora semanal de tutoría, lo que limita enormemente la posibilidad de tratar cada tema con la profundidad necesaria. Por esta razón, el diseño del presente programa consta únicamente de seis sesiones, que, aunque abordan una amplia gama de contenidos, resultarían más eficaces si se ampliaran y desarrollaran a lo largo de un mayor número de sesiones, permitiendo un trabajo más sostenido y profundo.

En tercer lugar, otra de las principales limitaciones tiene que ver con la disponibilidad de las orientadoras. En el caso del I.E.S. Condesa Eylo Alfonso, el centro cuenta con dos que atienden a un elevado número de alumnado, y que deben hacer frente a una extensa variedad

de funciones y responsabilidades dentro del centro educativo. Por tanto, enfocar todos sus esfuerzos en la aplicación directa de este programa en cada uno de los grupos de 3º y 4º de la ESO, lo que implicaría realizar seis sesiones por grupo en un total de cinco clases por nivel, supondría desatender otras tareas igualmente necesarias en su labor diaria.

Esta situación pone de relieve la necesidad de buscar alternativas viables que permitan compatibilizar la implementación del programa con las funciones habituales del departamento de orientación. Una posible solución sería formar previamente a los tutores de cada grupo y proporcionarles el material pertinente necesario para que sean ellos quienes apliquen las sesiones con su grupo de alumnos. Esta estrategia permitiría integrar el programa en la dinámica habitual del aula y reducir la carga directa sobre el equipo de orientación.

No obstante, esta alternativa también presenta ciertos inconvenientes. Uno de los principales es que, en términos generales, los tutores no cuentan con una formación tan específica ni tan profunda en temas relacionados con la igualdad de género y la educación afectivo-sexual como la que poseen los profesionales de la orientación. Esta carencia podría derivar en dificultades durante el desarrollo de las sesiones, tanto en el manejo de contenidos sensibles como en la gestión de posibles conflictos o resistencias por parte del alumnado. Esto, a su vez, podría afectar la coherencia, la profundidad y la eficacia del programa, por lo que sería recomendable acompañar esta opción con espacios de formación continua, apoyo técnico y seguimiento por parte del equipo de orientación.

Como posibles líneas futuras de investigación podría ser relevante llevar a cabo estudios longitudinales que permitan conocer analizar la evolución de las actitudes sexistas desde la adolescencia hasta la adultez temprana. Puesto que la mayoría de las investigaciones realizadas se centran en diagnósticos puntuales, resulta esencial comprender cómo estas creencias se mantienen, transforman o incluso se refuerzan a lo largo del tiempo. Esto permitiría identificar los momentos clave de mayor vulnerabilidad o cambio, así como evaluar la durabilidad de los efectos de programas de intervención como el aquí propuesto.

De esta forma, el llevar a cabo un seguimiento continuado de una misma muestra de adolescentes permitiría observar si la participación en proyectos educativos centrados en la igualdad de género tiene un impacto sostenido en sus relaciones afectivas y en su manera de concebir los vínculos interpersonales. Asimismo, podría ofrecer datos valiosos sobre los

factores que favorecen o dificultan el abandono de los estereotipos sexistas, como el entorno familiar, la exposición a modelos sociales alternativos o las experiencias afectivas propias.

En esta misma línea, como otra posible línea futura de investigación, se encuentra la importancia de involucrar activamente a las familias en la prevención, detección y transformación de actitudes sexistas entre adolescentes. Aunque los centros educativos son espacios clave para trabajar en la construcción de relaciones igualitarias, la influencia de los modelos familiares y del contexto social inmediato es indiscutible. Por ello, resulta necesario explorar en mayor profundidad cómo la participación de las familias puede reforzar y dar continuidad al trabajo realizado en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreto, M., y Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35(5), 633–642. <https://doi.org/10.1002/ejsp.270>

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis, S.A.

Blog de la Psicología del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. (7 de enero de 2025). *Los modelos de prevención en la escuela*. <https://blogpsicologia.copmadrid.org/los-modelos-de-prevencion-en-la-escuela/>

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (s.f.). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Díaz-Aguado, M^a.J. y Martínez, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Díaz-Aguado, M^a.J., Martínez, R., Martín, J. y Falcón, L. (2021). *Igualdad y violencia contra las mujeres en la adolescencia en España: el papel de la escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Esclapez, M. (2022). *Me quiero, te quiero: una guía para desarrollar relaciones sanas*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Esteban-Ramiro, B. y Fernández-Montaña, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *Femeris*, 2(2), 137-153. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>

Expósito, F., Moya, M. C., & Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169. doi:[10.1174/021347498760350641](https://doi.org/10.1174/021347498760350641)

Ferreira, M. (25 de agosto de 2019). Violencia machista en la adolescencia: uno de cada tres jóvenes considera “inevitable” controlar a su pareja. *Eldiario.es* https://www.eldiario.es/euskadi/adolescentes-considera-inevitable-controlar-pareja_1_1388278.html

Glick, P. y Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M.J. e Hidalgo, M.I. (2017). Pubertad y adolescencia. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1) <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-del-estado-de-hidalgo/taller-de-diseno-5/pubertad-y-adolescencia-2017/34911700>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (17 de mayo de 2024). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género, Año 2023*. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/EVDVG2023.htm#:~:text=Principales%20resultados,aument%C3%B3%20un%2012%2C0%25>.

Kuttler, A. F., La Greca, A. M., & Prinstein, M. J. (1999). Friendship qualities and social-emotional functioning of adolescents with close, cross-sex friendships. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 339- 366.

León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>

Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina, D. y Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescente en el ámbito escolar. *Bordón Revista de Pedagogía* 73(2), 113-131. DOI: 10.13042/Bordon.2021.81390

Miller, B. C., y Benson, B. (1999). Romantic and sexual relationship development during adolescence. En W. Furman, B. B. Brown, and C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 99- 121). New York: Cambridge University Press.

Ministerio de Igualdad (2019). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. Recuperado de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/macroencuesta2015/macroencuesta2019/>

Moya, M. y Expósito F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 643-649.

Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I. y Poeschl, G. (2001). Sexismo, masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 4(8-9), 127-142. <https://reme.uji.es/articulos/amoyam4101701102/texto.html>

Omedes, E. (4 de marzo de 2024). *La violencia de control, la más común entre adolescentes: el 10,1% ha sido víctima de estas conductas en su relación de pareja*. 20minutos. <https://www.20minutos.es/noticia/5223583/0/violencia-control-mas-comun-adolescentes-10-1-ha-sido-victima-estas-conductas-su-relacion-pareja/>

ORDEN EDU 362 de 2015.[Consejería de Educación de Castilla y León]. Por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. 4 de mayo de 2015. Consejería de Educación de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

ORDEN EDU 1054 de 2012. .[Consejería de Educación de Castilla y León]. Por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. 5 de diciembre de 2012. Consejería de Educación de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1054-2012-5-diciembre-regula-organizacion-funcion>

Orden EFP 754 de 2022. [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. 28 de julio de 2022. BOE N°. 187. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/28/efp754>

Organización Mundial de la Salud. (2000). *Reproductive Health Research at WHO: a new beginning*. (Reporte Bianual 1998 – 1999). Ginebra, Suiza: Autor.

Pineda, S. y Aliño, M. (1999). El concepto de la adolescencia en Eduardo F. Colás (Ed.), *Manual de Prácticas Clínicas para la Atención Integral a la Salud de la Adolescencia*. (1ª ed., pp. 15-23). MINSAP.

Radio Televisión Española (19 de octubre de 2021). *El 25% de las adolescentes ha sufrido violencia psicológica o de control en pareja: "Me decía que era por amor"*. Radio Televisión Española.
<https://www.rtve.es/noticias/20211019/save-the-children-violencia-genero-adolescentes/2195045.shtml>

Real Academia Española. (s.f.). Sexismo. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado en 24 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/sexismo?m=form>

Reyes, J.L., Cano, Y. y Parra, J.F. (2021). Procedimiento para el desarrollo de la prevención educativa como competencia de dirección. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3), 165-180.

Serrano, M (2005, 22-24 noviembre). *Adolescencia producida y adolescencia vivida: Las contradicciones de la socialización*. [Sesión de Congreso]. Congreso Ser Adolescente Hoy. Madrid, España.
https://jabega.uma.es/discovery/fulldisplay/alma991000291439704986/34CBUA_UMA:VU1

Silva, I. (s.f.). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Instituto de la Juventud (INJUVE): Madrid.

Vargas, E. y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, (11), 115-134.

ANEXOS

ANEXO 1.

Víctimas y personas denunciadas en violencia de género y violencia doméstica
Valores absolutos y tasas de variación (%)

		Año 2019	Año 2020	Año 2021	Año 2022	Año 2023	Tasa de variación 2023/2022
Violencia de género	Víctimas (mujeres)	31.911	29.215	30.141	32.644	36.582	12,1
	Víctimas (menores)	..	..	..	1.376	1.816	32,0
	Denunciados (hombres)	31.805	29.135	30.047	33.209	36.434	9,7

Fuente. Instituto Nacional de Estadística (INE). (17 de mayo de 2024). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género, Año 2023*.

ANEXO 2.

Violencia física de alguna pareja (actual o pasada) a lo largo de la vida, en los últimos 4 años y en los últimos 12 meses (N=frecuencia muestral, %=porcentaje).

	Pareja actual		Parejas pasadas		Cualquier pareja		Total mujeres		
	N	% sobre mujeres con pareja actual	N	% sobre mujeres con parejas pasadas	N	% sobre mujeres con pareja en la actualidad o en el pasado	N	% sobre el total de mujeres residentes en España de 16 o más años	Número estimado de mujeres que sufren violencia
A lo largo de la vida									
Sí	106	1,6	955	17,1	1048	11,4	1048	11,0	2.234.567
No	6399	98,4	4595	82,4	8143	88,4	8500	88,8	
NC	1	0,0	24	0,4	21	0,2	21	0,2	
Total	6506	100,0	5574	100,0	9211	100,0	9568	100,0	
Últimos 4 años									
Sí	63	1,0	229	4,1	290	3,1	290	3,0	618.279
No	6442	99,0	5318	95,4	8897	96,6	9254	96,7	
NC	1	0,0	26	0,5	25	0,3	25	0,3	
Total	6506	100,0	5574	100,0	9211	100,0	9568	100,0	
Últimos 12 meses									
Sí	42	0,7	49	0,9	91	1,0	91	1,0	194.478
No	6463	99,3	5499	98,7	9095	98,7	9452	98,7	
NC	1	0,0	26	0,5	25	0,3	25	0,3	
Total	6506	100,0	5574	100,0	9211	96,3	9568	100,0	

Fuente. Macroencuesta sobre violencia contra la mujer (Ministerio de Igualdad, 2019).

ANEXO 3.



Fuente. Esclapez, M. (2022). *Me quiero, te quiero: una guía para desarrollar relaciones sanas*. Penguin Random House Grupo Editorial.