

# **Educació Social**

Revista d'Intervenció Socioeducativa

**Mayo - agosto 2016**

[www.peretarres.org/revistaeducacionsocial](http://www.peretarres.org/revistaeducacionsocial)



## Educació Social Revista d'Intervenció Socioeducativa nº 63

---

### Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela  
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya  
Anna Berga: Universidad Ramon Llull  
Ferran Casas: Universidad de Girona  
Jaume Funes: Universidad Ramon Llull  
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull  
Angel Gil: Institut Guttmann  
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadores/as Sociales de Catalunya  
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)  
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona  
Carme Panchón: Universidad de Barcelona  
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés  
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto  
Enrique Pastor: Universidad de Murcia  
João Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto

### Equipo de dirección

Editor: Paco López  
Director de publicaciones: Jesús Vilar  
Comunicación: Isabel Vergara  
Administración: Jesús Delgado

---

**Coordinación del monográfico** Rosa Santibáñez

**Diseño y Composición** Sira Badosa

**Tratamiento de textos, corrección y traducción** Núria Rica

**Traducción inglés** Graham Thomson

### La revista está indexada en

---

Carhus plus+ 2010, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

---

**Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull**

Santaló, 37 08021 Barcelona  
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacción: [jvilar@peretarres.org](mailto:jvilar@peretarres.org)  
Subscripciones / publicidad: [mreyes@peretarres.org](mailto:mreyes@peretarres.org)  
Publicidad: [drodriguez@peretarres.org](mailto:drodriguez@peretarres.org)

Impresión: ALPRES  
Depósito legal: 8.932/1995  
ISSN 2339-6954

**FUNDACIÓN  
PERE TARRÉS**  
Universidad Ramon Llull

La revista se publica en dos ediciones:  
en catalán y en castellano

La publicación no comparte necesariamente las  
opiniones expresadas en los artículos

## Editorial

Educación social y género .....	5
---------------------------------	---

## Opinión

Exilidados de la normalidad .....	6
-----------------------------------	---

## Monográfico

### Educación social y género

La prevención de la violencia de género entre adolescentes, <i>María José Díaz-Aguado</i> .....	11
Una propuesta de reflexión en el aula sobre la igualdad de género, <i>María Elche, Santiago Yubero y Elisa Larrañada</i> .....	31
Violencia en parejas adolescentes, contexto recreativo y consumo de alcohol: análisis de las representaciones ligadas al género, <i>Elisabete Arostegi, María Teresa Laespada y Ioseba Iraurgi</i> .....	49
Identidades de género en la adolescencia, <i>Paula Canal e Ignacio Megias</i> .....	60
Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas, <i>Rosa Santibáñez, Marta Ruiz-Narezo, Manuel González de Audikana y Janire Fonseca</i> .....	79
La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género, <i>Encarna Bas Peña y M<sup>a</sup> Victoria Pérez de Guzmán Puya</i> .....	95

## Intercambio

Estudio de la sustitución y suspensión de la pena en justicia juvenil. Aproximación a la realidad penal juvenil catalana, <i>Jordi Enjunes y Txus Morata</i> ....	115
Tartekari Sarea: una experiencia para la sensibilización y erradicación de la violencia contra las mujeres, <i>Elda Uribelarrea Barcina y Eva Tomás Rodríguez</i> .....	128

## Libros recuperados

<i>Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència</i> .....	147
---	-----

## Publicaciones

<i>Trabajo social con comunidades</i> .....	149
<i>Ètica de los servicios sociales</i> .....	152
Libros recibidos .....	154



## Educación social y género

---

El presente monográfico se plantea la siempre tristemente actual cuestión de la violencia de género, en este caso, centrada específicamente en la adolescencia. Es importante y necesario poner la mirada en este colectivo porque, desde el punto de vista de la intervención socioeducativa, es un buen momento para plantear acciones que permitan construir relaciones positivas y saludables entre chicos y chicas desde planteamientos preventivos. Los artículos que se presentan abordan varias perspectivas de esta problemática. En concreto, se analiza la prevención de la violencia de género entre adolescentes, se reflexiona sobre la igualdad de género en el aula, se presentan datos sobre la violencia en parejas adolescentes en contextos de ocio, la construcción de las identidades de género y las formas de violencia en las primeras relaciones adolescentes. Finalmente, se presenta una última investigación sobre la formación de los educadores/as sociales en estrategias de intervención para abordar las cuestiones de género entre adolescentes, así como un último texto en la sección de intercambio que muestra una experiencia de carácter preventivo para la violencia de género en la comunidad.

Todos los artículos del monográfico están basados en búsquedas, por lo que el interés de los textos está en la actualidad de los datos objetivos que presentan, aspecto que ayuda a construir propuestas sólidas de trabajo que descansan en evidencias probadas y no sólo en supuestos no contrastados. Por otra parte, aunque el tema de la violencia de género no es nuevo, sí lo es la mirada específica sobre la adolescencia. El abordaje de esta problemática en un momento vital de cambio y de apertura al aprendizaje de nuevas formas de vida puede ser una buena contribución a la erradicación de las relaciones basadas en la violencia.

## Exiliados de la normalidad

El cumplimiento de los derechos humanos no se da con las personas con diversidad funcional en nuestro entorno. La idea de que hemos avanzado en la visión y el trato del *sistema* hacia este colectivo silencia, en muchas ocasiones, la relación no igualitaria que se les da. Sin duda, podemos reconocer algunas mejoras respecto a décadas pasadas. Sin embargo, en la mayoría de ámbitos el progreso de la sociedad va mucho más rápido que la incorporación social real de las personas que funcionan de manera estadísticamente diferente a la mayoría.

El análisis desde la normalidad o desde el punto de vista *capacitista* de nuestro entorno supone un muro que no hace más que generar una sociedad dividida entre “los unos” (los protagonistas) y “los otros” (los diferentes). Estos últimos tienen un protagonismo limitado y diseñado por los que sí reúnen la estandaridad. Esta manera de organizarnos obvia la diversidad humana y aparta a un lado al que simplemente no responde a los límites estadísticos de la normalidad. Además, se pierde la riqueza que supone eliminar esas fronteras y se gana en homogeneización del ser humano desde el punto de vista de cánones, que ni tan solo llegamos a comprender quién decide que existan.

En más de una ocasión, se nos escapa de las manos quién decide cuál es el límite de la normalidad. El que se encuentra en los márgenes trata de buscar algún resquicio en la línea delimitada para poder encajar, aunque sea parcialmente, en esa estandaridad para poder sobrevivir. Pero también los hay que reivindican su diversidad y, justamente, hacen la lucha desde esa posición fuera de los límites. Estos últimos se atreven a encararse a un *sistema* que no entiende de diversidad, simplemente porque les es más cómodo autogestionarse desde el principio de la homogenización como si de una protección se tratase.

Es por todo ello que conviene establecer mecanismos de reflexión y actuación que rompan con esta dinámica a la que las personas con diversidad funcional son sometidas de manera global. Tanto de manera simbólica como de manera práctica y concreta. Tanto cuando se construye una puerta de entrada a un transporte público tan estrecha como para no poder entrar con una silla de ruedas o como cuando no hay una respuesta educativa que contemple todas las posibilidades de la diversidad humana. Tanto cuando el lugar reservado

para personas con diversidad funcional para aparcar est1 ocupado por alguien que no tiene permiso, como cuando un teatro municipal no tiene en cuenta todas las medidas de accesibilidad que permitan entrar por la puerta principal y no por la de salida de emergencia.

Los profesionales que nos dedicamos a la acci3n social y educativa no vivimos fuera de ese contexto y es importante que sepamos hacer un an1lisis de la situaci3n sin dejarnos influir por el peso de los discursos 1nicos, capacitistas y normalistas. No es una cuesti3n menor, puesto que solamente desde un an1lisis cr1tico seremos capaces de responder adecuadamente. Si es que hay una respuesta adecuada.

3scar Mart1nez

Profesor de la Facultad de Educaci3n Social y Trabajo Social  
Pere Tarr3s – Universidad Ramon Llull







María José  
Díaz-Aguado

# La prevención de la violencia de género entre adolescentes

Recepción: abril 2016 / Aceptación: junio 2016

## Resumen

Desde el Primer Informe del Observatorio Estatal de Violencia contra la Mujer (2007) se reconoce la necesidad de incrementar la investigación y la evaluación sobre la prevención de la violencia de género. Con este objetivo en 2010 y en 2013 se llevaron a cabo dos estudios de ámbito estatal sobre Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia siguiendo un procedimiento basado en el consenso y la cooperación. La comparación de los principales indicadores pone de manifiesto que aumenta el rechazo al sexismo y la violencia de género así como el reconocimiento de haberla sufrido o ejercido. Estos resultados reflejan la necesidad de incrementar el trabajo destinado a sensibilizar a las familias sobre su papel en la superación del sexismo y la prevención de la violencia de género. En este sentido, el sexismo y la violencia no son fatalidades biológicas, sino productos culturales, en los que se reproduce un modelo social ancestral, basado en el dominio y la sumisión.

## Palabras clave

Violencia de género, Sexismo, Educación, Prevención

## La prevenció de la violència de gènere entre adolescents

*Des del Primer Informe de l'Observatori Estatal de Violència contra la Dona (2007) es reconeix la necessitat d'incrementar la investigació i l'avaluació sobre la prevenció de la violència de gènere. Amb aquest objectiu el 2010 i el 2013 es van dur a terme dos estudis d'àmbit estatal sobre Igualtat i prevenció de la violència de gènere en l'adolescència seguint un procediment basat en el consens i la cooperació. La comparació dels principals indicadors posa de manifest que augmenta el rebuig al sexisme i a la violència de gènere així com el reconeixement d'haver-la patit o exercit. Aquests resultats reflecteixen la necessitat d'incrementar el treball destinat a sensibilitzar les famílies sobre el seu paper en la superació del sexisme i la prevenció de la violència de gènere. En aquest sentit, el sexisme i la violència no són fatalitats biològiques, sinó productes culturals, en què es reproduceix un model social ancestral, basat en el domini i la submissió.*

## Paraules clau

Violència de gènere, Sexisme, Educació, Prevenció

## Prevention of Gender Violence among Adolescents

*Since the first report of the National Observatory on Violence against Women in 2007 the need for increased research into gender violence and fuller evaluation of its prevention has been recognized. With these goals in mind, in 2010 and 2013 two studies were carried out at the Spanish state level on gender equality and prevention of gender violence during adolescence, both of which adopted a procedure based on consensus and cooperation. Comparison of the main indicators reveals an increasing rejection of sexism and gender-based violence, as well as the admission of having suffered it or exercised it. These results reflect the need to increase the amount of work being done to raise awareness within families of their role in overcoming sexism and preventing gender violence, in the understanding that sexism and violence are not biological inevitabilities but cultural products, in which an inherited social model based on domination and submission is reproduced.*

## Keywords

Gender violence, Sexism, Education, Prevention

## Cómo citar este artículo:

Díaz-Aguado, María José (2016)  
"La prevención de la violencia de género entre adolescentes".  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, p. 11-30



## ▲ Introducció

Como se reconoce desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres, organizada por las Naciones Unidas en Pekin en 1995, la violencia que se ejerce contra las mujeres por el hecho de serlo es la más extrema manifestación de las históricamente desiguales relaciones de poder entre hombres y mujeres y representa un grave obstáculo para el respeto de los derechos humanos fundamentales. En el primer Informe de la OMS sobre la violencia como problema de salud (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002) se analiza la violencia que los hombres llevan a cabo contra las mujeres en relaciones de pareja como un grave problema que ocurre en todos los países, culturas y clases sociales y que adopta diversas formas: agresiones físicas, abuso psicológico, coerción sexual, dominación y control abusivo.

España ha llevado a cabo en las últimas décadas un considerable avance en la lucha contra la violencia de género, que se refleja en el rechazo social existente hoy hacia dicho problema. La Ley de Medidas de Protección Integral a las Víctimas de la Violencia de Género reconoce que la violencia de género en la pareja es la expresión más brutal de la desigualdad entre hombres y mujeres, que se dirige contra las mujeres por el hecho de serlo, consideradas por sus abusadores como carentes de los derechos más básicos de libertad, respeto y capacidad de decisión.

El reconocimiento de la gravedad de la violencia de género en la pareja y de la necesidad de prevenirla (Noonan & Charles, 2009; Valls, Puigvert & Duque, 2008) ha llevado a estudiar cómo son sus primeras manifestaciones en las relaciones que se establecen en la adolescencia, encontrando que tiene consecuencias muy graves tanto a corto como a largo plazo para el bienestar de sus víctimas (Jouriles, Garrido, Rosenfield, & McDonald, 2009) y que incrementa el riesgo de sufrir violencia de género posteriormente (White & Smith, 2009; Williams, Craig, Connolly, Pepler, & Laporte, 2008).

Los estudios realizados sobre cómo se inicia y evoluciona la violencia de género en la pareja reflejan que en ella se dan una serie de características que deben ser consideradas para su prevención (Díaz-Aguado, 2008; Kelly y Johnson, 2008; Walker, 1984):

- 1) *El esquema coercitivo de control abusivo.* Con cierta frecuencia, la violencia aparece desde las primeras fases de la relación en forma de abuso emocional y control coercitivo: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...) y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima intenta acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas.

- 2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayoría de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario Dr. Jekyll y Mr. Hyde, mencionando que la víctima se enamora del primero creyendo que va a lograr que desaparezca el segundo. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.
- 3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarlo, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.



Para prevenir la violencia de género es necesario tener en cuenta que está estrechamente relacionada con los estereotipos sexistas, que pueden llegar a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos basados en la predominancia del hombre sobre la mujer en torno a los cuales algunos hombres construyen su identidad (Lawson *et al.*, 2010; Reitzel-Jaffe & Wolfe, 2001; Stith, Smith, Penn, Ward & Tritt, 2004). Esta violencia suele ser utilizada para mantener las diferencias de poder entre hombres y mujeres y disminuir, por tanto, a medida que se avanza en la construcción de la igualdad. Conviene recordar, sin embargo, que a veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior por parte de hombres orientados hacia el control abusivo, especialmente cuando viven dificultades para cumplir con las expectativas asociadas al rol masculino tradicional, en lo que se ha denominado como estrés de rol (Jakupcak, Lisak, & Roemer, 2002). Esto podría explicar el hecho de que los hombres que ejercen violencia de género manifiesten menor autoestima que los hombres que no la ejercen (Gallagher & Parrott, 2011), puesto que con dicha violencia “compensarían” la dificultad que experimentan para cumplir el rol de predominancia atribuido en el estereotipo masculino tradicional.

Esta violencia suele ser utilizada para mantener las diferencias de poder entre hombres y mujeres

## Método

Desde el Primer Informe del Observatorio Estatal de Violencia contra la Mujer (2007) se reconoce la necesidad de incrementar la investigación y la evaluación sobre la prevención de la violencia de género, puesto que sin la información y la seguridad que proporciona la investigación, y la formación resultante de la misma, es poco probable que quien tiene la responsabilidad de educar supere la incertidumbre que genera tratar desde la educación problemas que hasta hace muy poco han sido tabú.

Con el objetivo de avanzar en la dirección anteriormente expuesta, en 2010 (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2011) y en 2013 (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2014) se llevaron a cabo dos estudios de ámbito estatal sobre *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*, siguiendo el siguiente procedimiento:

- 1) Tanto en 2010 como en 2013 se constituyó un grupo de trabajo en el que, junto a la Unidad de Psicología Preventiva que lo llevó a cabo y la Delegación de la Violencia de Género que lo impulsó, participaron representantes del Ministerio de Educación así como de las comunidades/ ciudades autónomas, que coordinaron la recogida de información en los centros educativos participantes.
- 2) La red que coordinó la evaluación ha estado formada por 359 profesionales en el primer estudio y por 247 profesionales en el segundo. Respondieron a los cuestionarios en total 24.182 personas: 19.145 estudiantes, mayores de 13 años, 4.607 profesores/as y 430 profesionales de los equipos directivos de los centros educativos.
- 3) La evaluación se realizó en 2010 y en 2013, un año antes de cada publicación, sobre la adolescencia escolarizada en centros de secundaria, tercero y cuarto de la ESO, Formación Profesional (Ciclos Formativos), Programas de Cualificación Profesional Inicial y Bachillerato. El muestreo se llevó a cabo siguiendo un procedimiento de conglomerados estratificado por Comunidades y tipo de estudios, proporcional al tamaño de las comunidades, los tipos de estudios y el tipo de centros (tamaño y titularidad: pública, privada y concertada).

El procedimiento seguido para la realización de este trabajo, a través del consenso y la cooperación, debe ser destacado como una de sus principales cualidades.

## **Principales resultados y pautas para la prevención que de ellos se derivan**

### **Cambios en los principales indicadores de riesgo de violencia de género**

La comparación de los principales indicadores pone de manifiesto que aumenta el rechazo al sexismo y a la violencia de género así como el reconocimiento de haberla sufrido o ejercido. A esta conclusión permite llegar la comparación de los resultados obtenidos en 2013 y 2010 en los siguientes indicadores:

Los principales indicadores ponen de manifiesto que aumenta el rechazo al sexismo y a la violencia de género así como el reconocimiento de haberla sufrido o ejercido

- Rechazo al sexismo y a la justificación de la violencia de género.* Como muestra del cambio se incluyen a continuación los porcentajes de quienes estaban bastante o muy de acuerdo con cada idea en 2010 y 2013: “El hombre que parece agresivo es más atractivo” (pasa del 9,1% al 7,8%); “Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie” (pasa del 7,5% al 6,9%), “Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación” (del 8,2% al 7,4%), “Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle” (del 2,7% al 2,4%) y “Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre” (del 9% al 3,2%). Solamente en una de las cuestiones, referida a la violencia doméstica en general, el acuerdo medio es mayor en 2013 que en 2010: “La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí” (pasa del 3,1% al 8,6%).
- Reconocimiento de haber sufrido situaciones de violencia de género por parte de las adolescentes.* Como indicadores del mayor reconocimiento por parte de las adolescentes de haber sufrido dichas situaciones con frecuencia (a menudo o muchas veces) cabe considerar las siguientes diferencias: “Han intentado controlarme decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle (con quien hablo, lo que digo, a donde voy...)”, las adolescentes que lo reconocen pasan del 7% al 9,5%); “Han intentado aislarme de mis amistades”, del 6,1% al 6,9%; “Me han insultado o ridiculizado” del 2,8% al 4%; “Me han hecho sentir miedo” del 2,7% al 4,2%; “Me he sentido obligada a actividades de tipo sexual en las que no quería participar” (del 1% al 1,4%); “He recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que me insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban” (de 1,4% a 2,6%), “Han difundido mensajes, insultos o imágenes mías por Internet o por teléfono móvil sin mi permiso” (de 0,8% a 1%); “Me han amenazado con agredirme para hacer cosas que no quería” (del 0,9% al 1,4%); “Me ha pegado” (se mantiene en el 1%).
- Reconocimiento de haber ejercido conductas de violencia de género por parte de los adolescentes.* En ambos estudios, en la mayoría de los indicadores el porcentaje de chicos que reconoce haber intentado o ejercido la violencia es inferior al porcentaje de chicas que reconoce haberlo sufrido. En relación a lo cual cabe interpretar que el porcentaje de chicos que reconoce en 2013 haber ejercido dichas situaciones con frecuencia no difiera significativamente del detectado tres años antes. Si se encuentra un aumento significativo cuando se consideran conjuntamente las respuestas de los chicos que responden haber llevado a cabo dichas conductas a veces, a menudo o muchas veces.



## Principales condiciones de riesgo en torno a cuya erradicación orientar la prevención

La principal condición de riesgo de violencia de género es la mentalidad sexista basada en el dominio y la sumisión

Los resultados obtenidos en 2013 vuelven a poner de manifiesto, como se encontraba en 2010, que desde la adolescencia la principal condición de riesgo de violencia de género es la mentalidad sexista basada en el dominio y la sumisión, mentalidad que la prevención debe erradicar.

Esta es una de las principales conclusiones del conjunto de resultados obtenidos, de nuevo en el estudio de 2013. Sus resultados son, en este sentido, similares los obtenidos tres años antes y llevan a destacar como principales condiciones de riesgo de las conductas de maltrato que los chicos afirman haber ejercido en el contexto de relaciones de pareja con una chica, las siguientes:

- *La justificación de la violencia de género y del dominio y la sumisión en la familia*, evaluadas a través del acuerdo con siete opiniones que generan hoy un gran rechazo social en más del 90% de adolescentes.
- *La justificación del sexismo y de la violencia como reacción a una agresión*, dos problemas que según los resultados de este estudio forman parte de una misma dimensión, evaluada a través del acuerdo con seis frases, rechazadas por la mayoría pero con las que está de acuerdo más del 20% de adolescentes.
- Los consejos escuchados a las personas del entorno, en los que predominan mensajes *de dominio y violencia* con inferior presencia de los mensajes de *igualdad y no violencia*.
- Una menor tendencia a *reconocer como maltrato las conductas específicas a través de las cuales se ejerce*.
- El rechazo a la expresión emocional, la *dureza emocional*, según la cual no se debe mostrar sensibilidad, debilidad o pedir ayuda a otras personas, de acuerdo al *estereotipo emocional machista*. Problema que se trasmite a los niños como preparación para la violencia y que a veces las víctimas aprenden como mecanismo negativo de defensa frente a la violencia. En relación a estas dificultades emocionales cabe destacar, también, el hecho de que los chicos maltratadores puntúan menos en autoestima que los no maltratadores.

Los indicadores anteriormente mencionados también incrementan el riesgo de que las adolescentes sufran violencia de género.

Las adolescentes que han sido víctimas de maltrato en una relación anterior y también en la relación actual difieren de las que solo lo han vivido en una relación por la mayor frecuencia con la que han sufrido las formas de maltrato más graves (agresiones físicas, coacciones, presión para situaciones sexuales en las que no quieren participar) y maltrato a través de nuevas

tecnologías (mensajes intimidatorios, difusión de fotos suyas sin su permiso...). Resultado que cabe relacionar con una mayor prolongación de las situaciones de maltrato en este grupo de adolescentes, que las expondría a las situaciones más graves y a su repetición. Su mayor dificultad para salir del maltrato podría explicarse por los siguientes problemas detectados en este grupo de adolescentes:

- Justifican en cierto sentido la violencia de género.
- Tienen más dificultad para reconocer como maltrato las situaciones específicas a través de las cuales se ejerce.
- Muestran mayor rechazo a la expresión de las emociones, mayor dureza emocional y menores puntuaciones en autoestima.



Para valorar el significado de estos resultados es importante tener en cuenta que las condiciones de riesgo anteriormente mencionadas son aprendidas a través de los múltiples contextos desde los cuales se reproduce el sexismo; y que también pueden aprenderse las condiciones que permiten contrarrestarlas, como se ha demostrado desde los primeros estudios experimentales realizados en España sobre la prevención de la violencia de género desde la adolescencia (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, 2002).

Los dos estudios estatales (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2011, 2013) han permitido definir indicadores fiables para evaluar las principales condiciones de riesgo de violencia de género, indicadores que conviene completar con una evaluación más extensa de la *justificación de la violencia como respuesta a una agresión*, estrechamente relacionada con el sexismo y a la que conviene prestar una especial atención en la prevención de todo tipo de violencia, condición que no siempre es suficientemente reconocida en los intentos de prevenir violencias específicas.

Las mayores dificultades emocionales detectadas tanto en los maltratadores como en las víctimas vuelven a poner de manifiesto la importancia que una adecuada educación emocional puede tener para avanzar en la superación del sexismo y en la prevención de la violencia de género. Para lo cual es necesario que la escuela promueva y evalúe todas las competencias básicas del currículum, sin olvidar las competencias socioemocionales, a las que con frecuencia se presta menos atención de la requerida.

## El creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación y las relaciones de pareja

El cambio más importante detectado en la vida cotidiana de la adolescencia entre 2010 y 2013 es el creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), cambio que puede facilitar las relaciones de pareja

pero que también puede incrementar los riesgos. Se resumen a continuación los principales resultados que llevan a dicha conclusión:

1. *El creciente uso de las TICs.* De todos los cambios detectados, este parece ser el de mayor relevancia respecto a la violencia de género y su prevención. Casi el 95% de la adolescencia utiliza en 2013 Internet a diario para comunicarse y casi uno de cada cuatro adolescentes dedica más de tres horas diarias a dicha actividad. Se trata de un cambio muy importante en las relaciones de la adolescencia actual que puede estar relacionado con otros cambios detectados en este estudio.
2. *Las TICs pueden facilitar las relaciones pero también incrementar los riesgos.* En los tres últimos años (2010-2013) se han producido los siguientes cambios en las relaciones de pareja que se establecen en la adolescencia.
  - Disminuyen los chicos adolescentes que reconocen *tener dificultades para relacionarse con chicas*, del 24,3% al 20,4%.
  - *Se ven menos.* El porcentaje de adolescentes que ve a su pareja cada día ha disminuido del 65,4% al 42%.
  - *Disminuye la edad de la primera relación de pareja de los chicos* en casi cinco meses, situándose ahora como promedio en los 13 años y un mes. Entre las chicas, dicha edad se ha mantenido prácticamente igual, en torno a los 13 años y 7 meses. Conviene tener en cuenta que la precocidad en el inicio de las relaciones de pareja es una condición que incrementa el riesgo de ejercer maltrato de género en los chicos adolescentes, según los resultados obtenidos tanto en 2010 como en 2013.
  - *Aumenta la insatisfacción con su actual pareja.* Los porcentajes de quienes responden que están poco o nada satisfechos/as con dicha relación pasan del 4,4% al 7,3% en el caso de las chicas y del 4,7% al 10,2% en el caso de los chicos.

## Avances hacia la igualdad y resistencia al cambio

Los componentes emocionales del sexismo parecen ser especialmente resistentes al cambio y una de sus manifestaciones es el ideal de pareja que siguen expresando los chicos, similar al detectado 12 años antes (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001). Aunque los tres valores principales por los que les gustaría ser identificados a ellas y a ellos siguen siendo: 1º la simpatía, 2º la sinceridad y 3º la inteligencia, y las chicas quieren que su pareja destaque sobre todo por la sinceridad y la simpatía, y en tercer lugar por el atractivo

físico, los chicos quieren que su pareja destaque sobre todo por el atractivo físico, seguido de la simpatía y en tercer lugar la sinceridad. Es decir, que sigue siendo necesario prestar una especial atención a la necesidad de superar dicha tendencia, estrechamente relacionada con los estereotipos de la mujer objeto.

Como importante avance en la superación del sexismo que excluía a las mujeres de la actividad deportiva, cabe destacar que disminuye el porcentaje de chicas que no dedicaba nada de tiempo a dicha actividad (que pasa del 33,2% al 19,8%) y aumentan considerablemente quienes dicen practicarla “entre 1 y 2 horas” (del 24,1% al 32%) y “entre 2-3 horas” (del 6,6% al 9,4%). Este avance coincide con una de las recomendaciones destacadas en 2010 y pone de manifiesto la posibilidad de cambiar pautas de comportamiento que parecían muy resistentes al cambio.

Persisten las diferencias en rendimiento académico y expectativas de seguir estudiando. Las adolescentes están sobre-representadas en todos los indicadores de éxito académico (como la autovaloración del rendimiento y las expectativas de seguir estudiando) y dedican bastante más tiempo a estudiar y a leer. Para valorar estos resultados, conviene recordar que hace solo dos décadas tuvo que promoverse la permanencia de las mujeres en el sistema educativo a través de campañas que recordaban a las familias: “No limites su educación, es una mujer del siglo XXI”. Parece que hoy convendría transmitir un mensaje dirigido a los chicos que les ayude a valorar el trabajo sacrificado con objetivos a largo plazo, necesario para tener éxito académico, que parece ser incompatible con el *machismo*.



Hoy convendría transmitir un mensaje dirigido a los chicos que les ayude a valorar el trabajo sacrificado con objetivos a largo plazo

## El excesivo tiempo utilizando las TICs para comunicarse como condición de riesgo

Como muestra de la creciente utilización de las TICs en detrimento de otras actividades cabe considerar que en los tres últimos años haya crecido la influencia de Internet en la idea que tiene la adolescencia de la violencia de género (quienes consideran que ha tenido bastante o mucha influencia pasa del 49,5% al 58,8%), al mismo tiempo que ha disminuido la influencia de: “Lo que he hablado con mi madre” (del 31,9% al 29,1%), “Lo que he hablado con mi padre” (del 24% al 22,1%), “Lo que he hablado con mis amigas” (del 40,1% al 34,3%) y “Lo que he hablado con mis amigos” (del 34,7% al 31,3%), “Lo que he visto en Tv/cine” (del 84,3% al 77,7%), “Lo que he leído en libros, folletos, prensa” (del 53,3% al 48,8%) y “Las explicaciones de las profesoras en clase” (del 45,8% al 40,9%).

En apoyo del riesgo que el exceso de tiempo con TICs puede suponer cabe considerar el hecho de que tanto las adolescentes víctimas de violencia de género como los maltratadores estén sobre-representados entre quienes pa-

san más de tres horas al día comunicándose con otras personas a través de Internet, la frecuencia máxima por la que se preguntaba.

La comunicación cara a cara proporciona oportunidades de entrenamiento socioemocional de una mayor riqueza y complejidad que las que suele proporcionar la comunicación a través de las TICs

De lo anteriormente expuesto se deriva la necesidad de prevenir que el aumento del tiempo dedicado a comunicarse a través de Internet o el teléfono móvil reduzca en exceso el tiempo dedicado a otras actividades e influencias necesarias para el desarrollo durante la adolescencia, como la comunicación directa con amigas/os así como con las personas responsables de su educación, porque a través de la comunicación cara a cara se proporcionan oportunidades de entrenamiento socioemocional de una mayor riqueza y complejidad que las que suele proporcionar la comunicación a través de las TICs. Esta prevención debe realizarse reconociendo el valor que la utilización de dichas tecnologías puede tener y enseñando a utilizarlas correctamente.

### Enseñar a detectar la violencia de género desde sus inicios incluyendo sus formas actuales a través de las redes y el teléfono móvil

La prevención específica de la violencia de género en la adolescencia debe enseñar a detectar sus primeras manifestaciones en la pareja y cómo evoluciona, teniendo en cuenta el actual uso de las TICs en dicha violencia. Los siguientes resultados de este estudio pueden ayudar a saber cómo llevar a la práctica esta conclusión:

1. *El control abusivo*, la situación de maltrato que un mayor porcentaje de adolescentes reconoce haber sufrido con frecuencia (el 9,5% de las chicas) y haber ejercido con frecuencia (el 3,3% de los chicos), se manifiesta ahora a través de dichas tecnologías en:
  - “El intento de control a través del móvil”, que reconoce haber ejercido frecuentemente el 3% de los chicos y sufrido el 7,5% de las chicas.
  - “El uso frecuente de sus contraseñas, que ella le había dado a él confiadamente, para controlarla”, reconocido como algo frecuente por el 2,4% de los chicos y el 5% de las chicas.
2. *Acoso a través de mensajes de Internet o móvil*, evaluado a través de los siguientes indicadores:
  - “He difundido frecuentemente mensajes de Internet o móvil que la insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban” reconocido por el 1,6% de los chicos. El 2,6% de las chicas reconoce haberlos recibido.
  - “He difundido frecuentemente por Internet o móvil insultos, mensajes o imágenes tuyas, sin su permiso”: el 1,3% de los chicos responde que lo ha hecho y el 1% de las chicas haberlos sufrido.

- “He usado sus contraseñas, que ella me había dado confiadamente, para suplantar su identidad”, 1,6% de los chicos reconoce haberlo hecho y el 1,6% de las chicas haberlo sufrido, frecuentemente.
3. *Los medios a través de los cuales* un mayor porcentaje de chicos han enviado los mensajes en situaciones de violencia de género son: *Whatsapp, Tuenti* y teléfono móvil, seguidos a cierta distancia de *Twitter*; SMS, Messenger, Skype, Facebook y Youtube. Los medios más reconocidos por las chicas que sufrieron dichos mensajes son: *Whatsapp, Tuenti* y teléfono móvil, seguidos a cierta distancia de SMS.



## Prevenir nuevos problemas: el cyberacoso, el *grooming* y el *sexting*

Los resultados del estudio de 2013 reflejan que existe relación entre la conciencia del riesgo que implican dichas situaciones y su evitación.

1. *Riesgo de cyberacoso.* Para prevenirlo se recomienda: evitar proporcionar al posible acosador (o que éste pueda robar) imágenes u otro tipo de información íntima que pueda utilizar en el acoso, cuidar la lista de contactos impidiendo incluir en ella a personas que no sean de toda confianza y no responder a las provocaciones, puesto que actúan como refuerzo y dan ventaja a quien acosa. Pautas que han contrariado un importante porcentaje de adolescentes, que ha realizado dos veces o más las siguientes conductas: “usar webcam cuando se comunican con amigos o amigas” (el 56,3% de las chicas y el 48,3% de los chicos), “aceptar como amigo o amiga en la red a una persona desconocida” (el 37,1% de las chicas y el 44,5% de los chicos) y “responder a un mensaje en el que le insultan u ofenden” (el 30,2% de las chicas y el 38,3% de los chicos). Por otra parte, el 12,1% de los chicos y el 6,6% de las chicas responde que “ha difundido mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas”, reconociendo por tanto haber contribuido al acoso a través de las TICs.
2. *Riesgo de acoso sexual de menores en la red (grooming).* Para prevenir dicho problema se recomienda evitar proporcionar un elemento que dé al potencial acosador fuerza para coaccionar al menor. El riesgo de que esto se produzca se incrementa a través de las siguientes conductas, que reconocen haber realizado dos veces o más el porcentaje de chicas y de chicos que se incluye entre paréntesis: “aceptar como amigo o amiga en la red a una persona desconocida” (el 37,1% de las chicas y el 44,5% de los chicos), “colgar una foto mía que mi padre o mi madre no autorizarían” (el 17,4% de las chicas y el 23% de los chicos), “quedar con un chico o una chica que se ha conocido a través de Internet” (el 7,6% de las chicas y el 15,5% de los chicos), “usar webcam para comunicarse con desconocidos” (el 4,7% de las chicas y el 8,2% de los chicos) y “responder a alguien desconocido que me ofrece cosas” (el 3,3% de las chicas y el 8,1% de los chicos).

3. *Riesgo de sexting*, envío de imágenes u otros contenidos eróticos a través de teléfonos móviles o Internet así como las extorsiones u otras coacciones derivadas de dichos contenidos. Para prevenirlo se aconseja no enviar nunca este tipo de contenidos ni favorecer que puedan ser robados por otras personas. Pautas que contrarían algunas de las conductas anteriormente mencionadas (como la utilización de la webcam con desconocidos) y sobre todo las siguientes conductas realizadas dos veces o más por el porcentaje de adolescentes que se incluye entre paréntesis: “colgar una foto mía de carácter sexual” (realizada por el 1,1% de las chicas y el 2,2% de los chicos) y “colgar una foto de mi pareja de carácter sexual” (llevada a cabo por el 0,7% de las chicas y por el 1,5% de los chicos).
4. *Existe escasa percepción del riesgo de algunas conductas* que pueden dar al potencial acosador el elemento de fuerza para coaccionar puesto que son bastante elevados los porcentajes de adolescentes que las perciben como “algo, poco o nada peligrosas”: “responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas” (el 24,8% de chicas y el 35,9% de chicos), “quedar con un chico o una chica que he conocido a través de Internet” (el 26,2% de chicas y el 49,3% de chicos), “colgar una foto mía que mi madre o mi padre no autorizarían” (el 49% de chicas y el 61,2% de chicos), “usar webcam cuando me comunico con desconocidos” (el 14,4% de chicas y el 28,7% de chicos).

## El decisivo papel de la escuela en la prevención de la violencia de género

Haber trabajado en la escuela la violencia de género disminuye el riesgo de ser maltratador, en el caso de los chicos. También protege a las chicas del riesgo de vivir violencia de género, aunque con un menor efecto

El hecho de haber trabajado en la escuela el problema de la violencia de género disminuye el riesgo de ser maltratador, en el caso de los chicos. El carácter protector de esta prevención escolar, que ya se encontraba en 2010, se encuentra de nuevo en 2013, con un mayor efecto. El trabajo escolar también protege a las chicas del riesgo de vivir violencia de género, aunque con un menor efecto.

Hay que reconocer los avances de la escuela y proporcionar al profesorado las medidas que destacan como más relevantes para mejorar su trabajo en la prevención de la violencia de género. La comparación de las actividades escolares realizadas en 2013 con las de 2010 refleja la necesidad de tener en cuenta los resultados que se resumen a continuación:

1. Aumentan ligeramente la mayoría de las actividades escolares sobre la *construcción de la igualdad y la prevención de la violencia*. Se incluyen entre paréntesis el porcentaje de quienes han trabajado en las aulas una vez por semana o más cada actividad: “trabajamos en clase en equipos formados por chicos y chicas” (pasa del 66,6% al 67,8%), “trabajamos

sobre los conflictos que surgen en clase para resolverlos de forma justa” (del 60,4% al 58,1%), “se realizan actividades sobre el papel de las mujeres en los temas que estudiamos” (del 42,8 al 44,3%), “trabajamos sobre lo que es el machismo y como corregirlo” (del 41,7% al 44,3%), “analizamos cómo son las relaciones entre hombres y mujeres, sus problemas y cómo resolverlos” (del 44% al 44,8%), “analizamos críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se trasmite en los medios de comunicación” (del 43,9% al 45,1%).



2. *Aumenta la influencia que los y las adolescentes atribuyen a las explicaciones de los profesores en su idea de la violencia de género* y se mantiene la influencia de los trabajos realizados en clase (individuales y en equipo).
3. *Aumenta el número de docentes que se implica en la prevención de la violencia de género* (del 39,9% en 2010 al 61,4% en 2013) y mientras hace tres años era significativamente más trabajado por las profesoras ahora lo es por los profesores.
4. *Mejora la eficacia que el profesorado atribuye a las actividades de prevención de la violencia de género realizadas en la escuela*. Aunque la valoración de la eficacia del tratamiento escolar contra la violencia de género ya era muy positiva en 2010, todavía lo es más en 2013, resultando estadísticamente significativas las diferencias en los siguientes objetivos: “Desarrollar un concepto más maduro del amor y sus límites (pasando del 67,54% al 75,56% el porcentaje de quienes lo valoran para dicho objetivo como muy o bastante eficaz), “Saber detectar las primeras manifestaciones del abuso en la pareja y cómo evoluciona” (del 74,49% al 78,12%), “Prevenir que puedan utilizar la violencia en esa situación” (del 78,91% al 84,27%), “Saber dónde acudir si se encuentran en esa situación” (del 76,49% al 80,17%), “Detectar la violencia en otras parejas y ayudar a detenerla” (del 66,22% al 70,43%) y “Desarrollar habilidades de resolución de conflictos en este ámbito” (del 67,54% al 75,66%).
5. *Disminuye de 40,9% a 39,3% el porcentaje de alumnado que recuerda haber trabajado en su centro el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja o expareja*. Y los que responden afirmativamente a dicha pregunta recuerdan haberlo trabajado a través de un mayor número de actividades. Es decir que, según las respuestas de los estudiantes han aumentado: “las jornadas o conferencias” (del 71,1% al 81,9%), “el profesor lo explicó” (del 73,3% al 78,6%), “lo trabajamos por equipos” (del 67,9% al 74,4%), “elaboramos nuestras propias propuestas sobre cómo prevenirlo” (del 51,6% al 59,4%), “lo trabajamos individualmente” (del 42,1% al 45%), “hemos visto vídeos, anuncios o reportajes sobre el tema” (del 67% al 83,6%), “hemos visto cine sobre el tema” (del 44% al 52,5%) y “los trabajos fueron considerados para la calificación en alguna asignatura” (del 41,4% al 48,5%).

6. *Lo que pide el profesorado.* Una inmensa mayoría del profesorado (por encima del 80%) estima que para generalizar la prevención de la violencia de género hay que disponer de programas de formación del profesorado que permitan incorporar este tema en planes integrales de centro, materiales bien elaborados, orientados a la prevención de todo tipo de violencia y que incluyan específicamente la violencia de género.

## Cómo prevenir la violencia de género desde la educación escolar

A partir de los resultados obtenidos en este estudio se plantean las siguientes propuestas sobre cómo prevenir la violencia desde la educación escolar:

- *En todas las etapas, con tratamiento específico en la adolescencia.* Las actividades de construcción de la igualdad y prevención de la violencia deben adaptarse a cada nivel educativo e iniciarse en la Educación Infantil. Los resultados de esta investigación llevan a destacar la especial relevancia que puede tener, en este sentido, iniciar el tratamiento para prevenir la violencia de género a los 13 años, edad en que se inician las primeras relaciones de pareja, sobre la incompatibilidad del amor con la violencia, erradicando los mitos que a dicha asociación contribuyen, y volverlo a tratar a los 14-16 años, momento en que pueden aprender a detectar cómo son las primeras manifestaciones del abuso en la pareja y cómo evoluciona, así como las medidas para ayudar a otras parejas próximas que puedan encontrarse en dicha situación.
- *Llegar a toda la población adolescente.* Es necesario incrementar las medidas que permitan garantizar la extensión de la prevención específica de la violencia de género a toda la población adolescente, puesto que a pesar de haber aumentado sensiblemente el porcentaje de profesorado que trabaja este problema, se sigue detectando que un 60% de la población adolescente no recuerda haberlo trabajado en la escuela, viéndose así privada de una importante condición que reduce el riesgo de ser maltratador, en el caso de los chicos, y de ser víctima, en el caso de las chicas.
- *Planes de centro, trabajo en las aulas y personas expertas en igualdad.* Es preciso asegurar que la prevención de la violencia de género esté presente tanto en los planes globales de los centros (Plan de Convivencia, Programa de Acción Tutorial, Plan de coeducación...) como en las actividades que el profesorado desarrolla desde las aulas. Para conseguirlo puede ser de gran eficacia contar con el trabajo de la persona experta en igualdad a la que se hace referencia en la *Ley Orgánica de 28-12-2004, de Medidas de Protección Integral a las Víctimas de la Violencia de Género*. La eficacia de este trabajo aumentará cuando se desarrolle en estre-

cha colaboración con el Equipo Directivo, los Departamentos Didácticos y de Orientación y el conjunto del profesorado en cada centro.

- *Con métodos participativos, cooperativos, sobre como elaborar sus propias propuestas para erradicar la violencia de género*, ayudando a construir así una cultura adolescente basada en la igualdad. Los resultados de este estudio llevan a destacar las relaciones de amistad como el principal recurso al que pedir ayuda o consejo frente a la violencia de género. Conviene promover desde la escuela dichas relaciones a través del aprendizaje cooperativo y las asociaciones entre estudiantes, contextos de gran relevancia para la construcción de la identidad y el desarrollo de habilidades interpersonales.
- *Desde una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos*. La prevención de la violencia de género debe realizarse en condiciones que favorezcan su eficacia a largo plazo y en situaciones críticas: desde una perspectiva integral de respeto a los derechos humanos, enseñando a rechazar todo tipo de violencia, incluida la violencia contra uno/a mismo/a, con actividades específicas contra la violencia de género.
- *La formación del profesorado*. De acuerdo a lo que solicita el propio profesorado, para seguir avanzando en este tema es necesario incluir la formación en igualdad y en prevención de la violencia en su preparación, como una de las principales herramientas de las políticas educativas, teniendo en cuenta que la responsabilidad de sustituir el modelo de dominio-sumisión que subyace a la violencia afecta a todo el profesorado. Parece necesario, por tanto, incluir estos temas en la Formación Inicial, en la Actualización Docente y entre los temas evaluados para acceder al puesto de trabajo, de todo el profesorado, de Infantil, Primaria y, especialmente, de Secundaria.
- *Materiales actualizados*. Los cambios detectados en este estudio ponen de manifiesto la necesidad de adaptar los materiales destinados a la prevención (documentos audiovisuales, textos, programas...) a las características de la situación actual, prestando una atención especial a los riesgos y oportunidades derivados de las TICs.



## La prevención debe realizarse también desde las familias y su colaboración con la escuela

Los consejos, modelos y experiencias vividas en la familia ejercen una gran influencia en el aprendizaje de la violencia de género o de su antítesis: la igualdad y el respeto mutuo.

Los consejos, modelos y experiencias vividas en la familia ejercen una gran influencia en el aprendizaje de la violencia de género o de su antítesis: la igualdad y el respeto mutuo

1. *Consejos sobre cómo resolver los conflictos.* Las diferencias detectadas entre 2010 y 2013 reflejan un incremento del consejo de tratar de evitar la escalada de la violencia cuando queda en el ámbito psicológico pero no si se llega a la agresión física, en cuyo caso se incrementa ligeramente la tendencia a aconsejar la agresión. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la mayoría de los adolescentes siguen respondiendo que no han escuchado con frecuencia dicho consejo y sí los consejos alternativos. “Si alguien te insulta, ignórale” (pasa del 74,9 al 77,4% en las chicas y del 62,3% al 64,6% en los chicos) y “Si alguien te pega, pégale tú” (pasa del 17,6% al 21% en las chicas y del 34,2% al 36,7% en el caso de los chicos). En relación a dichas diferencias cabe explicar que el porcentaje de chicos que justifica la *violencia como forma de solución de conflictos* sea el triple o más que el de chicas, en creencias como: “Está justificado agredir al que te ha quitado lo que es tuyo”; “Es correcto pegar al que te ha ofendido”. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que dichas creencias están estrechamente relacionadas con el estereotipo masculino tradicional y que pueden conducir a todo tipo de violencia, incluida la de género, cuando se perciba haber recibido una ofensa o una agresión. La colaboración de las familias con la escuela puede ser decisiva para erradicar este problema.
2. *El énfasis familiar en la igualdad y en las formas no violentas de resolución de conflictos se dirige más a las chicas.* Aunque la mayoría de las y los adolescentes han escuchado con frecuencia sobre todo mensajes a favor de la igualdad y la no violencia. Ellas están sobrerrepresentadas entre quienes responden haber escuchado que “Una buena relación de pareja debe establecerse de igual a igual” “muchas veces” y ellos entre quienes no lo han escuchado “nunca”. Además, los chicos han escuchado con más frecuencia que ellas los consejos que conducen a utilizar la violencia de forma reactiva: “Si alguien te pega, pégale tú”. Las chicas han escuchado con más frecuencia que ellos los consejos de no-violencia: “Si alguien quiere pelearse contigo trata de convencerle de que hay otra forma de resolver los problemas”. De lo cual se deriva la necesidad de sensibilizar a las familias sobre las ventajas que la igualdad y la no-violencia representan también para la educación de los hombres del siglo XXI.
3. *Consejos sobre el amor.* Aumenta ligeramente el porcentaje de adolescentes que ha escuchado con frecuencia el mensaje “Los celos son una expresión del amor” (del 29,3% al 35,8% en las chicas y del 29,3% al 36,8% en los chicos). El hecho de que se haya incrementado este consejo puede indicar un descenso en la conciencia de que suelen formar parte del control abusivo, conciencia que es necesario reforzar.
4. *Conductas de protección respecto a los riesgos de las nuevas tecnologías.* El 54,6% de las chicas y el 36,1% de los chicos han hablado dos veces o más con su padre o con su madre sobre lo que hacen a través de Internet, porcentajes que se sitúan en el 40,3% y el 36,1%, respectiva-

mente, respecto a haber tomado otras medidas de protección. De lo cual se deriva la conveniencia de sensibilizar a las familias sobre la necesidad de que se comuniquen con sus hijos e hijas para ayudarles a tomar conciencia del riesgo que implican determinadas situaciones y a evitarlas.

Estos resultados reflejan la necesidad de incrementar el trabajo destinado a sensibilizar a las familias sobre su papel en la superación del sexismo y la prevención de la violencia de género, de forma que tomen conciencia de la amenaza que dichos problemas representan para el bienestar y dignidad no solo de las mujeres sino también de los hombres, a los que privan de valores, habilidades y oportunidades imprescindibles para ellos mismos, las personas con las que se relacionan y el conjunto de la sociedad.



## La alfabetización audiovisual y digital y el papel de los medios de comunicación

Es preciso incrementar las condiciones que favorecen el positivo papel de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación contra el sexismo y la violencia, generalizando las mejores prácticas, que son muchas y muy influyentes, así como fortalecer a la adolescencia, a través de la alfabetización mediática para que puedan aprovechar las oportunidades y protegerse de los riesgos que pueden implicar.

Es preciso incrementar las condiciones que favorecen el positivo papel de los medios de comunicación contra el sexismo y la violencia

En relación a dicha conclusión cabe destacar los siguientes resultados obtenidos en este estudio:

- *Lo más influyente en la adolescencia.* Las dos principales fuentes de información en el tema de la violencia de género que reconoce la adolescencia actual son: el cine/la televisión (destacada como bastante o muy influyente por el 77,7% e Internet (por el 58,8%).
- *Lo más influyente en el profesorado.* Las fuentes que el profesorado reconoce como más influyentes en su idea de la violencia de género son: los informativos de televisión (el 85,4% les reconoce bastante o mucha influencia), la prensa escrita (el 77,7%), el cine (el 69,8%) e Internet (el 66,6%).
- *Los documentos audiovisuales son utilizados frecuentemente para prevenir la violencia de género desde la escuela y su utilización aumenta en los últimos años.* El 83,6% del alumnado que recuerda haber trabajado este problema recuerda que “hemos visto vídeos, anuncios o reportajes sobre el tema” y el 52,5% que “hemos visto cine”. En 2010 estas cifras eran, respectivamente, del 67% y del 44%.

En función del conjunto de resultados obtenidos en este estudio se desprende la conveniencia de incrementar los esfuerzos destinados a eliminar los estereotipos sexistas y la asociación del amor con la violencia de las pantallas, prestando una especial atención a las series y otros programas que tienen a la adolescencia como principal audiencia.

## **La colaboración de toda la sociedad para llegar a ser lo que queremos ser**

**La erradicación del modelo que conduce a la violencia de género es una tarea que afecta a todas las personas y contextos**

Es importante transmitir al conjunto de la sociedad que la erradicación del modelo que conduce a la violencia de género es una tarea que afecta a todas las personas y contextos desde los cuales se reproduce o se transforma la cultura, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación.

Los resultados obtenidos en estos estudios reflejan, una vez más, que el sexismo y la violencia no son fatalidades biológicas, sino productos culturales, en los que, a pesar de expresarse con las últimas tecnologías, se reproduce un modelo social ancestral, basado en el dominio y la sumisión. Para sustituirlos por un modelo diferente y sostenible es precisa la colaboración de toda la sociedad, de todos los contextos de construcción de la cultura. De esta importante empresa depende que nos aproximemos a ser “lo que queremos ser”, tan lejos a veces de lo que somos, sustituyendo el dominio y la sumisión por el respeto mutuo como expresión cotidiana del respeto a los derechos humanos con los que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia.

María José Díaz-Aguado  
Catedrática de Psicología de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
mjdiazag@psi.ucm.es

## Bibliografía

**Bengoechea, M. Álvarez, J.; Díaz-Aguado, M. J. et al.** (2007). *I Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. Madrid: Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer.

**Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.** (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.

**Díaz-Aguado, M. J.** (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

**Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R.; Martín, J.** (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

**Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R.; Martín, J.** (2014). *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

**Gallagher, K; Parrott, D.** (2011). What Accounts for Men's Hostile Attitudes Toward Women? The Influence of Hegemonic Male Role Norms and Masculine Gender Role Stress. *Violence against Women, 17*, 568–583.

**Jakupcak, M.; Lisak, D.; Roemer, L.** (2002). The role of masculine ideology and masculine gender role stress in men's perpetration of relationship violence. *Psychology of Men and Masculinity, 3*, 97–106.

**Jouriles, E. N.; Garrido, E.; Rosenfield, D.; Mc. Donald, R.** (2009). Experiences of psychological and physical aggression in adolescent romantic relationships: Links to psychological distress. *Child Abuse & Neglect, 33*, 451–460.

**Kelly, J.; Johnson, M.** (2008). Differentiation among types of intimate partner violence: research update and implications for interventions. *Family Court Review, 46*, 476 – 499.

**Krug, E.; Dahlberg, L.; Mercy, J.; Zwi, A.; Lozano, R.** (2002). *World report on violence and health*. New York: World Health Organization.

**Lawson, D.; Brossart, D.; Shefferman, L.** (2010). Assessing Gender Role of Partner-Violent Men Using the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 (MMPI-2): Comparing Abuser Types. *Professional Psychology: Research and Practice, 41*, 260–266.

**Ministerio de Igualdad** (2009). *Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

**Noonan, R. & Charles, D.** (2009) Developing Teen Dating Violence Prevention Strategies: Formative Research With Middle School Youth Research With Middle School Youth. *Violence Against Women, 15*, 1087-1105.

**Reitzel-Jaffe, D. & Wolfe, D.** (2001). Predictors of Relationship Abuse Among Young Men. *Journal of Interpersonal Violence, 16*, 99-115.



**Stith, S., Smith, D.; Penn, C.; Ward, D; Tritt, D;** (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 10*, 65-98.

**Naciones Unidas** (1995). *Cuarta conferencia Mundial sobre las Mujeres*. Pekín: Naciones Unidas.

**Valls, R.; Puigvert, L.; Duque, E.** (2008). Gender Violence Among Teenagers: Socialization and Prevention. *Violence Against Women, 14*, 759-785.

**Walker, L.** (1984). *The Battered Women Syndrome*. New York: Springer.

White, & Smith (2009). Covariation in the Use of Physical and Sexual Intimate Partner Aggression Among Adolescent and College-Age Men : A Longitudinal Analysis. *Violence Against Women, 15*, 24-43

**Williams, T. S.; Craig, W.; Connolly, J.; Pepler, D.; Laporte, L.** (2008). Risk models of dating aggression across different adolescent relationships: A developmental psychopathology approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*, 622–632.

María Elche  
Santiago Yubero  
Elisa Larrañaga

# Una propuesta de reflexión en el aula sobre la igualdad de género

Recepción: abril 2016 / Aceptación: junio 2016

## Resumen

El objetivo es que los adolescentes reflexionen sobre los comportamientos de igualdad. Se realizó una intervención a partir de la identificación de conductas discriminatorias, dirigida a 55 adolescentes de entre 14 y 16 años. Se empleó un material interactivo, Miradas. Las actividades fueron de interés para los alumnos y despertaron su motivación hacia la reflexión de los comportamientos sexistas. Se concluye que el empleo de situaciones que reflejan la realidad puede servir de apoyo para la consolidación de la igualdad.

## Palabras clave

Género, Sexismo, Actitudes para la igualdad, Educación, Intervención

## Una proposta de reflexió a l'aula sobre la igualtat de gènere

*L'objectiu és que els adolescents reflexionin sobre els comportaments d'igualtat. Es va realitzar una intervenció des de la identificació de conductes discriminatòries, adreçada a 55 adolescents d'entre 14 i 16 anys. Es va emprar un material interactiu, Miradas. Les activitats van ser d'interès per als estudiants i van despertar la seva motivació cap a la reflexió de comportaments sexistes. Es conclou que treballar a partir de situacions que reflecteixen la realitat pot ser un suport per a la consolidació d'igualtat.*

### Paraules clau

*Gènere, Sexisme, Actituds per a la igualtat, Educació, Intervenció*

## A Proposal for Reflection on Gender Equality in the Classroom

*The goal is for young people to reflect on behaviour in terms of equality. An intervention centred on the identification of discriminatory forms of conduct was conducted with 55 school students between the ages of 14 and 16. Interactive material with the title 'Miradas' ('Gazes') was used, and the activities proved to be of interest to the students and motivated them to reflect on sexist behaviours. It can be concluded that the use of situations which reflect everyday reality is effective as a form of support for the consolidation of equality.*

### Keywords

*Gender, Sexism, Attitudes for equality, Education, Intervention*

## Cómo citar este artículo:

Elche, M.; Yubero, S.; Larrañaga, E. (2016). "Una propuesta de reflexión en el aula sobre la igualdad de género". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, p. 31-48



- Para el Gobierno de España es una prioridad impulsar la igualdad efectiva de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres. Prioridad que aparece reflejada en el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016. En su objetivo 5 destaca la contribución de la educación para sensibilizar y educar en el respeto basado en la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres. El Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020) reconoce que todavía persisten roles y estereotipos sexuales que mantienen la desigualdad de género, afectando al desarrollo completo y equilibrado de la población.

Nuestro objetivo es que los adolescentes reflexionen sobre los comportamientos de igualdad a partir del análisis de distintos hechos y situaciones discriminatorias para promover su cuestionamiento y sensibilización. Se empleó una metodología de reflexión, discusión y aprendizaje cooperativo, procurando favorecer una participación activa a partir de la aplicación de un interactivo, *Miradas*<sup>1</sup>, desarrollado por el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha, CEPLI y el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. Las acciones propuestas pretenden profundizar en el conocimiento de los estereotipos y de roles de género, así como en los comportamientos asociados al sexismo, tratando de reflexionar sobre estos factores que generan la desigualdad. Se pretende sensibilizar a los adolescentes sobre la necesidad de crear formas más equitativas de relación entre hombres y mujeres.

**El sexismo está integrado por dos componentes complementarios: uno hostil y otro benévolo**

El sexismo es un conjunto de creencias acerca de los roles, características y comportamientos considerados apropiados para hombres y mujeres, así como sobre las relaciones que los miembros de ambos grupos deben mantener entre sí (Moya, 2004). Glick y Fiske (1996) sugirieron que el sexismo está integrado por dos componentes complementarios: uno hostil y otro benévolo. La dominación masculina genera el sexismo hostil, que es una actitud negativa hacia las mujeres y la justificación de la superioridad masculina. El sexismo benévolo es una actitud positiva en la que se pone a las mujeres en un pedestal, considerándolas como criaturas buenas, puras e indispensables, pero a la vez refuerza su subordinación, su debilidad, inferioridad y dependencia de los cuidados masculinos.

Orte (2007) afirma que es necesario llevar a cabo acciones de prevención sobre la desigualdad hombre-mujer. Para ello, el educador social, como educador en procesos de intervención social (Losada, Muñoz y Espiñeira, 2015) debe realizar una aproximación desde la educación para la eliminación del sexismo (Schwartz y Lindley, 2009), a través de la promoción de programas de fomento de la igualdad, la convivencia de género y la formación de los jóvenes en valores no sexistas. La intervención desde la escuela en los procesos de cambio hacia la igualdad es un proceso clave para conseguir el cuestionamiento del sexismo (García-Pérez *et al.*, 2011; Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011), puesto que la educación ha de estar comprometida con los procesos de desarrollo integral de la persona, el bienestar social y la calidad de vida para garantizar las libertades, los derechos y las responsabi-

lidades de todas las personas (Yubero y Larrañaga, 2013). Como afirmaban Reinoso y Hernández (2011), la escuela como agente de socialización debe implicarse en educar en igualdad, potenciando el desarrollo de modelos no sexistas. Más concretamente, las conclusiones de diversas investigaciones (Colás y Villaciervos, 2007; García-Pérez *et al.*, 2010; Luzón, Ramos, Recio y de la Peña, 2011) indican la necesidad de trabajar la igualdad de género en los centros educativos de educación secundaria.

En España las medidas para eliminar la discriminación de la mujer se iniciaron en 1978 con la promulgación de la Constitución que, en sus artículos 9.2, 14 y 15, reconoce expresamente la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Desde entonces se han producido importantes avances políticos y sociales que son innegables, gracias a las medidas legislativas y recursos puestos en marcha, como la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, cuyo principal objetivo es la prevención de conductas discriminatorias. Esta y otras leyes y medidas promueven favorecer la erradicación de toda forma de discriminación contra las mujeres y eliminar las barreras que impiden su pleno desarrollo en condiciones de igualdad con los hombres. Sin embargo, queda camino por recorrer para alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres. Han pasado más de treinta años desde la proclamación de la igualdad como mandato constitucional en España y todavía, en la práctica, se siguen produciendo situaciones de discriminación por razón de sexo.

Los resultados de diversas investigaciones demuestran que no se terminan de rechazar las concepciones de género más tradicionales que llevan a la discriminación. El Barómetro del CIS, en una entrevista a 2.463 individuos, informa de la siguiente distribución en las tareas del hogar: las mujeres predominan en el desempeño de la colada (75%), cocinar (66.8%), limpiar (64.4%) y en las decisiones culinarias (63.4%); mientras que los hombres en las reparaciones de la casa (62.1%); en relativa igualdad, solamente dos tareas: cuidar de los enfermos (46.2% de las mujeres, 36.6% de los hombres) y realizar la compra (45.7% de las mujeres y 35.3% de los hombres). Centrándonos en las relaciones entre los adolescentes, la Federación de Mujeres Progresistas (2010), a través de cuestionarios a 1.396 estudiantes de entre 12 y 18 años, informó que un 80% de las chicas consideran que deben complacer a su novio, un 40% de los chicos opinan que tienen la obligación de proteger a su novia y un 60% de los jóvenes afirma que los celos son normales en una relación. En relación a la ideología igualitaria de género, una investigación realizada con 3.193 estudiantes de secundaria de Castilla-La Mancha indica que el 44% de los chicos y el 36% de las chicas presentan sexismo ambivalente. En cuanto al sexismo tradicional, el sexismo hostil, el 15.6% de los chicos y el 6.2% de las chicas se muestran de acuerdo con su ideología (Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2013). Estos resultados no son muy diferentes de los informados en Andalucía por el proyecto *Detecta*, según el cual el 40% de los chicos y más del 24% de las chicas presentan sexismo ambivalente. Los valores de sexismo hostil se sitúan en más del 26% en los chicos y un 5.3% de las chicas (Luzón *et al.*, 2011).



La única forma de acabar con la discriminación de género es romper los estereotipos, actitudes prejuiciosas y roles discriminatorios que todavía persisten en nuestra sociedad

Los resultados de las investigaciones ponen de manifiesto la importancia de llevar a cabo estrategias y actuaciones para educar en la igualdad. En nuestra sociedad, y en nuestros jóvenes, perviven todavía los estereotipos y roles de género que definen generalmente una posición de desventaja para las mujeres. La única forma de acabar con la discriminación de género es romper los estereotipos, actitudes prejuiciosas y roles discriminatorios que todavía persisten en nuestra sociedad y que impiden la igualdad real entre hombres y mujeres. Las nuevas generaciones tienen a su alcance romper el modelo tradicional, adoptando una posición crítica hacia los valores que configuran las identidades no igualitarias a través de un análisis y una reflexión crítica de los mismos.

Atendiendo a la sugerencia de Leaper y Friedman (2007), centraremos la intervención en los adolescentes. Estos autores afirmaron que a partir de los 10 años los niños y niñas pueden manifestar un conocimiento de la discriminación de género que, al estar basada en pautas culturales y sociales, puede reducirse con medidas preventivas orientadas a la sensibilización y la educación, a través de la reflexión de sus propias creencias y de la influencia cultural.

Utilizando una metodología activa y participativa, intentamos aumentar la participación y la reflexión, sensibilizándolos sobre la igualdad de género, favoreciendo en los jóvenes la aparición de cambios cognitivos y emocionales que puedan derivar en cambios comportamentales, y dotándolos de experiencias para reconocer algunas manifestaciones de desigualdad.

Los objetivos de nuestra intervención son:

- Favorecer el desarrollo de habilidades para reconocer situaciones de desigualdad.
- Reflexionar sobre el sexismo, los estereotipos y los roles de género.
- Sensibilizar al alumnado en las experiencias de desigualdad de género en general y, de manera particular, sobre aquella que se da en las relaciones entre adolescentes.

## Método

### Participantes

Han participado 55 chicos y chicas de entre 14 y 16 años, del segundo ciclo de Educación Secundaria. En tercero de la ESO, 26 alumnos y en cuarto de la ESO, 29 alumnos. Del total, 22 eran chicos (40%) y 33 chicas (60%). Se aplicó en el horario de tutorías dentro del currículum de actividades transversales.

### Instrumentos

Se recogió información sobre las variables de sexo, edad y curso.

### Sexismo

Para medir la igualdad de género se empleó la *Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA)*. La primera versión de la escala fue creada para

el proyecto *Andalucía Detecta* y validada por Recio, Cuadrado y Ramos (2007). En esta investigación se ha utilizado la versión revisada de la escala creada para el último estudio de *Andalucía Detecta* (Luzón *et al.*, 2011), con una escala de respuesta tipo Likert con 4 anclajes (desde 0 = Muy en desacuerdo hasta 3 = Muy de acuerdo).

Esta escala mide sexismo ambivalente en sus dos vertientes: hostil y benévola. El DSA, además, operativiza el sexismo en tres aspectos y proporciona la información desglosada para cada uno de ellos:

- Rasgos: características consideradas apropiadas para varones y para mujeres.
- Roles: tareas y pautas de comportamiento atribuidos tradicionalmente a los hombres y a las mujeres.
- Legitimidad de la autoridad del varón: rol de varón en la relación de pareja vinculado con el dominio, el control y la posesión.

Se incluyó también una medida de percepción personal sobre el alcance de la igualdad de género con tres opciones de respuesta, alto, medio y bajo. Este ítem fue tomado del estudio sobre la percepción de la violencia de género en adolescentes desarrollado en 2015 por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

### Material de intervención

CD interactivo *Miradas* (Yubero, Larrañaga y Buil, 2009). Es un material interactivo diseñado para los alumnos de Educación Secundaria que trata de trabajar los estereotipos de género, las actitudes prejuiciosas de género y los roles sexistas discriminatorios. Se apoya en el aprendizaje cooperativo y en la discusión en grupo, a través de los que se pretende que los jóvenes se sensibilicen sobre la necesidad de crear formas más equitativas de relación entre hombres y mujeres. A través de esta metodología podemos hacer valer el recurso del grupo iguales (Valdemoros, Sanz y Ponce, 2012) para fomentar la discusión que les pueda llevar a un estilo de vida más igualitario.

El CD se presenta con la imagen de un edificio y de las ventanas de las casas salen las actividades. La presentación que realizan los autores es:

“La mayoría de las veces las relaciones entre hombres y mujeres tienen lugar dentro de sus casas. Las cosas que ocurren dentro del hogar suelen estar impregnadas de protección y afecto. Pero no siempre es así. En ocasiones, en las relaciones entre hombres y mujeres no se produce el respeto necesario para que la relación se dé en un plano de igualdad. Es injusta una sociedad que permite la discriminación y la desigualdad entre las personas, porque todos tenemos los mismos derechos. Cuando esto ocurre, los hechos no deben permanecer ocultos, porque con ello se desprotege a las personas más débiles, que necesitan la ayuda de los demás. Solo si nos conocemos a nosotros mismos y reflexionamos por qué nos comportamos de una manera u otra, vamos a ser capaces de mejorar como personas, contribuir a que no exista discriminación y el mundo sea más justo.”



Con este interactivo los autores pretenden acercar a los jóvenes a situaciones en las que puede producirse conflicto entre los géneros, quedar al descubierto estereotipos y darse comportamientos discriminatorios hacia la mujer. Se busca que reflexionen e identifiquen los comportamientos que son adecuados para conseguir una sociedad más igualitaria para hombres y mujeres.

A través de las situaciones presentadas de forma gráfica por diversos personajes, se invita a los adolescentes a analizar situaciones de la vida cotidiana. Se trata de identificar qué respuestas muestran las creencias que pueden llegar a discriminar a las mujeres y cuáles son más adecuados para conseguir la igualdad.

En el cuadro 1 se presentan, como ejemplo, algunas imágenes del interactivo de cada uno de los bloques en los que se presentan las actividades.



En cada actividad los chicos y las chicas tienen que elegir una de las alternativas de respuesta, que será la clave para mostrar cuáles son sus creencias en relación con los estereotipos, los roles de género y el sexismo. Cada una de las actividades que se proponen está estructurada en torno a unos objetivos específicos, a partir de unos materiales contrastados en el ámbito de las investigaciones sobre sexismo, roles y estereotipos de género.

- “¿Quiénes somos?”: es una actividad que enfrenta al participante con distintos estereotipos relacionados con las personas. Se presentan a una chica y un chico que están hablando y se eligen las características del interlocutor en función de unas bolsas que coloca en la cabeza de su personaje, con la intención que se pongan en funcionamiento los estereotipos que marcan las relaciones personales.
- “Roles”: es una actividad en la que se muestran diversas escenas de la vida cotidiana, protagonizadas por personajes de ambos sexos. En cada una de ellas se plantea una tarea que resolver y los participantes tendrán que elegir el personaje que consideran que mejor realizará la tarea planteada. El objetivo de esta actividad es el reconocimiento de los estereotipos de género basados en una representación sexista de las actividades cotidianas.
- “Personajes”: es una actividad que plantea un diálogo entre distintos jóvenes en situaciones cotidianas de su vida.
- “Sueños”: es una actividad en la que los participantes deben elegir las expectativas y los planes de futuro de una serie de personajes femeninos. Con este juego los participantes han de ver cómo el género prescribe en las personas determinadas actitudes, conductas e, incluso, elecciones vocacionales, que condicionan la percepción e interpretación que hacemos de la realidad social.
- “Dietas”: es una actividad que propone a los participantes crear su propia dieta, seleccionando distintos elementos que contienen preguntas relacionadas con los roles sexuales. Las cuestiones planteadas se han adaptado de la *Scale Role for Children* (SRCS) de Björqvist y Österman (1992), adaptada de Larsen y Long (1988).
- “Señales”: es una actividad en la que se deben responder a unas preguntas en función de su grado de acuerdo o desacuerdo. Las preguntas que se hacen al participante están relacionadas con las actitudes sexistas.

Esta última actividad no se aplica porque está basada en el *Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes* (Lemus, *et al.*, 2008), que es uno de los cuestionarios que se han utilizado en el proceso de evaluación.

### Procedimiento

A primeros de abril se contactó con el centro para solicitar su colaboración y programar las fechas de aplicación del material.

Se programaron dos sesiones de 55 minutos de duración cada una para realizar las actividades del CD. Se realizaron durante dos semanas en el horario de tutoría de cada uno de los cursos, en la primera y segunda semana de mayo.

Las actividades se programaron procurando favorecer una participación activa de todos los chicos y chicas presentes en el aula. Los alumnos disponían de una hoja de respuesta donde iban anotando la alternativa que seleccionaban para cada actividad. Tras ello, conversaron con los compañeros de su grupo de trabajo para comentar las alternativas y analizar si reflejaban o no sexismo, tras lo que numeraban individualmente en orden ascendente, en una segunda casilla, las alternativas en función del nivel de igualdad que reflejan. Posteriormente, se comentaban las opciones con todo el grupo.

En la última sesión, se reservó un espacio para establecer conjuntamente reflexiones y conclusiones sobre la tarea realizada.

La última semana de mayo se aplicó el cuestionario.

### Resultados

Los porcentajes obtenidos en las respuestas de cada una de las actividades del interactivo, analizadas según sexo, aparecen en la tabla 1. Se incluye también, en la última columna, el número de sujetos que han señalado cada alternativa como la que refleja la mayor igualdad entre las propuestas. En las distintas propuestas de cada actividad está señalada en negrita la respuesta que se corresponde con la que refleja mayor nivel de igualdad. En la actividad de roles se ha dejado la opción abierta.



**Tabla 1.** Porcentajes de respuestas actividades *Miradas* según sexo

	Chicos %	Chicas %	Igualdad n
<b>¿QUIÉNES SOMOS?</b>			
<b>Ama de casa: Deberían pagar el trabajo que hacemos las mujeres en casa</b>			
1. No, porque es su obligación	9.1	0	8
2. Tal vez, pero es complicado	0	0	1
<b>3. El trabajo de la casa se debe compartir</b>	90.9	100	44
<b>Gay: La sociedad debe ser más sensible con los homosexuales</b>			
1. La homosexualidad es una enfermedad que se debe curar	18.2	0	6
<b>2. Todos tenemos los mismos derechos</b>	50	0	42
3. Ser homosexual no debería ser un privilegio	31.8	100	3
<b>Estudiante: Las mujeres no necesitan estudiar para vivir</b>			
1. Deben estar preparadas para organizar una casa	4.5	0	4
2. No les hace falta si son guapas	4.5	0	4
<b>3. Estudiar es importante para el trabajo</b>	90.9	100	43
<b>ROLES</b>			
<b>¿Quién atiende al bebé?</b>			
1. Abuela	23.8	0	3
2. Padre	0	6.1	10
3. Abuelo	4.8	0	6
4. Madre	71.4	93.9	31
<b>Hay que ir a la cocina, falta el pan</b>			
1. Madre	4.8	12.1	6
2. Padre	9.5	6.1	13
3. Hijo	76.2	48.5	23
4. Hija	9.5	33.3	8
<b>Necesitamos a alguien experto que atienda a este enfermo</b>			
1. Médico 1	63.6	66.7	27
2. Medica 2	22.7	21.2	13
3. Médico 3	13.6	12.1	11
<b>¿Quién puede explicar este tema?</b>			
1. Niña1	38.9	67.7	22
2. Niño 1	11.1	0	4
3. Niño 2	33.3	19.4	14
4. Niña 2	16.7	12.9	3
<b>PERSONAJES</b>			
<b>¡¡Guapa!!</b>			
1. Las mujeres debemos gustar	31.8	6.1	6
<b>2. Eso no es lo más importante</b>	59.1	93.9	48
3. Es una obligación de las mujeres cuidarse para estar atractivas	9.1	0	1

**Tabla 1.** Porcentajes de respuestas actividades *Miradas* según sexo

	Chicos %	Chicas %	Igualdad n
<b>¡¡Para qué estudias!!</b>			
1. Lo haré hasta que encuentre novio	0	0	1
<b>2. Quiero ser independiente en el futuro</b>	95.5	100	48
3. Lo dejaré pronto y buscaré un trabajo	4.5	0	4
<b>No me gusta que salgas con tus amigas</b>			
1. Me gusta que estés celoso	9.1	0	1
<b>2. Eso lo tendré que decidir yo</b>	86.4	100	52
3. Por favor, solo esta vez	4.5	0	8
<b>¿Todavía no has lavado la ropa?</b>			
1. Ahora mismo lo hago, lo siento mucho	0	3	1
2. No me ha dado tiempo, acabo de llegar del trabajo	10.5	3	9
<b>3. Hoy te toca a ti</b>	89.5	93.9	42
<b>SUEÑOS</b>			
<b>CHICA 1. Casco</b>			
1. Conseguir un marido con dinero	4.5	0	1
<b>2. Ganar su propio sueldo</b>	77.3	75.8	43
3. Casarse y tener una bonita casa	18.2	24.2	7
<b>CHICA 2. Libros</b>			
<b>1. Poder dedicar más tiempo a leer</b>	66.7	75.8	35
2. Las historias de la prensa del corazón	4.8	9.1	5
3. Encontrar un príncipe azul que la quiera	28.6	15.2	10
<b>CHICA 3. Bebé</b>			
1. Tener hijos para realizarse como mujer	28.6	27.3	12
2. Ser la responsable del cuidado de sus hijos	38.1	27.3	14
<b>3. Ser pediatra</b>	33.3	45.5	24
<b>DIETAS</b>			
<b>El sitio de la mujer es la casa, el hombre debe trabajar fuera</b>			
<b>1. No estoy de acuerdo</b>	90	100	50
2. De acuerdo	10	0	1
3. Muy de acuerdo	0	0	1
<b>El padre debe traer el dinero a casa y la mujer cuidar más a los hijos</b>			
<b>1. No estoy de acuerdo</b>	80	90.9	45
2. De acuerdo	20	9.1	5
3. Muy de acuerdo	0	0	0
<b>Los hombres son mejores jefes o líderes</b>			
<b>1. No estoy de acuerdo</b>	50	100	46
2. De acuerdo	35	0	3
3. Muy de acuerdo	15	0	3



Las chicas presentan en mayor porcentaje la elección de la respuesta que refleja igualdad

Como puede observarse en las respuestas ofrecidas por los alumnos, las chicas presentan en mayor porcentaje la elección de la respuesta que refleja igualdad. En la sección de “roles”, en las dos primeras actividades, queda reflejado el rol doméstico de la mujer, siendo incluso superior el porcentaje de las chicas. Esto podría estar reflejando la situación cotidiana en sus familias. En la elección de experto médico y de alumno para explicar un tema, chicos y chicas reflejan los estereotipos sociales y actitudes discriminatorias. Es importante destacar también, en la sección de “personajes”, la inclinación de los chicos hacia la importancia de la belleza en las mujeres. Un 32% selecciona como alternativa de respuesta que las mujeres deben gustar. También en la sección de “sueños” los chicos muestran su acuerdo con la figura de la mujer como madre y dependiente del marido. Este mismo hecho se ve reflejado en la segunda actividad de la sección de “dietas”, en la que un 20% de los chicos muestran su acuerdo con que “el padre debe traer el dinero a casa y la mujer cuidar más a los hijos”. Por último, la mitad de los chicos muestra su acuerdo con la mayor capacidad de liderazgo de los hombres.

Como puede observarse en la tabla 2, los chicos se muestran más de acuerdo con las creencias hostiles del sexismo que las chicas, no encontrándose diferencia respecto al sexismo benévolo. La mayor igualdad se produce en los roles de género. Respecto a los rasgos, sigue admitiéndose, aunque en menor medida, sexismo. Solo aparecen diferencias significativas entre los chicos y las chicas en la autoridad del varón, siendo menor la aceptación que presentan las chicas.

**Tabla 2.** Sexismo, rasgos, roles y autoridad del varón según sexo

	Chicos		Chicas		t	p	d
	M	Sx	M	Sx			
Rasgos	1.09	0.47	1.09	0.38	-0.03	.978	.00
Roles	0.81	0.43	0.63	0.43	1.38	.174	.04
Autoridad	0.93	0.53	0.55	0.46	2.60	.012	.13
SH	0.78	0.45	0.46	0.42	7.31	.010	.15
SB	1.23	0.45	1.39	0.44	1.71	.197	.03

Nota: SH= Sexismo Hostil; SB= Sexismo Benévolo

Respecto a la identificación de la opción igualitaria en las actividades de *Miradas* vinculadas con los roles, la mayoría de los alumnos identifican la respuesta de igualdad. En las actividades que reflejan la autoridad del varón, son capaces de identificar la respuesta más igualitaria y, sin embargo, como ya se ha comentado, la respuesta de los chicos se dirige hacia la discriminación de género. Merece especial comentario la sección de “roles”. En esta es en la que se da mayor dispersión en la valoración de la igualdad que reflejan las alternativas de respuesta. En muchos casos, los alumnos comentaron que no estaba clara y que dependía de factores externos a la propia actividad, como por ejemplo dónde estaba ubicada la cocina o quién estaba más cerca del bebé.

Resalta el hecho de que las respuestas que indican en *Miradas* no coinciden con la valoración que hacen de su propia percepción sobre el alcance de la igualdad de género. Solo un 4.5% de los chicos se sitúa en el nivel bajo (tabla 3). La valoración de alto alcance de la igualdad de género es superior en los chicos que en las chicas, aunque no aparece diferencia significativa entre ellos.

**Tabla 3.** Percepción igualdad en porcentajes según sexo

	Chicos	Chicas	$\chi^2$	<i>p</i>
Bajo	4.5	0		
Medio	59.1	87.9	5.52	.063
Alto	31.8	12.1		



La valoración de las sesiones fue muy positiva. Los alumnos indicaron que les había gustado trabajar el sexismo con este material y la propuesta de materiales interactivos, puesto que les invita y permite desarrollar experiencias de discusión. En las dos sesiones de desarrollo las chicas mostraron más interés en las actividades, actuando en algunos casos de dinamizadoras de la actividad hacia los chicos. Los alumnos de 4º han tenido mayor implicación en los comentarios grupales del interactivo, se mostraron muy participativos, atentos y expresaron sus opiniones. En la exposición de las reflexiones se produjeron discusiones entre los chicos y las chicas por las diferentes opiniones. Este aspecto sirvió para enriquecer mucho la sesión y la reflexión hacia la identificación de los comportamientos sexistas.

A todos los alumnos en la sección de “roles” les resultó especialmente complicado ordenar los ítems de respuesta en función de la igualdad. Sin embargo, evalúan esta sección como la más interesante, posiblemente porque les llevó a mayor interacción y discusión entre ellos.

## Discusión

Este trabajo plantea como objetivo que los adolescentes reflexionen sobre los comportamientos sexistas a partir de distintos hechos y situaciones discriminatorias, con el fin de contribuir a la construcción de la igualdad de género. Se trata de que observen y analicen situaciones que se producen en su realidad social (a través de las actividades de *Miradas*) para cuestionar e identificar las situaciones de desigualdad. Se pretende que, a partir de la discusión en grupos de iguales, los adolescentes se sensibilicen sobre la necesidad de crear formas más equitativas de relación entre hombres y mujeres.

La mayor percepción de igualdad entre hombres y mujeres aparece en la distribución de los roles laborales, reflejando la situación actual de aceptación de la incorporación de la mujer al mundo laboral (López-Zafra y García-

Retamero, 2012; López-Sáez, Morales y Lisbona, 2008). Las perspectivas de futuro de las chicas están relacionadas con su desarrollo profesional y laboral, en la misma línea que lo informado por Díaz Aguado y Martínez-Arias (2001).

### Sigue apareciendo en los adolescentes una discriminación en los roles domésticos

Sin embargo, sigue apareciendo en los adolescentes una discriminación en los roles domésticos, atribuyendo su responsabilidad a la mujer. Los chicos siguen mostrando creencias a favor del dominio del hombre, aceptando la autoridad del varón, situación que se refleja tanto en las puntuaciones del DSA como en las respuestas de las actividades del interactivo. Este resultado está en consonancia con los informados por Luzón *et al.* (2011), en el *Informe Detecta* desarrollado con adolescentes de Andalucía.

Es importante señalar la aceptación de las creencias benévolas del sexismo. Como afirman Moya y Lemus (2007), posiblemente, se produce al estar encubierto bajo premisas de buenas intenciones. El sexismo hostil es superior en los chicos que en las chicas, en consonancia con las investigaciones previas (Glick y Fiske, 1996; Lemus *et al.*, 2008; Ovejero *et al.*, 2013). En cuanto a la percepción personal sobre el alcance de la igualdad de género, al igual que en el estudio de adolescentes españoles de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015), los chicos muestran menor percepción de desigualdad que las mujeres.

Los resultados confirman la elevada valoración que el alumnado realiza de las actividades. La tarea ha resultado motivadora para los alumnos y, como tal, ha facilitado el pensamiento crítico (Valenzuela, Nieto y Muñoz, 2014). Montané (2015) también destaca la importancia de la interpretación de la realidad y del conocimiento crítico a través de la reflexión para provocar una perspectiva transformadora. Los alumnos han valorado principalmente la generación de la participación, reflexión y debate, al igual que el enriquecimiento que para ellos ha supuesto su realización. El profesorado, presente durante la realización de las actividades, también mostró su satisfacción con el desarrollo de las sesiones y la riqueza de las intervenciones.

Las nuevas generaciones tienen a su alcance romper el modelo tradicional de género, adoptando una posición crítica hacia los valores que configuran las identidades no igualitarias de hombres y mujeres. No es un proceso sencillo, ya que requiere ir en contra de los valores predominantes en la sociedad durante siglos. Exige cuestionar, en muchos casos, los modelos y expectativas a los que los niños están expuestos con sus propias madres y padres, y de las generaciones anteriores. Es necesario modificar el modelo masculino hacia una masculinidad igualitaria, que no conlleve la dominación y el poder como una forma de mantener privilegios. Del mismo modo, el modelo femenino debe llevarse hacia una femineidad igualitaria que no incluya la sumisión y la obediencia como patrones de relación. Desde luego, la clave está en romper el binomio de ser hombre en oposición a ser mujer, o ser mujer en oposición a ser hombre.

Es relevante destacar el hecho de que los alumnos han reflexionado sobre sí mismos y sus contextos cercanos. La opinión de los iguales ha resultado una fuente muy enriquecedora de discusión. Podemos afirmar, de acuerdo con Díaz-Barriga (2006), que la simulación de situaciones sociales cotidianas a través del empleo de las nuevas tecnologías promueve la reflexión sobre los valores sociales. El interactivo ha servido para motivar la discusión sobre comportamientos discriminatorios y las actividades han llevado hacia una reflexión sobre distintas actividades cotidianas de interacción que pueden reforzar las pautas de desarrollo igualitarias en cuanto al género. Los resultados indican la importancia de la educación social en el desarrollo de procesos para la igualdad, puesto que dichos procesos, en general, no forman parte de los contenidos curriculares.



Resulta muy interesante, incluso necesario, disponer de materiales para poder realizar intervenciones en la escuela en educación de actitudes para la igualdad, aunque no se puede garantizar que una intervención puntual produzca todos los efectos deseados, ni que suponga un cambio radical en las conductas cotidianas. Estamos de acuerdo con Hernando (2007) en que es necesario que estas experiencias puedan realizarse con continuidad en el tiempo y estén inmersas en la dinámica y el currículum de los centros escolares.

En relación a las limitaciones de este estudio, cabe destacar que se ha realizado con un grupo reducido de alumnos con un muestreo incidental, por lo que hay que ser precavidos con la generalización de los resultados. En esta misma dirección, sería interesante disponer de medidas futuras para poder conocer si existe estabilidad en el tiempo. Es necesario seguir investigando y aplicar los materiales a una muestra más amplia para poder garantizar su utilidad.

## Conclusión

Los resultados reflejan que es necesario seguir trabajando en la línea de promover valores de igualdad para consolidar el cambio hacia una sociedad cada vez más justa. La educación ha de dirigirse a los elementos sociales y a los valores individuales que configuran la personalidad de los futuros hombres y mujeres en los que ya no debería estar presente la desigualdad, fijando nuevas pautas de conducta igualitarias, tanto en las relaciones que establezcan entre unos y otras, como a la hora de resolver los conflictos que pudieran surgir.

La educación ha de dirigirse a los elementos sociales y a los valores individuales que configuran la personalidad de los futuros hombres y mujeres

Podemos concluir que es posible intervenir sobre las creencias del alumnado adolescente acerca del sexismo y los estereotipos de género que están en la base de la desigualdad de género. Se puede llevar a cabo mediante intervenciones de tipo preventivo y grupal, orientadas a la reflexión y la autocrítica,

haciendo pedagogía de la igualdad con el fin de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equilibrada.

Es necesario el apoyo de profesionales externos al contexto educativo escolar que colaboren con actividades motivadoras y creativas, dirigidas a cuestionar los procesos sociales de carácter sexista. En este sentido, los educadores sociales tienen mucho que decir y hacer, para lo cual es trascendental profundizar en la formación de estos profesionales en programas y proyectos de igualdad.

María Elche  
 Contratada Predoctoral  
 Graduada en Educación Social  
 Máster en Psicología Aplicada  
 Universidad de Castilla-La Mancha  
 maria.elche@uclm.es

Santiago Yubero  
 Doctor en Psicología por la UNED  
 Pedagogo por la Universidad Complutense  
 CEU de Psicología Social  
 Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
 Universidad de Castilla-La Mancha  
 santiago.yubero@uclm.es

Elisa Larrañaga  
 Doctora en Psicopedagogía por la UCLM  
 Profesora titular de Psicología evolutiva y de la educación  
 Decana de la Facultad de Trabajo Social  
 Universidad de Castilla-La Mancha  
 elisa.larranaga@uclm.es

## Bibliografía

**Björqvist, K.; Österman, K.** (1992). *Sex Role Scale for Children*. Finland: Abo Akademic University.

**Colás, P.; Villaciervos, P.** (2007). “La interiorización de los estereotipos de género en los jóvenes adolescentes”. En: *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.

**Delegación del Gobierno para la Violencia de Género** (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

**Díaz-Aguado, M. J.; Martínez-Arias, R.** (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

**Díaz-Barriga, A.** (2006). “La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>

**Federación de Mujeres Progresistas** (2010). *¿Igualmente? Alumnado y género, actitudes y comportamientos*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de

[http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/temas/t\\_20111206\\_01.pdf](http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/temas/t_20111206_01.pdf)

**García-Pérez, R.; Rebollo, M. A.; Vega, L.; Barragán, R.; Buzón, O.; Piedra, J.** (2011). “El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la igualdad”. En: *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. doi: 10.1174/113564011797330298

**García-Pérez, R.; Rebollo, M. A.; Buzón, O.; González-Piñal, R.; Barragán, R.; Ruiz, E.** (2010). “Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género”. En: *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.

**Glick, P.; Fiske, S. T.** (1996). “The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism”. En: *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>

**Hernando, A.** (2007). “La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el centro educativo”. En: *Apuntes de Psicología*, 25, 325-340.

**Larsen, K. S.; Long, E.** (1988). “Attitudes toward sex-roles: Traditional or egalitarian”. En: *Sex Roles*, 19, 1-12.

**Leaper, C.; Friedman, C. K.** (2007). “The socialization of gender”. En: J. E. Grusec; P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Publications.

**Lemus, S.; Castillo, M.; Moya, M.; Padilla, J. L.; Ryan, E.** (2008). “Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para adolescentes”. En: *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.

**López-Sáez, M.; Morales, J. F.; Lisbona, A.** (2008). “Evolution of gender stereotypes in Spain: traits and roles”. En: *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 609-617.

**López-Zafra, E.; García-Retamero, R.** (2012). “Do gender stereotypes change? The dynamic of gender stereotypes in Spain”. En: *Journal of Gender Studies*, 21(2), 169-183. doi: 10.1080/09589236.2012.661580

**Losada, L.; Muñoz, J. M.; Espiñeira, E. M.** (2015). “Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social”. En: *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

**Luzón, J. M.; Ramos, E.; Recio, P.; de la Peña, E. M.** (2011). *Proyecto Detecta Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.



- Montané, A.** (2015). “Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad”. En: *Espaço do Currículo*, 8(2), 176-194. doi: 10.15687/rec.2015.v8n2.176194
- Moya, M.** (2004). “Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo”. En: E. Barberá; I. Martínez (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 271–294). Madrid: Pearson.
- Moya, M.; Lemus, S.** (2007). “Puño de hierro en guante de terciopelo. Diferencias de poder, sexismo y violencia de género”. En: S. Yubero; E. Larrañaga; A. Blanco (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp. 99-116). Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.
- Orte, C.** (2007). “Educación familiar y prevención de la violencia de género”. En: *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 36, 73-90.
- Ovejero, A.; Yubero, S.; Larrañaga, E.; Navarro, N.** (2013). “Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes”. En: *Psicología Conductual*, 21, 157-171.
- Rebollo, M. A.; Vega, L.; García-Pérez, R.** (2011). “El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo”. En: *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Recio, P.; Cuadrado, I.; Ramos, E.** (2007). “Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA)”. En: *Psicothema*, 19, 522-528.
- Reinoso, I.; Hernández, J. C.** (2011). “La perspectiva de género en la educación”. En: *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 28(3). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>
- Schwartz, J. P.; Lindley, L. D.** (2009). “Impacting sexism through social justice prevention: Implications at the person and environmental levels”. En: *Journal of Primary Prevention*, 30, 27-41. doi: 10.1007/s10935-008-0162-8
- Valdemoros, M. A.; Sanz, E.; Ponce, A.** (2012). “Educación informal y ocio juvenil”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 203-221.
- Valenzuela, J.; Nieto, A. M.; Muñoz, C.** (2014). “Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico”. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 16-32.
- Yubero, S.; Larrañaga, E.** (2013). “Educar actitudes para la convivencia de género. Propuesta psicoeducativa desde la competencia lectora: Proyecto ¿Somos princesas?”. En: J. J. Gázquez; M. C. Pérez; M. M. Molero (Comps.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar* (pp. 287-292). Almería: ASUNIVEP.
- Yubero, S.; Larrañaga, E.; Buil, F.** (2009). *Miradas (interactivo)*. CEPLI/ Instituto de la Mujer.

---

1 El interactivo *Miradas* se distribuye gratuitamente, puede pedirse en la dirección [cepli@uclm.es](mailto:cepli@uclm.es).

---

Elisabete Arostegi  
M<sup>a</sup> Teresa Laespada  
Ioseba Iraurgi

# Violencia en parejas adolescentes, contexto recreativo y consumo de alcohol: análisis de las representaciones ligadas al género

Recepción: mayo 2016 / Aceptación: julio 2016

## Resumen

El presente artículo pretende analizar las representaciones ligadas al género en los episodios de violencia en parejas adolescentes y la influencia que ejerce sobre este tipo de conductas el espacio de ocio nocturno, donde es frecuente el consumo de drogas, principalmente de alcohol. Se ha desarrollado un estudio cualitativo con 47 adolescentes, de entre 16-18 años de 1º y 2º curso de Bachiller de centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco situados en la capital de cada territorio. En cuanto a los resultados, se contextualiza y se discute a partir de las narraciones de las y los adolescentes la percepción y las representaciones ligadas al género del consumo de alcohol y la violencia entre parejas adolescentes. Asimismo, se discuten posibles líneas de trabajo a partir de los resultados.

## Palabras clave

Violencia en parejas adolescentes, Género, Contexto recreativo, Consumo de alcohol

Violència en parelles adolescents, context recreatiu i consum d'alcohol: anàlisi de les representacions lligades al gènere

*El present article pretén analitzar les representacions lligades al gènere en els episodis de violència en parelles adolescents i la influència que exerceix sobre aquest tipus de conductes l'espai d'oci nocturn, on és freqüent el consum de drogues, principalment d'alcohol. S'ha desenvolupat un estudi qualitatiu amb 47 adolescents, d'entre 16-18 anys de 1r i 2n curs de Batxillerat de centres escolars de la Comunitat Autònoma del País Basc situats a la capital de cada territori. Quant als resultats, es contextualitza i es discuteix a partir de les narracions de les i els adolescents la percepció i les representacions lligades al gènere del consum d'alcohol i la violència entre parelles adolescents. Així mateix, es discuteixen possibles línies de treball a partir dels resultats.*

## Paraules clau

Violència en parelles adolescents, Gènere, Context recreatiu, Consum d'alcohol

Violence in Adolescent Couples, Recreational Context and Alcohol Consumption: an analysis of gender-related representations

*This article sets out to analyse the representations related to gender in episodes of violence in teenage couples, and the influence exerted on these conducts by the context of nighttime leisure and recreation, in which the use of drugs – primarily alcohol – is frequent. A qualitative study was carried out with 47 young people between the ages of 16 and 18, in the first and second years of Senior Secondary education, from schools in the Basque Autonomous Community, and specifically in the capital of each of the three provinces. With regard to the results of the study, the perception and gender-related representations of alcohol consumption and violence in adolescent couples were contextualised and discussed on the basis of the young people's accounts of their experiences. In addition, possible lines of work on the basis of the results were discussed.*

## Keywords

Violence in adolescent couples, Gender, Recreational context, Alcohol consumption

## Cómo citar este artículo:

Arostegi, E.; Laespada, M<sup>a</sup> T.; Iraurgi, I. (2016). "Violencia en parejas adolescentes, contexto recreativo y consumo de alcohol: análisis de las representaciones ligadas al género". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, p. 49-59



- ▲ La violencia que tiene lugar en el contexto de las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes se ha reconocido en los últimos tiempos como un problema social y de salud pública por su alta prevalencia y sus graves consecuencias psicológicas, físicas y sociales (Fernández-Fuertes, Fuertes y Orgáz, 2008)<sup>1</sup>.

Es en estos contextos informales y festivos nocturnos donde se producen los consumos, las amenazas de sufrir abusos y agresiones

En este período evolutivo concurre la experimentación con las drogas y el inicio de las primeras relaciones de pareja, que se desarrollan muy vinculadas al grupo de amistades, por lo que los episodios de violencia de pareja trascurren habitualmente en este contexto del grupo de iguales que utiliza el ocio, la calle y la noche como principal espacio de encuentro (Pazos, Oliva y Hernando, 2014). Es en estos contextos informales y festivos nocturnos donde se producen la gran mayoría de los consumos, así como las amenazas o riesgos de sufrir abusos y agresiones (FSyC, 2016).

En el análisis actual del fenómeno de la violencia entre parejas adolescentes y también respecto del consumo y el disfrute del ocio adolescente se ha considerado, por un lado, la idoneidad de incorporar la perspectiva de género en cuanto construcción social responsable de las creencias aprendidas sobre el papel tradicional de hombres y mujeres (Larrañaga, Yubero y Yubero, 2012) y, por el otro, la de aplicar la metodología cualitativa y discursiva para comprender el sentido que otorgan las y los adolescentes a sus experiencias y vivencias en el mundo de los sentimientos y las relaciones de pareja (Amurrio, Larrinaga, Usategi y Del Valle, 2010).

Siendo el género una construcción social aprendida de la diferencia sexual entre varones y mujeres, y por ello susceptible de cambio, la prevención destinada a las personas más jóvenes constituye la mejor intervención para erradicar determinadas creencias y conductas antes de que éstas se consoliden e instauren en la vida adulta. La eficacia de estos programas pasa por atender y entender el sentido que atribuyen las y los protagonistas a sus experiencias cotidianas, a sus preocupaciones, al modo en que perciben, piensan y actúan, haciendo visible su perspectiva a través del análisis de sus discursos (Jociles, Franzé y Poveda, 2011).

Emborracharse es frecuente en la vida recreativa nocturna y se relaciona con otros diversos comportamientos de riesgo (Calafat, Fernández, Becoña *et al.*, 2013). La violencia entre iguales se desarrolla habitualmente en ese contexto nocturno donde suele mediar el consumo de alcohol (Altell, Martí y Missé, 2016) y así, la normalidad con la que se asume en la noche la violencia entre iguales favorece la ocurrencia de la de pareja y la de género.

Los testimonios ofrecidos por las chicas y chicos participantes en el estudio nos permiten contextualizar los momentos y circunstancias previas y concomitantes en las que habitualmente se desarrollan los episodios violentos entre las personas que integran el vínculo de pareja.

## Método

Estudio cualitativo desarrollado en 2015 con 47 adolescentes, chicas y chicos de entre 16 y 18 años de 1º y 2º curso de Bachiller de centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se realizaron 11 entrevistas en profundidad y cinco grupos de discusión.

La muestra del estudio cualitativo provino del contacto inicial establecido con las y los escolares para el desarrollo de un estudio cuantitativo previo en torno al ejercicio y padecimiento de violencia en el noviazgo adolescente. En el momento de acceso a las aulas de niveles superiores para la cumplimentación de los cuestionarios, se preguntó al alumnado si deseaba participar en los grupos de discusión que se iban a concertar al objeto de conocer su opinión y profundizar sobre algunos de los aspectos tratados en el cuestionario. Dado que el volumen de personas interesadas en participar en los grupos de discusión (GD) fue mayor al esperado, se aceptó la posibilidad de participar en el estudio a través de la realización de entrevistas en profundidad (EP) de forma individual.

A todas/os se les informó del carácter voluntario de la participación y que ésta se atendería a la Ley Orgánica 15/1999 de protección de la información y tratamiento de los datos, garantizando en todo momento la confidencialidad de los contenidos que aportaran en el grupo y el anonimato de las y los participantes.

Una vez en el grupo, o ante la persona a entrevistar, se solicitó a las y los participantes su permiso para poder grabar sus discursos con el fin de recoger fielmente sus palabras y poder exponerlas de forma textual en el informe. Con su anuencia, la información grabada de los GD y las EP fue fielmente transcrita antes de ser analizada.

El instrumento utilizado en ambas técnicas fue el mismo. Constaba de tres bloques temáticos: la descripción de los espacios y tiempos de ocio; cuestiones relacionadas con el sexo, el género y el consumo de alcohol y los efectos del consumo: alcohol, violencia (entre iguales, de noviazgo, de género y otras) y otros riesgos.

## Resultados

### Las peleas son habituales a lo largo de las noches de los fines de semana

En los contextos de ocio nocturno resultan muy habituales las peleas y los episodios de violencia física, pero también los de violencia verbal que se desarrollan a través de insultos y humillaciones. Quienes no se han visto envueltos/as en estos acontecimientos han sido testigos de los mismos en



innumerables ocasiones. “Sí, es habitual. Una noche de fiesta en Vitoria ves un par de movidas fijo [...] movidas verbales, en plan insultos, etc., y peleas” (Chico, 16). “Por esas zonas (discotecas y calles cercanas a discotecas) hay muchos problemas porque la gente se pone súper violenta” (Chica, 16).

## El alcohol, siempre presente

Reconocen abiertamente, y casi en exclusiva los chicos, que el alcohol les afecta en su percepción de la realidad, su susceptibilidad y autocontrol, y que muchas de estas situaciones serían valoradas de diferente manera si no se hubiera bebido.

Los chicos admiten en mayor medida que el hecho de beber aumenta sus probabilidades de implicarse en episodios de violencia física. “Cuando bebes no te controlas y puedes hacer cualquier barbaridad” (Chico, 16). “En caso de que haya algún problema, estás como más alerta, como esperando, no sé cómo decirte. Si hay alguna pelea o algo y no has bebido, pues estás tranquilo y calmado, pero con alcohol, si pasa algo estás más preparado para una pelea” (Chico, 17).

Por el contrario, entre las chicas parece que aumenta la probabilidad de discutir o implicarse en episodios de violencia de tipo verbal. Ellas, por su parte, mencionan haber presenciado más discusiones que peleas con violencia física de por medio. “Te ayuda a pasártelo bien (el alcohol), pero también te puede llevar a unas discusiones que no quieres, o a hacer cosas que no quieres” (Chica, 16). “A ver, yo por ejemplo, cuando estoy un poco más borracha sí que me enfado más fácilmente” (Chica, 18).

## La violencia física, patrimonio de los varones. La verbal, patrimonio femenino

Tanto los chicos como las chicas atribuían a los chicos el uso de la violencia física, mientras que la verbal era en mayor medida patrimonio femenino

Constatada la ocurrencia frecuente de episodios de violencia en los contextos de ocio nocturno se quiso saber, concretamente, el papel que jugaba el género en ellos. Así, a la pregunta sobre la existencia de diferencias de género en esta cuestión, las respuestas fueron claras e inequívocas. Tanto los chicos como las chicas atribuían a los chicos, en mayor medida, el uso de la violencia física, mientras que la violencia verbal era en mayor medida patrimonio femenino. Los mismos chicos, incluso, consideraban a las chicas “más tranquilas” en ese sentido.

“Yo creo que en los chicos es más violencia física y en las chicas más verbal, en plan insultos” (Chica, 16). “Sí, sí hay diferencias porque, en primer lugar, creo que lo de ponerse agresivos con el alcohol les pasa mayoritariamente a los chicos. Bueno..., puede que también le pase a alguna chica, pero no sé,

los chicos normalmente tenemos más mal genio y nos calentamos antes. Y tenemos menos autocontrol. Yo no me he encontrado chicas agresivas, pero las habrá” (Chico, 18).

## El uso de la violencia: un mandato masculino

En muchas ocasiones, el hecho de ser hombre constituye *per se* un factor de riesgo en tanto que los roles y estereotipos sociales que se les atribuyen y que asumen en el proceso de socialización les “obliga” a mostrarse tal y como cabe esperar de los chicos: valientes, agresivos, atrevidos, duros, etc.

Esta cuestión no se obvia por parte de las chicas, que señalan cómo ellos, culturalmente, están obligados a “hacerse los chulos, los gallos”. Ellos asumen estas expectativas y mantienen la idea de que es necesario “hacerse respetar” frente al resto de chicos y ante las chicas.

Estos mandatos culturales, sociales y educativos favorecen un determinado tipo de comportamientos que pone a los chicos en situación de riesgo y vulnerabilidad frente a determinados peligros: peleas, conducción temeraria, etc.

“Es que en chicas suele haber menos peleas porque suelen ser más tranquilas. No quieren mostrar que son *marimachos*. Hay una clara diferencia. Las chicas son menos violentas generalmente, y aunque ingieran alcohol no actúan de la misma manera que los chicos, porque los chicos pretenden hacerse los machos, pero las chicas son más tranquilas por mucho que beban alcohol. Van a ser más precavidas” (Chico, 17).

En un grupo mixto de jóvenes de 16 años, hablando de las peleas:  
 (Chico, 16). –“Es verdad, los chicos, en general, caen más en las peleas, y en las chicas depende.  
 (Chica, 16). –Es porque ellos tienen que demostrar que son más machotes, tienen que ir más de fuertes.  
 (Chico, 16). –Es que hay que hacerse respetar.”

## La violencia de género en el contexto de ocio nocturno

Diversas investigaciones muestran que el alcohol es la sustancia más implicada en la violencia de género y que bajo su influencia, es decir, en estado de embriaguez, el comportamiento responde a claros mandatos culturales (Farapi, 2007).

Ni entre personas adultas, ni entre las más jóvenes, las mujeres llegan a alcanzar el mismo estatus positivo que los varones a la hora de relacionarse en los contextos de ocio y consumo (Rodríguez, Hernán, Cabrera y Romo, 2007). De esta manera, el hecho de que una mujer disfrute de la noche en



los mismos términos que los varones las sitúa en posición de vulnerabilidad frente a determinadas conductas de riesgo, siendo en muchas ocasiones víctimas de violencia sexual, de sufrir acoso y abuso sexual.

“Siempre hay chicos que si hay una chica borracha se intentan aprovechar” (Chica, 16). “Sí. Yo más de una vez me he tenido que poner muy seria porque un chaval no me dejaba en paz. Porque igual estás en la discoteca y empiezan acercándose un poco. Y a la primera no le dices nada porque no piensas que vaya a acercarse más. Pero ya empieza... que si a agarrarte... (Chica, 18 ).

### “La maté porque era mía” en V.O. juvenil

Si los anteriores testimonios ponen sobre la mesa algunas claves de interpretación de la violencia en general y de la de género en particular, los siguientes se refieren concretamente a los factores que están implicados en la violencia en el noviazgo adolescente.

Parece posible afirmar a través del análisis de los testimonios que el alcohol y los celos actúan como variables facilitadoras de la violencia en la pareja. En este caso, las conductas violentas tienen como destinatarias/os, por un lado, a terceras personas, las que “causan los celos”, y por el otro a la propia pareja.

“Hay de todo, entre chicas... pues porque éste es mi novio y estás guiñándole el ojo..., o entre chicos, pues lo mismo. Hay mucha gente que se enfada por cualquier tontería, y si estás borracho más. Hoy en día la gente es muy celosa, y más si estás borrachilla y el otro se está dejando... que hay mucha gente que sí, que le encanta poner celosa a su pareja... que se deja querer, vamos.” (Chica, 16).

El consumo de alcohol junto con los mandatos masculinos a los que se ha hecho referencia facilita una interpretación “particular” de cualquier hecho, sobre todo de los relacionados con cualquier conducta de un tercero respecto de la pareja. Así, una simple conversación o la mirada de una tercera persona sobre la pareja “obliga” al otro miembro de la pareja a “hacerse respetar”.

“También los chicos, aunque sean sólo amigos, se ponen celosos cuando están borrachos si nosotras hablamos con otros tíos. Ya se ponen con que estamos tonteando y tal. Y esto para nada es así si no se está borracho. En clase, de normal, entienden que tengas amigos, pero estando de fiesta se vuelven mucho más posesivos. Si te ven hablando con un chico, igual vienen y te agarran...” (Chica, 16).

En este caso surgen determinadas reacciones emocionales que se entienden como “justificadas” puesto que surgen con el objetivo de defender algo que se considera propio. La conducta de defensa y la justificación de la misma es el resultado de un aprendizaje grupal y cultural que determina cómo se debe defender la propiedad o el entorno.

El alcohol y los celos actúan como variables facilitadoras de la violencia en la pareja

Chicos y chicas atribuyen los episodios de violencia verbal y física principalmente a los celos, y aunque son más los chicos implicados en peleas por esta cuestión, las chicas también ejercen sobre sus parejas masculinas cierto control o vigilancia sin que sea tan habitual que ellas actúen físicamente contra la chica a la que atribuyen esa intención con sus chicos, pero sí que lo hagan con violencia verbal. Estas diferencias atienden a unas expectativas diferenciales establecidas para hombres y mujeres a la hora de defender la propiedad, aplicada en este caso a la pareja.



“Igual ves a tu novia bailando con otro tío y tú vas bebido, pues te alteras demasiado y vas a por él” (Chico, 16). “Mis amigos han tenido pelea por hablar con una chica, pues porque su novio se ha puesto chulo” (Chico, 17). “Ah, sí, sí se ven chicas borrachas que si su novio, también borracho, está hablando con otra chica le monta el pollo. El tío tontea más de la cuenta y ella se lo toma a la tremenda porque está borracha...” (Chica, 16). “Ella se puso bastante agresiva. Se sabía que no iba a pasar nada, fueron todo palabras...” (Chica, 16).

## La violencia de pareja en el contexto de ocio nocturno

Por otro lado, los mismos episodios del apartado anterior pueden finalizar con una pelea física o verbal entre ambos miembros de la pareja, achacándose entre sí la conducta de provocar voluntariamente los celos del otro o la otra.

“Yo, una persona que conozco, pues su novio bebió mucho y fue a donde ella porque ella estaba hablando con un chico y él se enfadó y le preguntó qué hacía hablando con un tío y ella le contestó que él también hablaba con chicas y él se enfadó y le fue a pegar a ella. Y le agarramos entre todos al chico...” (Chica, 18).

Tras constatar a través de los testimonios que eran las chicas las que padecían en mayor medida que ellos este tipo de conductas, se quiso saber qué sucedía tras la ocurrencia de esos episodios, cuáles eran las consecuencias, qué nivel de violencia consideraban aceptable y si estaban dispuestas a perdonar.

“Me sentaría muy mal, intentaría separarme de él porque no querría fastidiarme la noche por él, ya que es una situación en la que no sabe ni lo que piensa. En el momento me cabrearía, pero al día siguiente hablaría con él para ver si me puede explicar las cosas o qué. Si me llega a pegar, yo creo que se la devolvería. Intentaría pensar que ha sido porque está borracho. Si piensas que lo ha hecho de verdad, acabas mal, triste, rayada y mejor pensar que es porque está borracho, que no quería hacer eso en realidad. Intentar seguir el día sin pensar en eso. Si empiezas a razonar con él no te va a hacer ni caso, no va a pensar en lo que le estás diciendo. Al día siguiente, si me da explicaciones diciéndome que era porque estaba pedo y tal, y si me demuestra que se arrepiente, sí le perdonaría” (Chica, 16).

Se comprueba que mayoritariamente las chicas aparecen dispuestas a perdonar las agresiones si ocurren de forma puntual y que tienden a justificarlas si se interpretan como consecuencia del alcohol.

## Conclusiones

Sobre la base de lo extraído en los testimonios de nuestro estudio se confirma la presencia recurrente de episodios de violencia de diverso estilo entre jóvenes con distintas vinculaciones asociados a los contextos de ocio nocturno y mediando en ellos el consumo de alcohol principalmente. Así lo ratifican estudios realizados recientemente en nuestro contexto (Muñoz, Gámez, Graña y Fernández, 2010; Guzmán, Esparza, Alcántara, Escobedo y Henggeler, 2009; FSyC, 2016).

Respecto del ámbito de la violencia de género hallamos en nuestro estudio la vinculación entre el consumo, fundamentalmente de alcohol, la noche y posibles agresiones o violencia de género de tipo sexual sobre las mujeres (Folgar, Rivera, Sierra *et al.*, 2015).

Tanto el alcohol como otras drogas influyen en el funcionamiento cognitivo, reduciendo el autocontrol, alterando la capacidad de procesar la información y reduciendo la de reconocer las señales de aviso previas a situaciones potencialmente generadoras de violencia. Al hilo de lo cultural y de la cuestión de género, se identifican en nuestro estudio testimonios sobre determinadas conductas que sufren las mujeres por parte de chicos jóvenes, por cuanto que ellos interpretan que en ese contexto pueden ejercer un poder sexual sobre las chicas, llegando a vivir éstas una situación de acoso o violencia de género.

Finalmente, y en lo relativo a la violencia entre miembros de una pareja vinculada por una relación de noviazgo, encontramos que los testimonios que nos ofrecen las y los adolescentes emparejadas/os, muy vinculadas a sus iguales en hábitos, tiempos y lugares de ocio, añaden a los factores de riesgo mencionados los celos como detonante de los episodios violentos. En este sentido hallamos que estos celos provocan que chicos y chicas discutan (ellas) o se peleen (ellos) con terceros/as por “mirar” o “hablar” a la pareja, y que luego esa situación enfrente a los miembros de la pareja entre sí.

Esta realidad hallada en nuestra muestra coincide con otras evidencias halladas a nivel internacional que han ratificado que los celos constituyen uno de los factores causales de la violencia de género. Dada su importancia se ha iniciado recientemente una línea de investigación sobre esta cuestión al objeto de analizar la influencia que estos sentimientos tienen sobre las relaciones románticas juveniles (García-Leiva, Gómez-Jacinto y Canto, 2001).

Entre las razones explicativas de la violencia que surge ante los episodios relatados en sus discursos se hace referencia, sobre todo para con los chicos, a una necesidad de hacerse respetar que en la literatura se ha vinculado con la cultura del honor (Shackelford, 2005), muy relacionada con la construcción de la identidad de género masculina y con conductas como la violencia y el consumo de alcohol (Vázquez y Castro, 2009).

Señalan Zafra y Espartal (2008) que la identidad de género masculina se relaciona significativamente con una mayor importancia otorgada al honor y que se sustenta en una idea de masculinidad y feminidad que implica el ejercicio del control por parte del hombre y la sumisión por parte de la mujer. La desigualdad en la relación justifica la violencia sobre las mujeres para mantener ese *status quo*.

Finalmente, y con el objetivo de ir un poco más allá y conocer de qué manera reaccionarían las chicas ante una hipotética situación de violencia física por parte de sus parejas, teniendo en cuenta que se las identifica como potenciales víctimas de este tipo de agresiones en mayor medida que a los chicos, cabe concluir que están mayoritariamente dispuestas a perdonarlas.

El consumo de alcohol, en cualquier caso, no debe asumirse como causa de la violencia, sino como un indicador de incremento de la probabilidad de ocurrencia de estos comportamientos sobre los que también incide el contexto y la construcción social de la identidad de género.

Añade Yela (2003) que la permanencia de las jóvenes en relaciones de pareja violentas puede explicarse por una inmadurez emocional, la intensidad del sentimiento, las creencias estereotipadas sobre roles y modelos sexistas, así como por las ideas acerca del amor romántico.

Y es que cuando las y los adolescentes se enamoran, idealizan a la pareja, toleran y perdonan conductas en nombre del amor y piensan que si les tratan de cierta manera es por amor, sin distinguir entre maltrato, amor e interés por la pareja (Argüelles, 2014).

La base de las intervenciones más recientes para la prevención de la violencia en el noviazgo integra todas estas cuestiones así como la deconstrucción de los mitos más habituales en los que se sustenta el amor romántico.

Resulta obvia la necesidad de trabajar con ambos géneros en la prevención del problema a través de actividades dirigidas no sólo a evitar el ejercicio de violencia, sino también su padecimiento.



La desigualdad en la relación justifica la violencia sobre las mujeres para mantener ese *status quo*

El ámbito escolar puede configurarse como el espacio preventivo por excelencia, dado que las primeras relaciones de pareja se producen entre personas aún escolarizadas y por la convicción de que las consecuencias de cualquier tipo de violencia tienen una enorme trascendencia en el desarrollo adolescente.

Elisabete Arostegi  
elisabete.arostegui@deusto.es  
Profesora de la Universidad de Deusto

M<sup>a</sup> Teresa Laespada  
laespada@deusto.es  
Profesora de la Universidad de Deusto

Ioseba Iraurgi  
ioseba.iraurgi@deusto.es  
Profesor de la Universidad de Deusto

## Bibliografía

**Altell, G.; Martí, M.; Missé, M.** (2016). “Perspectiva de género en espacios de ocio nocturno y drogas: observando los riesgos de las mujeres”. En: J. M. González (ed.). *Poniendo otras miradas a la adolescencia: Convivir con los riesgos: drogas, violencia, sexualidad y tecnología*. Bilbao. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Deusto Digital 31.

**Amurrio, M.; Larrinaga, A.; Usategui, E.; Del Valle, A. I.** (2010). “Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao”. *Zerbitzuan*, 47, 121-134.

**Arguelles, M. E.** (2014). *Violencia en el noviazgo adolescente*. Tesis Doctoral. Venezuela. Universidad de Carabobo.

**Calafat, A.; Fernández Hermida, J.R.; Becoña, E.; Juan, M.; Duch, M.; Fernández del Rio, E.; Salvá, J.; Monzón, S.; García-Toro, M.** (2013). “Alcoholemias en contextos recreativos como sistema de prevención”. *Actas Esp. Psiquiatría*, 41 (1), 10-16.

**Farapi Antropología Aplikatua** (2007): Estudio documental sobre drogas y violencia de género, Colección Informe/Txostena, Observatorio Vasco de Drogodependencias, Dirección de Drogodependencias, Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales. Gobierno Vasco. En [http://www.gizaetxe.ejgv.euskadi.net/r40-2177/es/contenidos/informacion/publicaciones\\_ovd\\_inf\\_txostena/es\\_9033/adjuntos/informe\\_txostena18.pdf](http://www.gizaetxe.ejgv.euskadi.net/r40-2177/es/contenidos/informacion/publicaciones_ovd_inf_txostena/es_9033/adjuntos/informe_txostena18.pdf).

**Fernández-Fuertes, A. A.; Fuertes, A.; Orgáz, B.** (2008). “El CADRI en el estudio del comportamiento agresivo en las relaciones de pareja adolescentes”. En: J. A. González-Pineda y J. C. Núñez Pérez (eds.). *Psicología y Educación: un lugar de encuentro* (pp. 1622-1630). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

**Folgar, M. I.; Rivera, F. F.; Sierra, J. C.; Vallejo-Medina, P.** (2015). “Bingedrinking: conductas sexuales de riesgo y drogas facilitadoras del asalto sexual en jóvenes españoles”. *Suma Psicológica*, 22(1), 1-8.

**FSyC, Fundación Salud y Comunidad** (2016). Informe Noctambul@s 2015-2016. En: <http://www.drogasgenero.info/noctambulas/informes/>

**García-Leiva, P.; Gómez, L.; Canto, J.** (2001). “Reacción de celos ante una infidelidad: diferencias entre hombres y mujeres y características del rival”. *Psicothema* 13(4), 611-616.

**Guzmán, F.; Esparza, S.; Alcántara, S.; Escobedo, I.; Henggeler, T.** (2009). “Consumo de alcohol en jóvenes y su relación con la violencia psicológica en el noviazgo”. *Revista electrónica Saúde Mental, Alcool e Droga*, 5(2), 3.

**Jociles, M. I.; Franzé, A.; Poveda, D.** (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.

**Larrañaga, E.; Yubero, S.; Yubero, M.** (2012). “Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles”. *SummaPsicológica UST*, 9(2), 5-13. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0719-448X2012000200001&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0719-448X2012000200001&script=sci_arttext).

**López-Zafra, E.** (2008). “Relación entre Cultura del Honor e identidad de género: el papel del sexo, edad y nivel de estudios en la predisposición a la violencia”. *Estudios de Psicología*, 29, 209-220.

**Muñoz-Rivas, M. J.; Gámez-Guadix, M.; Graña, J. L.; Fernández, L.** (2010). “Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes españoles”. *Adicciones*, 22(2), 125-134.

**Pazos, M.; Oliva, A.; Hernando, A.** (2014). “Violence in young and adolescent relationships”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.

**Rodríguez, A.; Hernán, M.; Cabrera, A.; García, J. M.; Romo, N.** (2007). “¿Qué opinan adolescentes y jóvenes sobre el consumo de drogas recreativas y conductas sexuales de riesgo?”. *Adicciones*, 19, 153-167.

**Shackelford, T. K.** (2005). “An Evolutionary Psychological perspective on cultures of honor”. *Evolutionary Psychology*, 3, 381-391.

**Vázquez García, V.; Castro, R.** (2009). “Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 701-719.

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

**Zafra, E. L.; Espartal, N. R.** (2008). “Relación entre cultura del honor, celos y satisfacción en la pareja”. *Boletín de Psicología*, 94, 7-22.



1 Nota de los autores: La investigación forma parte de la tesis *La violencia en el noviazgo adolescente*, defendida por Elisabete Arostegui Santamaría el 8 de febrero de 2016 en la Universidad de Deusto.

Paula Canal  
Ignacio Megías

# Identidades de género en la adolescencia

Recepción: mayo 2016 / Aceptación: julio 2016

## Resumen

El propósito de la investigación es avanzar en el conocimiento sobre las percepciones que las y los adolescentes y jóvenes tienen de las identidades de género. Desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, se exploran sus posicionamientos en torno a lo que significa ser chico y ser chica; y se observan en detalle las atribuciones estereotipadas, valorándose la persistencia de roles de género y de condiciones que subyacen a la desigualdad. Por último, se ofrece una tipología que clasifica en cuatro clústeres las visiones de estos y estas jóvenes en torno a las identidades de género.

### Palabras clave

Adolescentes y jóvenes, Identidades de género, Estereotipos, Roles de género, Igualdad y desigualdad

## Identitats de gènere en l'adolescència

*El propòsit de la investigació és avançar en el coneixement sobre les percepcions que les i els adolescents i joves tenen de les identitats de gènere. Des d'un enfocament quantitatiu i qualitatiu, s'exploren els seus posicionaments entorn al que significa ser noi i ser noia; i s'observen en detall les atribucions estereotipades, valorant la persistència de rols de gènere i de condicions subjacents a la desigualtat. Finalment, s'ofereix una tipologia que classifica en quatre clústers les visions d'aquests i aquestes joves al voltant de les identitats de gènere.*

### Paraules clau

*Adolescents i joves, Identitats de gènere, Estereotips, Rols de gènere, Igualtat i desigualtat*

## Gender Identities in Adolescence

*The purpose of the research is to add to our understanding of perceptions of gender identities among adolescents and young people. Their impressions of what it means to be a boy or a girl were explored from both a quantitative and a qualitative perspective, and the attribution of stereotyping was observed in detail, with an evaluation of the persistence of gender roles and conditions that underpin inequality. The study concludes with the proposal of a typology that classifies these young people's perceptions of gender identities in four clusters.*

### Keywords

*Adolescents and young people, Gender identities, Stereotypes, Gender roles, Equality and inequality*

## Cómo citar este artículo:

Canal Rodríguez, P; Megías Quirós, I. (2016). "Identidades de género en la adolescencia". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, p. 60-78



## ▲ Presentación y marco de referencia

El objetivo de esta investigación<sup>1</sup> fue explorar las identidades de género de las personas adolescentes y jóvenes (14-19 años) con un enfoque en las distintas percepciones que pudieran tener sobre lo que significa “ser chico” y “ser chica”, las vivencias a través del género o las distintas atribuciones estereotipadas. El estudio no buscó conocer los comportamientos de esta población sino sus distintas actitudes sobre las diferencias de género, que se vislumbran a través de la aproximación a las posiciones en torno a las relaciones personales, grupales, la sexualidad, la socialización, los roles de género y las expectativas y proyectos de futuro.

Este trabajo se enmarca dentro de un conjunto de investigaciones dedicadas al estudio de las actitudes, percepciones y relaciones de género entre los y las adolescentes y jóvenes. Dado el carácter específico de esta investigación, se presentan a continuación los resultados de la revisión de la literatura que permiten, no desde una interpretación teórica sino desde la descripción del fenómeno, obtener los puntos de referencia sobre la evolución del objeto de estudio y presentar los antecedentes que justifican la actualización del conocimiento. Cabe mencionar, no obstante, que estas referencias se enmarcan en un corpus más amplio de estudios de juventud y de género realizados en España, por equipos como el formado por Juan Carlos Ballesteros, Ignacio Megías y Elena Rodríguez, o por María José Díaz-Aguado *et al.* (algunos de cuyos trabajos se recogen a lo largo del artículo y se citan en la bibliografía).

En el ámbito concreto que ocupa este trabajo, el de las actitudes juveniles hacia las identidades de género, destaca un trabajo sobre jóvenes y sus relaciones intergrupales (Rodríguez, Megías y Sánchez, 2002) en el que se identificó hace ya quince años cómo los discursos de los y las jóvenes estaban llenos de atribuciones de género, a partir de las cuales se revelaba la percepción que tenían sobre la masculinidad y la feminidad. Algunos años después, se publicó la investigación *Jóvenes y sexo. El estereotipo que obliga y el rito que identifica* (Megías, Rodríguez, Méndez y Pallarés, 2005) en la que se llamó la atención sobre la persistencia de estereotipos y roles de género que se consideraban superados. Otras recientes investigaciones (INJUVE, 2008; López, 2011) y, sobre todo, los numerosos estudios centrados en la violencia de género que necesariamente han aparecido en los últimos años (Díaz y Carvajal, 2011; Díaz, Martínez y Martínez, 2011; CIS, 2012; Díaz, Martínez y Martínez, 2014; Instituto Andaluz de la Mujer, 2015) evidencian las graves consecuencias de la pervivencia de dichos estereotipos y de desigualdades de género y actitudes machistas.

Este conjunto de investigaciones dejan constancia de la pervivencia de estereotipos sobre los géneros y de sus consecuencias entre las personas jóvenes. La investigación y los resultados aquí expuestos buscan actualizar la evidencia y ampliar el conocimiento sobre dicho fenómeno.



Los estudios centrados en la violencia de género evidencian las graves consecuencias de la pervivencia de estereotipos y de desigualdades de género

## Metodología

La estrategia metodológica constituye una aproximación de métodos mixtos: cuantitativo, a través de encuesta; y cualitativo, a través de grupos de discusión. Este enfoque mixto ha permitido explorar y analizar tanto los posicionamientos individuales como los discursos grupales.

En lo referente a la perspectiva cuantitativa, se realizó una encuesta administrada a una muestra no probabilística de 2.154 adolescentes y jóvenes de entre 14 y 19 años escolarizados en los niveles de ESO, Bachillerato y FP. El aula constituyó la unidad muestral y la información se recogió mediante la autoadministración de los cuestionarios en octubre de 2014. La muestra incluyó la selección intencional de 26 centros educativos en función de las siguientes variables: centros públicos y privados/concertados, seis CC.AA. (Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y Comunidad Autónoma de Madrid) y entorno rural y urbano.

Por su parte, el abordaje cualitativo de desarrollo a través de grupos de discusión con adolescentes y jóvenes de entre 14 y 19 años. Las dinámicas grupales se efectuaron a través de dos blogs en línea y tuvieron una duración de 6-7 días. En cada uno de ellos participó un total de 14 adolescentes y jóvenes (50% chicos y 50% chicas) divididos en dos segmentos de edad: 14-16 y 17-19. Se mantuvo la diversidad territorial con la participación de chicos y chicas de seis ciudades (Zaragoza, Madrid, Barcelona, Bilbao, Granada y Córdoba) y el equilibrio de participantes procedentes de centro educativos públicos y privados/concertados.

## Resultados

### Cómo son las chicas y los chicos

El primer objetivo de la investigación fue conocer las diferentes percepciones que los chicos y las chicas tienen sobre las cualidades, capacidades e identidades que caracterizan a los dos géneros. El interés era el de poder identificar cómo los y las adolescentes y jóvenes se perciben a sí mismos, explorar las posibles diferencias entre sexos, y ofrecer una representación clara de las atribuciones con las que se refieren a lo masculino y lo femenino.

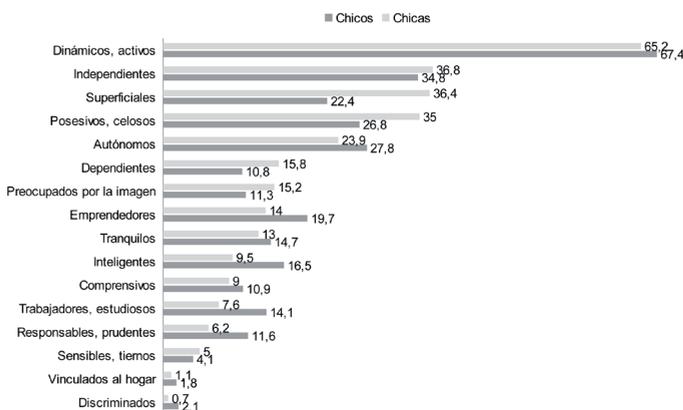
Existe un acuerdo generalizado en relación a que chicos y chicas tienen características diferentes

En lo que respecta a las cualidades, existe un acuerdo generalizado en relación a que chicos y chicas tienen características diferentes. Según los y las adolescentes y jóvenes encuestados, las cualidades que mejor definen a las chicas son la sensibilidad y la ternura (56%), la preocupación por la imagen (46%) y la responsabilidad y prudencia (36%). Por su parte, las cualidades que mejor definirían a los chicos, según el conjunto de esta población, son el dinamismo y la actividad (66%), la independencia (36%) y el ser posesivos y celosos (31%).

Atendiendo a las distintas percepciones según el sexo de la persona, resulta paradigmático cómo existe un cierto consenso en las cualidades atribuidas a uno u otro sexo, que confirma distinciones claras y tradicionales en la percepción e interpretación de los géneros, aunque con matices. Como se observa en el gráfico 1, las chicas se atribuyen las cualidades ya mencionadas, seguidas de ser trabajadoras y estudiosas. Estas cualidades definitorias de las chicas son también mencionadas por los chicos y, salvo la cualidad de responsabilidad y prudencia, son identificadas por ellos aún en mayor magnitud que por ellas. No obstante, las cualidades de independencia, autonomía y emprendimiento son subrayadas más por ellas que por ellos, aunque en ninguno de los casos son las predominantes. En lo que respecta a las cualidades atribuidas a los chicos, sigue a las ya mencionadas la de la superficialidad, destacada mucho más por ellas. Por el contrario, la cualidad de autonomía (5ª posición) y otras cualidades claramente positivas que ocupan una posición más baja (emprendimiento, inteligencia, responsabilidad o ser trabajadores y estudiosos) son más destacadas por ellos.



**Gráfico 1. Características que mejor definen a los chicos, según sexo**



En cuanto a las capacidades, se preguntó a los y las jóvenes sobre su nivel de acuerdo con enunciados estereotipados: chicas más capaces de comprender a los demás, de dar cariño, de reflexionar y de vivir la religión o espiritualidad; chicos más decididos y más capaces para el deporte, la tecnología o enfrentar problemas. Estas ideas suscitaron un acuerdo de mayor a menor según el orden planteado: en una escala 1-7, el mayor acuerdo se produjo en relación a las capacidades de las chicas; todas las afirmaciones referidas a ellas, salvo la capacidad de vivir la religión o espiritualidad, ofrecen un nivel de acuerdo entre el 5,09 (más capaces de comprender) y el 4,62 (más capaces de reflexionar); con un nivel de acuerdo inferior, se encuentran los enunciados referidos a los chicos, siendo el de mayor acuerdo el que afirma que los chicos son más decididos (4,45) y el de menor acuerdo el que indica que son más capaces de enfrentar problemas (3,46). Diferenciando el nivel de acuerdo por géneros, se identifica que los estereotipos están más marcados entre

los chicos: en mayor medida ellos consideran a las chicas como más capaces de comprender y dar cariño, y a los chicos como más decididos y capaces en el deporte y las tecnologías.

**Los chicos se muestran conscientes de las ventajas de género que les son atribuidas**

El estudio cualitativo propició una más completa aproximación a las identidades de género. En cuanto a la feminidad, ambos sexos destacan aspectos como lo emocional, la responsabilidad o la entrega; discurso general que otorga a las chicas un lugar diferenciado frente a los chicos pero que se interpreta como inoperante o poco práctico, lo que constituye la base de no pocas desigualdades de género. La maternidad, por su parte, es referida entre ellas como símbolo de orgullo: representa la capacidad de fortaleza, valentía e incluso el emprendimiento y la autonomía. En cuanto a la masculinidad, existe un acuerdo generalizado de que representa la fuerza, el activismo y la habilidad práctica. No obstante, estas características se vinculan con cierta “simpleza emocional” que se materializaría en ausencia de complicaciones y que, según ellos, les facilitaría ser más leales y honestos. Los chicos se muestran conscientes de las ventajas de género que les son atribuidas y, aunque de forma minoritaria, reconocen también estereotipos en torno a su masculinidad como injustos y generadores de presión social: las ideas de que son “fuertes” o “fríos” y de que deben tener unos gustos determinados.

## Las relaciones de amistad

En las últimas décadas, tal y como concluyen Moreno y Rodríguez en su informe sobre la juventud en España (2012), se ha confirmado que los espacios de las amistades y la familia son los prioritarios para las personas jóvenes. No obstante, en este periodo de vida, la amistad supone para los y las jóvenes un espacio de socialización prioritario y muy dinámico, cuyo estudio permite explorar múltiples dimensiones de las identidades de género. En este escenario, se presenta una aproximación a las amistades adolescentes y juveniles, y un análisis de las percepciones, las atribuciones estereotipadas y las actividades y asuntos que se comparten.

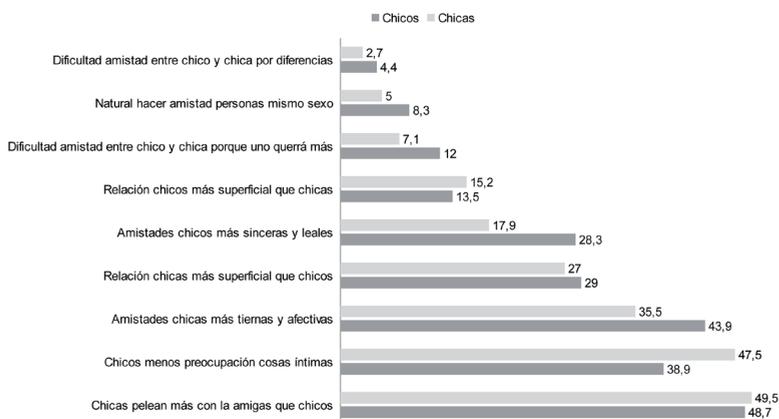
En términos generales, se identifica que la mayoría tiene núcleos de amistad amplios, siendo mayor esta tendencia entre los chicos y de forma inversamente proporcional a la edad. En cuanto al sexo de las amistades, la mitad de los y las jóvenes reconoce tener el mismo número aproximado de amigos que de amigas, mientras que el 44% de chicos y el 40% de chicas indica tener más amigos o amigas respectivamente. Las relaciones de amistad son generalmente muy satisfactorias, aunque algo más entre los chicos (87,7 %) que entre las chicas (84,9%); sólo el 2% del total revela relaciones poco a nada satisfactorias. En línea con los resultados de la satisfacción, se encuentran los de la facilidad para hacer amigos/as, que varían, no obstante, en función de la correspondencia del sexo de las amistades: los y las jóvenes revelan en un 81,7% que hacen amistades del mismo sexo con mucha facilidad (chicas algo menos que los chicos) frente a un menor 67,8% que indica la misma facilidad para entablar amistades con personas de distinto sexo.

En cuanto a las percepciones sobre qué aporta la amistad, los y las encuestadas destacan tres consideraciones de forma mayoritaria: tener apoyo cuando se necesita, tener en quién confiar y divertirse; del conjunto se deduce que esta población valora más cuestiones relacionadas con la afectividad que con la utilidad. No obstante, existen diferencias en función del género: para las chicas, obtener apoyo (85,5%) y confianza (75,6%) es más significativo que para los chicos (75,6% y 71% respectivamente); para ellos es más relevante la diversión (63,2%) que para ellas (51,0%). Al intervenir variables socioeconómicas, se identifica que los chicos y chicas de clases altas y medias señalan algo más la amistad como referente para sentirse querido o querida, mientras que aquellos y aquellas de clases medias-bajas destacan en mayor medida la necesidad de apoyo y seguridad, el aprendizaje y la resolución de dudas.



Cuando se les cuestiona sobre enunciados estereotipados (gráfico 2), en general el acuerdo no es muy alto; del conjunto de estereotipos, el que más apoyo recibe es el referido a “las chicas pelean más con las amigas que los chicos” y en mayor proporción entre las chicas (49,5%) que entre los chicos (48,7%), lo que remite a la menor proporción de chicas jóvenes que indicaba mucha facilidad para hacer amistades del mismo sexo y al estereotipo de que entre ellas son más críticas o exigentes. En general, reciben más apoyo las consideraciones que enfatizan las diferencias por género; sin embargo, existe un desacuerdo generalizado cuando se plantea la idea de que hacer amistades entre distintos sexos no es fácil o natural. Por tanto, se extrae que los estereotipos se mantienen pero no reciben un apoyo mayoritario, aunque entre ellos tienden a estar más marcados.

**Gráfico 2. Opiniones sobre las relaciones, según sexo (%)**



En cuanto a las actividades y asuntos a compartir, se identifican claras diferencias entre el género de los y las chicas y los y las amigas. Con los chicos, en general, todos prefieren realizar actividades como salir a divertirse (55%) y hacer deporte (46%); la actividad deportiva guardaría la mayor distancia con la proporción de quienes la realizarían con chicas (5,4%). Entre los chicos, estas diferencias se enfatizan: ellos prefieren a sus amigos para di-

vertirse y hacer deporte. Con las chicas, por su parte, se prefiere sobre todo hablar de temas sentimentales (62,9% frente a un 8,6% con ellos), seguido de divertirse (36,5%), ir al cine, un concierto, al teatro, etc. (25,1%) o viajar (23,1%). Los chicos prefieren a sus amigas para hablar de temas sentimentales y, en segundo lugar, para realizar actividades culturales; las chicas también preferirían a sus amigas para estas actividades además de para divertirse (aunque en una menor proporción que a sus amigos: 44,2% frente a 45,3%). Estas preferencias muestran que las actividades a realizar con los chicos están mucho más definidas que aquellas a realizar con las chicas. Con ellas, aunque las actividades a realizar serían más plurales, destacan las relacionadas con el ámbito sentimental en correspondencia con las atribuciones que se hacen de ambos sexos: las chicas como representantes de lo sentimental y los chicos como poco comprensibles en ese terreno. Cabe mencionar que existe también una preferencia del conjunto por chatear y usar redes sociales con chicas, lo que resulta significativo en comparación con la atribución de capacidades tecnológicas, que se imputa principalmente a los chicos; lo paradigmático residiría en que el uso de tecnologías está totalmente naturalizado entre las chicas, como así confirman otras investigaciones (Megías y Rodríguez, 2014; Ballesteros y Megías, 2015).

En correspondencia con estos resultados, se encuentran las consideraciones sobre qué asuntos se compartirían con los amigos y amigas: con ellos se compartirían principalmente cuestiones relacionadas con otros amigos, en un 47% y con miedos, en un 26% (en ambas cuestiones mayor proporción de preferencia por parte de las chicas); con ellas asuntos amorosos (69%) y familiares (41%), siendo la preferencia tanto por parte de los chicos como de las chicas. La aproximación cualitativa refuerza la idea de que tanto ellas como ellos se vuelcan en las mujeres para consejos y ayuda sentimental y afectiva. Esta tendencia reforzaría el rol de género relativo a la “sensibilidad” y “emocionalidad” que, como se ha mostrado, se continúa atribuyendo claramente a las chicas. Por su parte, los temas sexuales y de salud, por los que el conjunto muestra un menor interés, se compartirían con personas del mismo sexo.

## Relaciones de pareja

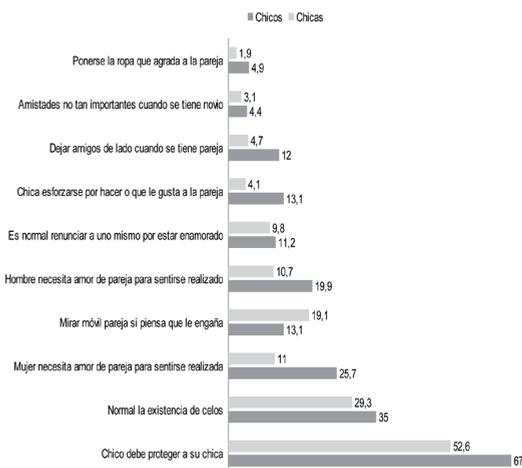
Los resultados constatan que las relaciones de pareja constituyen una dimensión a la que los y las adolescentes y jóvenes otorgan una importancia relativa: en conjunto, e independientemente de si han tenido pareja o no, solo el 42% de los chicos y las chicas valora la pareja como algo muy importante, y en torno al 17% la valora como algo poco o nada importante. No obstante, entre los y las jóvenes encuestados, aproximadamente el 80% manifiesta haber tenido alguna relación de pareja, algo más las chicas que los chicos. En cuanto a la edad de la primera relación de pareja, esta se produce entre los 13 y los 14 años (13,7 años de media), siendo los chicos algo más precoces y también aquellos y aquellas jóvenes de clases alta y media-alta. En el momento de la encuesta, un 32% de chicos y chicas manifestaron tener

pareja e indicaron sentirse satisfechos en un 90%, cifras casi idénticas a las que se extraen de la encuesta del CIS de 2014: *Opiniones y actitudes sobre la familia II*.

Cuando se les cuestiona sobre tópicos relacionados con las relaciones de pareja, solo tres enunciados alcanzan un nivel mayoritario de acuerdo: “no renunciar a uno mismo por estar enamorado”, que remitiría a la idea de mantener la identidad individual; “chico debe proteger a su chica”, que remitiría a las atribuciones típicas que vinculan la feminidad con la debilidad y la masculinidad con la fuerza; y “normal la existencia de celos”, que remitiría a cierta posición de “dominación”. Observando la desagregación por sexos (gráfico 3), se reconoce que el 52,6% de las chicas y el 67% de los chicos están muy de acuerdo con la consideración de que el chico debe proteger a la chica, y en torno al 32% con que es normal la existencia de celos, siendo de nuevo mayor el acuerdo entre los chicos que entre las chicas. Ellos apoyan casi la totalidad de estereotipos en mayor proporción que las chicas; tendencia que evidencia creencias más tradicionales entre los chicos sobre las relaciones de pareja. Por último, cabe mencionar que es generalizado el escaso acuerdo que los y las chicas manifiestan sobre los tópicos relacionados con el control y las renunciaciones.



**Gráfico 3. Valoración de tópicos sobre relaciones de pareja, según sexo (% bastante / muy de acuerdo)**



Del acercamiento cualitativo se desprende cómo las relaciones de pareja son concebidas como proyectos finitos enfrentados, en cierta medida, con la diversión y la libertad, principalmente en el caso de los chicos. Ambos sexos reconocen en la pareja su modelo ideal, basado en el amor verdadero, la fidelidad y el compromiso, si bien las expectativas varían: ellos buscan lealtad, belleza, compartir cosas y comprensión; ellas, confianza, compartir cosas, apoyo y cariño. Los chicos manifiestan ser más de relaciones cortas o inconstantes, se identifican con el estereotipo de mayor autonomía masculina y asumen ser más tendentes a la infidelidad. Por su parte, las chicas asumen

Las relaciones de pareja son concebidas como proyectos finitos enfrentados con la diversión y la libertad, principalmente en el caso de los chicos

ser más emocionales y se plantean la pareja como un camino de aprendizaje en el que hay que “luchar”. Ambos remarcan la necesidad de conservar una parcela de independencia generalmente asociada al tiempo con amigos, y aunque los chicos se declaran más independientes, ellas matizan que en ocasiones algunos hombres demandan la entrega total de sus parejas y ejercen sobre ellas un control peligroso.

## Relaciones sexuales

La investigación buscó explorar la percepción que esta población tiene sobre las relaciones sexuales y la visión sobre cómo deberían ser. Los resultados muestran que la sexualidad es un aspecto importante en la vida de los y las adolescentes y jóvenes, siendo las relaciones sexuales muy o bastante importantes para el 66% de los chicos y el 45% de las chicas. A su vez, la mitad de la población considera que tener relaciones sexuales es muy o bastante fácil, algo más las chicas (55,4%) que los chicos (44,6%). Cabe destacar que tanto la importancia como la facilidad declarada aumentan de forma proporcional con la edad. Al intervenir otras variables sociales, se identifica una mayor importancia entre los y las jóvenes de mayor estatus social y baja religiosidad.

En relación a cómo se producen las relaciones sexuales, ellas se consideran más románticas, otorgando menos importancia al sexo que ellos, y se muestran más reservadas, asociando la sexualidad con la confianza. Los chicos, por su parte, asocian en cierta medida las relaciones sexuales a la diversión y se atribuyen la conquista, posicionándose las chicas en un perfil menos activo para escapar de la atribución estereotipada de “chica fácil”. Cuando se les cuestiona por la iniciativa para tener relaciones sexuales, estos posicionamientos se confirman: todos indican que son más los chicos los que toman la iniciativa (46,9%) que las chicas (5,2%), si bien indican en un 59,9% que se debería tomar de forma conjunta.

En referencia a la iniciativa para el uso de medidas anticonceptivas, el conjunto de adolescentes y jóvenes indica que recae más en las chicas (47,2%) que en los chicos (19,7%), si bien más del 65% considera se debería tomar conjuntamente. Estos resultados confirman una década después (Megías, Rodríguez, Méndez y Pallarés, 2005) que continúa cayendo sobre las mujeres jóvenes, con mucha diferencia, la responsabilidad sobre el sexo seguro.

Con respecto al grado de acuerdo con enunciados estereotipados (tabla I), el mayor acuerdo suscitado se produce sobre el enunciado relativo a la importancia de la fidelidad (6,44 en una escala 1-7). Le siguen que las chicas tienen mayor facilidad para tener relaciones sexuales, que los chicos tienen una mayor necesidad de sexo, y que son más promiscuos que ellas. Por debajo de la media, pero con cierta importancia, se identifica un menor acuerdo hacia estereotipos como que es más importante satisfacer a la pareja, que el chico sin relaciones frecuentes es un “bicho raro”, y que hay que aceptar aunque no apetezca.

**Tabla I.** Estereotipos sobre relaciones sexuales (medias en la escala 1-7)

	n	media	desv. típ.
Importancia de la fidelidad	2.058	6,44	1,149
Chicas más facilidad para tener sexo que chicos	2.025	4,83	1,959
Chicos más necesidad de sexo	2.050	4,5	1,957
Chicos más promiscuos que chicas	1.983	4,03	1,918
Chicas más fieles que chicos	1.975	3,91	1,928
En chicas más difícil separar sexo y amor	1.864	3,74	2,058
Chica con relaciones sexuales frecuentes es bicho raro	2.036	3,56	2,125
Más importante satisfacer pareja	1.977	3,44	1,976
Chico sin relaciones sexuales frecuentes es bicho raro	2.024	2,98	1,889
Hay que aceptar aunque no apetezca	2.016	2,63	2,004



Por sexos, destaca que las chicas están más de acuerdo que los chicos con el enunciado relativo a la importancia de la fidelidad, y con las ideas de que los chicos tienen más necesidad de sexo, son más promiscuos y que ellas son más fieles (esta última pretensión con un diferencia de 30 puntos porcentuales sobre el acuerdo mostrado por los chicos). Ellos, por su parte, se posicionan más contundentes con el apoyo a la idea de que las chicas tienen más facilidad para el sexo, y con las consideraciones de que en el sexo lo más importante es satisfacer a la pareja y que hay que aceptar aunque no apetezca.

## Igualdades y desigualdades de género

En los diferentes escenarios se han ido vislumbrando las identidades de género de los y las adolescentes y jóvenes, y las distintas perspectivas sobre la masculinidad y la feminidad. Ahora se busca conocer la percepción que tienen sobre la existencia formal de desigualdades entre hombres y mujeres jóvenes y adultos. En términos generales, la existencia de desigualdades de género es reconocida por el conjunto: consideran que se avanza en la igualdad pero que aún queda camino por recorrer, siendo significativo el reconocimiento de una mayor desigualdad entre hombres y mujeres adultos que jóvenes. Cuando valoran las desigualdades entre personas adultas reconocen que las desigualdades son muy grandes en un 34% (regular en un 41%), frente a un 14% (regular en un 35%) que indica que las desigualdades son muy grandes entre chicos y chicas jóvenes; por tanto, aún cuando se refieren a las personas de su generación, casi la mitad considera que existen desigualdades en función del género. La mayoría indica que las principales desventajas de las mujeres se producen en el ámbito del trabajo (acceso, salarios y responsabilidades) la política y la familia, resultando significativo que las desigualdades sean identificadas principalmente en la proyección de futuro de las chicas y en una proporción mucho mayor por ellas.

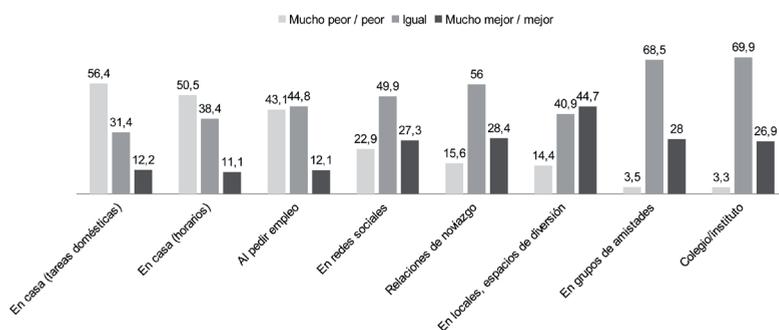
Se considera que se avanza en la igualdad pero que aún queda camino por recorrer

La percepción de trato discriminatorio sigue siendo alta en el ámbito del empleo

En relación a la percepción de trato discriminatorio (gráfico 4), escenario que resulta más cercano a esta población ya que se refiere a su vida cotidiana, se observa cómo la mayoría reconoce un trato mucho más discriminatorio en el ámbito doméstico para las chicas. La percepción de trato discriminatorio sigue siendo alta en el ámbito del empleo, donde una proporción del 43,1% considera que las chicas reciben un trato mucho peor o peor. Estos resultados corroboran los ofrecidos por el monográfico *Jóvenes y género. El estado de la cuestión* (Megías y Ballesteros, 2014). La mayor igualdad se percibe en la dimensión de las relaciones de amistad y, sobre todo, en el ámbito educativo. Las respuestas desagregadas por género mostraron cómo la desigualdad de trato es percibida con mucha mayor amplitud por ellas que por ellos en el conjunto de categorías, deduciéndose que cuando la desigualdad resulta más directa o cercana, las chicas valoran de forma sistemática un trato peor hacia ellas.

La mayor igualdad se percibe en la dimensión de las relaciones de amistad y, sobre todo, en el ámbito educativo

**Gráfico 4. Diferencia de trato a las chicas respecto a los chicos (%)**



En el ámbito de los estereotipos, se exploraron aquellos relacionados con la mujer, el hogar y su posible interferencia con la proyección profesional, revelándose algunas contradicciones y ciertas posturas conservadoras. Algo más del 60% considera que trabajar fuera de casa es necesario para que la mujer sea independiente. Sin embargo, una proporción significativa, aunque no mayoritaria, considera que la mujer que trabaja fuera de casa tiene una peor vida familiar y relación con los hijos; postura más apoyada por ellas que por ellos. Esto indica que las posturas más tradicionales relativas al ámbito doméstico cuentan con algo más de apoyo entre las chicas que entre los chicos. Al intervenir la variable del posicionamiento político, se observa que estas consideraciones se reducen según los y las jóvenes se posicionan hacia la izquierda.

Desde el enfoque cualitativo se confirmó que el ámbito del trabajo y el relacionado con las responsabilidades son identificados como aquellos espacios en los que la mujer se enfrenta a mayores desigualdades. Los roles de género parecen estar muy arraigados, aunque sus dinámicas no se perciben como núcleos de desigualdad salvo que impliquen la exclusión de alguno de los sexos. El machismo es reconocido en términos generales, aunque percibido

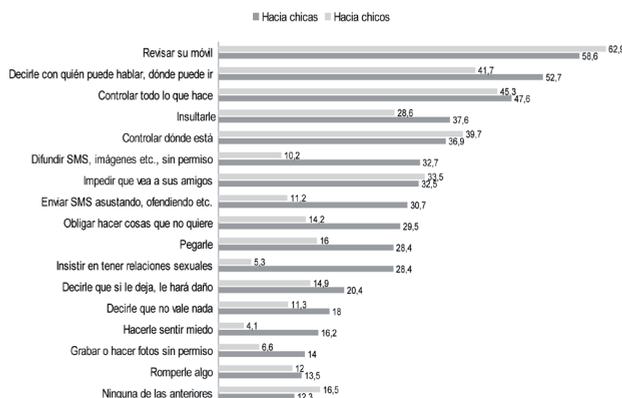
de forma distinta entre los chicos y las chicas: ellas lo relacionan con cierto sentimiento de “inferioridad” de los chicos y con los roles sociales que les tocaría asumir; ellos, por su parte, alejan el foco del problema e identifican la responsabilidad en dinámicas sociales superiores. Reconocen la posición de ventaja de los hombres frente a las mujeres, si bien consideran “injustas” ciertas medidas de discriminación positiva o situaciones consideradas de desventaja en relación, por ejemplo, a la custodia de los/as hijos/as. Cabe destacar un “discurso femenino” que reconoce que la igualdad es responsabilidad y tiene efecto en ambos sexos.



## Violencia en la pareja

En la investigación se buscó conocer la percepción que los y las chicas tienen sobre la violencia que se produce en el seno de las parejas.

**Gráfico 5. Actos conocidos de violencia entre chicos y chicas (% casos, respuesta múltiple)**



El gráfico 5 muestra las elevadas proporciones en que se manifiesta la violencia; en él se puede observar como es menor al 15% la proporción de jóvenes que dice no haber conocido actos de violencia en las parejas. Entre los actos que se identifican en mayor proporción, resaltan aquellos relacionados con el control de la pareja; investigaciones recientes han constatado precisamente que en conductas relativas al control los y las jóvenes se muestran relativamente tolerantes (De Miguel, 2015). En este ámbito se manifiesta un mayor número de casos de violencia ejercida por las chicas (revisión del móvil, control de dónde está o impedir ver a amigas). En el resto de ámbitos se revela una mayor proporción de actos ejercidos por los chicos, existiendo diferencias muy elevadas en actos de violación de la intimidad, de intimidación y de presión sexual. Cabe señalar que la violencia de pareja tiene mayor presencia cuanto mayor es la edad de la persona joven, y entre los y las estudiantes de centro públicos, de FP y que proceden de una clase social baja o media-baja.

La violencia de pareja tiene mayor presencia cuanto mayor es la edad de la persona joven

Estos resultados evidencian cifras preocupantes de violencia en las parejas jóvenes; actos que son ejercidos en mayor proporción por ellos (salvo el control) y en los que tienen cierto protagonismo las tecnologías. Se confirman las tendencias señaladas por la investigación realizada por Díaz Aguado, Martínez, y Martínez, J. (2014) sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género en la adolescencia, que mostraban tasas superiores al 20% de chicas adolescentes que reconocían haber sufrido ciertas situaciones de maltrato en la pareja.

## Proyección futura y prioridades

Por último, se examinaron cuáles eran las prioridades de adolescentes y jóvenes en sus proyecciones de vida.

**Tabla II.** Cosas que le parecen más importantes en su futuro (% casos, respuesta múltiple)

Cosas cree más importantes en 20 años	respuestas	% respuestas	% casos
Tener ingresos propios	1.241	29	58,5
Tener familia propia	1.128	26,3	53,2
Pareja estable	768	17,9	36,2
Tener éxito	552	12,9	26
Libertad para hacer lo que se quiera	550	12,8	25,9
Tener pareja pudiente	44	1	2,1
<b>Total</b>	<b>4.283</b>	<b>100</b>	<b>201,9</b>

En la tabla II, se identifica que una mayoría considera prioritario tener ingresos propios (58,5%). A su vez, supera el 50% la proporción de chicos y chicas que prioriza el tener una familia. En relación con la pareja, un 36,2% revela la preferencia de tener una pareja estable, no siendo significativa la capacidad económica de la misma. Tener éxito se sitúa como la cuarta elección, seguida de libertad para hacer lo que se quiera; ambas opciones elegidas en una proporción de en torno al 25%.

La desagregación por sexo reveló una misma clasificación de prioridades, aunque las proporciones mostraron relativas diferencias: para ellas, resulta más prioritario tener ingresos propios, familia propia con hijos y libertad para hacer lo que se quiera, opción que muestra casi diez puntos porcentuales de diferencia entre sexos (30% entre las chicas y 21% entre los chicos); ellos, también con una distancia de caso 10 puntos con respecto a ellas, priorizan el tener una pareja estable (41% y 32%) y tener éxito. Se puede interpretar que algunas de las preferencias están correlacionadas con condiciones para la

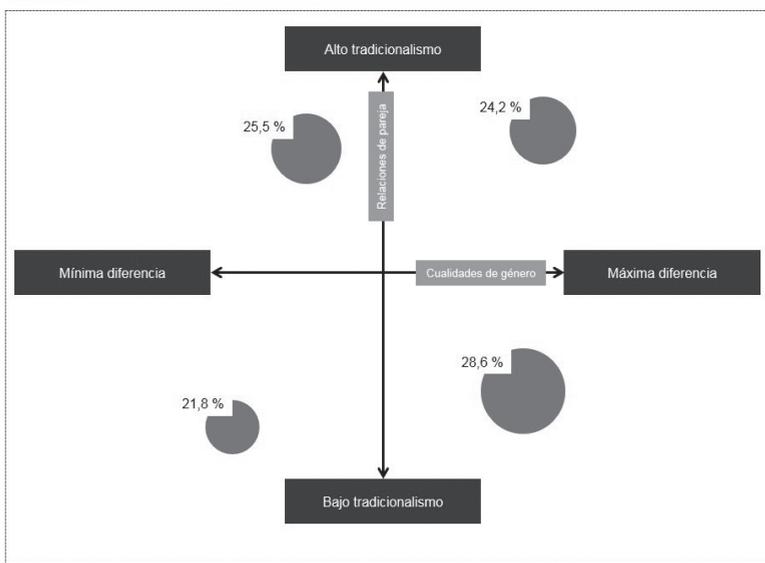
equidad de género (ingresos propios y libertad), estando más marcadas entre las chicas. A su vez, estos resultados estarían correlacionados con los valores identificados por Elzo y Megías (2014) como especialmente importantes para los y las jóvenes: los valores relacionados con la garantía de seguridad y estabilidad personal, como las buenas relaciones sociales y familiares, el trabajo, la capacidad personal y profesional o el éxito económico.



## Un ensayo de tipología

Tras el análisis de los resultados, la investigación propone una tipología de cuatro clústeres que refleja las diferentes visiones de esta población en torno a las identidades de género. La tipología se articula en relación a dos ejes principales: la percepción de las diferencias entre personas del mismo sexo, y el posicionamiento ante las relaciones interpersonales (principalmente de pareja). En el ilustrativo 1, puede observarse la distribución de los cuatro clústeres.

**Ilustrativo 1.** Ejes y distribución de la tipología:



### Clúster 1. Quienes asumen las diferencias de género y en parejas abiertas

Este grupo, al que pertenece una mayor proporción de adolescentes y jóvenes (28,6%), integra a quienes aceptan los principales tópicos de distinción entre géneros, pero muestran desacuerdo con los roles y modelos tradicionales de pareja. Se caracterizan por mostrar más acuerdo que la media con los

estereotipos sobre las relaciones de amistad, sexuales y cualidades personales. Sin embargo, no están muy conformes con la idea de que las relaciones entre personas del mismo sexo sean difíciles, rechazan más las ideas tradicionales respecto al cierre de la pareja en sí misma y consideran por encima de la media que las chicas tienen más dificultades para separarse o romper con la pareja.

Este tipo está conformado por un grupo mayoritario de chicas (el 42% de las mismas), por estudiantes de bachillerato y de clases media-baja y baja. Se sienten muy satisfechos con las relaciones de amistad y por encima de la media consideran tener facilidad para hacer amistades. Han tenido relaciones sexuales en menor cuantía que la media e indican que la chica es normalmente la que tiene la responsabilidad, si bien consideran que esta debería asumirse de forma conjunta por la pareja. Destacan claramente actos de violencia conocidos en las parejas de su entorno y en gran variedad. Entre sus prioridades de futuro enfatizan tener ingresos y familia propia.

### Clúster 2. Quienes más rechazan los estereotipos y roles de género tradicionales

El segundo tipo, integrado por el 21,8%, representa las posiciones más alejadas y críticas hacia los estereotipos y denuncian, en mayor medida, las desigualdades de género de las mujeres. Rechazan todas las visiones tópicas sobre el género y están mucho más en desacuerdo con las diferencias que se le atribuye en las relaciones de amistad, de pareja y sexuales. En cuanto a las desigualdades, las identifican en mayor proporción y consideran que las mujeres se enfrentan a más desventajas y peores oportunidades en numerosas dimensiones (empleo, independencia económica, etc.).

Este grupo es también principalmente femenino (28,4% de las chicas y 14,6% de los chicos), formado por estudiantes de bachillerato, centros públicos, de estatus bajo o medio-bajo y que se sitúa a la izquierda política. Definen tanto a los chicos como a las chicas en los mismos términos atribuyéndoles además características no destacadas por el resto (a los chicos les consideran tranquilos y comprensivos, y a ellas emprendedoras e independientes). En cuanto a sus amistades, tienen más amigas que amigos y se declaran especialmente satisfechos. Es el grupo que declara haber tenido menos relaciones de pareja y el que menos actos de violencia de género reconoce.

### Clúster 3. Quienes más defienden los estereotipos y roles de género tradicionales

Este grupo está formado por el 24,2% y es, en contraposición con el 2, el que más apoya los estereotipos y diferencias de género. Se muestran mucho más alineados con los roles tradicionales en las relaciones de pareja y con la supuesta naturalidad de las relaciones de amistad entre personas del mismo

sexo. Por su parte, minimizan las desventajas a las que se enfrentan las mujeres y refuerzan las percepciones estereotipadas de las cualidades de chicos y chicas: ellos serían hábiles, activos y emprendedores; y ellas emocionales, débiles y preocupadas por la imagen.

Este clúster está formado, junto al 4, por un porcentaje mayor de chicos (32%) que de chicas (17%), con una proporción superior de estudiantes de FP y de jóvenes de clase alta, religiosos y que se sitúan a la derecha política. Destacan por tener una gran cantidad de amigos (más chicos que chicas) y por haber tenido más parejas, aunque no revelan especial satisfacción en sus relaciones. Más que otros grupos, espera de la amistad apoyo y no sentirse solos, y otorga muy por encima de la media importancia a las relaciones sexuales. Identifican todo un conjunto de actos de violencia ejercidos por ambos sexos. En su proyección de futuro consideran importante tener una pareja estable, familia propia, éxito e incluso una pareja pudiente.



#### Clúster 4. Quienes desde el tradicionalismo de las relaciones rescatan la emocionalidad masculina

El último tipo (formado por un 25,5% del total) confirma los estereotipos pero apoya características menos tradicionales de los chicos; se considera un híbrido que matiza algunos posicionamientos del clúster 3. Así, otorgan un menor apoyo a la creencias de que los chicos son más promiscuos o tengan más necesidad de sexo, y a la consideración de que es normal que los chicos tengan más relaciones sexuales que las chicas o tomen la iniciativa. No apoyan que la vida familiar sea igual de buena cuando la mujer trabaja fuera, pero sí consideran que el trabajo exterior es más gratificante que el doméstico.

Este grupo está integrado en mucha mayor medida por chicos (40% de ellos) que por chicas (13% de ellas) y es ligeramente menor que el resto, con mayor presencia de estudiantes de ESO, de centros privados-concertados, de estatus alto y medio-alto y con posiciones de centro y de derecha. Es el grupo que en mayor medida señala tener muchas amistades, de ambos sexos aunque más chicos, y estar satisfecho con ellas. Por su parte, han tenido más relaciones que la media y más precoces, y consideran muy importantes las relaciones de pareja y sexuales. Junto al grupo 2, señala en menor medida el conocimiento de actos de violencia; aunque, como el 3, reconoce más que otros grupos los actos ejercidos por chicas.

## Conclusiones y discusión de resultados

A lo largo del artículo, se han expuesto las percepciones sobre las identidades de género de los y las adolescentes y jóvenes, vislumbrándose la negociación que unos y otros hacen sobre los roles de género y las desigualdades. Del conjunto de posicionamientos, pueden extraerse algunas conclusiones.

Resultan generalizadas las atribuciones de cualidades distintas a chicas y a chicos

En primer lugar, resultan generalizadas las atribuciones de cualidades distintas a chicas y a chicos: ellas son caracterizadas en torno a la sensibilidad, la responsabilidad y, en menor medida, la debilidad; ellos son percibidos como más dinámicos, divertidos y funcionales. En el ámbito de las amistades, resultan representativas las actividades que prefieren realizarse con uno u otro sexo: con la chicas, tratar cuestiones emocionales; con los chicos, salir a divertirse. En lo que se refiere a la pareja, la cuestión del control es manifiesta y está muy presente e incluso normalizada. Las desigualdades efectivas son reconocidas aunque en mayor proporción por las chicas: el conjunto declara que se producen en espacios que les son algo lejanos (el ámbito laboral, el político o los roles domésticos) y las chicas, además, en el ámbito cotidiano. El machismo es reconocido pero tiende a subestimarse, identificándose en el imaginario colectivo o como una herencia del pasado; los roles de género no son cuestionados y se considera que aún existiendo desigualdades estas tienden a disiparse.

El machismo es reconocido pero tiende a subestimarse

Se identifican avances y voluntades de cambio hacia la equidad entre los géneros, aunque siguen preexistiendo reticencias, no reconocimientos y desvinculación de las responsabilidades

Presentadas estas conclusiones, pueden plantearse algunas consideraciones para la reflexión. En términos generales, se identifican cambios en la igualdad de género, sin embargo siguen perviviendo estereotipos, inequidades y discriminaciones. Las relaciones son más igualitarias y las posiciones a favor de la igualdad en la sexualidad son generalizadas, pero persisten convicciones que perpetúan la desigualdad de las chicas. Si bien hay diferencias objetivas entre chicas y chicos, este argumento se utiliza para naturalizar ciertas desventajas socioculturales. En la vida en pareja se constata que son habituales los actos de violencia (menos graves los ejercidos por ellas), manifestándose dinámicas preocupantes en las relaciones de adolescentes y jóvenes. Se rechaza la desigualdad de oportunidades entre chicas y chicos, si bien se tiende a no reconocer algunos motivos subyacentes como la preexistencia de estereotipos o roles de género. A ellas se las sigue encasillando en el marco de las emociones, la sensibilidad y otras características positivas (responsables o trabajadoras), lo que se convierte en un arma cuando se vincula con pautas de conducta esperadas o consideradas más adecuadas para ellas.

En definitiva, formalmente se identifican avances y voluntades de cambio hacia la equidad entre los géneros, aunque siguen preexistiendo reticencias, no reconocimientos y desvinculación de las responsabilidades. Este hecho queda reflejado en el arraigo de muchos estereotipos, cuyo mayor riesgo reside en que no se consideran peligrosos ni subyacentes a las desventajas de género. Es innegable que estos condicionantes determinan las inequidades

que se viven de forma cotidiana entre chicos y chicas / hombres y mujeres, cuyo peor corolario estaría representado en la violencia machista. Resulta necesario, por tanto, reflexionar sobre las reinterpretaciones de los constructos e imaginarios colectivos que determinan las identidades masculinas y femeninas (arraigadas en los y las más jóvenes, como se ha visto, desde posturas contradictorias con la igualdad), para permitirnos avanzar hacia una mayor justicia entre los géneros que se evidencia atascada en muchas de sus dimensiones.



Paula Canal Rodríguez  
 Politóloga, colaboradora de Sociológica Tres  
 paula.canal.riguez@gmail.com

Ignacio Megías Quirós  
 Investigador social, codirector de Sociológica Tres  
 ignacio.megias@sociologicatres.com

## Bibliografía

**Ballesteros, J. C.; Megías, I.** (2015). *Jóvenes en la red: un selfie*. Madrid: FAD/CRS.

**CIS** (2012). *Percepción social de la violencia de género. Estudio núm. 2968. Noviembre 2012*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

**CIS** (2014). *Opiniones y actitudes sobre la familia. Estudio núm. 3032. Junio 2014*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

**De Miguel, V.** (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

**Díaz Aguado, M. J.; Carvajal, M. I.** (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Políticas Sociales e Igualdad.

**Díaz Aguado, M. J.; Martínez, R.; Martínez, J.** (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones.

**Díaz Aguado, M. J.; Martínez, R.; Martínez, J.** (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la Violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones.

**Elzo, J.; Megías, E.** (codir.) (2014). *Jóvenes y valores (I)*. Un ensayo de tipología. Madrid: CRS/FAD.

**INJUVE** (2008). *Jóvenes e igualdad de género. EJI35. 3a encuesta 2008*. Madrid: INJUVE.

**Instituto Andaluz de la Mujer** (2015). *Andalucía detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud*. Sevilla: IAM.

- 
- López Reusch, E.** (coord.) (2011). *¿Igualmente? Alumnado y género, percepciones y actitudes*. Madrid: Federación de Mujeres Progresistas.
- Megías, I.; Ballesteros, J. C.** (2014). *Jóvenes y género. El estado de la cuestión*. Madrid: FAD/CRS.
- Megías, I.; Rodríguez, E.** (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: FAD/CRS.
- Megías, I.; Rodríguez, E.; Méndez, S.; Pallarés, J.** (2005). *Jóvenes y sexo. El estereotipo que obliga y el rito que identifica*. Madrid: FAD/INJUVE.
- Moreno Mínguez, A.; Rodríguez San Julián, E.** (2012). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: INJUVE
- Rodríguez, E.; Megías, I.; Sánchez, E.** (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*. Madrid: FAD/INJUVE.

---

1 Investigación de Elena Rodríguez San Julián e Ignacio Megías Quirós (2015): *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá?*

---

Rosa Santibáñez  
Marta Ruiz-Narezo  
Manuel González  
de Audikana  
Janire Fonseca

# Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas

Recepción: mayo 2016 / Publicación: julio 2016

## Resumen

Este artículo describe la incidencia de la violencia en las primeras relaciones de pareja entre adolescentes. Los datos proceden de un estudio más amplio en el que se ha aplicado un cuestionario de auto-registro a una muestra de 433 alumnos/as de ESO y PCPI (entre 12-19 años) en cuatro centros educativos de un municipio del Gran Bilbao. El cuestionario recoge información sobre la participación de los y las adolescentes, tanto en su vivencia como víctimas como en el rol de agresor/a, en seis conductas que incluyen la violencia psicológica, la violencia sexual y la violencia física. Los resultados se presentan en función de los distintos perfiles y roles adoptados, las diferencias entre chicos y chicas así como los distintos tipos de violencia presentes.

## Palabras clave

Adolescencia, Género, Violencia, Relaciones de pareja, Primeras relaciones afectivas

**Parelles adolescents en conflicte: explorant la incidència de la violència en les primeres relacions afectives**

*Aquest article descriu la incidència de la violència en les primeres relacions de parella entre adolescents. Les dades procedeixen d'un estudi més ampli en el qual s'ha aplicat un qüestionari d'auto-registre a una mostra de 433 alumnes d'ESO i PQPI (entre 12-19 anys) en quatre centres educatius d'un municipi del Gran Bilbao. El qüestionari recull informació sobre la participació dels i les adolescents, tant en la seva vivència com a víctimes com en el paper d'agressor/a, en sis conductes que inclouen la violència psicològica, la violència sexual i la violència física. Els resultats es presenten en funció dels diferents perfils i rols adoptats, les diferències entre nois i noies així com els diferents tipus de violència presents.*

## Paraules clau

Adolescència, Gènere, Violència, Relacions de parella, Primeres relacions afectives

**Adolescent Couples in Conflict: exploring the incidence of violence in early emotional relationships**

*This article describes the incidence of violence in early emotional relationships among adolescents. The data were drawn from a larger study in which a self-assessment questionnaire was filled out by a sample of 433 Secondary education students (aged 12-19 years) in four schools in a municipality of Greater Bilbao. The questionnaire collects information on the participation of adolescents, whether as victim or as aggressor, in the experience of six types of behaviour, among which are psychological violence, sexual violence and physical violence. The results are presented according to the different profiles and roles adopted, the differences between boys and girls and the different types of violence involved.*

## Keywords

Adolescence, Gender, Violence, Relationships, First emotional relationships

## Cómo citar este artículo:

Santibáñez, R.; Ruiz-Narezo, M.; González de Audikana, M.; Fonseca, J. (2016).

"Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas".

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, p. 79-94



- La violencia de género es un problema de profundo calado social<sup>1</sup>. Su importancia está generando diversos estudios, medidas legislativas y judiciales, dispositivos de protección social, estrategias educativas y terapéuticas para las víctimas, así como intervenciones específicas con los agresores. En el ámbito educativo existe también una preocupación generalizada por la relación que este problema puede implicar para los chicos y chicas y también, por el papel que la escuela y la educación social pueden jugar en la prevención del mismo.

Los estudios sobre la incidencia de la violencia de género se centran principalmente en la edad adulta, aunque existen también algunos en relación a este fenómeno en la adolescencia. Los estudios que se están desarrollando con adolescentes se centran en dos aspectos centrales que ayudan a comprender los fenómenos de la violencia de género y que aparecen también en este monográfico; la construcción de la identidad de género entre los adolescentes (Rodríguez y Megías, 2015) y los valores asociados al género y su desempeño como los estudios sobre el machismo y los estereotipos entre los adolescentes (Ararteko, 2006; Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martínez-Barbero, 2013).

Este artículo se orienta hacia el estudio de la violencia en las primeras relaciones de pareja entre adolescentes

El objetivo de este artículo se orienta hacia el estudio de la violencia en las primeras relaciones de pareja entre adolescentes incorporando tres elementos para su análisis: diversos tipos de violencia, la doble perspectiva o rol de víctima y agresor/a, así como la detección de distintos perfiles en las relaciones. Los datos proceden de un estudio más amplio, realizado por el equipo de investigación: *Intervención: Calidad de Vida e Inclusión Social* de la Universidad de Deusto en el proyecto BizkUme<sup>2</sup> (Umearen Etorkizuna Erikitzen) en el que se han realizado hasta cuatro mediciones (entre los años 2012 y 2014) de diferentes conductas de riesgo entre las que se encuentra la violencia de pareja entre adolescentes. El artículo se estructura en un primer apartado de fundamentación teórica para, a continuación, presentar los aspectos metodológicos de la investigación, un apartado con resultados y, por último, se discuten los resultados y se presentan unas conclusiones preliminares.

## Violencia en las primeras relaciones de pareja adolescentes ¿un riesgo para las relaciones futuras?

La adolescencia es un periodo vital complejo porque en él convergen cambios simultáneos en los sistemas fisiológico, psicológico y psicosocial. Musitu, Martínez y Varela (2011) afirman que la relación adolescencia y conflicto está tan interiorizada socialmente que parece inevitable que los y las adolescentes desarrollen algún tipo de problemática a la que padres,

profesores y la sociedad en general, no tengan que dar respuesta. Junto al componente objetivo, existe una construcción subjetiva y cultural de esta etapa evolutiva, de tal manera que cada momento histórico hace de ella una interpretación distinta y le asigna un rol social diferenciado. Se trata además de un tiempo de experimentación donde aparecen diversas conductas de riesgo que posteriormente suelen remitir.

Aunque las primeras relaciones de pareja en la adolescencia difieren de las adultas, ambas son experiencias vitales significativas. La relación de pareja favorece el logro de la autonomía y el desarrollo de un concepto sobre sí mismo o sí misma en el ámbito de la pareja y la sexualidad (Martínez, 2013). Sin embargo, resultan inciertos algunos riesgos asociados y el papel que éstos van a jugar en la configuración de patrones de conducta futuros. En otras palabras, la forma en que se inician las relaciones afectivas entre adolescentes y los modelos ideales de amor que se interiorizan desde la infancia más temprana, pueden favorecer o mitigar la activación de este tipo de situaciones de riesgo. En nuestra sociedad el *amor romántico* ha ido calando en nuestro imaginario donde los roles de género están marcadamente diferenciados también en el amor. Y este modelo de amor romántico puede contener aspectos negativos como la promoción de relaciones basadas en la dependencia, el control, los celos, la desvalorización, el aislamiento o incluso la violencia.



El fenómeno de la violencia de género es generalizado en diversos sentidos. Según la OMS (2009), se produce en todos los países, en todas las culturas y en todos los niveles sociales sin excepción. Aunque las mujeres pueden agredir a sus parejas masculinas y también se dan casos de violencia en parejas del mismo sexo, la violencia en la pareja es soportada en una proporción abrumadoramente superior por parte de las mujeres e infringida por los hombres. Al tratar este tipo de violencia, también hay que apuntar a su incidencia en la adolescencia y la juventud. La violencia en esta etapa vital parece resultar también evidente según diversas fuentes como veremos a continuación, si bien con algunos matices que difieren de la violencia en las parejas adultas.

Cuando hablamos de violencia de género hacemos referencia a los malos tratos ejercidos ya sea por hombres o mujeres con intención de lograr el control sobre el otro miembro de la pareja (Soriano, 2011). Se utiliza indistintamente para referirnos a la violencia que es ejercida por cualquier sexo contra la persona de otro o igual sexo pero con diferente manifestación de género, tal como indica Quicios García (2013). Los expertos suelen diferenciar hasta cuatro tipos de violencia de género (Arechederra, 2010; Povedano, 2013):

- *Violencia física*: Entendida como el maltrato físico que pone en riesgo la salud y provoca un miedo intenso.
- *Violencia psicológica*: Incluye aspectos verbales y emocionales como insultos, desprecios o humillaciones.
- *Violencia sexual*: Implica cualquier contacto sexual no deseado.
- *Violencia económica*: Referida a conductas que conllevan el control financiero de la víctima.

La forma en que se inician las relaciones afectivas entre adolescentes y los modelos ideales de amor que se interiorizan pueden favorecer o mitigar la activación de este tipo de situaciones de riesgo

En el caso de los adolescentes resulta más factible que aparezca la violencia física, la psicológica o incluso la sexual, siendo la violencia económica más difícil ya que por edad no suelen compartir economía, hogar, ni gastos.

Es posible indicar que la violencia que se ejerce en las parejas adolescentes y jóvenes es también frecuente

Hoy, es posible indicar que la violencia que se ejerce en las parejas adolescentes y jóvenes es también frecuente. Las mujeres jóvenes, principalmente, se han convertido en objeto de mayor violencia por parte de sus parejas con respecto a las mujeres de mayor edad (Soriano, 2011). No olvidemos que, como acabamos de señalar, la violencia de género es una problemática social que afecta a diferentes edades, clases sociales, culturas o niveles académicos y que supera cualquier estereotipo que pudiera estar prefijado respecto al dónde y al quién lo sufre. En los datos facilitados por el Consejo General del Poder Judicial (2015) respecto a las víctimas por violencia de género a nivel del Estado español, se pone de manifiesto que de 129.193 denuncias y 36.292 medidas de protección adoptadas, el grupo de menores aparece representado en esta memoria tanto entre las víctimas con órdenes de protección, como entre los agresores en los datos procedentes de juzgados de menores referidos a sentencias pero, en ambos casos, en un porcentaje muy pequeño. Así, de las 36.292 medidas de protección aplicadas, un 2% (805 medidas) se han realizado con chicas menores de edad. En cuanto a los datos ofrecidos por las sentencias dictadas por los juzgados de menores, se recogen un total de 164 sentencias por delitos de género, de los cuales un 4,8% se refieren al País Vasco. En nuestro entorno más cercano, y según datos proporcionados por el Instituto Vasco de la Mujer - Emakunde (2015), este porcentaje se eleva hasta un 8,5% de menores víctimas y un 3% de agresores de violencia de género.

Es importante puntualizar además que una parte importante de la violencia se encuentra oculta o invisible. A este fenómeno se le denomina en el mundo de la criminología como la cifra negra (Peters, 1998), de manera que se asume que este tipo de problemáticas cuentan con una parte oculta o no detectada, como si de un iceberg se tratara, incluyendo desde los sucesos de violencia en los que ni tan siquiera sus propios protagonistas son conscientes de su existencia, pasando por los sucesos más puntuales, a otros más habituales pero no detectados, no denunciados, no registrados o no condenados. En la violencia de género parte de lo oculto se debe a que suele considerarse como un asunto “íntimo” o privado de la pareja. Para hacerse una idea de lo que representa esa parte oculta, la investigación no sólo atiende a las denuncias, medidas de protección y sentencias, sino a los estudios de auto-registro, bien de autodenuncia o de victimización, en donde de manera anónima las personas, en este caso adolescentes, pueden informar sobre estos sucesos, si han sido autores/as o víctimas de dichos sucesos.

Si atendemos a los estudios de auto-registro entre los propios adolescentes y jóvenes, los resultados se elevan de manera muy significativa en cuanto a los porcentajes de incidencia. Alrededor de un 90% de las relaciones de pareja cuentan con agresiones verbales y en un 40% tienen lugar agresiones físicas (Povedano, 2013). Estudios realizados sobre violencia en centros educativos

de secundaria obtienen resultados similares en cuanto a incidencia de estas conductas: la agresión verbal y la exclusión social son los tipos de violencia más frecuentes (Ararteko, 2006; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010). En esta misma línea de violencia psicológica se encuentran las investigaciones más recientes sobre la *agresión romántica relacional* que se define como aquellos actos realizados con la pretensión de ignorar, excluir, no dejar participar o extender rumores que intentan dañar la autoestima de su adversario/a, sus amistades o su estatus social (Shaffer, 2002). Linder, Crick y Collins (2002) no encontraron diferencias en este tipo de violencia en función del género, obteniendo similares resultados en estudios posteriores (Bagner, Storch y Preston, 2007; Kuppens, Grietens, Onghen, Michiels y Subramanian, 2008).



De esta revisión se desprenden algunos aspectos importantes para tomar como base de este estudio antes de pasar a presentar la metodología de trabajo y los resultados obtenidos. En primer lugar, algunas de estas conductas no son apreciadas como formas de violencia. Díaz-Aguado y Carvajal (2011) señalaron cómo un 35% de los adolescentes que participaron en su investigación no consideraban como un comportamiento violento el ítem “Controlar todo lo que hace mi pareja”. En este sentido resulta preocupante el aumento de la violencia en las relaciones afectivas adolescentes, que puede derivarse de la implantación de valores tradicionales y desiguales hoy en día, y que parece que son uno de los sustentos principales para que tenga lugar la violencia de género (Padrós, Aubert y Melgar; 2010). En segundo lugar, otro cambio importante detectado en estos estudios se refiere no sólo a la mayor incidencia y a la detección de otras formas de violencia hasta ahora ocultas sino también al reparto de los roles, no siendo siempre los hombres los agresores y las mujeres las víctimas. En el caso de la violencia física y sexual prevalecen los chicos como agresores y las chicas como víctimas (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011), pero en relación a la violencia psicológica en forma de celos, insultos y humillaciones, el rol de agresión es más frecuentemente adoptado por las chicas que por los chicos.

## Metodología de estudio

Los datos que se presentan en este artículo proceden de un proyecto de investigación más amplio denominado Bizkume (Umearen Etorikizuna erakitzen) en colaboración con la Diputación Foral de Bizkaia. Se trata de un estudio empírico realizado a través de un cuestionario anónimo y de auto-registro, constituido por preguntas cerradas y aplicado al alumnado de ESO y PCPI (entre 12-19 años) en cuatro centros educativos de un municipio de la comarca del Gran Bilbao. La investigación cuenta con un total de cuatro mediciones dirigidas a todo el alumnado de los cuatro centros. Para el análisis que presentamos a continuación, se han utilizado los datos recogidos en diciembre de 2013, con una muestra total de 433.

El cuestionario consta de 40 preguntas que agrupaban 288 ítems con los que se recopila información de variables descriptivas, escolares y familiares así como de conductas de riesgo como el consumo de drogas, la conducta anti-social y delictiva, el acoso escolar, los malos tratos en las parejas, las conductas sexuales de riesgo y los problemas de alimentación. De todas estas variables, se ha seleccionado la relativa a la violencia de género en la adolescencia donde se interroga a los chicos y chicas sobre su participación en este tipo de conductas en sus relaciones desde un doble rol: el de víctimas y el de autores/as o agresores/as (preguntas 34a y 34b). En las dos versiones de la pregunta (rol de víctima, rol de autor/a) se proponen hasta seis situaciones que se ordenan gradualmente desde los insultos hasta la agresión física y están basados en los estudios previos desarrollados por Díaz-Aguado (2011).

Para el posterior análisis de los resultados se han ordenado las seis conductas en ambas versiones (rol de víctima, rol de autor/a) en torno a los distintos tipos de violencia establecidos por Arechederra (2010) (tabla 1): Cuatro han sido clasificadas como violencia psicológica, una como violencia sexual y una última como violencia física. Los ítems referidos a estas dos preguntas estaban formulados en el cuestionario como una escala en función de la frecuencia (nunca, a veces, a menudo y muchas veces).

**Tabla 1.** Clasificación de las conductas del cuestionario (preguntas 34a y 34b) y los tipos de violencia (Basado en Arechederra, 2010)

Tipo de violencia	Correspondencia con ítems pregunta 34a y 34b
Violencia psicológica	Controlar y aislar de las amistades
Violencia psicológica	Insultar, ridiculizar o hacer creer que no valía nada
Violencia psicológica	Obligar a hacer cosas que no quería hacer
Violencia psicológica	Ofender, insultar o amenazar públicamente en redes sociales o acosar por el móvil
Violencia sexual	Obligar a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer
Violencia física	Pegar

Así mismo, para el análisis de los datos, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS-22.0., estableciendo como prueba de contraste entre ambos sexos, la prueba chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) para mostrar si las diferencias entre los alumnos y las alumnas eran o no significativas.

## Resultados

La primera parte de los resultados toma como punto de partida la pregunta del cuestionario referida a *Tener o haber tenido novio/a*. Ésta ha servido como base para seleccionar la sub-muestra sobre la que realizar los análisis posteriores de violencia en la pareja.

Como se puede observar en la tabla 2, donde encontramos las frecuencias y porcentajes de los chicos y chicas que han tenido o tienen en la actualidad novio/a, de los 433 sujetos que configuran la base de datos han respondido a esta pregunta un total de 396, de los cuales, 130 chicos (62,5%) y 137 chicas (72,9%) reconocen tener o haber tenido novio/a. Esta diferencia en la distribución de porcentajes puede ser considerada significativa en función del sexo (GO=62,5 vs. GA=72,9;  $\chi^2=4,837$ ;  $p<,028$ ). Es decir, el grupo de las chicas (GA) reconoce tener o haber tenido novio/a en mayor medida que los chicos (GO), existiendo diferencias significativas.



**Tabla 2.** Frecuencias y porcentajes de tener novio/a en función del sexo (GO = Grupo chicos y GA = Grupo chicas).

Tener novio/a	GO N (%)	GA N (%)	Total N (%)	Prueba de contraste $\chi^2$	p
Sí	130 (62,5)	137 (72,9)	267 (67,4)	4,837	,028
No	78 (37,5)	51 (27,1)	129 (32,6)		
Total	208 (100)	188 (100)	396 (100)		

$\chi^2$ : Prueba de Ji cuadrado; p: Valor de probabilidad

También se observa una clara tendencia vinculada a la edad, de manera que a más edad, más probabilidades de haber tenido o tener novio o novia (tabla 3).

**Tabla 3.** Frecuencias y porcentajes de la pregunta tener novio/a en función de la edad.

Tener novio/a	Edad en años							Total N (%)
	12 N (%)	13 N (%)	14 N (%)	15 N (%)	16 N (%)	17 N (%)	18 N (%)	
Sí	34 (55,7)	36 (48,6)	40 (59,7)	39 (70,9)	49 (83,1)	43 (84,3)	23 (88,5)	264 (67,2)
NO	27 (44,3)	38 (51,4)	27 (40,3)	16 (29,1)	10 (16,9)	8 (15,7)	3 (11,5)	129 (32,8)
<b>Total</b>	61 (100)	74 (100)	67 (100)	55 (100)	59 (100)	51 (100)	26 (100)	393 (100)

A partir de los chicos y chicas que han respondido afirmativamente a la pregunta referida a tener o haber tenido novio/a, analizamos las respuestas proporcionadas a haber sido víctima o padecido violencia por parte de su pareja (tablas 4 y 5) y las respuestas obtenidas a haber jugado un papel de agresor/a o haber sido autor/a de la violencia de pareja (tablas 6 y 7).

En las tablas 4 y 5 encontramos en primer lugar un análisis de los totales. Entre los chicos y chicas que afirman haber tenido novio, se presenta quiénes se han sentido víctimas de algún suceso de violencia en la pareja (tabla 4). Como se puede ver en esta tabla un total de 89 chicos y chicas afirman haber sido o haberse sentido víctimas en su relación de pareja, lo que representa un 33,60% de la muestra, frente a un 66,40% (176) que afirman no haber sido o no haberse sentido víctimas de ningún suceso violento. Si observamos las diferencias entre chicos y chicas, los chicos superan ligeramente a las chicas en este reconocimiento pero estas diferencias son tan pequeñas que no pueden ser consideradas significativas (GO=34,90 vs. GA=32,40;  $\chi^2=,190$ ;  $p<,663$ ).

**Tabla 4.** Frecuencias y porcentajes de haber sido víctima en la pareja por sexo (GO = Grupo chicos y GA = Grupo chicas)

	GO	GA	Total	Prueba de contraste $\chi^2$	p
Rol víctima	(N = 130) N (%)	(N=137) N (%)	(N=267) N (%)		
Sí	45 (34,90)	44 (32,40)	89 (33,60)	,190	,663
No	84 (65,10)	92 (67,60)	176 (66,40)		
Total	129 (100)	136 (100)	265 (100)		

$\chi^2$ : Prueba de Ji cuadrado; p: Valor de probabilidad

**Tabla 5.** Frecuencias y porcentajes de víctimas de comportamientos violentos por sexo (GO = Grupo chicos y GA = Grupo chicas)

Rol víctima	GO (N = 130) N (%)	GA (N=137) N (%)	Total (N=266) N (%)	Prueba de contraste $\chi^2$	p
Ha intentado controlarme y aislar-me de mis amistades	33 (25,6)	35 (25,5)	68 (25,6)	,000	,995
Me ha insultado, ridiculizado o hecho creer que no valía nada	15 (11,5)	17 (12,5)	32 (12,0)	,058	,810
Me he sentido obligado/a a hacer cosas que no quería hacer	16 (12,3)	16 (11,7)	32 (12,0)	,025	,874
Me ha ofendido, insultado o amenazado públicamente en redes sociales o acosado por el móvil	12 (9,2)	6 (4,4)	18 (6,7)	2,497	,114
Me he sentido obligado/a a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer	7 (5,4)	6 (4,4)	13 (4,9)	,145	,703
Me ha pegado	10 (7,7)	4 (2,9)	14 (5,2)	3,058	,080

$\chi^2$ : Prueba de Ji cuadrado; p: Valor de probabilidad

En la tabla 5 encontramos desglosadas las respuestas de las 89 personas que han respondido haberse sentido víctimas de violencia en la pareja. Cada una de ellas podrá responder a una o más de una de las diversas formas de violencia contempladas, yendo éstas desde el intento de control a la violencia física. De los totales de la tabla se advierte que las respuestas están ordenadas de mayor a menor incidencia. Así la conducta más referida por chicos y chicas es la de *“Ha intentado controlarme y aislarde de mis amistades”* con 68 personas que la responden (25,6%), seguidas de *“Me ha insultado, ridiculizado o hecho cree que no valía nada”* y *“Me he sentido obligado/a a hacer cosas que no quería hacer”* con igual número de respuestas ambas (32 personas o 12%). En relación a la conducta *“Me ha ofendido, insultado o amenazado en redes sociales o acosado por el móvil”* un total de 18 personas se reconocen como víctimas (6,7%). Por último, en torno a un 5% de la muestra, con un total de 13 y 14 personas respectivamente han afirmado que se han *“Sentido obligado/a a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer”* y *“Me ha pegado”*. Ninguna de estas conductas manifiesta diferencias entre chicos y chicas aunque la última, referida a la violencia física, está próxima.



En relación a la autodenuncia como agresor o como agresora, encontramos los resultados reflejados en las tablas 6 y 7. Comenzando el análisis con los totales, la tabla 6 nos indica cómo un total de 61 chicos y chicas (23%) se reconocen como agresores/as en sus relaciones de pareja frente a 204 (77%) que afirman no haber participado de manera activa o haber tomado la iniciativa en alguna de dichas conductas violentas. Si comparamos las diferencias entre chicos y chicas, aunque ellos superan a las chicas, la distancia es tan leve que tampoco puede considerarse significativa ( $GO=24,0$  vs.  $GA=22,10$ ;  $\chi^2=,145$ ;  $p<,703$ ).

**Tabla 6.** Frecuencias y porcentajes de reconocerse como agresor/a en la pareja por sexo (GO = Grupo chicos y GA = Grupo chicas)

	GO	GA	Total	Prueba de contraste $\chi^2$	p
Rol agresor/a	(N = 130) N (%)	(N=137) N (%)	(N=267) N (%)		
Sí	31 (24,0)	30 (22,10)	61 (23,0)	,145	,703
No	98 (76,0)	106 (77,9)	204 (77,00)		
Total	129 (100)	136 (100)	265 (100)		

$\chi^2$ : Prueba de Ji cuadrado; p: Valor de probabilidad

En la tabla 7 encontramos desglosadas las diversas formas de conducta violenta que los chicos y chicas admiten haber ejercido en alguna ocasión sobre sus parejas o exparejas. De igual manera que en el rol de víctima, del total de personas que reconocen su rol activo (61 personas, 23%) pueden haber seleccionado una o más de una de estas conductas. Del análisis de esta tabla se desprende que los totales se ordenan de igual manera que en el rol de víctima, nuevamente de mayor a menor incidencia. La conducta más reconocida, con diferencia de las demás, es la referida al control “*He intentado controlarle y aislarle/a de sus amistades*” con 46 chicos y chicas (17,3%) que reconocen haberlo realizado. A esta conducta le siguen “*He insultado, ridiculizado o hecho creer que no valía nada*” con 26 personas (9,8%), “*He obligado a hacer cosas que no quería hacer*” con 17 respuestas (6,4%), “*He ofendido, insultado o amenazado públicamente en redes sociales o acosado por el móvil*” con 13 respuestas afirmativas (4,9%), “*He obligado a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer*” con 11 respuestas totales (4,1%) y, finalmente, “*Le he pegado*” con 14 sujetos (5,3%). Una vez más, ninguna de estas conductas se presenta de manera diferencialmente significativa entre chicos y chicas.

**Tabla 7.** Frecuencias y porcentajes de agresor/a de comportamientos violentos por sexo (GO = Grupo chicos y GA = Grupo chicas)

Rol agresor/a	GO (N = 130) N (%)	GA (N=137) N (%)	Total (N=266) N (%)	Prueba de Contraste $\chi^2$	p
He intentado controlarle y aislarle/a de sus amistades	22 (16,9)	24 (17,6)	46 (17,3)	,024	,876
He insultado, ridiculizado o hecho creer que no valía nada	10 (7,7)	16 (11,8)	26 (9,8)	1,250	,264
He obligado a hacer cosas que no quería hacer	11 (8,5)	6 (4,4)	17 (6,4)	1,822	,177
He ofendido, insultado o amenazado públicamente en redes sociales o acosado por el móvil	9 (7,0)	4 (2,9)	13 (4,9)	2,311	,128
He obligado a realizar conductas de tipo sexual que no quería hacer	8 (6,2)	3 (2,2)	11 (4,1)	2,613	,106
Le he pegado	5 (3,8)	9 (6,6)	14 (5,3)	1,024	,312

$\chi^2$ : Prueba de Ji cuadrado; p: Valor de probabilidad

El equipo avanza en el análisis de si existe relación entre perfiles. En otras palabras, si teniendo en cuenta los roles o condición de víctima y agresor/a, se pueden encontrar relaciones entre los mismos. Se determinan cuatro perfiles. La persona que no es ni víctima ni agresor/a, es decir que no se encuentra involucrada en estos sucesos de ninguna manera. Aquellos o aquellas que lo hacen sólo con un rol, el de víctima o el de agresor/a y el de aquellos y aquellas que se encuentran implicados en ambos roles, el de víctima y el de agresor/a. Para adjudicar un perfil a cada sujeto, se ha creado una nueva

variable categórica que contabiliza cada respuesta afirmativa (a veces, a menudo y muchas veces) de cada una de las seis conductas presentadas. De esta escala resulta la tabla 8, donde se desglosan las frecuencias y porcentajes, en función del sexo, de los cuatro perfiles posibles.

**Tabla 8.** Frecuencias y porcentajes de los cuatro perfiles por rol y del sexo (GO = Grupo chicos y GA = Grupo chicas)

Perfiles víctima y agresor/a	GO (N = 130) N (%)	GA (N=137) N (%)	Total (N=266) N (%)	Prueba de Contraste $\chi^2$	p
Ni víctima ni agresor/a	81 (62,3)	92 (67,2)	173 (64,8)	3,377	,337
Sólo víctima	18 (13,8)	16 (11,7)	34 (12,7)		
Sólo agresor/a	5 (3,8)	1 (,7)	6 (2,2)		
Víctima y agresor/a	26 (20,0)	28 (20,4)	54 (20,2)		

$\chi^2$ : Prueba de Ji cuadrado; p: Valor de probabilidad

De la tabla 8 se desprende que la mayoría de los chicos y chicas del estudio, un 64,8% (173 chicos y chicas), no se reconocen implicados en situaciones de violencia en sus relaciones de pareja, frente al resto que sí lo hace. De los que sí reconocen la violencia en sus relaciones afectivas, la mayoría se encuentran en el doble rol de víctima y agresor/a con 54 personas (20,2%), seguidos de los que sólo se reconocen como víctimas con 34 casos (12,7%) y, por último, a gran distancia, sólo agresores/as con 6 casos (2,2%).

## Discusión de los resultados y conclusiones preliminares

En esta investigación destacan algunos resultados que merecen ser analizados y debatidos. En primer lugar, es importante señalar que este estudio, aplicado a adolescentes, nos muestra o desvela parte de esa cifra negra u oculta (Peters, 1998) de la violencia en las primeras relaciones de pareja, al solicitarles que respondan de manera anónima y confidencial tanto si se han sentido víctimas de algún suceso violento, como si han ejercido de manera activa en su papel de agresores/as estas conductas. Es importante hacer énfasis, además, en que los cuestionarios de auto-registro ponen de manifiesto sus propias percepciones o vivencias y cómo se reconocen en el rol de víctimas o de agresores/as.

Tras establecer los cuatro perfiles en función de las posibles relaciones que se establecen entre los roles (ni víctima ni agresor, víctima y agresor/a, solo víctima o sólo agresor/a, los resultados apuntan a que prácticamente dos tercios de los y las adolescentes (64,8%) no perciben y no experimentan violencia en sus primeras relaciones de pareja, y no se identifican ni como víc-



Dos tercios de los y las adolescentes no perciben y no experimentan violencia en sus primeras relaciones de pareja

timas ni como agresores/as. El resto de los encuestados, porcentaje inferior al anterior pero muy relevante por sus implicaciones, experimentan de una u otra forma situaciones de violencia. En concreto, el 20,2% se declaran inmersos en un ciclo de violencia donde juegan tanto el rol de víctima como el de agresor/a; el 12,7% se perciben únicamente como víctimas y, finalmente, el 2,2% se declaran y reconocen a sí mismos/as como agresores/as. En estos perfiles no se han apreciado diferencias significativas entre chicos y chicas.

En relación a los tipos de violencia, las conductas más mencionadas son las que hemos encuadrado como violencia psicológica

En relación a los tipos de violencia, las conductas más mencionadas son las que hemos encuadrado como violencia psicológica (Arechederra, 2010) o agresión romántica relacional (Shaffer, 2002) frente a la violencia sexual y física. La violencia psicológica es la más frecuente o habitual tanto en la pregunta referida a su vivencia como víctimas como en la de agresores/as. Como es esperable, resulta más sencillo identificarse en la condición de víctima que reconocerse y autodenunciarse como agresor o agresora. Sin embargo, y teniendo presente esta tendencia, los resultados obtenidos son consistentes y mantienen el orden de aparición e incidencia. Si comparamos las tablas 5 y 7 del apartado de los resultados, referidas a la distribución de las conductas como víctimas y como agresores/as, encontramos alguna semejanza y también alguna diferencia destacable. Existe más reconocimiento del rol de víctima que del rol de agresor/a, a excepción de la conducta referida a violencia física donde coincide en el número absoluto. La principal semejanza es que la distribución se ordena siguiendo el mismo patrón de mayor a menor incidencia. Entre la violencia psicológica se incluyen por orden de aparición: el control y el aislamiento de sus amistades, la agresión verbal en forma de insultos, ridiculizaciones o hacer sentir que no se vale nada, obligar a realizar actos no deseados, la violencia en las redes.

Existe más reconocimiento del rol de víctima que del rol de agresor/a, a excepción de la conducta referida a violencia física donde coincide en el número absoluto

Recordando datos concretos, un 25,6% de la muestra dice sentirse o haberse sentido víctima del control y el aislamiento de sus amistades por parte de su pareja. Mientras que la violencia verbal (insultos, ridiculizaciones u ofensas) y el verse forzado o forzada a realizar actos que no deseaba realizar descienden en ambos casos al 12%. Como se decía con anterioridad, la violencia sexual, entendida como sentirse obligado a realizar conductas sexuales que no quería hacer, o la violencia física, son “denunciadas” por un 4,9% y 5,2%, respectivamente. Esta distribución se mantiene pero con un porcentaje menor cuando se solicita la autodenuncia o el reconocimiento de haber ejercido activamente estas conductas en el papel de agresor/a. Estos resultados que identifican como más habituales las conductas de violencia psicológica frente a la física se encuentran en la misma línea que otros revisados tanto de violencia entre iguales como de pareja (Ararteko, 2006; Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2010; Pikaza, Ruiz-Narezo, Fonseca, González de Audikana y Santibáñez, 2014; Povedano, 2013) pero con porcentajes muy inferiores a los hallados por otros estudios donde se aludían hasta un 90% de agresiones verbales y un 40% de violencia física (Povedano, 2013).

Y en todas las conductas incluidas no se han encontrado diferencias significativas en función del sexo. Es decir, en esta muestra de adolescentes, tanto chicos como chicas utilizan con semejante intensidad estas estrategias violentas. En este sentido, los datos se encuentran en la línea encontrada por otros autores y estudios (Bagner, Storch y Preston, 2007; Kuppens, Grietens, Onghen, Michiels y Subramanian, 2008; Linder, Crick y Collins, 2002). Desde una perspectiva de género, es importante señalar que este tipo de violencia ha sido asociada con la masculinidad, generando la idea de que las mujeres no participan en situaciones de opresión y abuso (Keddie, 2009). Caracterizar a los chicos como posibles perpetradores y a las chicas como posibles víctimas, parece constituir hoy en día un enfoque que contribuye a perpetuar los estereotipos de género. A este fenómeno se le ha comenzado a denominar por algunos autores como *ceguera de género* (Carrera, De Palma y Lameiras, 2011). En esta línea de trabajo, el equipo propone continuar profundizando en esta dirección incorporando a todos los estudios el doble rol (víctima/agresor/a) y a los análisis las diferencias en función del sexo.



El volumen de conductas violentas dentro de las parejas, recogidas en el estudio, representa una minoría, pero una minoría relevante. Sin embargo, como hemos señalado, la adolescencia es una etapa de cierta convulsión en la que se desarrollan muchos comportamientos iniciáticos y experimentales como el consumo de drogas, las conductas anti-sociales o incluso la comisión de ciertos delitos, además se ensayan nuevas conductas conforme a nuevos roles sociales más autónomos, entre ellas las primeras relaciones de pareja, lo cual unido a ese modelo de amor romántico puede explicar gran parte de unos comportamientos violentos hacia la pareja que más tarde se suelen moderar o desaparecer según van madurando como personas y como parejas. En este sentido, parece imprescindible continuar investigando en esta línea de trabajo, promoviendo más estudios de carácter longitudinal, con muestras más amplias, que permitan comprobar tendencias según las edades, si este tipo de conductas tienden a desaparecer o, si por el contrario, se establecen como patrones de conducta que deriven en violencia de género. Y tanto si remiten como si se instauran, en qué contextos y circunstancias lo hacen.

Mientras estos estudios se desarrollan, las educadoras y educadores sociales podemos y tenemos la responsabilidad de jugar un papel relevante. Si el control y el aislamiento se han manifestado como una de las formas más comúnmente utilizadas en las primeras relaciones afectivas con violencia, una estrategia de intervención para evitar la instauración de esas actitudes y conductas violentas desde la adolescencia sería la educación en valores como pilar fundamental en la construcción de relaciones afectivas más reales, más igualitarias y menos violentas (Álvarez y Egea, 2003). Trabajar el cuestionamiento y la reflexión crítica de los modelos de amor romántico (Herrera, 2010) o los matices en la distribución del poder señalados por Rowlands (1997). Adolescentes y profesionales tendríamos que dar un pensamiento a esta nueva perspectiva en la que más que ejercer el control o el poder sobre otros, propone compartirlo, construirlo y orientarlo (Pikaza, Ruiz-Narezo, Fonseca, González de Audikana y Santibáñez, 2014).

Como conclusión podemos afirmar que nos encontramos en un momento de desarrollo de diversos trabajos de investigación realizados con el colectivo específico de adolescentes. Sus resultados parecen abrir nuevas perspectivas de interés para el trabajo posterior así como para la intervención educativa y preventiva.

Rosa Santibáñez  
Profesora de la Universidad de Deusto  
rosa.santibanez@deusto.es

Marta Ruiz-Narezo  
Profesora de la Universidad de Deusto  
marta.ruiznarezo@deusto.es

Manuel González de Audikana  
Profesor de la Universidad de Deusto  
manu.audikana@deusto.es

Janire Fonseca  
Profesora de la Universidad de Deusto  
janire.fonseca@deusto.es

## Bibliografía

- Álvarez, A.; Egea, F.** (2003). “Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia”. *Injuve: Revista de Estudios de Juventud*, 62, 37-44.
- Ararteko** (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Autor.
- Arechederra, A.** (2010). “Violencia masculina contra las mujeres en las relaciones de pareja. Proceso y Consecuencias”. En: García, A. & Freire, M. (Comp.), *Violencia contra las mujeres en pareja. Claves y análisis de intervención*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Bagner, D.M.; Storch, E. A.; Preston, A. S.** (2007). “Romantic Relational Aggression: What about Gender?”. *Journal of Family Violence*, 22, 19-24.
- Carrera M. V.; De Palma R.; Lameiras M.** (2011). “Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings”. *Educational Psychology Review*, 23, 479-499.
- Consejo General del Poder Judicial - CGPD** (2015). La violencia sobre la mujer en la estadística judicial. Datos anuales de 2015. <http://www.poder-judicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--Datos-anuales-de-2015>

**Díaz-Aguado, M. J. (Dir.), Martínez-Arias, R.; Martínez-Barbero, J.** (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. [http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=4087](http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4087)

**Díaz-Aguado, M. J.; Carvajal, M. I.** (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid. Ministerio de Igualdad y UCM.

**Herrera, C.** (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.

**Instituto Vasco de la Mujer – Emakunde** (2015). Violencia contra las mujeres en la CAPV. Informe 25N.

[http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/violencia\\_evaluacion\\_informes/es\\_def/adjuntos/informe\\_25n\\_2015.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/violencia_evaluacion_informes/es_def/adjuntos/informe_25n_2015.pdf)

**Keddie, A.** (2009). “Some of those girls can be real drama Queens: Issues of gender, sexual harassment and schooling”. *Sex Education*, 9, 1-16.

**Kuppens, S.; Grietens, H.; Onghena, P.; Michiels, D.; Subramanian, S. V.** (2008). “Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis”. *Journal of School Psychology*, 46, 639-660.

**Linder, J. R.; Crick, N. R.; Collins, W. A.** (2002). “Relational aggression and victimization in young adults romantic relationships: Association with perceptions of parent, peer, and romantic relationship quality”. *Social Development*, 11, 69-86.

**Martínez, B.** (2013). “El mundo social del adolescente: amistades y pareja”. En: Estévez, E. (Coord.) (2013). *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis.

**Musitu, G.; Martínez, B.; Varela, R.** (2011). “El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes”. En: R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder (pp. 109-128)*. Madrid: Morata.

**Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar** (2010). *Estudio estatal sobre convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>

**OMS** (2009). Women and health. Today’s evidence tomorrow’s agenda. <http://www.who.int/gender-equity-rights/knowledge/9789241563857/en/>

**Padrós, M.; Aubert, A.; Melgar, P.** (2010). “Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 73-82.

**Peters, T.** (1998). “Consideraciones teóricas sobre la victimología”. *Eguskilore*, 2, 107-133.

**Pikaza, M.; Ruiz-Narezo, M.; Fonseca, I.; González de Audikana, M.; Santibáñez, R.** (2014). “Entre el ‘poder sobre’ y el ‘poder compartido’. Construyendo relaciones más igualitarias desde la adolescencia”. En: A. S. Jiménez, A. Pantoja, J. J. Leiva, E. Moreno y J. D. Gutiérrez (Coord). Congreso Internacional. Infancia en Contextos de Riesgo. Conmemoración del XXV Aniversario de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. (Pag. 2372-2384) Huelva, 20 - 22 Noviembre.



- Povedano, A.** (2013). “Violencia de género en el noviazgo”. En: Estévez, E. (Coord). (2013). *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Quicios García, M. P.** (Coord.). (2013). *Infancia, adolescencia y juventud en dificultad social*. Madrid: McGraw Hill y UNED.
- Rodríguez, E.; Megías, I.** (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía y FAD - Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Rowlands, J.** (1997). “Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo”. En: M. León (Comp). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Shaffer, D. R.** (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Soriano, A.** (2011). “La violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 87-97.

---

1 Este trabajo de investigación, BizkUme, ha sido posible gracias a la financiación de la Diputación Foral de Bizkaia y la Universidad de Deusto con la colaboración del Ayuntamiento de Erandio así como de los centros educativos de ESO y PCPI partícipes en la investigación.

2 Se trata de un juego de palabras entre los dos términos en euskera *Bizkaia* y *Umea* (niño/a). La explicación que le sigue, *Umearen etorkizuna eraikitzen* (construyendo el futuro del niño/a), pretende subrayar el espíritu o la filosofía del proyecto.

---

Encarna Bas  
M<sup>a</sup> Victoria Pérez

# La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género

Recepción: mayo 2016 / Aceptación: junio 2016

## Resumen

Este artículo se centra en la formación y la intervención de profesionales de la educación social en cuestiones relacionadas con la igualdad entre hombres y mujeres, así como con la prevención de la violencia de género. Se presentan los resultados más relevantes sobre la formación en género del alumnado del Grado de Educación Social, que nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de potenciarla para facilitar su intervención en diferentes situaciones, por lo que se incluye una propuesta. Respecto a la intervención de los educadores/as sociales, se resalta la diversidad de campos de acción de estos profesionales y la pertinencia de incluir la perspectiva de género en el diseño de sus acciones.

### Palabras clave

Formación en género, Intervención en igualdad de género, Perspectiva de género, Grado en Educación Social

## La formació i la intervenció dels educadors/es socials en qüestions de gènere

*Aquest article se centra en la formació i la intervenció de professionals de l'educació social en qüestions relacionades amb la igualtat entre homes i dones, així com amb la prevenció de la violència de gènere. Es presenten els resultats més rellevants sobre la formació en gènere de l'alumnat del Grau d'Educació Social, que ens porten a reflexionar sobre la necessitat de potenciar-la per facilitar la seva intervenció en diferents situacions, fet pel qual s'inclou una proposta. Respecte a la intervenció dels educadors/es socials, es ressalta la diversitat de camps d'acció d'aquests professionals i la pertinència d'incloure la perspectiva de gènere en el disseny de les seves accions.*

### Paraules clau

*Formació en gènere, Intervenció en igualtat de gènere, Perspectiva de gènere, Grau en Educació Social*

## The Training of and Intervention by Social Educators in Issues of Gender

*This article focuses on the training of and intervention by members of the social education profession in issues related to equality between males and females and to the prevention of gender violence. It presents the most significant results on the training in gender awareness received by students taking the Degree in Social Education, which led us to reflect on the need to enhance training in this area in order to facilitate the students' eventual professional involvement in a range of situations, and to put forward a proposal to this effect. Regarding the forms of professional intervention, due emphasis is given to the diversity of the fields in which social educators work and the desirability of incorporating the gender perspective into the design of their actions.*

### Keywords

*Gender training, Interventions in gender equality, Gender perspective, Social Education*

### Cómo citar este artículo:

Bas Peña, E.; Pérez de Guzmán Puya, M<sup>a</sup> Victoria (2016).

“La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género”.

*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, p. 95-112



ISSN 2339-6954

- El educador o educadora social es un profesional que realiza una acción socioeducativa (prevención e intervención) con personas y/o grupos, desde una línea normalizada o especializada, con objeto de generar cambios para la mejora y transformación social. Promueve la educación a lo largo de toda la vida a través de la participación y el desarrollo del espíritu crítico. Su labor se desarrolla en contextos sociocomunitarios, principalmente en el ámbito no reglado (Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman & Vargas Vergara, 2014).

Esta profesión hace referencia, como manifiestan Amorós y Ayerbe, (2000, p. 95) a “un servicio social que atiende a necesidades sociales [...] Es un profesional de la acción social que interviene en diversas situaciones priorizando en sus procesos de intervención perspectivas pedagógicas”. Por consiguiente, quienes se dediquen a esta profesión, con el objetivo de intervenir para transmitir o promover transformaciones ante situaciones de desigualdad, no pueden mantenerse al margen de las situaciones de discriminación por razón de género. *Su formación e intervención en cuestiones vinculadas con la igualdad de género es fundamental, como primer paso para evitar la violencia contra las mujeres* (Díaz-Aguado, 2012, Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman & Maurandi-López, 2015). En ese sentido, es esencial que los y las profesionales que intervienen en los diferentes campos sociales conozcan no solo los recursos multidisciplinares y las experiencias de intervención profesional, sino también las habilidades y estrategias necesarias para intervenir con solvencia en situaciones de violencia de género.

De acuerdo con Hernández (2012, p. 2): “El educador o educadora social, ha de estar en posesión de los conocimientos científicos y humanos necesarios para actuar desde la perspectiva socioeducativa con personas en riesgo o en situación de vulnerabilidad social que requieran de acompañamiento social”. Debe favorecer la inserción social de personas y colectivos en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y/o exclusión social. Si bien, los programas de prevención para que las personas no lleguen a estas situaciones son fundamentales.

A partir de los estudios realizados para la implantación de los grados de Pedagogía y de Educación Social, en el informe de la ANECA (2005), se indica que todos los graduados europeos habrán dedicado el mismo tiempo a su formación y poseerán competencias básicas que están íntimamente ligadas con las cuestiones de género y su desarrollo con diferentes colectivos y contextos. Estas serán:

Conocimientos firmes e innovadores en un campo del saber; Capacidad de resolución de problemas, antiguos y nuevos, para su aplicación científica y profesional; Capacidad para organizar e interpretar la información; Capacidad de transmitir la información, tanto en ámbitos especializados como no especializados y Posesión de las habilidades de aprendizaje necesarias para desarrollar posteriores estudios con un alto grado de autonomía (p. 54-58).

La Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (2011), en las disposiciones adicionales, en la sección decimotercera, referente a la implantación de la perspectiva de género, en el apartado 2, señala la perspectiva de género como elemento clave en las investigaciones, cuestión que nos permite seguir avanzando en este tema. Literalmente indica:

La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica promoverán la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología, de manera que su relevancia sea considerada en todos los aspectos del proceso, desde la definición de las prioridades de la investigación científico-técnica, los problemas de investigación, los marcos teóricos y explicativos, los métodos, la recogida e interpretación de datos, las conclusiones, las aplicaciones y desarrollos tecnológicos, y las propuestas para estudios futuros. Promoverá igualmente los estudios de género y de las mujeres, así como medidas concretas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en los equipos de investigación (p. 101).

A partir de los párrafos anteriores, queremos incidir en la importancia de la formación en género de los educadores y las educadoras sociales, y destacamos la relevancia de los Colegios profesionales como impulsores de esta formación inicial, que como profesionales externos participan en el diseño de los planes de estudio, y en la oferta de plazas de prácticas externas, como primer lugar de socialización profesional. Finalizamos con aspectos que se deben tener en cuenta en la acción y/o intervención en temas relacionados con el género.

En este artículo nos centramos en la importancia de la formación en género de los y las profesionales de la Educación Social (ES), como base para poder intervenir desde la perspectiva de género, porque como afirma Hernández (2012, p. 2): “Una de las mayores herramientas que tenemos en la actualidad para combatir la lacra social de la violencia de género es la educación social visualizada desde la perspectiva de la igualdad de género”. A continuación realizamos una propuesta de intervención en diferentes espacios.

## Evidencias actuales que reclaman la intervención educativa desde la perspectiva de género

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (art.1), se reclama constantemente la igualdad entre hombres y mujeres. La Constitución Española (1978) así lo contempla, y las posteriores leyes (Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, marzo de 2007; Ley Orgánica de Universidades, reformada en abril de 2007; Ley Orgánica contra



Nos centramos en la importancia de la formación en género de los y las profesionales de la Educación Social (ES), como base para poder intervenir desde la perspectiva de género

la violencia de género, de diciembre de 2004) concretan la formación desde la Administración para lograr la igualdad real y evitar todo tipo de discriminación respecto a la mujer, en la sociedad española.

Si bien, como afirman Sánchez Gómez, Martín García & Palacios Vicario (2015, p. 106) “el abordaje convencional de este complejo problema (medidas legislativas, policiales, penales, sociales, culturales, laborales) debe complementarse con otro enfoque, el educativo, en el que se propongan medidas de intervención y sobre todo medidas de prevención”.

Por un lado, la Encuesta de la Unión Europea (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016) indica que: Una de cada tres mujeres en la UE ha sufrido violencia física y/o sexual desde la edad de 15 años; el 75 % de las mujeres en un trabajo profesional o en la alta dirección han experimentado acoso sexual; Una de cada diez mujeres ha sufrido acoso sexual o acoso a través de nuevas tecnologías. Los porcentajes siguen siendo alarmantes. En España, los datos de la Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer (2015) señalan que el 25% de mujeres jóvenes, de 16 a 19 años, que han tenido pareja han sufrido violencia de control, en alguna ocasión, en los últimos 12 meses. En este sentido, coincide con los datos del estudio realizado por De Miguel Luken (2015): uno de cada tres jóvenes considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias controlar los horarios de la pareja, impedir a la pareja que vea a su familia o amistades, no permitir que la pareja trabaje o estudie o decirle las cosas que puede o no puede hacer.

Por otro lado, todas las investigaciones indican que las personas jóvenes son algo más tolerantes que el conjunto de la población con las conductas relativas a la “violencia de control”. Cuestión que nos lleva a revisar, desde la ES, como titulación, profesión y práctica educativa, las causas que subyacen a esta aceptación y a tomar conciencia para articular acciones que promuevan el pensamiento y la acción para invertir esta tendencia. Y es, en este campo, donde quienes ejercen esta profesión tienen un espacio privilegiado para la intervención educativa, desde una perspectiva sociocrítica, que trascienda los planteamientos lineales tecnocráticos y promueva una reflexión crítica y comprometida con la defensa de los derechos humanos.

Además, debemos tener en cuenta que aunque nuestro desarrollo legislativo aboga por la igualdad entre hombres y mujeres, en la práctica se mantiene con cierta frecuencia la desigualdad y discriminación, empezando por las cuestiones aparentemente formales, como podría ser el lenguaje sexista. Si lo analizamos detenidamente, muchos de los aspectos contemplados a nivel legislativo se incumplen en la Administración pública, en las universidades y en el resto de centros educativos, como se puede comprobar en la revisión de los documentos utilizados públicamente.

En el ámbito universitario, Díaz-Aguado (2012, p. 251-252) señala, entre las conclusiones del estudio realizado, que el 14,3% de mujeres universitarias

Muchos de los aspectos contemplados a nivel legislativo se incumplen en la Administración pública, en las universidades y en el resto de centros educativos

han vivido múltiples situaciones de violencia de género con cierta frecuencia. Y la han ejercido o intentado de forma repetida el 10,68% de los hombres universitarios que están finalizando su carrera. Esta autora demanda “incrementar los esfuerzos destinados a la prevención, teniendo en cuenta la especial resistencia al cambio que este tema puede suponer para ellos partiendo de cómo es su situación actual y el papel que debe desempeñar la universidad...” (p. 254).

La formación universitaria proporciona un contexto privilegiado, una condición de protección, para sustituir dicha mentalidad por los valores democráticos de igualdad. Máximo cuando las principales razones para no romper el silencio son: no conceder suficiente importancia al maltrato, el miedo y la vergüenza (CEDAW, 2015), aspectos que pueden abordarse desde el currículum educativo y con metodologías participativas, que contribuyan al análisis de las ideas previas, las causas que subyacen en estas razones, las formas de hacerles frente para tomar conciencia y superarlas, etc. Y, de esta forma, traspasar las fronteras universitarias y transferir el conocimiento a las prácticas profesionales cotidianas con diferentes colectivos y por medio de múltiples acciones en diversos contextos.

En la investigación realizada por Valls Carol y su equipo (2008) el propio alumnado indicaba la necesidad de que junto a material informativo sobre violencia de género se incluyeran actividades de formación, prevención y sensibilización, trabajando sobre todo la dimensión educativa de las causas de la misma, así como el origen de las desigualdades de género, junto con otro tipo de medidas (atención, disciplinarias, etc.). Además, defendían la introducción de una asignatura en prevención de la violencia de género, como contenido curricular obligatorio de los planes docentes en cualquier estudio universitario. Sin embargo, la ausencia de estas cuestiones, en los planes de estudio, es una evidencia de acuerdo con diferentes estudios (Díaz- Aguado, 2012) y de manera concreta en el Grado en Educación Social (Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman & Vargara-Vergara, 2014).

Por tanto, no es de extrañar que actualmente Naciones Unidas reclame al Estado español que cumpla sus compromisos internacionales en materia de igualdad de género, tal y como consta en el *Informe sombra España 2008-2013*. A lo que sumamos lo que se señala en la 61ª sesión del CEDAW-Naciones Unidas (apartado 27b), celebrado en julio de 2015, como limitaciones y restricciones en la educación, el hecho de que la formación en género quede relegada a un segundo plano, por lo que recomienda a España que vele para que se eliminen todos los estereotipos de género de los libros de texto, se incluyan en los planes de estudios y en los programas académicos los derechos de la mujer, promoviendo la igualdad de género y la formación profesional de los docentes. No obstante, la inclusión de las cuestiones de género en los actuales planes de estudio del Grado en ES podríamos afirmar que es casi testimonial y anecdótica, como veremos a continuación.



## Situación actual de la formación en género en el Grado de Educación Social

La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007) entiende que “la Educación Social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son del ámbito de competencia del educador social y que posibilitan:

- la incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales, tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de circulación social;
- la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (p. 5).

Esta definición se centra tanto en el tipo de acción que se le supone específica a la profesión, como en la finalidad (supuesta) que ha de lograrse tras sus consecuencias en quienes la reciben. Desde esta perspectiva es evidente la importancia de su intervención para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, superar todo tipo de discriminaciones y de violencia de género mediante la generación de contextos en los que fluya el saber, promover la toma de conciencia respecto a los hechos que atentan contra los derechos de las mujeres e iniciar actuaciones para transformar esta realidad.

La ES forma a profesionales de lo social y, en las profesiones sociales, como afirma García Roca (2001) está presente el impulso de lo vivo, la capacidad de crear significados y vincularse a los seres singulares, a los contextos vitales: actuar es actuar con otros para que cada persona tome las riendas de su vida, también en las cuestiones de género, por lo que su formación en este sentido es fundamental para su profesionalización.

La Asociación Internacional de Educadores Sociales (2011, p. 8) considera al educador o educadora social como un intermediario/a que facilita la articulación social e impide “*la marginación social y la exclusión, a través de un proceso de interacción social para apoyar al individuo y a los grupos de riesgo en cuestión para que puedan desarrollar sus propios recursos*”. La guía metodológica elaborada por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores de Andalucía y la Junta de Andalucía, explicita que:

Las y los profesionales de la educación social como generadoras y generadores de procesos de análisis y de transformación social tenemos conocimiento, desde una perspectiva de género, de los estereotipos sexuales asignados de forma dicotómica a hombres y mujeres. La singularidad y particularidad de nuestra profesión nos posibilita la formación y el reciclaje personal necesarios para poder participar en la transformación del

sistema androcéntrico, generador de desigualdad, y participar en la construcción de otros sistemas basados en la equidad, pluralidad y diversidad de identidades y roles y exentos de desigualdad entre las personas (p. 1).

Los resultados y aportaciones que presentamos, a continuación, son el fruto de la investigación que llevamos a cabo sobre la formación en género, del alumnado del Grado de Educación Social, de las universidades españolas (29 públicas y 7 privadas). De manera más detallada se puede consultar los trabajos de Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman Puya & Vargas Vergara, (2014), Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman Puya & Maurandi López, (2015).



El estudio realizado marca como objetivos: (1) conocer la formación sobre género y violencia de género, del alumnado del Grado en Educación Social, de las universidades españolas y (2) conocer la percepción del alumnado sobre la contribución de la lectura a su formación en género y violencia de género.

En la investigación seguimos un enfoque multimétodo (cualitativo y cuantitativo) y dos técnicas de recogida de datos: análisis de contenido y encuesta, de acuerdo con los objetivos planteados. En primer lugar, realizamos el análisis de contenido de las guías docentes, de los planes de estudio del Grado en Educación Social, para conocer las asignaturas que abordan estos contenidos. Se examinaron 36 planes de estudio, que suponen 1.260 asignaturas, correspondientes al curso académico 2012-2013. En su catalogación se tuvo en cuenta si era Básica, Obligatoria u Optativa, el curso en el que se imparte, el cuatrimestre y el número de créditos.

Instituímos como criterio de búsqueda las palabras “*género, mujer, violencia de género, familiar y/o doméstica*”. Las categorías de estudio para el análisis de contenido fueron: Igualdad/desigualdad, Inclusión/exclusión, violencia. A continuación se presentan las subcategorías:

- a. *Igualdad/desigualdad*: políticas, discriminación, marginación, estereotipos, sexo, lenguaje, TIC, escuela, familias, relaciones intergeneracionales, envejecimiento, ética.
- b. *Inclusión/exclusión*: mercado laboral, migraciones, interculturalidad, prostitución y trata, delincuencia sexual, instituciones cerradas, drogodependencias.
- c. *Violencia*: violencia de género (física, sexual, psicológica, económica).

Por otro lado, para ampliar la información obtenida de los planes de estudio, se diseñó una encuesta a fin de obtener datos directamente del alumnado. La encuesta estuvo formada por 19 ítems, y para construirla nos basamos en los trabajos de Valls Carol *et al.*, (2008), Valls Carol, Torrego Rgido, Colás Bravo y Ruiz Eugenio (2009). A continuación la validamos mediante: un estudio piloto (50 alumnos y alumnas del grado en Educación Social, de la Universidad de Murcia, febrero de 2013) y un proceso de entrevistas con un

total de 18 expertos en políticas de género, de diversos ámbitos profesionales (universidad y servicios sociales de CCAA). Sus aportaciones las incorporamos a la encuesta utilizada y difundida por medio de una herramienta web, la aplicación “encuestas de la Universidad de Murcia”<sup>1</sup>. En la encuesta, un primer bloque, recogía información sociodemográfica: sexo, edad y universidad de procedencia. El segundo bloque recopilaba información sobre contextos de formación en género, vías por las que la reciben, realización de prácticas externas, contenidos de género recibidos, percepción de la capacitación profesional, visión de la educación para la igualdad como prevención de violencia, contenidos en género necesarios para la profesión, procesos para la formación específica en género, interés por temáticas de género, derecho a la formación en género, estrategias para integrar estos contenidos en la titulación, conocimiento materiales sobre género, detección de situaciones de violencia. En total la encuesta consistió en 19 preguntas, que después de trabajar las de múltiples respuestas se convirtieron en 107 ítems. 45 de estos ítems fueron medidos con escala de Likert 5, otros 58 ítems fueron preguntas con respuesta “sí/no”, y 4 ítems de tipo nominal.

La fiabilidad empírica se efectuó mediante la técnica de consistencia interna de covarianza entre ítems (Alfa Crombach), obteniéndose un valor de 0.85 para las 45 variables ordinales, estandarizadas. La validez cualitativa, como se ha indicado anteriormente, se llevó a cabo a través del juicio de 18 personas expertas en materia de género. Además, les solicitamos que analizaran los ítems en función de la univocidad, la ordenación y el tipo de respuesta, con el fin de adecuar la semántica a la población a la que iba dirigido. Con sus aportaciones revisamos y modificamos algunas cuestiones.

A continuación mostramos los resultados principales de la investigación que nos dan una visión de la necesidad e importancia de la inclusión de los temas de género en el Grado de Educación Social.

## Resultados en relación a la formación en igualdad y violencia de género

Como consecuencia de todo el proceso seguido, los resultados muestran la escasa presencia de asignaturas que aborden la formación en género, solo contabilizamos 24 asignaturas específicas sobre género y 147 que incorporan esta cuestión de manera transversal. De las específicas, 10 son obligatorias y 14 optativas. Sin embargo, casi la totalidad de las personas encuestadas (99%) consideran que es necesaria la formación: para la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención y detección de la violencia de género y la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas. Existe unanimidad en considerar que esta formación es necesaria para poder desempeñar su labor profesional.

A ello tenemos que añadir el hecho de que sólo el 16% afirman haber realizado prácticas externas relacionadas con éste ámbito. Este dato nos sugiere la importancia de los colegios profesionales, por sus funciones y competencias profesionales, a la hora de que promuevan y dinamicen las universidades para que se lleven a cabo actuaciones sobre género con diferentes colectivos y contextos; pues las prácticas suponen el lugar de encuentro del conocimiento teórico con su aplicación práctica y el primer lugar de socialización profesional, en nuestro caso en género. Y, por consiguiente, éstas constituyen uno de los ejes principales para la adquisición de competencias, cuyo uno de sus componentes son los contenidos vinculados con la temática que nos ocupa.



Otro aspecto sobre el que hemos preguntado es el uso que se realiza del lenguaje, tanto por parte del alumnado como del profesorado. El 43% indica que utiliza un lenguaje sexista; es decir, recurre al masculino para referirse a hombres y mujeres. Sin embargo, el 84% del alumnado indica que sabría detectar un uso sexista del lenguaje. Y señala que el profesorado, en sus clases, utiliza el masculino para referirse a los alumnos y las alumnas (62%). Se comprueba, de acuerdo con los datos obtenidos, que más de la mitad del alumnado indica no haber recibido formación en educación para la igualdad, ni en violencia.

Existe unanimidad sobre la necesidad de recibir formación en educación para la igualdad, prevención y detección de la violencia de género, y en detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, dado que la consideran fundamental para poder desempeñar su futura labor profesional. El estudio de Ferrer Pérez *et al.* (2011) concluye que entre los actores que mejor predicen la violencia de género está el haber cursado materias sobre género.

Existe unanimidad sobre la necesidad de recibir formación en educación para la igualdad, prevención y detección de la violencia de género, y en detección precoz de la violencia en el ámbito familiar

Podemos comprobar que tienen claro las diferentes formas de comportamiento vinculados a la violencia de género, pero el 28,64% manifiesta que ha padecido alguna de las situaciones en el grupo de amistades (19,25%), en el instituto (7,04%); en la universidad (4,69%), y en otros espacios (5,63%); y, el 65,73% ha tenido conocimiento o ha presenciado alguna situación de violencia de género de personas que conoce. Sin embargo, no han denunciado estos hechos, sólo afirma haberlo hecho el 15,49%; y quienes denuncian acuden a la Policía Nacional (6,10%), a la Policía Local (5,16%), Fiscalía Juzgados (3,23%) y a “otros” el 5,63%.

Nos preguntamos por la formación actual de los educadores y educadoras sociales, por las acciones llevadas a cabo para su incorporación laboral en espacios cotidianos y específicos en los que se tienen que incluir las acciones concretas para lograr la igualdad en todos los contextos, así como en los específicos vinculados con el trabajo con víctimas y con agresores. Defender y reclamar la intervención en un espacio laboral en cuestiones de género precisa formación específica. No podemos hablar de intervención sin formación concreta y fundamentada, de otra forma podemos correr el riesgo de seguir perpetuando estereotipos y desigualdades subliminarias.

## Resultados sobre la lectura como recurso fundamental en la concienciación y formación en género

De acuerdo con los resultados obtenidos comprobamos que la lectura ocupa un lugar prioritario como recurso en su formación, el 94,47% del alumnado del estudio manifiesta que realizan lecturas por diferentes motivos y vías, dato sumamente interesante en el desarrollo de su futuro laboral, porque como afirma Deleuze (2009) la identidad lectora de quienes se dedican a la educación influye positivamente en su labor mediadora con la lectura, y la lectura es una vía de concienciación y formación también en las cuestiones relacionadas con la situación de la mujer. Cabe destacar que efectúan lecturas de manera voluntaria el 54,46%, aspecto muy importante a tener en cuenta en sus prácticas profesionales porque no es posible obligar a leer a nadie, se ha de leer voluntariamente (González García, 2011) y, ello, es esencial para realizar prácticas educativas orientadas al fomento de la lectura con diferentes colectivos y situaciones.

Respecto al tipo de lecturas sobre los temas de género, afirman que leen investigaciones e informes sobre la situación de la mujer en relación a la igualdad (67,61%) y sobre discriminación (61,97%), pero también cuentos sobre género (36,62), ensayos sobre género (30%), novela sobre género (27,3%), teatro sobre la igualdad de género (26,8%), biografías sobre género (26,3%). Manifiestan que la lectura ha contribuido a su formación en género y en violencia de género, les ha permitido reflexionar sobre las desigualdades de género (93,97%), ayudándoles a tomar conciencia de las desigualdades sobre temas de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (87,94%). Datos de sumo interés porque como señala Basanta Reyes (2005):

Más que nunca nuestra capacidad de independencia, la formación de nuestra libertad, el cultivo de nuestro propio criterio necesita de modo más imperioso la lectura. Porque sólo ella es capaz de construir el puente que lleva de la información al conocimiento (p. 189).

Pero además, no solo contribuye a pensar y, por consiguiente, a tomar conciencia, sino que les ha proporcionado un mayor conocimiento sobre las situaciones de desigualdad (89,9%), contribuyendo a comprometerse para conseguir la igualdad entre géneros (83,76%), porque quienes se dediquen a la enseñanza “tienen que saber de qué manera las actitudes frente a las cuestiones de género afectan a los resultados del aprendizaje” (UNESCO, 2014, p. 47). Estas lecturas han influido en su formación sobre género (78,28%), y les han abierto nuevas perspectivas respecto a posibles acciones a realizar (76,89%). De esta manera observamos un proceso que va desde la reflexión y el pensamiento sobre la situación de desigualdad de la mujer en la sociedad actual al descubrimiento de nuevas posibilidades de acción.

Podemos afirmar que las lecturas sobre género constituyen un recurso fundamental en la formación, porque contribuyen a la construcción de su iden-

Las lecturas sobre género constituyen un recurso fundamental en la formación, porque contribuyen a la construcción de su identidad personal y al desarrollo de su pensamiento crítico sobre cuestiones de género

tividad personal, al desarrollo de su pensamiento crítico y constructivo sobre cuestiones de género, a la toma de conciencia y de decisiones. Además, son lecturas mayoritariamente procedentes del campo científico, lo que contribuye a su formación como profesionales de la acción social.

## Propuesta para la acción y/o intervención educativa en género de los educadores y educadoras sociales



Las situaciones de desigualdad de género con todas sus consecuencias individuales y sociales, no se pueden comprender al margen de los condicionantes históricos, culturales, económicos y políticos, donde la educación ha desempeñado y desempeña un papel importante en la transmisión y perpetuación de las mismas. La intervención de profesionales de la ES se dirige tanto a la *prevención inespecífica* como a la *específica*, pero su campo es más amplio, por lo que incidirán sobre aquellas personas para evitar que la discriminación se problematice, se cronifique y dificulte su incorporación social.

La intervención educativa ante situaciones de discriminación o violencia contra la mujer reclama competencias, por ello, convendría analizar las competencias requeridas respecto a la prevención, la asistencia, la reinserción, sus conocimientos específicos, como parte de las competencias, para poder actuar. Por ejemplo, podríamos plantear el problema (hechos reales o ficticios) mediante diferentes recursos, analizarlo utilizando las técnicas de dinámica de grupo para promover la participación y la generación del pensamiento, discutirlo con las personas que participan, con otros profesionales, con personas afectadas o con experiencias conocidas o vividas sobre estas cuestiones.

Este proceso tiene como finalidad identificar las causas concretas de la situación de inicio y detectar los factores de riesgo y de protección presentes en diferentes situaciones, la importancia de señalarlos, analizando las consecuencias en las mujeres y en la sociedad, la necesidad de diseñar programas sobre igualdad y violencia de género cada vez más eficaces, fundamentados en evidencias científicas y adaptados a realidades concretas, lo que nos llevará a crear un plan de actuación que se irá concretando en proyectos continuos y sistemáticos, en los que habrá que contemplar:

- La disponibilidad real a iniciar un proceso de concienciación y toma de decisiones
- Los recursos humanos y materiales con los que contamos
- La posibilidad de trabajo en equipo y/o de coordinación con otros profesionales
- El intercambio de conocimientos y de experiencias profesionales

Se presentarán situaciones complejas, conflictivas, ante las que será necesario demostrar nuestra capacitación como personas y como profesionales para resolverlos, tomar iniciativas y decisiones, reestructurar posibles actuaciones previstas y evaluar las realizadas, para saber en cada momento la evolución del proceso, revisar las aportaciones de las investigaciones, las lagunas a superar, las alternativas a seleccionar, contribuyendo nuevo conocimiento y compartiéndolo con todas las personas implicadas, mostrando nuestro compromiso con este problema pero también nuestra firmeza para ayudar a superarlo.

Por ejemplo, para la *asistencia* a las víctimas de violencia de género puede incorporarse en un equipo interdisciplinar de los *dispositivos generales* (programas de ayuda, vivienda, absentismo escolar, incorporación laboral) que permiten llegar a sectores de mujeres que no acceden a los recursos especializados. Esta situación se puede originar bien porque no tengan conciencia del problema, por miedo o porque no conocen los recursos existentes o no saben los mecanismos de acceso a los mismos, etc. y, en los especializados (casas de acogida, etc.), asumiendo en esta fase la función educativa, de acuerdo con su formación.

Estas competencias se tendrán que manifestar, de una u otra forma, en el día a día, lo que supone conocimientos, actitudes y habilidades en el mismo momento en que se producen las acciones. Cuando se actúa no siempre se es consciente de cada una de ellas, son dimensiones que actúan a la vez, en la persona, y ésta las dota de significado y relevancia.

## Espacios y estrategias de intervención

Una ventaja de la intervención precoz es que su impacto positivo se hace evidente a lo largo de la vida y, a menudo, es transmitido a otras generaciones

La intervención de profesionales de la educación social en género no deja de ser la pieza de un gran engranaje: la sociedad, las políticas globales internacionales y nacionales, los planes sobre la mujer en el ámbito nacional, autonómico, local; los planes de estudio de las diferentes titulaciones que intervienen en cuestiones relacionadas con la mujer, las ONG, etc. Rojas Marcos (1998) destaca la importancia de desarrollar estrategias preventivas desde la planificación familiar, defiende el amor a las personas para desarrollar la autoestima, la generosidad y la capacidad para amar, porque el amor frustrado produce inadaptación, rencor y odio. Sostiene que los programas más eficaces son los que se dirigen a menores entre cuatro y doce años de edad, cuando son influenciables y es posible reforzar y desarrollar en ellos la compasión, el desinterés, la tolerancia, el sentido de autocrítica y la empatía... Una ventaja de la intervención precoz es que su impacto positivo se hace evidente a lo largo de la vida y, a menudo, es transmitido a otras generaciones. Considera que el método más efectivo para fomentar conductas compasivas y tolerantes en la infancia es explicar y razonar con el pequeño cómo sus acciones afectan a los sentimientos ajenos. Además destaca que

es importante etiquetar positivamente los comportamientos constructivos de forma que el niño y la niña los identifiquen, compruebe sus beneficios y los incorpore a la imagen ideal a la que aspira.

Las actuaciones realizadas en los diferentes ámbitos: familiar, educativo, laboral y comunitario proporcionan espacios idóneos y complementarios para poder desarrollar la intervención educativa a nivel personal y/o de grupo normalizados, de riesgo, en determinadas fiestas y acontecimientos multitudinarios, etc. A través de las prácticas educativas cotidianas se pueden concretar las actuaciones de forma precisa, constante, gradual y sistemática de acuerdo con las características, motivaciones e intereses de cada niño o niña, adolescente y joven, ya que como hemos indicado anteriormente, permiten la detección precoz de diferentes carencias, las posibilidades de intervención socioeducativa, las dificultades personales, familiares y escolares de adolescentes en situación de riesgo que, posiblemente, de no plantear estos aspectos, podrían pasar sin que se conocieran las causas de las dificultades para integrarse, para relacionarse, del fracaso escolar, del absentismo laboral, de ausencias injustificadas, etc. Conviene utilizar metodologías variadas y complementarias que posibiliten el desarrollo de los factores de protección, así como la detección de situaciones problemáticas y de riesgo. Por ejemplo, se pueden utilizar de forma complementaria las viñetas, el cine, la música, los refranes, la literatura, los cuentos populares, las dinámicas de grupos, el análisis de publicidad, el estudio de casos, las historias de vida, los grupos de discusión, el desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre de carácter cultural, deportivo, formativas, de cooperación, voluntariado, etc.



Nos encontramos con diversidad de espacios para intervenir en la comunidad, y en cada una pueden adquirir rasgos y matices diferentes. Sin ánimo de agotar las múltiples posibilidades que ella nos ofrece indicaremos algunos desde los que, quienes ejercen esta profesión, pueden intervenir desde la perspectiva de género. Solo pretendemos hacer aflorar al pensamiento algunas de las posibilidades que ofrece cada realidad y contexto, a partir de las cuales, adquiere especial relevancia la creatividad e iniciativa de los propios profesionales, para generar nuevos espacios de intervención: los ayuntamientos, diputaciones y comunidades autónomas pueden desarrollar a través de sus estructuras generales y de apoyo diferentes actuaciones con programas generales y específicos (servicios sociales comunitarios y especializados, tanto en espacio abierto como cerrado: juventud, mujer, drogodependencias, menores, cultura, deportes, cárceles, hospitales, personas mayores...), bien de ámbito autonómico, provincial, comarcal o intercomarcal.

Las asociaciones de vecinos, culturales, deportivas, de personas mayores, de cooperación al desarrollo, amas de casa, etc., contribuyen, en las zonas, a crear un clima positivo de participación y convivencia entre personas de diferentes edades, origen y procedencia, mediante la realización de actividades orientadas a mejorar la calidad de vida, promoviendo la concienciación sobre aspectos relacionados con la educación, la igualdad, el respeto a los

derechos humanos y el bienestar social. Contamos, además, con: colegios profesionales, sindicatos, partidos políticos, parroquias, federaciones deportivas... Especial referencia requieren los medios de comunicación social, por su incidencia en la construcción de la realidad social, por sus consecuencias en la modulación de los comportamientos de las personas, así como en la promoción y organización de actividades de difusión, formación y evaluación.

Los medios de comunicación social ejercen gran influencia sobre el fomento de la igualdad. De aquí, la importancia que tiene, para la educación sobre igualdad entre hombres y mujeres, trabajar con profesionales de los medios de comunicación. Incluir, también, en el practicas externas de ES convenios con diferentes medios de comunicación para que el alumnado realice prácticas en ellos, resulta de sumo interés para su formación profesional y su incorporación al mundo laboral.

Las estrategias y actuaciones en igualdad y violencia de género conviene realizarlas desde una perspectiva holística, que integre a personas y grupos, unidos para proveer una oferta amplia de respuestas y alternativas integradas: recreativas, interpersonales, intelectuales, creativas, sociales, espirituales, etc. En definitiva, las actuaciones deben tener como ejes básicos la complementariedad conceptual y metodológica; la coordinación institucional y social en las diferentes fases de estudio; planificación y ejecución para rentabilizar esfuerzos y recursos; la participación activa y comprometida de la comunidad con los Proyectos; la coherencia entre los discursos, los diseños y su materialización; la continuidad, sistematización, diversificación; y la evaluación como parte fundamental en todas las actuaciones.

Es fundamental para realizar una buena intervención realizar un análisis de género, para diagnosticar las relaciones de género y, de este modo, identificar los problemas concretos, las metas u objetivos que se persiguen y los potenciales de las personas (hombres y mujeres). Ayuda a incluir la perspectiva de género en el enfoque metodológico y el sistema de objetivos que se hayan diseñado. De este modo, desde la planificación de cualquier proceso se está promoviendo la equidad de género.

Partiendo del análisis efectuado, éste proporciona recomendaciones para la integración de la perspectiva de género en los objetivos y en el enfoque metodológico. De este modo, permite hacer ya en la fase de planificación una afirmación fundada acerca de cómo podrá contribuir la medida a promover la equidad de género. Contribuye de manera directa a la transversalización del enfoque de género en la práctica.

## Conclusiones

Se puede constatar la escasa formación en temas de género en el Grado de ES. Es evidente la urgencia de la formación en género de los profesionales de la ES que llevan a cabo procesos de acción y/o intervención en su día a día. No podemos llegar a una acción o una intervención óptima si no somos capaces de mirar la realidad desde una perspectiva de género, con “gafas violetas”.

Sin embargo, es una necesidad reclamada de acuerdo con el informe de CEAW (2015). Conviene reflexionar sobre la responsabilidad social que posee esta institución de educación superior en la formación de profesionales con poder de intervención en estas cuestiones, que tanto afectan a la población, así como el papel de los colegios profesionales, como agentes fundamentales en el proceso de profesionalización de este colectivo, para reclamar a la universidad su inclusión de acuerdo con la legislación actual y asumir o demandar una formación continua en género.

Los educadores y las educadoras sociales deben tener una mentalidad que vaya en coherencia con su labor profesional. Su práctica profesional debe estar apoyada en un proceso formativo y técnico que garantice una acción e intervención con unos niveles óptimos. Conviene repensar la función educativa y aclarar qué significa educar en el siglo XXI, reflexionar sobre el sentido de la misma, sobre la participación y el compromiso de quienes tienen que llevarla a cabo, porque decidirán y actuarán en un contexto atravesado por la incertidumbre y la urgencia, y necesitarán poner en práctica competencias sumamente complejas.

Por tanto, hemos de estar abiertos y activos para ampliar nuestra mirada y buscar no sólo el conocimiento de hechos o teorías (saber declarativo), sino también la operatividad y utilidad del mismo (saber hacer, saber expresar y saber comunicar), pero sobre todo el sentido que tienen dichos saberes para el desarrollo del propio proyecto personal y profesional (querer saber y querer hacer conforme a valores y sentimientos, querer seguir aprendiendo, mejorando, innovando, recreando) (Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández & Serván Núñez, 2009).

Para poder trabajar en cuestiones de género quienes ejercen la profesión de educación social tienen que entender que formación e intervención van de la mano. Conocer la normativa sobre igualdad y violencia de género a nivel nacional e internacional, ser capaz de cambiar su mirada a la hora de analizar la realidad entendiendo que hay estructuras patriarcales que hay que ir cambiando poco a poco y aprender estrategias para la prevención de la violencia de género, a través de la educación en igualdad, son aspectos fundamentales que deben tener en cuenta. Existe la necesidad de educar de forma diferente, en una cultura que permita a los niños y las niñas una escala de valores que les lleve a representar el mundo de otra manera y a manejarse en él desde



Se puede constatar la escasa formación en temas de género en el Grado de ES

una visión igualitaria. El principio de igualdad entre hombres y mujeres es la base para conseguir no solo el desarrollo individual, sino también un desarrollo social que abogue por la justicia social y los derechos humanos.

Siempre que reflexionemos sobre situaciones de inferioridad de la mujer en el ámbito educativo, profesional y/o social, tenemos que pensar en las cuestiones que están en la base de las causas y consecuencias de las desigualdades. Introducir la perspectiva de género en todo nuestro entramado social, en nuestros sistemas educativos, es la mejor manera de ir avanzando hacia esa equidad que tanto reclamamos.

Encarna Bas Peña  
Profesora titular  
Universidad de Murcia  
ebas@um.es

M<sup>a</sup> Victoria Pérez de Guzmán Puya  
Universidad Pablo de Olavide  
mvperpuy@upo.es

## Bibliografía

- Amorós, P.; Ayerbe, P.** (coord.) (2000). *Intervención educativa en inadap-tación social*. Madrid: Síntesis.
- ASEDES, C.** (2007). Documentos profesionalizadores. *Código Deontológico de educador y educadora social*. Toledo: Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Bas-Peña, E.; Pérez-de-Guzmán, V.; Vargas-Vergara, M.** (2014). “Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (23), pp. 95-120.
- Bas-Peña, E.; Pérez-de-Guzmán, V. Vargas-Vergara, M.** (2014). “Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2395-120. DOI:10.7179/PSRI\_2014.23.05
- Bas-Peña, E.; Pérez-de-Guzmán, V. Vargas-Vergara, M.** (2014). “Contribución de la lectura a la formación en género en el Grado de Educación Social: Estudio descriptivo y censal”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, julio-diciembre, pp. 129-148.
- Bas-Peña, E.; Pérez-de-Guzmán, V.; Maurandi López, A.** (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol. 67, N° 3, pp. 51-66.
- Basanta-Reyes, A.** (2005). “La pasión de leer”. *Revista de Educación*, Extra 1, 189-201.

**Constitución Española** (1978). Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/>

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

**Deleuze, G.** (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité? *Enjeux* 74, pp. 93-100.

**Díaz-Aguado, M. J.** (dir.) (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Universidad Complutense de Madrid y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. NIPO: 680-12-108-1. Recuperado de

[http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud\\_Universitaria\\_ante\\_igualdad\\_y\\_violencia\\_de\\_genero\\_%202012.pdf](http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud_Universitaria_ante_igualdad_y_violencia_de_genero_%202012.pdf)

**European Union Agency for Fundamental Rights (FRA)** (2016). *Zero tolerance of violence against women*. Recuperado de

[http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-violence/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-violence/index_en.htm)

**Ferrer Pérez, V. A.; Bosch Fiol, E.; Navarro Guzmán, G.** (2011). “La violencia de género em la formaicón universitária: análisis de factores predictores”. *Anales de Psicología*, vol. 27 (2) (mayo), pp. 435-446.

**García Roca, J.** (2001). “La navegación y la fisonomía del naufragio. El aspecto moral de las profesiones sociales”. Kisnerman, N. (comp.), *Ética ¿un discurso o una práctica social?* Buenos Aires: Paidós.

**González-García, J.** (2011). “Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (54), pp. 25-39.

**Hernández, C.** (2012). Violencia de género: “Una cuestión de Educación Social”. *RES. Revista de Educación Social*, 14, Enero, pp. 1-3.

**Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación** (2011). Ministerio de Ciencia e Innovación. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=8434019787>

**Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**. Madrid: BOE, 2004. Recuperado de [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/lo1-2004.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-2004.html)

**Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres**. Madrid: BOE, 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>

**Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades**. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

**Libro Blanco del título de Grado de Pedagogía y Educación Social** promovido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, 2005). Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)

**Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer** (2015) Recuperado de <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/home.htm>



- Organización de Naciones Unidas** (2015). *Informe sombra España 2008-2013*. Recuperado de <http://cedawsombraesp.wordpress.com/>
- Organización de Naciones Unidas** (2015). *Informe CEDAW/C/ESP/CO/7-8 de julio* Recuperado de <https://cedawsombraesp.wordpress.com/2015/07/02/nota-de-prensa-la-onu-suspende-a-espana-en-igualdad-de-genero/>
- ONU** (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm>
- Pérez Gómez, A.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M.; Serván Núñez, M. J.** (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- Rojas Marcos** (1998). *Las semillas de la violencia*. Madrid. Espasa.
- Sánchez Gómez, M. C.; Martín García, A. V.; Palacios Vicario, B.** (2015). “Indicadores de violencia de género: en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, pp. 85-109.
- Valls Carol, R.; Aguilar Ródenas, C.; Olea, A.; José, M.; Colás Bravo, M. P.; Fisas Ollé, M.; Torreño Egidio, L.** (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Memoria final. 2006-2008 (Exp. 50/05).
- UNESCO** (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013-2014. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

---

1 “Área de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas (ATICA) de la Universidad de Murcia. Aplicación “Encuestas” (v.2.3). (2010)”.

---



Intercambio



Jordi Enjunes  
Txus Morata

# Estudio de la sustitución y suspensión de la pena en justicia juvenil. Aproximación a la realidad penal juvenil catalana

Recepción: marzo 2016 / Aceptación: mayo 2016

## Resumen

El proceso de acompañamiento y transición a la libertad es parte del éxito educativo en la reinserción social. Potenciar vínculos comunitarios y la mejora de competencias sociales son aspectos ineludibles en el proceso de incorporación social, especialmente para los menores con delitos graves. En el presente artículo analizamos la aplicación de medidas de sustitución y suspensión como instituciones que evitan la consolidación de identidades subculturales y permiten procesos de vinculación comunitarios.

### Palabras clave

Justicia juvenil, Reinserción social, Sustitución, Suspensión, Incorporación comunitaria

Estudi de la substitució i suspensió de la pena en justícia juvenil. Aproximació a la realitat penal juvenil catalana

*El procés d'acompanyament i transició a la llibertat és part de l'èxit educatiu en la reinserció social. Potenciar vincles comunitaris i la millora de competències socials són aspectes ineludibles en el procés d'incorporació social, especialment per als menors amb delictes greus. En el present article analitzem l'aplicació de mesures de substitució i suspensió com a institucions que eviten la consolidació d'identitats subculturals i permeten processos de vinculació comunitaris.*

### Paraules clau

Justícia juvenil, Reinserció social, Substitució, Suspensió, Incorporació comunitària

Study of the Substitution and Suspension of Sentence in Juvenile Justice. An approach to the juvenile penal situation in Catalonia

*The process of professional support and transition to freedom is a significant part of educational success in social reintegration. The strengthening of community ties and the enhancing of social skills are crucial aspects of the process of social inclusion, especially for minors convicted of serious crimes. In this paper we analyse the application of alternative measures sentence substitution and suspension as effective steps towards preventing the consolidation of subcultural identities and fostering processes of belonging in the community.*

### Keywords

Juvenile justice, Social reintegration, Substitution, Suspension, Inclusion in the community

### Cómo citar este artículo:

Enjunes, Jordi; Morata, Txus (2016)  
"Estudio de la sustitución y suspensión de la pena en justicia juvenil. Aproximación a la realidad penal juvenil catalana".  
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, p. 115-127



ISSN 2339-6954

- El cambio en la política penal juvenil hacia modelos de seguridad ciudadana conlleva un claro endurecimiento de las leyes penales (Salvador, 2014) y evidencia sesgos a mejorar en el sistema de justicia juvenil, especialmente en relación a la exigencia legal internacional y nacional de considerar el uso de las medidas de privación de libertad como la última ratio, evitando así la ruptura con los vínculos sociales existentes. Se da mayor importancia al delito y la etiología delictiva que al propio proceso educativo y de cambio del menor, asumiendo directrices paralelas, y en ocasiones antagónicas, de lo estipulado en las leyes y recomendaciones internacionales (Couso, 2007; Pérez, 2014).

Se da mayor importancia al delito y la etiología delictiva que al propio proceso educativo y de cambio del menor

La presión social derivada de una sociedad basada en el riesgo y el control parece anteponerse a la necesidad de mejorar los vínculos afectivos con los miembros de la comunidad, el compromiso social y la participación en actividades de tipo comunitario, a la vez favoreciendo la interiorización de valores sociales (Rodríguez, 2011). Las acciones delictivas se producen especialmente cuando la vinculación de los individuos a la sociedad es débil o está rota, dando pie a un proceso socializador carente de competencias en autocontrol y valores morales compartidos (Pratt, Turner y Piquero, 2004). Las medidas de internamiento se presentan como una oportunidad en el proceso socializador (Enjuanes y Camps, 2013), pero la identificación con roles negativos, especialmente significativos en la edad juvenil (Hernández, 2013), requiere un especial cuidado para evitar la consolidación de conductas de tipo subcultural y antisocial. La comisión de delitos de especial gravedad, que requieren de procesos de internamiento en centros educativos, no pueden quedar apartados de los procesos de reinserción comunitaria si éstas pueden darse de forma efectiva y sin riesgo en el exterior. La extrema preocupación por la intervención en relación a los factores de riesgo ha olvidado en muchas ocasiones la importancia de potenciar y consolidar factores de protección que permitan mediar y evitar la conducta antisocial.

## La intervención penal juvenil en España, un cambio necesario

### La privación de libertad como última ratio

El sistema penal juvenil español regula, de forma diferenciada y autónoma de la población adulta, las consecuencias jurídicas derivadas de los ilícitos penales, siguiendo así las directrices de las normas internacionales (Resolución 45/113, 1990). Aunque en la exposición de motivos de la LO 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor (en adelante LORPM) se manifiesta una tendencia a la orientación sancionadora, evidenciada más especialmente en sus ulteriores reformas (Salvador, 2014), destaca por encima de ésta la intervención educativa. Los sistemas penales que permiten intervenciones

exitosas con los jóvenes infractores son aquellos que sofistican su respuesta, alejándose de reacciones uniformes de corte punitivo y adecuando la pena a las necesidades de la persona, (Evans-Chase y Zhou, 2012).

Las normas y tratados internacionales delimitan el uso de la pena privativa de libertad como última ratio. En el artículo 37.b de la Convención de los Derechos del Niño, y el artículo 17.1 de las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (en adelante Reglas de Beijing), disponen que la privación de libertad se impondrá cuando no exista otra respuesta adecuada (Cano, 2011; Pérez, 2014). El Consejo de Europa, en su recomendación 87(20) de 17 de septiembre de 1987, insta a los estados miembros a la creación de catálogos de medidas que permitan atender tanto la etiología del delito como, especialmente, las necesidades de sus autores, y así se traslada en la redacción de la LORPM donde se incluye no solo medidas penales de corte comunitario sino las instituciones de la sustitución y la suspensión de las penas, una vez se valore que el joven ha adquirido las competencias necesarias o está en condiciones de adquirirlas en medio abierto (Cano, 2011).

La aplicación de estas instituciones viene descrita en las Reglas de Beijing, donde en su regla 23.2 se concreta la necesidad de permitir cierta facultad por parte de la autoridad competente en modificar las órdenes siempre que se crea conveniente. En la regla 28.1 se recomienda el uso de la libertad condicional siempre que sea posible y concederla tan pronto como sea posible, individualizando así el proceso educativo (Couso, 2010; Pérez, 2014). Es en la resolución 45/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 14 de diciembre de 1990, en su artículo 79, donde se explicita que todos los menores deberán beneficiarse de medidas concebidas para su reintegración a la sociedad, estableciéndose fines como la libertad anticipada.

Con todo esto, la legislación penal española, alentada por dichas recomendaciones, contempla la inclusión de las instituciones de la sustitución y la suspensión de la pena en su legislación. En el artículo 40 de la LORPM, se define de forma clara y explícita la suspensión de la medida, aunque relegando su aplicación tan solo a los menores con sentencias no superiores a dos años, limitación que no permite considerar el cambio de los menores con condenas más graves y evidencia, tal y como hemos señalado, la realidad del punitivismo penal. Si bien la limitación de dichas medidas puede estar motivada por la presencia de factores de riesgo significativo, la propia ley establece la necesidad de fomentar el cambio prosocial y la mejora competencial del menor sin excepción por tipo delictivo, así como la aplicación de medidas de libertad vigilada en todos los casos. Llama la atención la posible contradicción que se establece entre delitos graves y los principios resocializadores y del superior interés del menor. Es en el artículo 51 de la LORPM donde se faculta al juez competente a sustituir las medidas por otras que se estimen más adecuadas, siempre y cuando se pudieran haber impuesto en su inicio, y por un tiempo igual o inferior al que reste de cumplimiento.

En ambos casos, y a tenor de lo descrito por la legislación española, se impondrán medidas comunitarias de seguimiento en medio abierto posteriormente de su aplicación, que permitan el control y acompañamiento educativo del menor en su proceso de reinserción. La sustitución implica un cambio en otra medida del catálogo menos restrictiva, y en el caso de la suspensión, la propia LORPM prevé, en su artículo 7.2, dos períodos diferenciados: uno de privación de libertad y otro de cumplimiento de libertad vigilada.

## La vinculación comunitaria como elemento de éxito en la incorporación social

Diferentes estudios de reincidencia muestran datos poco alentadores en cuanto al fin resocializador de la pena, evidenciando que más de la mitad de los jóvenes internados reinciden en un tiempo no superior a tres años. Un estudio realizado en Cataluña cifra en un 57'8% los menores que reinciden después de penas de internamiento en centro educativo (Capdevila y Ferrer, 2012), cifras similares a las presentadas por el País Vasco, con un 59% de reincidencia (San-Juan, Ocariz y Cuesta, 2007), o el 52'4% de reincidencia en Extremadura (Núñez, 2012). Pero no solo los datos de reincidencia llaman la atención. En el citado estudio de Cataluña sorprende la celeridad en la comisión del nuevo ilícito, siendo el 75% de los y las jóvenes que salen de un centro cerrado los que cometen el delito antes del primer año (Capdevila y Ferrer, 2012).

El proceso de acompañamiento y retorno a la comunidad se presenta como un elemento importante para la consecución de los fines reinsertadores

No solo es importante la imposición de una medida inicial, ni tampoco es suficiente el trabajo que se realiza en fase de ejecución. Entendemos que el proceso de acompañamiento y retorno a la comunidad se presenta como un elemento importante para la consecución de los fines reinsertadores (Alonso & Funes, 2009; Planella, 2003).

El internamiento, por sí solo, no educa, sino que son la vinculación comunitaria con los miembros de la comunidad, la participación y la interiorización de valores prosociales positivos los que favorecen la construcción de procesos de ciudadanía activa y comprometida (Trilla, 2010) mediante intervenciones que permitirán consolidar conductas, acorde a las normas sociales y mejoras en el autocontrol (Bender y Lösel, 1997). Un sistema penal juvenil, preocupado por el proceso de reinserción, deberá eludir el riesgo como estrategia de intervención y apostar por una actuación educativa basada en el cambio identitario hacia comportamientos prosociales. Cuanto mayor tiempo pase en la no comisión del delito, mayor es la probabilidad de procesos desistores en la conducta antisocial (Blasco, Fuentes y Pastor, 2014), pero este tiempo debe darse en entornos prosociales lo más parecidos posible a su entorno natural.

Todo lo expuesto no lleva a negar la necesidad de la medida de privación de libertad en su totalidad, pero sí a valorar la aplicación de los programas más adecuados en cada momento, teniendo en cuenta el interés superior del menor. No cabe duda que las medidas de perfil comunitario junto a metodologías propias del acompañamiento psicosocial y educativo (Morata, 2014) permiten mantener los vínculos sociales como factores protectores ante la comisión del delito (Mathur y Clark, 2014). No se han hallado estudios ni evidencias científicas que indiquen que la aplicación de las medidas estudiadas pueda ser contraproducente en el proceso educativo y reinserador.

El internamiento de un joven en centro educativo de régimen cerrado es necesario por la presencia de factores de riesgo elevados que impiden un trabajo adecuado en comunidad, pero la presencia de riesgo social no debe ser determinante para el cumplimiento íntegro de la pena en medio cerrado. El propio dinamismo del menor y la adquisición de competencias y habilidades sociales deben permitir adaptar los procesos de incorporación social a su propia realidad. El trabajo educativo deberá centrarse en facilitar factores protectores de estimulación al cambio, promover el cambio a través de competencias centradas en el autocontrol y la construcción de procesos de ciudadanía comprometida (Kymlicka y Norman, 1994), para, posteriormente, acompañar en el proceso de incorporación en medio abierto, a través de la vinculación con la comunidad y en especial la familia o el grupo de acogida.

El presente artículo analiza el uso de la institución de la suspensión y la sustitución de la pena en la justicia penal juvenil española en una muestra de jóvenes catalanes, y pretende analizar dichos resultados por perfiles criminológicos, orientando a los profesionales de la ejecución penal en los casos que resulta determinante y/o aconsejable la implementación de dichas medidas.

## Método

### Muestra

La muestra del estudio ha estado formada por la totalidad de los jóvenes sentenciados en Cataluña y a los que durante los años 2008 a 2010 se les impuso una medida de internamiento en centro educativo no superior a los dos años y que, bien en el auto o ya en fase de ejecución penal, se les sustituyó o suspendió la medida. La investigación se ha centrado en los jóvenes de entre 14 y 16 años, ya que este dato nos permitió hacer un seguimiento real de la reincidencia durante los dos años posteriores a la comisión del delito. En los estudios recientes en la justicia juvenil catalana, el 87% de los jóvenes que cumplen una medida penal cometen el delito durante los dos años posteriores a la finalización de su causa base, por lo que, si bien el estudio

de reincidencia no es comparable con los datos que se nos ofrece, sí permite aproximaciones a estas cifras.

El tamaño de la muestra esta compuesto por un total de 174 jóvenes, 55 casos estudiados el 2008 (31'6%), 63 del 2009 (36'2%) y 56 del 2010 (32'2%), que suponen la totalidad de los jóvenes a los que se les sustituyó o suspendió la medida a lo largo de los años estudiados. En el 80% de los casos la población es de sexo masculino, y procedentes del Estado español en un 56% del total. La media de edad se sitúa entorno a los 15'6 años, con una moda que se sitúa entorno a los 16 años, en un 70% de los casos estudiados.

## Variables estudiadas

Las variables estudiadas para analizar el impacto de las medidas de sustitución y suspensión en el proceso de reincidencia de los menores han sido extraídas del Sistema de Información de Justicia Juvenil (SIJJ) de la Dirección General de Ejecución Penal a la Comunidad y Justicia Juvenil.

Se han tenido en cuenta las variables de riesgo en la comisión del acto delictivo y que estuvieran en la base de datos citada, así como la respuesta penal al tipo delictivo. En la presente investigación se han valorado datos de tipo sociodemográfico como la edad, el sexo y la nacionalidad, y delictivo como los antecedentes penales, el tiempo de la medida, medida inicial y final impuesta, y el delito.

## Resultados

### Uso de la sustitución y suspensión en el sistema penal juvenil catalán

Los datos estadísticos analizados en la investigación evidencian una reducción discreta del 4'2% de la población infractora juvenil a lo largo de estos tres años estudiados, pasando de 7.405 jóvenes atendidos en 2008 a los 7.094 en 2010, manteniendo el rigorismo en la aplicación de medidas de internamiento, ya que estas no sufren variación significativa.

La aplicación de las instituciones de sustitución y suspensión en el sistema penal catalán ha ido en retroceso, pasando del 40'6% de los jóvenes en 2008 al 36'2% en 2010. Si bien la legislación internacional impulsa este tipo de medidas, estas no se aplican a los jóvenes con delitos graves (más de dos años de internamiento) y tan solo se aplica a un tercio de los que tienen deli-

tos menos graves, asimilándose cada vez más a políticas penales de adultos (Salvador, 2014).

Es destacable que el 56'3% de los jóvenes a los que se les impone la sustitución o suspensión no se les aplica reglas de conducta adicionales más que las de observar un comportamiento adecuado a la ley o aquellas que queden reflejadas con el educador de medio abierto en su plan de trabajo individual, por lo que la aplicación de estas instituciones se asimila a beneficios derivados en ocasiones de buen comportamiento dentro del centro educativo, más que acciones educativas de mejora de la reinserción.

## Datos de reincidencia general

Los datos analizados en la investigación no ofrecen datos significativos entre la comisión de un nuevo delito y los factores estudiados detallados más arriba, no existiendo relación estadística causal entre la variable "Reincidencia" y el resto de variables analizadas. Estos datos permiten ratificar la tesis del presente estudio en la que los factores de riesgo criminógenos, como en el caso de los antecedentes (Beatriz, 2011) o el tiempo de cumplimiento en centro educativo, no son relevantes en la comisión del nuevo delito y no suponen un factor desistor por sí mismo, por lo que prolongar el encierro se presenta como contraproducente en el proceso de reinserción social ya que puede favorecer procesos de identificación subcultural (Valverde, 2014). La presencia de factores protectores comunitarios como la relación con el entorno familiar, la capacidad de gestión del tiempo de ocio, la participación activa en la comunidad o la vinculación a valores sociales prevalentes, todos ellos no estudiados por no disponer de datos, son importantes y pueden ser significativos en la comisión del nuevo delito, elementos no identificados como principales en la intervención de los centros educativos. No obstante, a lo largo de la investigación han aparecido datos de especial significación que aunque no son estadísticamente significativos y, por tanto, generalizables, son interesantes a considerar.

Los datos de reincidencia del período estudiado evidencian que el 54% de los jóvenes a los que se les aplica la sustitución o suspensión de la pena no vuelven a cometer un delito. Esta cifra no permite comparación directa con estudios de reincidencia, pero datos estadísticamente interesantes como este nos permiten afirmar que el proceso de acompañamiento y vinculación comunitario antes del fin de la condena se presenta como un factor desistor importante.

Por tiempo de condena, la diferencia entre jóvenes de menos de un año de condena y más de un año, no se aprecia significatividad, dado que para estos últimos los datos son tan solo un 2% más elevado. Dado que la intervención dentro de los centros educativos es universal y no se centra en concreto en la

El 54% de los jóvenes a los que se les aplica la sustitución o suspensión de la pena no vuelven a cometer un delito

etiología delictiva, entendemos que una intervención basada en modelos de corte punitivista y con baja presencia de vinculación comunitaria permitan esta similitud en los datos. Este elemento nos permite plantear la necesidad de incorporar a jóvenes con delitos más graves ya que, como vemos, la tipificación de la pena no aporta datos diferenciados.

## Sexo y reincidencia en las medidas sustituidas o suspendidas

Se observa una relación significativa entre el sexo femenino y la no reincidencia a partir de los datos expuestos. El estudio muestra cifras entorno al 73'9% de los casos estudiados de las jóvenes que no vuelven a cometer un delito una vez vinculadas de nuevo en la comunidad, mientras que los varones se sitúan en el 51'7%, inferiores a la media.

Así mismo, las chicas a las que se les ha impuesto una medida de centro cerrado, tienen mayores cifras de reincidencia. La desvinculación de la comunidad en el sexo femenino aporta datos significativos en cuanto a la asunción de conductas de tipo antisocial, siendo significativa la correlación con la comisión de nuevos delitos durante el período de sustitución o suspensión de la pena en el sexo femenino.

## Tiempo de imposición de la pena, antecedentes penales, reglas de conducta y reincidencia en la medida sustituida o suspendida

No se advierte una relación significativa entre los antecedentes penales y la comisión de un nuevo acto delictivo en el proceso de sustitución o suspensión de la pena. Tampoco se han definido conclusiones significativas entre el tiempo impuesto en sentencia y la comisión de nuevos actos delictivos posteriormente. Entendemos que ambos factores no son significativos en la comisión de nuevos ilícitos penales según se desprende del trabajo realizado.

Por el contrario, sí son significativos los resultados en cuanto a la aplicación por parte del juez de reglas de conducta en el cumplimiento efectivo de la sustitución o suspensión de la pena. Se destaca una correlación negativa entre la no imposición de reglas de conducta o la imposición de reglas de tipo restrictivo y la reincidencia. La adecuación de las reglas de conducta a las necesidades del propio sujeto, derivadas del trabajo de los profesionales educativos de medio abierto, a tenor de su situación individual, reflejado en los programas de tratamiento individual, se identifican como elementos de éxito junto a la imposición de reglas de tipo restrictivo impuestas en fase procesal.

## Discusión

El estudio aporta orientaciones en cuanto a la importancia de la aplicación de medidas de corte comunitario que eviten la ruptura de los vínculos sociales, y que estos no tienen relación con variables de riesgo criminógeno como los antecedentes, el tiempo de imposición de la medida o el tipo de reglas impuestas en fase de suspensión o sustitución. Los datos estudiados no aportan explicaciones válidas en el proceso de desistimiento, por lo que entendemos que el encierro y el rigorismo punitivo no deben ser elementos aplicables en el modelo penal juvenil. La vinculación comunitaria y el proceso de acompañamiento en la transición hacia la libertad se presenta como crítico en el proceso de reinserción social del menor, por lo que los procesos de mediación comunitaria son evidencias interesantes y efectivas en este punto (Almirall, García y Jódar, 2011). Destacamos la importancia de centrar estudios en este ámbito.

La vinculación comunitaria y el proceso de acompañamiento en la transición hacia la libertad se presenta como crítico en el proceso de reinserción social del menor

La familia y el modelo de parentalidad ejercido con los menores debe ser un elemento a tener en cuenta de forma significativa. Existen estudios en población adulta que así lo ratifican (Martí y Cid, 2015) y el propio Departament de Justícia implementa intervenciones como el Programa Límits. La literatura científica asegura que mantener un vínculo social seguro permite prevenir la comisión de actos delictivos en un futuro, ofreciendo resistencias activas ante el comportamiento antisocial.

La gestión del ocio se presenta como otro elemento clave ya que este es un factor determinante en la conducta antisocial. Deben proponerse cambios metodológicos que permitan la intervención basada en necesidades personales y la implementación de programas cognitivo-conductuales, a partir de intervenciones ambientales, que aseguren procesos de interiorización de valores prosociales, rehuendo de sistemas sancionadores y punitivos que consolidan comportamientos identitarios subculturales (Valverde, 2014).

No se han demostrado relaciones significativas entre el historial delictivo o el tiempo de medida y la reincidencia delictiva, como se señala en otros estudios de reincidencia (García *et al.*, 2011), pese a ello, el sistema penal sigue poniendo énfasis en la importancia del historial delictivo como elemento de riesgo social, anteponiéndolo a los propios cambios desistores del propio joven (Cruz, 2011). La reincidencia delictiva vendrá marcada en muchas ocasiones por la adecuación de la intervención a las necesidades criminógenas del menor. El aumento de tiempo de privación de libertad no correlaciona con el desistimiento.

Entendemos que este tipo de instituciones deberían generalizarse para la totalidad de la población penal juvenil, ya que el proceso educativo-sancionador y el fin reinsertador que esgrime la LORPM no distingue de ilícitos penales determinados. Permitir el acceso a dichas instituciones a todos los

jóvenes infractores, siempre que presenten unas condiciones determinadas no vinculadas a factores criminógenos, como se ha demostrado, debe ser una realidad en el marco del sistema penal español.

## Conclusiones

El mandato constitucional insta a los centros de ejecución penal a favorecer medidas que mejoren los procesos de reinserción y reeducación de las personas que cometen delitos. Y este mandato es más intenso, si cabe, cuando hablamos de menores. La LORPM define su acción como sancionadora educativa y entendemos que en materia de justicia de menores la ambigüedad en el fin de la pena no es posible, debiendo orientar sus acciones hacia fines reinsertadores. La administración penitenciaria tiene el compromiso de orientar su política penal hacia medidas que, sin poner en riesgo el entorno social ni despenalizar las conductas que afecten a la protección de los bienes jurídicos protegidos, mejoren y enfaticen la reinserción de las personas privadas de libertad. Establecer, consolidar y mejorar los vínculos comunitarios es un elemento necesario para conseguir tales fines, y para ello las metodologías propias del acompañamiento psico-social y educativo se presentan como las más adecuadas para conseguirlos. Los centros educativos deben flexibilizar sus controles restrictivos, que no educativos ni de inserción comunitaria, en cuanto a la suspensión y sustitución de la pena de los y las jóvenes internados en centros de menores, posibilitando procesos de aprendizaje en relación a la participación, al fomento de la cohesión social, la interiorización de valores prosociales y la vinculación comunitaria y parental.

Los resultados del presente estudio nos permite confiar en la importancia de la aplicación de estas instituciones en medidas penales de mayor gravedad, y a las que actualmente la Fiscalía General del Estado se opone para delitos de más de dos años de condena, idea enfatizada en la baja reincidencia de los menores a los que se les sustituye o suspende la medida, con una imposición inicial de centro de internamiento. Entendemos que este tipo de medidas deben adecuarse, no solo a la etiología delictiva del menor, sino también al proceso vital, educativo, social y familiar, por lo que la sustitución y la suspensión deben ir dirigidas a la evitación de conductas identitarias negativas y subculturales, así como a favorecer el proceso reinsertador del menor lo antes posible.

El retorno y la adaptación a la comunidad es parte vital e importante del proceso de reinserción, y si bien la legislación penal juvenil contempla como necesaria la ejecución de libertad vigilada, una vez acabado el tiempo de privación de libertad, a tenor por los datos presentados, entendemos que este proceso debe poderse acelerar una vez el o la joven hayan incorporado las habilidades y competencias necesarias para la vida en sociedad. Reducir el impacto negativo que produce la privación de libertad y mejorar el vínculo

con la comunidad, a través de la participación del joven y el establecimiento de relaciones de apego seguro, deben ser los objetivos de los equipos educativos. La actual política penal deberá orientarse hacia modelos comunitarios que no solo eviten la comisión de nuevos delitos sino que favorezcan la construcción de ciudadanos comprometidos que mejoren los procesos de cohesión social.

Es necesario que la política penal actúe conjuntamente con la praxis socioeducativa y las evidencias científicas, aportando elementos clave para la mejora de los procesos de incorporación social. Entender la importancia del acompañamiento psicosocial en el marco de los contextos sociales de los jóvenes por parte de los educadores, así como la importancia de las instituciones de nuestro ordenamiento jurídico, se presentan como una orientación socioeducativa relevante para los procesos de incorporación social positiva en el medio comunitario.

Es necesario que la política penal actúe conjuntamente con la praxis socioeducativa

Jordi Enjunes

Profesor de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social  
Universidad Ramon Llull – Pere Tarrés  
enjunesjordi@gmail.com

Txus Morata

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social  
Universidad Ramon Llull – Pere Tarrés  
tmorata@peretarres.org

## Bibliografía

**Almirall, A.; García, M.; Jódar, F.** (2011). “La mediación penal juvenil y comunitaria: una alianza necesaria”. *Mediaciones Sociales*, 9, 165–185.

**Alonso, I.; Funes, J.** (2009). “L’acompanyament social en els recursos socioeducatius”. *Educació social: revista d’intervenció socioeducativa*, 42, 27–45.

**Beatriz Cruz** (2011). “La circunstancia agravante de reincidencia en el derecho penal juvenil”. *Revista Estudios Jurídicos*, 11.

**Bender, D.; Lösel, F.** (1997). “Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behaviour in adolescents from multi-problem milieus”. *Journal of Adolescence*, 20(6), 661–78.

**Blasco, C.; Fuentes, N.; Pastor, C.** (2014). “Aproximació als factors explicatius del desistiment en joves infractors”. *Educació social: revista d’intervenció socioeducativa*, núm. 58.

**Cano, M. Á.** (2011). “¿Supresión, mantenimiento o reformulación del pensamiento educativo en el derecho penal juvenil?”. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 13(13).

- Capdevila, M.; Ferrer, M.** (2012). *Taxes de reincidència 2011 de justícia juvenil*. (CEJFE, Ed.). Barcelona.
- Carmona, C.** (2002). “Algunas observaciones sobre la responsabilidad penal de los menores, a raíz de la Ley 5/2000, de 12 de enero”. *Revista Española de Ciencia Penal y Criminología*, 4(3).
- Couso, J.** (2010). *Sustitución y remisión de sanciones penales de adolescentes. Criterios y límites para las decisiones en sede de control judicial de las sanciones* (No. 18/2010). Santiago de Chile.
- Enjuanes, J.; Camps, E.** (2013). A ti, “Centre Educatiu Els Til·lers”, nuestro más sentido homenaje. Un modelo educativo a través de la historia de la justicia juvenil. *Revista de Educación Social*.
- Evans-Chase, M.; Zhou, H.** (2012). “A Systematic Review of the Juvenile Justice Intervention Literature: What It Can (and Cannot) Tell Us About What Works With Delinquent Youth”. *Crime & Delinquency*, 60(3), 451–470.
- García, A.** (2005). *Negociar el riesgo*. (Ariel, Ed.) (primera.). Barcelona.
- García, E.; García, O.; Benítez, M. J.; Pérez, F.** (2011). “Menores reincidentes y no reincidentes en el sistema de justicia juvenil andaluz”. *Alternativas. Cuadernos de trabajo Social*, 18, 35–55.
- Hernández, M. V.** (2013). “Características cualitativas y cuantitativas de la delincuencia actual de menores”. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 10(471-492).
- Kymlicka, W.; Norman, W.** (1994). “Return of the Citizen: A survey of recent work on citizenship theory”. *Ethics*, 104, 257–289.
- Martí, J.; Cid, J.** (2015). “Encarcelamiento, lazos familiares y reincidencia. Explorando los límites del familismo”. *Revista Internacional de Sociología*, 73(1).
- Mathur, S.; Clark, H.** (2014). Community Engagement for Reentry Success of Youth from Juvenile Justice: Challenges and Opportunities. *EDUCATION AND TREATMENT OF CHILDREN*, 37(4), 713–734.
- Morata, T.** (2014). “Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral”. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, (57), 13–32.
- Núñez Izquierdo, F.** (2012). “Tasa de reincidencia de la delincuencia juvenil de Extremadura. Medidas privativas de libertad”. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (2), 37–67.
- Pérez, C.** (2014). “La justicia juvenil en el derecho internacional”. *Derecho y Cambio Social*, 37.
- Planella, J.** (2003). “Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social”. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13–33.
- Pratt, T.; Turner, M.; Piquero, A.** (2004). “Parental socialization and community context: A longitudinal analysis of the structural sources of low self-control”. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 219–243.
- Rodríguez, J.** (2011). “Conducta antisocial en grupo: una aproximación mediante ecuaciones estructurales”. *CENIPEC*, 30.
- Salvador Concepción, R.** (2014). La ley reguladora de la responsabilidad penal de los menores: sus posteriores reformas y su eficacia. *La ley penal:*

*revista de derecho penal, procesal y penitenciario*. La Ley-Actualidad.

**San-Juan, C.; Ocáriz, E.; Cuesta, J. L. de la.** (2007). “Evaluación de las medidas en medio abierto del Pla de Justicia Juvenil de la Comunidad Autónoma del País Vasco”. *Boletín Criminológico*, 96.

**Trilla, J.** (2010). “Propuestas conceptuales en torno al debate sobre educación para la ciudadanía”. In ICE-Horsori (Ed.), *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. (Vol. Propuesta, pp. 77–92). Barcelona.

**Valverde, J.** (2014). *Exclusión social. Bases teóricas para a intervención*. (Editorial Popular, Ed.). Madrid.

Elda Uribelarrea  
Eva Tomás

# Tartekari Sarea: una experiencia para la sensibilización y erradicación de la violencia contra las mujeres

Recepción: mayo 2016 / Aceptación: julio 2016

## Resumen

Tartekari Sarea es un programa innovador cuya finalidad es colaborar en la erradicación de la violencia contra las mujeres, mediante acciones de sensibilización y la captación y el apoyo inicial a mujeres víctimas. La red, puesta en marcha por la Diputación Foral de Bizkaia, es una estructura compuesta por 32 asociaciones y 64 agentes voluntarias de dichas asociaciones, que cuentan con el apoyo de un equipo profesional para el desarrollo de esta labor. Presentamos a continuación sus cinco años de andadura, sus inicios, el momento actual y los aprendizajes realizados.

### Palabras clave

Violencia contra las mujeres, Sensibilización, Trabajo en red, Voluntariado, Desarrollo comunitario

## Tartekari Sarea: una experiència per a la sensibilització i eradicació de la violència contra les dones

*Tartekari Sarea és un programa innovador la finalitat del qual és col·laborar en l'eradicació de la violència contra les dones, mitjançant accions de sensibilització i la captació i el suport inicial a dones víctimes. La xarxa, posada en marxa per la Diputació Foral de Biscaia, és una estructura composta per 32 associacions i 64 agents voluntàries d'aquestes associacions, que compten amb el suport d'un equip professional per al desenvolupament d'aquesta tasca. Tot seguit presentem els seus cinc anys de trajectòria, els seus inicis, el moment actual i els aprenentatges realitzats.*

### Paraules clau

*Violència contra les dones, Sensibilització, Treball en xarxa, Voluntariat, Desenvolupament comunitari*

## Tartekari Sarea: an experience in promoting awareness of and working to eradicate violence against women

*Tartekari Sarea is an innovative programme which aims to contribute to the eradication of violence against women through the raising of awareness and by outreach, making contact with and providing first-response support to victims. The initiative, set up by the Foral Diputation of Bizkaia, is a network of 32 associations and 64 volunteer agents within these associations, with the back-up of a professional team to assist them in this work. What follows is a profile of the programme's five years of existence, its origins, the present state of affairs and the lessons learned.*

### Keywords

*Violence against women, Awareness, Networking, Volunteer, Community development*

### Cómo citar este artículo:

Uribelarrea Barcina, Elda; Tomás Rodríguez, Eva (2016). "Tartekari Sarea: una experiencia para la sensibilización y erradicación de la violencia contra las mujeres". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, p. 128-144



## ▲ Contextualización

La realidad de la violencia contra las mujeres en Euskadi no difiere sustancialmente respecto al resto de comunidades autónomas del Estado. El informe de Emakunde *La violencia contra las mujeres en la CAPV* (2015) refleja las siguientes cifras: según datos de la Ertzaintza, durante el año 2014 4.091 mujeres sufrieron violencia sexista, 2.932 ejercida por parte de su pareja o expareja (72% del total), 859 mujeres sufrieron violencia intrafamiliar (21%) y 300, violencia sexual (7%). El 56,15% de estas mujeres residía en Bizkaia.

Ese mismo año, 3 mujeres fueron asesinadas en la CAPV, dos de ellas en Bizkaia y una en Araba.

Estos datos muestran como la violencia contra las mujeres es un problema social y político de primer orden por lo que supone de vulneración de los derechos humanos y de ataque a la vida y la libertad de las mujeres, de sus hijas e hijos y de la sociedad en su conjunto. Un problema que requiere de acciones políticas encaminadas a su erradicación mediante la prevención y la atención de las víctimas (las mujeres y sus hijas e hijos).

La violencia contra las mujeres es un problema social y estructural fruto del sistema patriarcal, basado en la jerarquización del colectivo de los hombres sobre el de las mujeres, es decir en el sexismo. Además se entiende como un instrumento de control y de mantenimiento de las mujeres en esta situación de subordinación.

Centrándonos en la violencia ejercida por parte de la pareja o expareja, ésta produce en las mujeres daños graves sufriendo serias consecuencias de tipo físico, psicológico y sexual.

Queremos también visibilizar a los hijos e hijas de las mujeres en situación de maltrato, hasta el momento víctimas más invisibles que sus madres. Entendemos que el hecho de convivir en un entorno familiar violento –aun cuando no se les agrede ni se les insulte o amenace– es ya un ejercicio de violencia contra los y las menores.

La última modificación del ordenamiento jurídico estatal del sistema de protección de personas menores de edad (Ley 26/2015 del 28 de Julio y Ley Orgánica 8/2015 del 22 de julio), donde se les reconoce como víctimas directas de la violencia que sufren sus madres, se dota de más valor al interés superior del menor en los procedimientos judiciales y garantiza su derecho a ser escuchado y escuchada, lo que supone un gran avance. El deseo ahora es que, más allá de la modificación normativa, se modifique también la práctica jurídica y la atención social de estas y estos menores.

**La violencia contra las mujeres es un problema social y estructural fruto del sistema patriarcal**

Ante esta situación, la lucha organizada que durante doscientos años llevan desarrollando las mujeres para eliminar el sistema patriarcal ha conseguido en los países desarrollados la igualdad formal; sin embargo, aún falta por conseguir la igualdad simbólica y real entre hombres y mujeres.

La organización de las mujeres y su fuerza es, precisamente, la mejor estrategia que tienen para salir de su situación de opresión y explotación. Esta organización de las mujeres estructurada fundamentalmente en asociaciones de muy diferente tipo (tan diferente como diverso es el colectivo de las mujeres) es una de las claves fundamentales para la erradicación de la violencia sexista.

En el caso de la organización colectiva de las mujeres, su práctica se hace diferenciadora, ya que no sólo les permite ocupar el espacio público (hasta hace poco negado), sino que participan con iguales en este espacio que es propio y diferente del doméstico, objetivando su realidad y sus problemas, redefiniéndolos y buscando alternativas de solución. Las mujeres organizadas toman conciencia de su situación como mujeres y desarrollan su derecho de ciudadanas, mediante la participación social y la vindicación política.

Es, en ese sentido, que las asociaciones de mujeres son fundamentales para la erradicación de la violencia sexista. Las razones más significativas serían las siguientes:

1. El Movimiento Feminista, en su función de erradicar el sistema patriarcal, actúa como tractor del cambio social y es gracias a la presión realizada por él y por el Movimiento de Mujeres, que la sociedad civil, las instituciones y la clase política han ido tomando conciencia de la existencia de la violencia contra las mujeres y de la importancia de su erradicación, elaborando leyes, planes, así como desarrollando recursos especializados para la atención de las mujeres víctimas.
2. Las asociaciones de mujeres, fundamentalmente las socio-culturales, tienen como objetivos mejorar las condiciones de vida de las mujeres y promover la participación ciudadana y política de éstas, siempre desde la defensa de sus intereses y derechos como colectivo. La toma de conciencia de la situación de discriminación que sufren por el simple hecho de ser mujeres es un eje primordial para la toma de poder personal y colectivo y, por tanto, para la erradicación de la violencia.
3. En el caso concreto de las mujeres víctimas de violencia y/o de exclusión social, las asociaciones se presentan como una herramienta para vehicular su integración en la comunidad, crear redes sociales de apoyo y facilitar de ese modo la eliminación del aislamiento social al que están sometidas y que perpetúa (junto a otros factores) la situación de maltrato y/o exclusión, posibilitando así la salida de la situación violenta.

Si las mujeres se empoderan asociándose y vindicando sus derechos, las asociaciones también generan mucha más influencia e incidencia social cuando se organizan entre sí y generan acciones comunes. Las estructuras de segundo nivel (como lo son las redes, federaciones o confederaciones) son generadoras a su vez de un movimiento con mayor impacto social y político.

En cuanto a Bizkaia se refiere, nos encontramos con un territorio donde el asociacionismo tiene una presencia importante. Según el *Libro Blanco del Tercer Sector Social de Euskadi* (2015) en la CAV existen 3.500 organizaciones, de las cuales 2.000 son vizcaínas, representando el 57% del total de entidades de la CAV.

Si atendemos a las personas, según el estudio sobre voluntariado en la CAPV (Gobierno Vasco, 2012) del total de la población vasca, un 8,6% hace labores de voluntariado y, de ese 8,6%, el 64,5% son mujeres y el 35,5% son hombres. De este voluntariado de la CAPV, el 58,7% vive en Bizkaia.

Atendiendo a la realidad de las asociaciones de mujeres en Bizkaia y según el último censo de Emakunde –Instituto Vasco de la Mujer de Euskadi– realizado en 2015, existen 125 asociaciones de mujeres, de las cuales el 58,14% están en Bizkaia.

Si hacemos un poco de historia referida al Movimiento Feminista en Bizkaia, vemos que su trayectoria es amplia, comenzando su andadura de manera clandestina en el año 1974. En estos primeros grupos el objetivo principal era hacer un análisis de la vida personal en base a la teoría del Patriarcado. Es en 1976 cuando de forma asamblearia se configura el Movimiento Feminista de Bizkaia en la Asamblea de Mujeres de Bizkaia. Y en 1977 se organizan las primeras Jornadas Feministas de Euskadi. Desde entonces el Movimiento Feminista ha tenido muchos cambios, quizás uno destacable para el tema que nos ocupa es que durante la década de los años ochenta se crean grupos feministas y asociaciones de mujeres independientes de la Asamblea de Mujeres de Bizkaia, articulándose aún más el Movimiento Feminista y de mujeres. Algunas de estas asociaciones forman parte actualmente de Tartekari Sarea.

En estos primeros grupos el objetivo principal era hacer un análisis de la vida personal en base a la teoría del Patriarcado

Esta realidad, como decimos, facilita que en Bizkaia se desarrolle un proyecto de las características de Tartekari Sarea, basado en el voluntariado, en la creación de redes de solidaridad entre mujeres desde una perspectiva de desarrollo comunitario y cuyo marco teórico-práctico es el feminismo.

## La Red de Agentes de Apoyo Social

El Programa Tartekari Sarea: Red de Agentes de Apoyo Social en el Territorio Histórico de Bizkaia (a partir de ahora Tartekari Sarea) es una red constituida fundamentalmente por asociaciones de mujeres y asociaciones

mixtas con sensibilidad hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, que tiene como finalidad colaborar en la erradicación de la violencia contra las mujeres, siendo una estructura que actúa de puente entre las mujeres víctimas y las instituciones, facilitando su captación y atención en los recursos, así como la integración y participación social de dichas mujeres en su entorno más inmediato.

Para la consecución de dicha finalidad se realiza, por un lado, apoyo y acompañamiento a mujeres en situación de maltrato por parte de su pareja o expareja, con el fin de derivarlas a los recursos y servicios que les ayuden a salir de la situación violenta; y, por otra parte, diversas actividades que ayudan al fortalecimiento de la red de Agentes que facilitan dicho apoyo desde las asociaciones o a la sensibilización del entorno donde desarrollan su labor asociativa con relación a la violencia contra las mujeres y su prevención.

El Programa ha sido puesto en marcha por el Servicio de Mujer e Intervención Familiar de la Diputación Foral de Bizkaia, habiendo sido adjudicada su gestión mediante concurso público a Suspergintza Elkarte. La experiencia comienza su andadura en el año 2012 como proyecto piloto, desarrollándose durante dos años (2012-2103) y consolidándose como Programa en el año 2014, a partir de los resultados positivos obtenidos en la evaluación que se realizó del mismo e incluyéndose así dentro del catálogo de prestaciones y servicios del Servicio de Mujer e Intervención Familiar del Departamento anteriormente citado de la Diputación Foral de Bizkaia.

Las Agentes pertenecientes a Tartekari Sarea cuentan con un apoyo semanal o quincenal de carácter individual por parte de un equipo de educadoras expertas en la intervención en violencia contra las mujeres, y con varias sesiones grupales con diferentes objetivos, así como de una intranet exclusiva para la Red.

Las asociaciones, a su vez, suscriben un convenio de colaboración con el Departamento de Empleo, Inclusión Social e Igualdad de la Diputación Foral de Bizkaia en el cual se regulan las condiciones de la relación, tanto a nivel económico como en relación a otros aspectos relativos a la participación de las partes en el Programa (finalidad, objetivos, funciones y obligaciones de las partes implicadas, etc.).

También en este momento y debido a los requerimientos de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, la representante de la entidad colaboradora y las propias Agentes firman un contrato de confidencialidad sobre los datos que van a manejar de las mujeres víctimas a las que acompañen, así como un documento de compromiso de buen uso del teléfono móvil ofrecido por la Diputación Foral de Bizkaia.

Para su desarrollo el Programa cuenta con las siguientes fases:

1. Captación y selección de las asociaciones objeto del Programa, así como información sobre el mismo para decidir su participación o no en él.
2. Sensibilización, selección y formación de las Agentes de Apoyo Social.
3. Puesta en marcha del Programa. Difusión del Programa en su entorno, firma de los convenios de colaboración con la Diputación Foral de Bizkaia y apoyo a las mujeres víctimas.
4. Evaluación del proceso y despedida.

La fase 1 y 2 se realizan en los momentos de ampliación de la Red, aproximadamente una vez al año. La fase 3 es el grueso de la intervención y se realiza de forma continua. La labor de apoyo y acompañamiento a las Agentes y las asociaciones se realiza mediante entrevistas individuales y encuentros grupales con la siguiente temporalización:

- Con las Agentes se realizan un mínimo de dos entrevistas al mes y si tuvieran un caso de mujer víctima, siempre que sea necesario pudiendo haber contacto diario. Estas entrevistas pueden ser presenciales o por e-mail o vía telefónica.
- Con la asociación se realizan entrevistas a demanda de ésta y con flexibilidad.
- Con el grupo de Agentes de cada asociación, aproximadamente tres veces al año.
- Con diferentes grupos de Agentes creados en función de su recorrido, experiencia y sus demandas-necesidades, se realizan dos veces al año, en formato bien de formación o bien de contraste y seguimiento.
- Con toda la Red se realiza al menos un encuentro al año.

La fase 4 se realiza en el caso de que alguna o algunas de las Agentes y/o asociaciones decidan acabar con su labor en el Programa, realizándose una o dos sesiones para la evaluación y la despedida.

La dirección del Programa corresponde al Servicio de Mujer e Intervención Familiar de la Diputación Foral de Bizkaia, que efectúa el seguimiento del mismo, supervisando su desarrollo y evaluación, para lo cual mantiene una coordinación fluida y periódica con el equipo profesional de Suspergintza Elkarte.

La Red está constituida por un amplio abanico de asociaciones que representan la realidad comunitaria de Bizkaia seleccionadas bajo diferentes criterios, tales como dimensión, ubicación, grado de representatividad, ámbitos de actuación, diversidad de las socias (procedencia, funcionalidad, cultura, ámbito rural...), etc.; con la finalidad de llegar al mayor número de mujeres víctimas, de atender a la diversidad del colectivo de las mujeres y de dar respuesta a toda Bizkaia.

La Red está constituida por un amplio abanico de asociaciones que representan la realidad comunitaria de Bizkaia

La figura de Agente de Apoyo Social se traduce en una mujer voluntaria que hace de enlace o intermediación entre las mujeres víctimas de violencia sexista y las instituciones y entidades sociales capaces de brindarle la ayuda necesaria para salir de la situación violenta.

Se busca que la Agente sea una persona comprometida y con sensibilización hacia la situación de violencia y discriminación que sufren las mujeres. Por ello, se realiza una selección y captación entre aquellas asociaciones de diversos ámbitos de actuación, tanto de mujeres como mixtas, que contemplen entre sus objetivos mejorar las condiciones de vida de las mujeres y promover la participación ciudadana y política de éstas, siempre desde la defensa de sus intereses y derechos como colectivo.

A las voluntarias que desean ejercer la labor de Agente no se les exige cierto perfil ni capacitación vinculada a la tarea que desarrollarán, pero sí tienen que realizar una entrevista de selección y acudir a las sesiones de formación que se imparten por parte del equipo profesional ya que, aunque no se exige formación, sí es necesario tener una conceptualización del fenómeno de la violencia contra las mujeres, saber qué hacer y cómo hacer en la relación de ayuda, conocer el sistema de recursos sociales, así como disponer de habilidades de comunicación y empatía.

Igualmente se buscan personas con el equilibrio y bienestar personal suficiente como para poder afrontar las tareas de Agente o las delicadas situaciones en las que se encuentran las mujeres víctimas.

También es necesario que cuenten con cierto tiempo y disponibilidad para mantener una coordinación periódica con el equipo profesional de apoyo y para participar en los encuentros grupales y/o de Red.

Las funciones de las Agentes de Apoyo Social son:

1. Captación de mujeres víctimas: consiste en realizar una labor de observación y acercamiento a la posible mujer víctima en su entorno más cercano para, en un segundo momento, poder escucharla y apoyarla. Esta observación y acercamiento se puede realizar en la propia asociación y entre las mujeres que acuden a la misma, pero también entre las mujeres de su entorno más cercano, no circunscritas a su asociación. Esta función también puede realizarse mediante la difusión en su entorno de la existencia de Tartekari Sarea, para que las posibles víctimas sepan que pueden acudir a la asociación y exponer su situación a la Agente de Apoyo Social.
2. Apoyo a mujeres víctimas: sostener a la mujer víctima mediante la escucha activa, bien de la situación en la que se encuentra, bien de la necesidad que plantea y de la demanda que realiza.

3. Orientación a mujeres víctimas: informar y asesorar sobre los servicios de atención a las víctimas de malos tratos, tanto públicos como privados existentes en su comunidad y/o entorno más cercano, con el fin de que la víctima disponga de información para poder decidir si quiere o no acceder a los mismos; para, en un segundo momento, proceder a la derivación si es necesario.
4. Acompañamiento a mujeres víctimas: a veces la situación en la que se encuentran las mujeres víctimas de violencia (miedo, ansiedad, aislamiento...) requiere de un acompañamiento físico para la realización de ciertas gestiones o para recibir información sobre los servicios que pudieran ayudarles. Las Agentes pueden ser una pieza clave en este sentido, acompañándoles y facilitándoles dicha tarea.
5. Seguimiento del caso: se trata de conocer cómo va evolucionando el proceso en el que se encuentra la mujer para ver qué estrategia es la más apropiada para trabajar con ella (información, contención, derivación al recurso pertinente, etc.). Una vez la víctima haya decidido afrontar la situación y esté siendo atendida por el recurso que necesite, entendemos que la labor de la agente ha finalizado, por lo que debe comenzar el cierre del proceso. Para ello se irán distanciando los encuentros, en tanto se consolida la intervención profesional especializada. El objetivo de esta salida paulatina es que la mujer se sienta recogida en el tránsito y/o relevo entre la Agente y la profesional que va a atenderla.
6. Colaboración con los recursos e instituciones: entendemos que para el desarrollo de la labor de intermediación, las Agentes estarán en estrecha colaboración con las instituciones encargadas de la atención a las víctimas. Desde ahí, el respeto mutuo entre las Agentes y las profesionales será el principio de actuación, teniendo en cuenta que la labor profesional y su funcionamiento es, además de especializada, prioritaria frente a la de la Agente.
7. Sensibilización en la asociación, barrio, pueblo o municipio: en la medida de lo posible las Agentes transmitirán junto a su asociación el espíritu de la Red, bien entre otras mujeres, bien en su comunidad. Así mismo también pueden realizar una labor de sensibilización y prevención a favor de la igualdad y en contra de la violencia en su zona o ámbito de actuación.
8. Registro de la actividad: las Agentes realizarán un registro de las actuaciones llevadas a cabo para así tener un control de actividad con el fin de evaluar la marcha del Programa cada año y realizar las mejoras oportunas una vez recogidos y analizados los datos.
9. Coordinación con el equipo profesional de apoyo: de forma habitual y, sobre todo, en el proceso de captación y orientación a mujeres en situa-

El respeto mutuo entre las Agentes y las profesionales será el principio de actuación

ción de violencia, la Agente mantendrá con su educadora de apoyo una coordinación fluida para el diseño de objetivos y estrategias, así como para el seguimiento de las acciones de manera conjunta.

El Equipo Profesional de Apoyo consiste en un equipo de trabajo formado por educadoras especializadas en intervención en violencia contra las mujeres y en procesos de acompañamiento al voluntariado, y por una responsable de Programa con funciones de gestión y coordinación.

El número de educadoras que conforman el equipo está en relación directa con el número de agentes, siendo el ratio de veinte agentes por educadora. Se considera idóneo que sea siempre la misma educadora la que realice el apoyo y acompañamiento a cada agente, denominándose “educadora de referencia”; de esta forma se genera una continuidad y un vínculo relacional que favorece el desempeño de las tareas de ambas figuras. En el caso de que una asociación tenga varias agentes, también será la misma educadora para todas. Así, la asociación tendrá también una única educadora de referencia.

Como consideración de partida, indicar que los referentes para desempeñar la tarea de apoyo y acompañamiento por parte del equipo profesional están inspirados en los principios de la relación de ayuda de intervención social y en el “Modelo Óptimo de atención al voluntariado” que contempla cinco procesos: captación, acogida, formación, acompañamiento y despedida-cierre. Se parte de la motivación de la persona voluntaria para transformar una realidad y se le acompaña desde su dimensión personal, organizacional y social.

El apoyo y el acompañamiento profesional a las agentes se concreta en llamadas telefónicas, correos electrónicos y entrevistas individuales o grupales (en el caso de que haya varias agentes en una asociación) para planificar conjuntamente el objetivo y las estrategias a seguir en sus diferentes funciones vinculadas al Programa. Señalar que la prioridad la tiene el apoyo y acompañamiento a la agente en su labor, a su vez, de apoyo y acompañamiento a la mujer en situación de maltrato, dada la complejidad de dicha situación.

Este proceso de apoyo y acompañamiento profesional constituye un recurso de formación continua y, también, de cuidado hacia ellas, ya que les ofrece pautas para la atención, protección y seguridad de la víctima y, asimismo, de auto-cuidado y protección frente a las situaciones de violencia que vive la mujer víctima pero que también ellas pudieran sufrir (el agresor puede conocer la labor que ellas realizan, lo que les expone a una posible situación de peligro).

Es imprescindible  
prevenir  
situaciones de  
estrés,  
desmotivación o  
inquietud en las  
agentes

Es imprescindible prevenir situaciones de estrés, desmotivación o inquietud en las agentes, primero por su bienestar, pero también por el bienestar de las mujeres víctimas. Por ello, tener formación, pautas de auto-cuidado y profesionales de apoyo, resulta fundamental en este tipo de labores que conllevan peligro tanto físico como emocional.

El equipo profesional, además de la formación inicial que reciben las agentes, realiza el seguimiento de dos procesos que se dan simultáneamente, el de la mujer víctima y el de la agente. El primero está orientado a conocer y testar la evolución de la mujer víctima en su proceso de toma de conciencia para afrontar la situación de maltrato. Y el seguimiento del proceso de la agente está orientado a la mejora del desempeño de su labor voluntaria, a la seguridad y al cuidado.

Al igual que las agentes, las profesionales realizan una recogida sistemática de datos para el seguimiento y evaluación continua del Programa. Por una parte, recogen la información relevante de cada caso tanto de la usuaria como de la agente (datos personales, proceso de intervención, coordinación, número y tipo de actividades desarrolladas, etc.) para su seguimiento y apoyo. Por otra parte, recopilan las actividades desarrolladas por las asociaciones para su difusión en la intranet –herramienta gestionada y dinamizada por las educadoras– y para el asesoramiento también en esta materia. Finalmente, también recogen las incidencias para el buen funcionamiento del teléfono móvil.

Todo esto con el fin de valorar el desarrollo del Programa y el cumplimiento de objetivos, y desde ahí realizar las mejoras pertinentes al mismo.

En lo relacionado con la difusión del Programa y la sensibilización y prevención de la violencia contra las mujeres, el equipo profesional, a partir de un análisis de la realidad, orienta acerca de la mejor estrategia a seguir, así como sobre el soporte y las acciones más apropiadas para ello y su posterior evaluación.

## **Evaluación del Programa desde el Proyecto Piloto hasta la actualidad. Cinco años de andadura**

### **Sus inicios: un Proyecto Piloto**

La puesta en marcha e implementación y evaluación del Proyecto Piloto se llevó a cabo durante los años naturales de 2012 y 2013.

En el primer año la labor de difusión del proyecto fue intensa, ya que era desconocido entre las asociaciones de mujeres, nuestra población diana. El objetivo de estas sesiones informativas era la captación de aquellas asociaciones y socias con interés en participar de la Red y posterior selección.

En torno a la presentación del Proyecto Piloto, surgieron algunas críticas y recelos acerca del mismo por parte de algunas asociaciones feministas y de algunas Agentes de Igualdad de los ayuntamientos vizcaínos.

Dichas cuestiones iban en relación a cuatro ideas principalmente:

- El cuestionamiento de la labor voluntaria de las Agentes de Apoyo Social.
- La labor a realizar por las Agentes de Apoyo Social no es una labor voluntaria sino profesional.
- El hecho de que realicen labores profesionales como voluntarias puede eliminar puestos de trabajo ya existentes.
- La mediación está prohibida en casos de violencia contra las mujeres.

Con respecto a la primera idea, se cuestionaba la repetición del modelo patriarcal donde el trabajo de las mujeres es un trabajo no remunerado y por tanto no valorado, con lo que ello supone de mantenimiento de la situación de discriminación que sufren las mujeres, no accediendo al mercado laboral y, por tanto, sin ingresos económicos propios. La idea era algo así: “como siempre, el trabajo realizado por las mujeres es considerado de menor valor y por tanto no se remunera”, “seguimos aprovechándonos de su trabajo sin reconocerles un salario”.

Con respecto a la segunda idea, se criticaba el hecho de que esa labor que iban a realizar las agentes eran funciones profesionales, que requerían de una formación y una especialización, además de una dedicación temporal alta.

Las dos ideas anteriores sustentaban de alguna manera la tercera idea, que criticaba a la institución por su supuesta intención de querer eliminar puestos de trabajo cubriéndolos con personal voluntario, abaratando así el coste de los servicios.

La cuarta de las críticas venía motivada por el nombre que inicialmente se había dado al Proyecto “Creación y puesta en marcha de una Red de Mediadoras Sociales en el territorio histórico de Bizkaia”, pues se asociaba la figura de las mediadoras voluntarias con la de las profesionales de la mediación social en los términos preestablecidos normativamente, cuya actuación está expresamente prohibida en los casos de malos tratos contra la mujer.

En este sentido, el equipo profesional preparó tres sesiones grupales, además de la presentación inicial realizada en marzo de 2012, y estableció varias conversaciones con representantes de esta línea crítica.

El fin de estas acciones era poder explicar claramente las funciones que realizarían las agentes (sensibilización, captación y primer acompañamiento a los recursos), así como las que no harían, diferenciando, por un lado, la labor voluntaria y la profesional, y matizando además el tiempo de dedicación de las agentes al proyecto, precisamente por ser una labor voluntaria.

Se matizó también que una de las funciones del equipo profesional de apoyo a las agentes era velar porque éstas no realizasen labores profesionales, así como cuidar el grado e intensidad de dedicación al mismo, entendiendo que son ellas las dueñas de su tiempo y quienes deciden en qué invertirlo, cómo y cuánto. También entendemos que ser voluntaria en un ámbito como éste puede ser desgastante y delicado.

Ser voluntaria en un ámbito como éste puede ser desgastante y delicado

Asimismo, se presentó el Proyecto como un reconocimiento a esta labor, ya desempeñada históricamente por las asociaciones de mujeres, mediante el apoyo de un equipo profesional y la dotación de recursos económicos y telemáticos para el desempeño de esas funciones. Es decir, esta labor estaba ya realizándose, la diferencia era contar con el apoyo institucional, asumiendo y desarrollando así la responsabilidad pública, al impulsar nuevos servicios, pretendiendo fortalecer y respaldar, al mismo tiempo, desde la iniciativa institucional el propio tejido asociativo.

En las distintas conversaciones mantenidas se percibió cierta confusión en torno al voluntariado realizado dentro de movimientos políticos. Por ello, se aclaró también que aunque el Movimiento Feminista y el Movimiento de Mujeres sean movimientos políticos (fundamentalmente el primero) y, por tanto, se hable de militancia en lugar de voluntariado, las personas que los conforman no dejan de ser voluntarias y ambas circunstancias (militancia y voluntariado) caminan de la mano para ser tractor de cambio hacia una sociedad no sexista.

Estas acciones tuvieron un resultado positivo en relación a la comprensión del Proyecto, sus funciones y finalidad última, aclarando las dudas y, por tanto, desestimando las críticas explicadas anteriormente.

A raíz de esas presentaciones y entendiendo que el nombre inicial del Proyecto (Creación y puesta en marcha de una Red de Mediadoras Sociales en el territorio histórico de Bizkaia) pudiera generar confusión en torno a la mediación como labor profesional y, a su vez, como función prohibida en situaciones de violencia contra las mujeres, se sustituye por: Creación y Puesta en Marcha de una Red de Agentes de Apoyo Social en Bizkaia.

De estos dos años de Proyecto Piloto se pueden destacar, tal y como ha quedado recogido en las evaluaciones parciales y en el informe final de evaluación realizado, las siguientes conclusiones:

- Que durante estos dos años de trabajo se realizaron 13 presentaciones de la red, se entrevistaron a 48 mujeres interesadas en ser Agentes, seleccionándose a 40, y se convocaron a un total de 90 asociaciones, acudiendo a las presentaciones un 60,7%.
- Que el perfil de las entidades que están formando parte de la red es diverso, tanto en ámbito geográfico como de actuación. Al finalizar 2013

conformaban la Red asociaciones de distintas comarcas, ofreciendo cobertura a gran parte del Territorio Histórico de Bizkaia. En cuanto a su ámbito de actuación, había asociaciones del ámbito de la discapacidad, del ámbito rural y urbano, del ámbito de diversidad cultural, feminista y socio-cultural.

- Que el número de entidades participantes en el Proyecto es satisfactorio, mostrando un alto interés en el mismo. Les parece necesario trabajar para la erradicación de la violencia contra las mujeres y la generación de una Red de estas características y su participación en ella, considerando que supone una buena contribución para dicha erradicación. A finales de 2013, 17 entidades conformaban la Red (8 que se incorporaron en 2012 y 9 en 2013).
- Que el perfil de las Agentes es también muy diverso, cumpliéndose el objetivo inicial de representar la diversidad del colectivo de las mujeres: son mujeres en edades comprendidas entre los 23 y 66 años de edad, de diferentes culturas y procedencias, del ámbito rural y urbano. Y también con diferente tipo de participación en la asociación: la mayoría son socias voluntarias de su asociación, pero también se cuenta con socias pertenecientes al equipo directivo de la misma.
- Que el número de agentes participantes ha superado las expectativas iniciales ya que durante estos dos años, cuarenta agentes han participado de la Red, siendo necesario organizar un segundo curso de formación –no previsto inicialmente– antes de la finalización de la fase experimental ante la demanda de entidades y agentes de igualdad. Las bajas existentes en este tiempo han sido 6, todas por motivos personales, ninguna por falta de interés o implicación en el proyecto.
- Que las mujeres víctimas de maltrato conocen el recurso y han buscado y acudido a las agentes. Durante el primer año, hubo alguna captación pero escasa atención a las mujeres víctimas, debido fundamentalmente a la temporalización de las fases del Proyecto. Durante el año 2013 se ha conseguido atender a 10 mujeres víctimas de maltrato de manera más continuada y acordada con éstas.
- Que las agentes han valorado muy positivamente los dos cursos impartidos de formación y al equipo formador. Estos han facilitado compartir conocimientos y experiencias, expresar miedos y diluirlos; han despertado el sentimiento de que están acompañadas en el desarrollo de su labor y de que la erradicación de la violencia contra las mujeres pasa por la organización de las mujeres y, por tanto, por la generación de redes como ésta.
- Que las agentes durante el proceso de acompañamiento del equipo profesional expresan que se están sintiendo recogidas, atendidas y acompañadas, recibiendo la orientación necesaria para poder realizar mejor su

labor como agentes y pudiendo resolver las dudas que les van surgiendo en su proceso de acompañamiento a las mujeres víctimas de violencia.

## La situación actual

En la actualidad Tartekari Sarea cuenta con 64 agentes vinculadas a 32 asociaciones de todo Bizkaia. A lo largo de casi cuatro años de andadura un total de 70 voluntarias de 34 asociaciones diferentes han participado de la Red. En este momento el Programa se encuentra desarrollando las Fases 1 y 2, de sensibilización y captación, con la finalidad de ampliar la Red hasta un máximo de 75 Agentes de Apoyo Social, su capacidad máxima.

El número de agentes participantes por asociación es de 1 a 4, dependiendo del alcance y tamaño de ésta, así como de su grado de captación.

Actualmente seguimos con la tendencia iniciada en el Proyecto Piloto respecto a la diversidad de las agentes en cuanto a edad, procedencia, diversidad sexual, cultural y funcional; y a la diversidad de las asociaciones en cuanto a ámbito de actuación (migración, discapacidad, feminismo, deporte, ocio y tiempo libre educativo...).

Este diverso abanico de Agentes y asociaciones permite llegar a una amplia población de mujeres (de diversa edad, cultura, situación socio-económica, etc.) y también posibilita que la labor de sensibilización y prevención se dirija a una población extensa y variada.

Así mismo, la expansión del Programa y la difusión de la tarea de agente se producen de manera natural y espontánea en el entorno, posibilitando una mayor participación ciudadana y el desarrollo de la capacidad de respuesta de la comunidad en aras a colaborar en la erradicación de la violencia contra las mujeres.

A fecha actual se han atendido un total de 185 mujeres víctimas por parte de las agentes. Habiendo atendido 84 mujeres en el año 2015 y a 27 en lo que va de año 2016.

Así, se ha ido produciendo un avance considerable y continuo en el número de mujeres atendidas. Este aumento progresivo en el número de casos es debido al conocimiento en el entorno del Programa y de la labor de la Agente, así como a la mejor capacitación de ésta para identificar y captar los casos de mujeres víctimas gracias al apoyo profesional, el bagaje y experiencia en la Red.

Las actividades de difusión, prevención y sensibilización han aumentado de forma exponencial a lo largo de los cuatro años, convirtiéndose en una de

las líneas de acción fundamentales de la Red, junto a la captación de mujeres víctimas.

Este hecho, no previsto en un primer momento del Programa, está posibilitando no sólo la consecución de los objetivos del Programa, sino que está favoreciendo la sensibilización y captación de mujeres voluntarias y asociaciones que quieren participar en la Red. De esta manera se produce una retroalimentación constante. Además, es importante señalar que esta línea de trabajo favorece que las agentes y asociaciones se sientan activas, empoderadas y realizadas en su rol como agentes, ya que ven el resultado de sus acciones.

A lo largo de los cinco años de existencia de la Red se han realizado diez encuentros grupales de agentes. Los objetivos de estos encuentros basados en la metodología de la acción-reflexión-acción, han sido favorecer la cohesión grupal, reforzar alianzas y colaboraciones entre las Agentes, compartir experiencias y analizar la praxis para ir mejorando la capacitación y las estrategias desde la práctica.

También se han realizado dos encuentros de toda la Red. Uno de formación en el que se trabajó la autodefensa feminista y unas Jornadas denominadas “Tejiendo la Red” en las que se trabajó la identidad de Red y la sororidad (solidaridad entre mujeres) como valor de relación.

Por último, señalar la labor de denuncia social que realiza la Red a través de diferentes medios de comunicación, así como la realización de acciones en fechas señaladas como el 8 de marzo y el 25 de noviembre, y la participación en acciones reivindicativas del Movimiento Feminista u otros.

## **Aprendizajes y conclusiones finales**

Tartekari Sarea es una estructura que se sustenta en tres protagonistas que colaboran en un objetivo común: erradicar la violencia contra las mujeres y favorecer la igualdad.

Dicho protagonismo recae en el Servicio de Mujer e Intervención Familiar de la Diputación Foral de Bizkaia como responsable del Programa, en las voluntarias pertenecientes a diversas asociaciones de Bizkaia como generadoras de la acción transformadora y en Suspergintza Elkartea como el equipo profesional de apoyo al desarrollo de dicha acción.

Esta colaboración, como hemos señalado anteriormente, refuerza la función propia de las asociaciones y de las instituciones, vinculada a la transformación social y al mantenimiento y despliegue del Estado del Bienestar.

Tartekari Sarea además es un Programa de desarrollo comunitario liderado por mujeres, tanto en su vertiente profesional como voluntaria.

Liderazgo marcado por la cultura feminista que compartimos todas en mayor o menor grado y que favorece el consenso en la visión de la realidad de las mujeres en general y de las mujeres en situación de maltrato en particular, y que aúna las estrategias a seguir. Este hecho nos parece clave para la creación, ampliación y consolidación del Programa.

En ese sentido, la sororidad se manifiesta cada vez más como elemento relacional de la Red. El hecho de percibirse como iguales que pueden aliarse, compartir y, sobre todo, cambiar su realidad debido a que todas, de diversas maneras, hemos experimentado la opresión, crece exponencialmente según va consolidándose la Red. La Intranet como espacio virtual de intercambio y conocimiento de experiencias y los encuentros formativos y de análisis de la práctica realizados son elementos clave que favorecen la sororidad y el pacto entre mujeres.

El hecho de percibirse como iguales crece exponencialmente según va consolidándose la Red

Otro elemento clave en Tartekari Sarea es su difusión. Al inicio y por ser un Programa novedoso en Bizkaia, requirió de tiempo y dedicación exclusivos a la información, aclaración y publicidad del mismo. Fue necesario que se entendiera bien la figura de la agente: su alcance y sus funciones.

Respecto a las actividades de difusión y sensibilización que realizan las asociaciones en su entorno más cercano, hay que reconocer que están tomando un protagonismo no previsto inicialmente, ocupando tanta presencia como el apoyo a las víctimas.

Este hecho se está valorando muy positivamente, tanto por el equipo de apoyo como por la Diputación Foral de Bizkaia, porque aquellas asociaciones que históricamente venían realizando este trabajo lo han visto reconocido y potenciado, y aquellas que no lo realizaban han abierto líneas de actuación en este ámbito, con lo que supone de concienciación no sólo en su entorno sino en su propia asociación.

Mención especial requieren las agentes que, estando en asociaciones mixtas, han abierto este camino, muchas de ellas, además, pertenecientes a culturas árabes y subsaharianas.

Cerramos este artículo reconociendo la labor de las 70 agentes y 34 asociaciones que han participado de Tartekari Sarea, ya que gracias a su labor, su alta motivación y compromiso con el Programa hacen posible que las mujeres víctimas vean una salida viable a la violencia y que la condena de la sociedad civil hacia la violencia contra las mujeres sea cada vez mayor.

Elda Uribelarrea Barcina

Pedagoga

Técnica superior en gestión y administración

Responsable del área de mujer de Suspergintza Elkartea

euribelarrea@suspergintza.net

Eva Tomás Rodríguez

Educadora social

Técnica superior en intervención social

Responsable del Programa Tartekari Sarea en Suspergintza Elkartea

etomas@suspergintza.net

## Bibliografía

**Alberdi, I.; Rojas Marcos, L.** (2005) *Violencia: Tolerancia cero. Programa de prevención de la Obra social “la Caixa”*. Barcelona: Fundación La Caixa.

**Canto, A.; Lopez-Arostegui, R.; Romeo, Z.** (2015) *Libro Blanco del Tercer Sector Social de Euskadi*. Bilbao: Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.

**Emakunde** (2015). *Violencia contra las mujeres en la CAPV. Informe 25N* [en línea]. Recuperado el 27 de abril de 2016 en: [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/violencia\\_evaluacion\\_informes/es\\_def/adjuntos/informe\\_25n\\_2015.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/violencia_evaluacion_informes/es_def/adjuntos/informe_25n_2015.pdf)

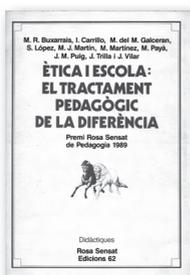
**Emakunde** (2015). *Guía de asociaciones de mujeres de la Comunidad Autónoma de Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde

**Gobierno Vasco. Departamento de empleo y asuntos sociales. Dir. De política familiar y comunitaria.** (2012) *Estudio sobre voluntariado en la CAPV: cuantificación y caracterización 2012*. Vitoria-Gasteiz



# Libros recuperados, publicaciones





## ***Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència***

### **Varios autores**

**Barcelona: Rosa Sensat, 1990**

El libro que se presenta, premio Rosa Sensat de Pedagogía 1989, es uno de los primeros textos didácticos publicados en los años noventa para trabajar los valores de forma sistemática en contextos educativos.

A finales de los años ochenta se inició la recuperación del estudio de la cuestión de los valores y la educación moral en los contextos formativos. En educación, conceptos como “Ètica”, “valores” o “moral”, generaban suspicacias al ser relacionados siempre con la idea del adoctrinamiento ideológico, herencia del franquismo. La publicación en 1987 del libro *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, coordinado por los profesores José Antonio Jordán y Félix Santolaria, permitió conocer diferentes perspectivas teóricas sobre la temática de los valores y confirmó el interés y la conveniencia de empezar a reflexionar sobre cómo había que plantear la cuestión de los valores en una sociedad democrática y plural.

De forma prácticamente paralela, en 1989 se constituyó el GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), en la antigua facultad de pedagogía de la Universidad de Barcelona, con el objetivo de clarificar conceptualmente las múltiples posibilidades teóricas de plantear la educación moral o educación en

valores y proponer un modelo con unas nuevas metodologías de trabajo dirigidas a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y responsables, en la línea de las propuestas de J. Dewey, J. Piaget o L. Kohlberg.

El primer borrador de modelo teórico que integraba varios modelos y técnicas de intervención fue presentado en 1989 por los profesores Miquel Martínez y Josep Puig, fundadores del GREM junto con Jaume Trilla y Ma. Rosa Buxarrais, en el libro *Educación moral y democracia*. Uno de los retos del grupo era la creación de materiales que permitieran trasladar la propuesta teórica a estrategias aplicadas, y es en este momento cuando, junto con unos estudiantes de doctorado, se elaboró el material que ahora se presenta, el primer texto didáctico de educación moral del grupo.

La temática elegida para aplicar el modelo teórico fue “las diferencias”, por la cantidad de situaciones de controversia de carácter ético que puede llegar a generar.

El libro se estructura en tres partes. En la primera, hay una breve introducción teórica sobre cómo el GREM propone plantear la educación moral. También, una presentación del tema de la diferencia desde una perspectiva evolutiva que pone el énfasis en qué se ve como diferente en las diferentes edades de los niños. Si en las edades más tempranas

la diferencia es de carácter físico (llevar gafas, estar gordo, ser alto, etc.), a medida que se avanza hacia las operaciones formales, la diferencia adopta otras perspectivas (diferencias ideológicas, culturales, socioeconómicas, etc.).

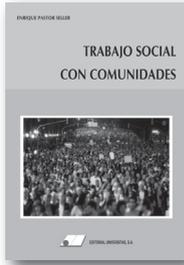
Esta clasificación de tipologías de diferencias da pie a la segunda parte del libro, que consiste en una serie de fichas didácticas para trabajar con niños desde la educación infantil hasta la secundaria las perspectivas de la idea de diferencia que en cada una de estas etapas puede llegar a adoptar. Esta es la parte más extensa del trabajo, que tiene una clara vocación aplicada y didáctica.

Finalmente, el libro termina con un tercer bloque donde se explican las diferentes técnicas de trabajo que se indican en las fichas, como pueden ser la clarificación de valores, las estrategias de autorregulación, las asambleas o la discusión de dilemas morales.

El conjunto es un libro didáctico con unas instrucciones claras sobre cómo utilizar las fichas técnicas y una buena fundamentación teórica para aplicar adecuadamente el modelo pedagógico. Aunque ahora prácticamente ya no se utiliza por la cantidad y diversidad de materiales que hay al alcance de los profesionales de la educación, en su momento tuvo una importante aceptación y representó para el GREM un buen

impulso para continuar con la profundización teórica de la temática, así como para la elaboración de materiales aplicados, producción que aún hoy en día continúa.

Jesús Vilar  
Profesor de la Facultad de  
Educación Social y Trabajo Social  
Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull



## ***Trabajo social con comunidades***

**Enrique Pastor Seller**  
**Madrid: Editorial Universitas, S.A., 2015**

El libro *Trabajo social con comunidades* de Enrique Pastor Seller, trabajador social, licenciado y doctor en Sociología y profesor titular de la Universidad de Murcia se configura tanto como un manual de estudio y docencia para los miembros de la comunidad universitaria, especialmente del Grado de Trabajo Social, así como una herramienta de aprendizaje o profundización para investigadores, profesionales e interesados en el estudio del análisis y la intervención comunitaria. El trabajo aparece estructurado en siete capítulos, más una amplia y actualizada bibliografía, analiza desde diferentes enfoques teóricos y describe desde una metodología de aprendizaje teórica-práctica: conceptos, modelos teóricos, estrategias de intervención, técnicas, experiencias comunitarias y ámbitos de intervención en el trabajo social con comunidades.

El capítulo primero, “El ecosistema local: contexto privilegiado de análisis e intervención comunitaria” rompe con modelos dicotómicos tradicionales (rural-urbano, local-global) muy utilizados a la hora de abordar y analizar los contextos de intervención comunitaria desde el trabajo social (TS) y otras disciplinas; y brinda nuevas estrategias de análisis e intervención poniendo el énfasis en el contexto municipal, al con-

figurarse como un ecosistema capaz de favorecer el sentimiento identitario y la cohesión social, de promover estructuras democráticas de participación ciudadana y de generar procesos de inclusión social.

El capítulo segundo, “El objeto del trabajo social con comunidades: de la comunidad a las redes sociales”, describe los diferentes elementos centrales de la comunidad, considerada como contexto de intervención y sujeto de acción, así como las dimensiones que se deben tener en cuenta en el proceso de análisis e intervención de la comunidad. Nuevas significaciones que nos conducen hacia una reconceptualización del concepto clásico de comunidad y a la ruptura de las dicotomías de los diferentes niveles que se encuentran en las raíces del TS en concreto y de la intervención comunitaria en general. Las telecomunicaciones, las redes sociales significan una profunda transformación de las relaciones personales, de la vida cotidiana. Nos situamos ante la consolidación de una comunidad virtual y una deslocalización de la comunidad tradicional.

En el capítulo tercero “Modelos teóricos en el trabajo social con comunidades” se analizan los diferentes enfoques o modelos teóricos que en mayor medida han incidido en el trabajo social con comunidades; subrayando el carácter integrador de las dimensiones individual-colectiva, objetivo-subjetiva, constituyente de la

persona humana y la realidad social, que proporciona la perspectiva ecosistémica y constructivista. Así mismo, insiste en la necesidad de sistematizar la práctica como mecanismo de validar la teoría desde la que realizan los trabajadores sociales su práctica profesional.

El capítulo cuarto, “Estrategias de intervención comunitaria en trabajo social”, describe las estrategias o modelos de intervención de referencia en la práctica comunitaria del trabajo social; y cómo se orientan la determinación de las estrategias y objetivos, la definición de necesidades y la finalidad de la intervención del trabajo social en función de la elección y adopción de una estrategia u otra, así como de los modelos de intervención comunitaria.

El capítulo quinto, “El compromiso del trabajo social con el desarrollo social local integral a escala humana”, incide en el compromiso de la profesión con un desarrollo social local que promueva un desarrollo endógeno de la comunidad a través de la gestión participada de proyectos, la integración de las personas y grupos en sus propios contextos comunitarios y la construcción de territorios sostenibles, saludables y socialmente responsables. De una manera gráfica se presentan los mecanismos de participación ciudadana que aparecen reflejados en las once últimas leyes autonómicas de Servicios Sociales promulgadas en España a partir del año 2003.

El capítulo sexto, “Método y técnicas de trabajo social con comunidades”, analiza los fundamentos teóricos que orientan el proceso metodológico; insistiendo en un marco teórico referencial basado en la integración de diferentes enfoques teóricos y metodológicos como estrategia de intervención comunitaria en el ámbito local. Plantea un original proceso metodológico unitario e integrado, basado en una perspectiva ecológica, compuesto por cinco fases, que se desarrollan circularmente. Un proceso que parte de objetivos centrados tanto en la tarea como en el proceso y que aparece vinculado a un modelo de desarrollo local estratégico, holístico, participativo, sostenible e integrador. Proporciona una descripción de las principales técnicas, individuales y grupales, que se utilizan en el análisis e intervención comunitaria desde el trabajo social, tanto desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa.

El capítulo final, “Ámbitos y prácticas de intervención comunitaria en trabajo social”, describe los ámbitos profesionales en los que los trabajadores sociales comunitarios desarrollan su ejercicio profesional, así como sus principales actuaciones. Cerrando el capítulo, se muestra una interesante tipología de prácticas comunitarias en el ámbito local en España a partir del análisis de experiencias e incluye una descripción de las características que deben disponer las experiencias de acción comunitaria

para ser consideradas buenas prácticas comunitarias.

Para concluir, podemos afirmar que el libro *Trabajo social con comunidades* no sólo aporta conocimientos sólidos sobre el análisis y la intervención del trabajo social en contextos comunitarios, sino también conceptos, procesos y estrategias metodológicas novedosas, fruto de la dilatada experiencia del autor en este ámbito; por lo que se constituye en una pieza clave como manual universitario y libro de referencia para todos aquellos interesados en la organización y desarrollo comunitario, especialmente desde una perspectiva endógena y transformadora de lo local.

Lucía Martín Hierro  
Trabajadora Social  
Profesora asociada  
Dpto. de Sociología y Trabajo Social  
Universidad de Murcia

## ***Ética de los servicios sociales***

**Begoña Román**  
**Barcelona: Herder, 2016**

La perspectiva pública de las profesiones hace tiempo que exige reflexionar sobre el sentido ético que éstas adoptan desde la perspectiva de la responsabilidad que asumen en el momento en que se ofrece un servicio a la sociedad. Si esto es necesario en todas las profesiones, lo es mucho más en todas aquellas que implican algún tipo de apoyo o de cuidado para mejorar la calidad de vida de las personas atendidas porque, afortunadamente, ya no se trata de prestar una atención benéfica, sino de crear las condiciones para el desarrollo de sus derechos fundamentales.

El trabajo que presenta Begoña Román es una reflexión sistemática y orientativa sobre cómo plantear la reflexión moral y una acción coherente con los principios en los servicios sociales, espacios genuinos de confluencia de profesiones vinculadas a la atención de personas vulnerables. Una reflexión para encontrar el sentido de la tarea, que va más allá del cumplimiento de los requerimientos legales que regulan estas actividades porque, como indica Cortina, “si el ejercicio de la actividad profesional exige excelencia, y no basta con evitar la negligencia, entonces el derecho es insuficiente: es preciso forjar el *êthos*, el carácter de la actividad, que se forma con valores,

principios y virtudes, no con el mero seguimiento de leyes”.

Ahora bien, se trata de pensar una ética para la práctica profesional, no únicamente una reflexión teórica y filosófica sobre valores. En este sentido, el libro es un excelente ejemplo de ética aplicada, vinculada a la vida social, en este caso a través de las profesiones socioeducativas.

Partiendo de estos antecedentes, el trabajo clarifica inicialmente aspectos teóricos y conceptuales sobre los servicios sociales, el sentido de las éticas aplicadas y los modelos teóricos para la construcción de modelos éticos de referencia. A partir de aquí, analiza las características de las personas atendidas desde el punto de vista de las vulnerabilidades que hay que superar y, a continuación, disecciona detalladamente algunas de las situaciones críticas que han de afrontar los profesionales, como es el caso de la confidencialidad, la obediencia a la ley, así como los riesgos psicosociales de la exposición permanente a situaciones críticas de toma de decisiones.

Finalmente, hace una propuesta de virtudes profesionales para la intervención socioeducativa y sugiere un modelo de deliberación colectiva para la toma de decisiones, aspecto esencial en el tratamiento de conflictos de valor que, como es bien sabido, no tienen una solución cerrada y clara que se pueda aplicar de

forma automática. Se trata de disponer de estrategias para construir respuestas colegiadas que eviten todo lo posible la arbitrariedad que puede producir la presión y la urgencia, con la finalidad de ser justas para las personas atendidas y lo menos estresantes posible para los profesionales que las emiten.

En definitiva, se trata de un buen libro, necesario, que aborda una evidente necesidad actual de los profesionales, además de ser útil por la claridad de los argumentos que se exponen y, especialmente, por las propuestas operativas para su implementación.

Jesús Vilar  
Profesor de la Facultad de  
Educación Social y Trabajo Social  
Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull

## Libros recibidos

**Belenguer, E.** (2002). *Hacia una pedagogía del personalismo comunitario*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.

**Garriga, C.** (2015). *Treball social amb gitanos*. Barcelona: Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

**Román, B.** (2016). *Ética de los servicios sociales*. Barcelona: Herder.

**Santás, J.** (coord.). (2016). *Trabajo social con grupos: en servicios sociales de atención social primaria*. Madrid: Colegio Oficial de trabajadores sociales.

## Pautas generales para la presentación de originales



**Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa**, a través de la **secció "Intercambio"**, està oberta a les aportacions de experiències, treballs e investigacions de les diversos àmbits de la intervenció socioeducativa. Se darà prioritat a aquells articles que hagin aportacions significatives per a la pràctica professional o traten aspectes innovadors respecte a les camps de intervenció o a les models i mètodes de treball.

- 1 Los artículos deberán ser inéditos.
- 2 La extensión máxima de los artículos para la sección de intercambio será de entre 36.000 y 39.000 caracteres (con espacios). También se pueden aportar reseñas bibliográficas para la sección "**Publicaciones**" y crónicas o informaciones de interés profesional para la sección "**Propuestas**". En estos casos la extensión máxima será de 2.500 caracteres.
- 3 Los trabajos pueden presentarse en castellano o catalán, indistintamente. La presentación de los artículos tendrá que ser por correo electrónico, en un archivo de Word.
- 4 Indicaciones:
  - Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde hay que colocarlos en el artículo.
  - Las anotaciones a pie de página se numerarán por orden de aparición y se presentarán al final del texto.
  - Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores.
- 5 Los artículos tendrán que ir acompañados en un documento aparte de los datos básicos del autor/es: nombre y apellidos,

dirección electrónica y postal, teléfono, fax, profesión, cargo y puesto de trabajo.

- 6 El consejo de redacción escogerá los trabajos para publicar de entre los aceptados por el comité científico y comunicará a los autores la decisión tomada.
- 7 No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.
- 8 Los textos que se publican en esta revista están sujetos a las condiciones de una licencia Creative Commons de Reconocimiento-No comercial-con obras derivadas. *Así pues, se autoriza al público en general a reproducir, distribuir y comunicar y generar obras derivadas de la obra siempre que se reconozca la autoría y la entidad que la publica y no se haga un uso comercial. Los autores/as que quieran publicar en Educación social. Revista de intervención socioeducativa aceptan estas condiciones.*

Los artículos o colaboraciones hay que enviarlos a:

**intercanvires@peretarres.org**  
Revista Educación Social (redacción)