
DISEÑO DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA MACHISTA EN JÓVENES DE ENTRE 15 Y 17 AÑOS



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

GRADO EN PSICOLOGÍA

AUTORA: CARLOTA PALAZÓN REDONDO

TUTORA: PILAR ESCOTORIN

6 DE MAYO DE 2021

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 2 |
| ABSTRACT | 3 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2. OBJETIVOS | 10 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 11 |
| 3.1. Proceso de actualización bibliográfica | 11 |
| 3.2. Definición de la violencia machista | 13 |
| 3.3. Elementos implicados en la violencia machista | 15 |
| 3.4. Prosocialidad..... | 17 |
| 3.5. ¿Qué opinan los y las jóvenes?..... | 20 |
| 3.6. Análisis de programas existentes | 25 |
| 4. PRIMERA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 42 |
| 5. PROPUESTA FINAL DE INTERVENCIÓN | 46 |
| 6. METODOLOGÍA | 51 |
| 6.1. Participantes de los grupos focales | 52 |
| 6.2. Primera fase de los grupos focales: análisis del contexto..... | 54 |
| 6.3. Segunda fase de los grupos focales: diseño del programa..... | 57 |
| 7. RESULTADOS | 59 |
| 7.1. Resultados del “Cuestionario sobre la percepción y creencias de la población con respecto a la violencia de género” | 59 |
| 7.2. Resultados de la segunda fase de grupos focales..... | 62 |
| 8. CONCLUSIONES | 65 |
| 9. CONSIDERACIONES ÉTICAS | 67 |
| REFERENCIAS | 69 |
| ANEXOS | 75 |

RESUMEN

A pesar de los esfuerzos evidentes de políticas públicas y leyes, la violencia machista sigue muy presente en la sociedad, siendo un problema social y sanitario. Las evidencias indican que es necesario aumentar los esfuerzos para prevenirla desde edades tempranas. Sin embargo, los programas preventivos se focalizan mayoritariamente en dar herramientas a las mujeres para que identifiquen la violencia y se protejan. Así, la oferta formativa para adolescentes hombres es escasa.

El **objetivo** de esta investigación es diseñar, en colaboración con adolescentes, un programa piloto de prevención de la violencia machista en jóvenes de entre 15 y 17 años, centrado en fomentar conductas prosociales entre los chicos.

El trabajo se fundamenta en una **metodología** participativa, la Investigación Acción Participativa (IAP) con grupos focales. Estos se han llevado a cabo con una muestra de 12 adolescentes de 16 y 17 años, con el objetivo de conocer sus necesidades, y para que los y las jóvenes actúen como co-diseñadores del programa. Por otro lado, como parte del análisis del contexto, se ha hecho un análisis de contenido de programas existentes en España de prevención de la violencia machista.

Como **resultado**, se ha diseñado un programa de 22 sesiones, de aplicación en contexto escolar con grupos mixtos, y que aborda diversas temáticas relacionadas con la violencia machista. Entre otras, incluye sesiones dedicadas a roles y estereotipos de género; masculinidades diversas; empoderamiento femenino y sororidad; y habilidades comunicativas, integrando el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP).

En **conclusión**, este proyecto es un diseño piloto que abre diversas líneas para futuras investigaciones.

Palabras clave: violencia machista, prevención, adolescentes, masculinidad, conducta prosocial.

ABSTRACT

Despite the obvious efforts of public policies and laws, violence against women is still present in society, and it is a social and health problem. Evidence indicates that it is necessary to increase efforts to prevent it from an early age. However, preventive programs focus mainly on providing women information to identify violence and protect themselves. Thus, there is little offer of programs for teenage men.

The **aim** of this research is to design, in collaboration with youths, a pilot program to prevent violence against women in young people between 15 and 17 years old, focused on promoting prosocial behaviours among adolescent boys.

The project is based on a participatory **methodology**, the Participatory Action Research (PAR) with focus groups. These have been developed with a sample of 12 teenagers aged 16 and 17 years. The aim was to understand their needs, and for them to act as co-designers of the program. In addition, a content analysis of existing programs to prevent violence against women in Spain has been conducted as a part of context analysis.

As a **result**, a program of 22 sessions has been designed, to be implemented in a school context with mixed groups. It addresses various topics related to violence against women, such as gender roles; diverse masculinities; female empowerment and sorority; and communication skills, including the Prosocial Quality Communication Model.

In **conclusion**, this project is a pilot design that provides several possibilities for future research.

Keywords: violence against women, prevention, teenagers, masculinity, prosocial behaviour.

El presente trabajo se enmarca en la acción del proyecto europeo FEEL (2020):

- Título: Femicide Emergency on European Level.
- Proyecto: WF616062 2018-1-IT01-KA202-006800 Femicide Emerge.
- Id. Oficial: 2018-1-IT01-KA202-006800

Además, se hace referencia también al proyecto europeo REVIVAL (2018):

- Título: Right Environment To Protect Women Victims of Violence at Each Level.
- Proyecto: REVIVAL Grant Agreement number 776629 – SDO – REC-VAW-AG-2016/REC-VAW-AG-2016-01.

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado consiste en diseñar un programa de prevención de la violencia machista en adolescentes de entre 15 y 17 años. El diseño se plantea para su aplicación en contexto escolar, y está centrado en enseñar y promover masculinidades alternativas entre los chicos jóvenes.

La violencia machista es un problema social establecido. Según Kohn (1976), entendemos como un problema social aquellos fenómenos que tienen un impacto negativo sobre la vida de un segmento significativo de la población, y que crean situaciones de malestar social (Bosch & Ferrer, 2000, p.9). Si hablamos de violencia machista, según los datos de la Delegación del Gobierno de España contra la Violencia de Género, durante el año 2019 se interpusieron 168.168 denuncias por *violencia de género*, y se contabilizaron 55 víctimas mortales (Delegación del Gobierno contra la violencia de género, 2019). A 13 de noviembre de 2020 se contabilizan 70.761 denuncias y 41 víctimas mortales, solo en este año (Delegación del Gobierno contra la violencia de género, 2020). Estos datos demuestran que se trata de un problema social que, a pesar de los esfuerzos realizados a través de leyes y políticas públicas, cada vez está más presente en nuestra sociedad.

Sobre la base de las evidencias generadas en proyectos europeos anteriores del grupo LIPA (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada), y en particular del proyecto FEEL (2020), planteamos la hipótesis de que, para la erradicación efectiva de la violencia machista se deben fomentar entre los hombres formas no violentas de relacionarse. Es decir, se deben promover los espacios formativos para comprender y aplicar una cultura no solo no violenta, sino activamente positiva (prosocial), para relacionarse de manera equitativa y horizontal, incorporando patrones de comportamiento que se correspondan con masculinidades diversas.

Al destacar la importancia de enseñar formas alternativas de “ser”, vemos la relevancia de fomentar entre los y las adolescentes la prosocialidad, entendida como aquello contrario a la violencia. Como demuestran numerosos estudios, la conducta prosocial se relaciona con una menor tendencia a las agresiones y la delincuencia (Padilla-Walker et al., 2015). Los estudios también indican que “*prosocial behavior predicts a number of positive outcomes, including self-esteem (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Laible, Carlo, & Roesch, 2004), sympathy (Eisenberg et al., 2002), and positive academic outcomes (Wentzel, 1991, 1993)*” (Padilla-Walker et al., 2015, p.1760). Existen otros ejemplos, como el videojuego prosocial *Jesse* aplicado en Barbados, que muestran la eficacia de una herramienta prosocial en la prevención de la violencia machista (Boduszek et al., 2019). También encontramos proyectos europeos, como REVIVAL (2018) o FEEL (2020) llevados a cabo por el Grupo LIPA (lipa-net.org), en que se ha aplicado el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP) (Escotorin, 2020) en programas de formación, para conectar y mejorar la comunicación entre profesionales y víctimas de violencia machista. Estas evidencias indican que, dados los beneficios de la comunicación prosocial en el entrenamiento con adultos, podría resultar útil incluir la prosocialidad en un programa de prevención dirigido a adolescentes.

La formación en masculinidades diversas y más prosociales podría ser una manera eficaz de prevenir la violencia machista, como indican diversos estudios (Ferrer & Bosch, 2016; Flecha et al., 2013; Miller et al., 2012; Namy et al., 2015; University of Pittsburgh, 2015). Miller et al. (2012, p.432) señalan que “*engaging men and boys to promote nonviolent, gender-equitable attitudes is increasingly recognized by major global health organizations as a critical public health strategy to reduce violence against women*”. Además, existen algunos proyectos como por ejemplo “*Canviem-ho*”, del Servei d’Atenció a Homes (SAH), de l’Ajuntament de Barcelona (s.f. b), que tiene el objetivo de “*promover el compromiso personal y social de los “hombres” en la construcción de una sociedad más justa y equitativa para todas las personas*”. Este y otros programas ya

han sido aplicados y evaluados, de manera que indican qué elementos son más y menos efectivos, y qué estrategias pueden ser útiles para futuros programas (Namy et al., 2015). Por este motivo, en el marco teórico del presente trabajo se recoge un análisis de diversos programas, entre ellos el mencionado anteriormente, que sirve como base para la creación de este proyecto.

Una revisión de los programas existentes nos lleva a concluir que se observa una carencia de oferta formativa que reúna las características mencionadas, sobre todo la promoción de formas no violentas de relacionarse. En los últimos 15 años han ido proliferando los programas de prevención e intervención en violencia machista dirigidos a hombres (Jewkes et al., 2015), pero aún existe una carencia de oferta formativa para chicos jóvenes sobre relaciones afectivo-sexuales y/o masculinidades, tanto hegemónica como alternativas. Actualmente, la mayoría de los programas de prevención de la violencia machista siguen estando centrados en las mujeres (Fernández & Roig, 2013), dándoles herramientas para que no sean víctimas, para que detecten si lo son o incluso para salir de esas relaciones violentas. Así mismo, podemos ver en los programas de reeducación de hombres maltratadores que se llevan a cabo en España, una carencia de reflexión y formación sobre los mandatos y roles de género (Ferrer & Bosch, 2016).

Por otro lado, seleccionar a los y las adolescentes como beneficiarios de este programa no es casual. Los y las jóvenes, por su edad, se encuentran inmersos constantemente en procesos de socialización, construyendo su identidad en base a su contexto social, cultural e histórico. Al encontrarse en una cultura patriarcal que establece atributos diferenciados para hombres y mujeres, los interiorizan y se ven limitados a reproducirlos. Por eso parece relevante evidenciar que los programas, además de enseñar lo que no se debe hacer, pueden fomentar formas más prosociales de relacionarse, que sensibilicen a los jóvenes y les den pautas formativas que amplíen su repertorio cognitivo y conductual respecto a la relación hombre-mujer.

Este proyecto surge ante una problemática social establecida, y ante una carencia de programas preventivos de la violencia machista, que promuevan masculinidades alternativas entre los chicos jóvenes.

Para diseñar nuestro programa hemos usado el método de Investigación Acción Participativa (IAP), con el objetivo de que los propios jóvenes formen parte activa del proceso. Dado que el programa se plantea para una aplicación en contexto escolar, debe ser dirigido a grupos mixtos. Por eso, la muestra consta de 12 adolescentes de 16 y 17 años, siendo 7 chicos y 5 chicas. En primer lugar, se les ha administrado una adaptación del “Cuestionario sobre la percepción y creencias de la población con respecto a la violencia de género” de la Fundación EDE (2012), para conocer sus concepciones sobre la violencia machista. Después, se han realizado tres Grupos Focales (GF) con la misma muestra, para hacer un diagnóstico más preciso del estado del problema en su contexto, y se han analizado los resultados siguiendo el Modelo de Análisis de Contenido Cualitativo de Mayring (2000).

Por otro lado, también se ha llevado a cabo un análisis de contenido de programas de prevención de la violencia machista existentes en España, que se consideran útiles y válidos porque ya han sido aplicados. El análisis se ha sistematizado en tablas en que se identifican los contenidos y métodos didácticos de cada uno de ellos. Posteriormente se han comparado mediante tablas de cribaje (*check list*), para encontrar los elementos comunes y más habituales.

Esta ha sido la base para la primera propuesta de intervención, que se ha presentado posteriormente a los y las jóvenes en una segunda ronda de Grupos Focales (GF). El grupo ha participado como co-diseñador del programa, tanto del contenido como de los métodos didácticos. Se ha realizado un análisis de contenido de los grupos, siguiendo con el modelo de Mayring (2000), identificando sus opiniones sobre la propuesta.

Posteriormente, se ha modificado el diseño para integrar las aportaciones de los y las jóvenes, y el resultado es la propuesta final de intervención.

Pasamos pues, a definir los objetivos del trabajo.

2. OBJETIVOS

La pregunta de investigación que se plantea es: *¿Cómo debe ser y qué debe tener un programa de prevención de la violencia machista para adolescentes en contexto escolar, para que sea útil?*

Nuestra hipótesis es que un programa que no esté basado únicamente en la inhibición o denuncia de comportamientos negativos, será más útil. Es decir, que además ofrezca modelos positivos y eficaces de comportamiento, que amplíen el repertorio de conductas de los jóvenes al relacionarse con otros, y especialmente con las mujeres. La hipótesis, por tanto, es que un modelo formativo basado en el cómo cambiar y no solo en lo que no se debe hacer, puede ser aceptado por los y las adolescentes como una propuesta viable, factible, beneficiosa y atractiva.

El objetivo principal de este Trabajo Final de Grado es diseñar un programa piloto de prevención de la violencia machista en adolescentes de entre 15 y 17 años, centrado en fomentar entre los chicos jóvenes formas de ser y relacionarse más prosociales.

Para conseguirlo definimos también otros objetivos más específicos, explicados a continuación.

1. Hacer una actualización bibliográfica extensa y exhaustiva sobre la violencia machista, la prosocialidad y los modelos de masculinidad.
2. A través de un modelo de Investigación Acción Participativa, crear grupos de discusión con adolescentes de entre 15 y 17 años para conocer sus ideas y concepciones al respecto.
3. Realizar entrevistas con especialistas que hayan trabajado el ámbito de las masculinidades.
4. Analizar programas de prevención de la violencia machista existentes, que se lleven a cabo actualmente o en el pasado, en España.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Proceso de actualización bibliográfica

Para llevar a cabo la actualización bibliográfica se han usado diversas bases de datos: Google Académico, el buscador del Servicio de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Barcelona, *PsycInfo*, *PubPsych*, *PubMed*, *SCOPUS*, la página web oficial de la Delegación del Gobierno de España contra la Violencia de Género y la página web oficial del grupo LIPA (lipa-net.org). Esta última ha resultado útil porque dispone de una variedad de documentos de acceso abierto en el ámbito de la prosocialidad.

La búsqueda se ha filtrado mediante palabras clave tanto en español como en inglés, para evitar limitaciones por cuestiones lingüísticas. Así, las palabras utilizadas en las búsquedas en español han sido: *masculinidad*, *violencia de género*, *conducta prosocial*, *prevención* y *adolescentes*. Las palabras clave de las búsquedas en inglés han sido: *prevention*, *gender based violence*, *prosocial behavior*, *teenagers* y *spain*.

Además, en la búsqueda se han utilizado operadores booleanos, para asegurar la fidelidad de la transcripción de las palabras clave. También se han añadido los criterios de exclusión siguientes para limitar la adecuación de la información:

- Cualquier formato (artículo, libro u otros), siempre que aborde el tema de interés.
- Año de publicación a partir del 2015. En algunos casos se ha aceptado información que no cumple con este requisito, al valorar que resulta relevante para la investigación.
- Disponibilidad en línea del recurso (*open access*).
- Recurso disponible en español, catalán o inglés.

A continuación, se presentan las búsquedas realizadas en cada una de las bases de datos, con los criterios mencionados.

En **Google Académico** se ha buscado: (*masculinidad AND violencia de género*) y (*conducta prosocial OR prosocialidad AND violencia de género*), para hacer una primera aproximación a los temas de interés.

En **PsycInfo** se han usado las palabras clave: *[(prevencion OR intervencion) AND violencia de genero AND (adolescentes OR jovenes OR chic*s)], [(prevention OR intervention OR treatment OR program) AND (gender based violence OR violence against women) AND (teenagers OR adolescents OR young adults OR teens OR youth) AND (spain OR spanish OR españa)]* y *(masculinidad OR masculinidad alternativa OR masculinidad positiva)*.

En el buscador **PubMed**, las palabras clave han sido: *[(prevention OR treatment OR intervention OR program) AND (gender based violence OR violence against wom*n) AND (teenager* OR adolescent* OR young adult* OR youth)]* y *[(prevention OR treatment OR intervention OR program) AND (gender based violence OR violence against wom*n) AND (teenager* OR adolescent* OR young adult* OR youth) AND (spain OR españa)]*.

En **PubPsych** se ha realizado la búsqueda: *[(prevention OR intervention OR program OR treatment) AND (gender based violence or violence against wom*n) AND (teenager* or adolescent* or young adult* or youth)]*.

Por último, en **SCOPUS** se ha buscado: *[prosocial AND behavior AND (teenagers OR young AND adults OR youth OR adolescents)]*.

En total se han consultado 27 de los recursos encontrados a través de las bases de datos. Tras su lectura, los más relevantes han servido para elaborar el marco teórico del proyecto.

De los recursos de libre acceso que se ofrecen en la página web del grupo LIPA, se han consultado los libros “*Conectar con mirada prosocial*” de Pilar Escotorin (2020) y “*Relaciones prosociales en comunidades educativas. Algunas conclusiones del proyecto europeo MOST*” de Roche et al. (2014). También el Trabajo de Fin de Grado de Anna Lagares (2020) “*Disseny d’una eina d’anàlisi prosocial de protocols per l’atenció en logopèdia d’infants d’entre 0 i 6 anys víctimes de violencia masculista*”.

Por último, se ha consultado el libro de Jesús Gómez (2008), “*El amor en la sociedad del riesgo*” porque se ajusta al objeto de investigación, aportando información relevante sobre los modelos de atracción y elección de los y las jóvenes.

3.2. Definición de la violencia machista

Para poder aportar una base teórica sólida, resulta importante concretar qué se entiende por violencia machista. Existen definiciones muy diversas, y cierta confusión con otros conceptos como “violencia doméstica”, “violencia contra las mujeres” o “violencia de género”. En la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1993, se habla de **violencia contra las mujeres** y se define como:

Todo acto de violencia basado en el género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada (Montoya, 2004, p. 1).

En esta definición vemos que se hace referencia al género y no al sexo, lo que implica que existe un componente social más allá de la biología. En la Ley Orgánica 1/2004 de Protección Integral contra la **Violencia de Género**, esta se define como:

Todo acto de violencia (...) que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre estas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (...) que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así

*como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.*¹

A diferencia de la anterior, en esta definición vemos un componente afectivo, ya que dice que debe haber, en el momento o en el pasado, alguna relación afectiva entre la víctima y el agresor.

Teniendo en cuenta tanto estas como otras definiciones que existen, este trabajo se enmarca en la de la *Llei Catalana del Dret de les Dones a Eradicar la Violència Masclista* (2008), ya que creemos es la más adecuada e inclusiva. En esta se habla de **violencia machista**, y la definición es la siguiente:

*...la violència que s'exerceix contra les dones com a manifestació de la discriminació i de la situació de desigualtat en el marc d'un sistema de relacions de poder dels homes sobre les dones i que, produïda per mitjans físics, econòmics o psicològics, incloses les amenaces, les intimidacions i les coaccions, tingui com a resultat un dany o un patiment físic, sexual o psicològic, tant si es produeix en l'àmbit públic com en el privat.*²

Además, se identifican diferentes tipos de violencia machista: psicológica, física, sexual y económica. Es importante tenerlo en cuenta durante el análisis de la literatura y el posterior diseño del programa, especialmente al centrarnos en los y las adolescentes.

El proyecto se enmarca en esta definición y los conceptos que implica, y por eso se va a profundizar en ello para establecer el marco teórico.

¹ Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, BOE, 313 §§ 42166-42197 (2004).

² Llei 5/2008, del 24 d'abril, del Dret de les Dones a Eradicar la Violència Masclista, Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, 251/VIII (2008).

3.3. Elementos implicados en la violencia machista

En primer lugar, la violencia machista tiene una base cultural, ya que el género es un constructo social. Flores y Browne (2017, p.152) definen el género como “*el producto de una construcción sociohistórica, que poco tiene que ver con las condiciones biológicas de una persona, y que establece diferencias jerárquicas entre hombres y mujeres*”. En esta línea también encontramos a Connell (1997), que afirma que el género “*existe precisamente en la medida en que la biología no determina lo social*” (Fernández-Cuevas, 2017, p.21). Es decir, la sociedad establece cómo deben ser mujeres y hombres, atribuyéndoles características distintivas y definiendo complementariamente feminidad y masculinidad.

Las personas socializan en diferentes contextos y con agentes diversos, y es a través de esta socialización diferencial que se origina la subjetivación, en que cada uno se identifica como individual. Por tanto, cuando una persona se identifica como hombre, mujer u otro género, interioriza los atributos que la sociedad dicta para cada uno (roles y mandatos de género). Esto nos interesa en tanto que, como indican algunos estudios, “*la violencia se aprende fundamentalmente a través de los procesos de socialización de género y ante la ausencia de estrategias de resolución de conflictos*” (Barragán, 2006, p.32). Es por esto por lo que decimos que la violencia machista tiene un componente estructural y cultural, ya que se basa en las desigualdades que se establecen socialmente, aunque se manifieste en personas individuales.

Durante toda nuestra vida estamos involucrados en procesos de socialización, y la infancia y la adolescencia son períodos clave para la subjetivación e identificación de las personas. Además, ligados a estos procesos encontramos también la definición de los modelos de atracción y elección de parejas. Existen numerosos estudios sobre estos modelos en los adolescentes, como los de Gómez (2008) y Valls et al. (2008) entre otros, que muestran que, en general, se establece un vínculo entre la violencia y el atractivo. Encontramos también una amplia literatura que se centra en diferentes

aspectos de la violencia machista en adolescentes, como vemos en el análisis de Taquette (2019), y que destacan la relevancia de los procesos y modelos mencionados. Hay que tener en cuenta la importancia de la socialización y los modelos de atracción de los adolescentes, porque pueden ser la base del desarrollo posterior de conductas y actitudes machistas, que pueden derivar en violencia. Desde 2008, la Ley Catalana del Derecho de las Mujeres a Erradicar la Violencia Machista señala la importancia de trabajar en una socialización preventiva para eliminar la violencia machista (Valls et al., 2008).

Además, la socialización y los modelos de atractivo enseñan a los hombres qué conductas, actitudes y pensamientos son propios de la masculinidad, que es otro de los pilares de este proyecto. Connell (1995) define la masculinidad hegemónica como:

... la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. (Bermúdez, 2013, p.286)

Es decir, es aquella masculinidad que está naturalizada por la sociedad patriarcal. Por tanto, dado que esta se da en entornos y culturas diferentes, encontramos diversas masculinidades hegemónicas, todas similares al patrón tradicional (Fernández-Cuevas, 2017). Por ejemplo, Sipión (2008) dice que las características de la masculinidad hegemónica en nuestra sociedad se asocian al *“hombre proveedor, responsable, que es racional y controla sus emociones, trabajador, padre y jefe del hogar, heterosexualmente activo, fuerte, blanco y con dominio sobre otros hombres”* (Fernández-Cuevas, 2017, p.22). Es decir, en nuestro contexto encontramos mecanismos sociales por los que la masculinidad hegemónica se asocia a la agresividad y el uso de la violencia (Barragán, 2006), y al modelo de atractivo predominante entre los jóvenes (Valls et al., 2008). Por tanto, vemos otra vez el carácter estructural y cultural

subyacente a la violencia machista, ya que socialmente se define a los hombres como superiores y dominantes (Fernández-Cuevas, 2017), en contraposición a las mujeres.

3.4. Prosocialidad

Como hemos mencionado anteriormente, el objetivo del programa es prevenir la violencia machista fomentando conductas prosociales entre los chicos jóvenes. Por tanto, resulta evidente que la prosocialidad es uno de los pilares de este proyecto.

De entre todas las evidencias aportadas sobre la utilidad y eficacia de fomentar las conductas prosociales como alternativa a la violencia, hay dos proyectos que tienen especial relevancia, que son FEEL y REVIVAL. Ambos han sido desarrollados por el Grupo LIPA (lipa-net.org), y nos interesan porque abordan la violencia machista con mirada prosocial.

Ambos proyectos tienen características similares, ya que primero se llevó a cabo el proyecto REVIVAL (2018), y después el proyecto FEEL (2020) le tomó el relevo. Tienen como objetivo, entre otros, mejorar las habilidades interpersonales de los profesionales que tratan con víctimas de violencia machista. Para ello, también establecen objetivos más específicos, como el de *“validar un modelo de formación europeo multiactor basado en metodologías participativas y experimentales”* (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada, s.f.).

Además, ambos se basan en la Prosocialidad Aplicada (Roche, 2010), que *“es un sistema de pensamiento, relaciones y comportamientos o acciones que, sin la búsqueda de recompensas materiales o externas, favorecen a otras personas o grupos, siempre según el criterio de estos beneficiarios”* (Escotorin, 2020, p. 59).

En el proyecto REVIVAL, el modelo aplicado es el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP) de 17 factores, de Roche, Escotorin y Delvalle (2014). Este *“nace como una propuesta sistemática para englobar en un único listado cuáles son los factores que*

determinan que una comunicación empática, centrada en el otro (con mirada prosocial) sea satisfactoria” (Escotorin, 2020, p.70).

Se ha realizado un análisis de los contenidos que se abordan en el modelo CCP, y se ha elaborado una tabla que incluye un resumen de cada uno de los factores planteados.

Tabla 1. Análisis del Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP).

| | FACTOR | RESUMEN | CONTENIDOS |
|-------------------------|---|---|--|
| Previo | Disponibilidad como receptor | Tener una actitud positiva para aceptar al otro cuando me dirige la palabra o me interpela de algún modo. | Empatía cognitiva y emocional, disposición (apertura) |
| | Oportunidad como iniciador | Ser consciente del estado de la otra persona y del propio, para elegir el momento indicado para comunicar. | Observación, empatía cognitiva y emocional, metacognición |
| Durante la comunicación | Vacío de uno mismo | Tener una actitud activa y hacer un ejercicio momentáneo y puntual de dejar entre paréntesis las propias interpretaciones, circunstancias e incluso problemas para que no interfieran en nuestra capacidad de comprender lo que el otro quiere decir. | Empatía cognitiva y emocional, relajación, metacognición, mindfulness. |
| | Vivir el presente con plenitud | Vivir plenamente y con intensidad el momento. | Metacognición, concentración |
| | Empatía, reciprocidad y unidad | Tener la habilidad de percibir según la perspectiva del otro, haciendo que este se sienta comprendido y creando un vínculo de confianza. | Empatía cognitiva, alineación cognitiva, retroalimentación |
| | Confirmación de la dignidad del otro | Validar al otro, transmitiendo que tiene valor, que la reconocemos y que merece nuestro interés, respeto y atención. | Comunicación no verbal, mirada horizontal |
| | Valoración positiva del otro | Valorar de manera positiva, honesta y voluntaria los actos y esfuerzos del otro. | Refuerzo positivo |
| | Escucha de calidad | No distraerse y comprender lo que dice el otro, a la vez que se le demuestra que lo estamos haciendo. | Comunicación no verbal, escucha activa |

| | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| | Emisión de calidad | Generar un ritmo de interacción intercalado, atención en el interlocutor y cierta empatía relacional. | Comunicación de calidad, asertividad |
| | Aceptación de lo “negativo” | Reconocer y aceptar todo aquello que interfiere en la comunicación. | Reconocimiento de emociones y gestión emocional a través de la metacognición |
| | Resolución de conflictos desde una perspectiva positiva | Reconocer los conflictos y gestionarlos según su naturaleza. Erradicar cualquier manifestación de violencia como salida a los conflictos. | Resolución de conflictos desde una perspectiva positiva |
| | Elaboración compartida de las decisiones | Propiciar la toma de decisiones en conjunto, valorando todas las ideas, reconociendo a las minorías e integrando a todos en el proceso. | Horizontalidad, toma de decisiones, Moderación y Visualización Participada Prosocial. |
| Contenidos | Información suficiente, no excesiva, pertinente, relevante y frecuente | Adaptar la información a las necesidades en cantidad, calidad y frecuencia a las necesidades específicas de cada interlocutor. | Habilidades de comunicación verbal y no verbal. |
| | Apertura y revelación asertiva de las emociones positivas y negativas | Comunicar de manera selectiva las emociones positivas y negativas, para que la comunicación sea más “propia”. | Reconocimiento, expresión y gestión de emociones a través de la metacognición. |
| Metacomunicación | Verificación y control del proceso comunicativo | Tener la capacidad de desarrollar y mantener reglas propias adecuadas a las necesidades y la identidad propias y del interlocutor. | Metacomunicación |
| | Explicación prosocial de las reglas | Reconocer las normas de interacción y ser capaces de explicitar y comunicar, de manera prosocial, las negativas, para así cambiarlas. | Metacognición, comunicación prosocial |
| Posterior | Cultivar un objetivo empático concreto | Hacerse cargo de los efectos o impacto que tiene la comunicación. Pasado un tiempo, estimular y dar continuidad a la empatía creada. | Empatía cognitiva y emocional |

Nota. Elaboración propia, adaptado de *Relaciones Prosociales en Comunidades Educativas: Algunas conclusiones del proyecto europeo MOST* (p.34-38), por Escotorin, P., Roche, I., Delvalle, R., 2014, Fundació Universitaria Martí l'Humà (<https://cursoslipa.files.wordpress.com/2020/08/libromost-publicado-1.pdf>). En dominio público.

Este modelo podría ser de gran utilidad para el proyecto, ya que proporcionaría a los y las adolescentes una herramienta que les ayudara a adoptar estilos de comunicación más prosociales en su vida cotidiana, y sobre todo en sus relaciones sexoafectivas, Por tanto, basándonos en las evidencias aportadas anteriormente y en la experiencia de estos proyectos europeos, parece útil y funcional incluir el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP) en el diseño del programa.

3.5. ¿Qué opinan los y las jóvenes?

Como parte del proceso de diagnóstico del problema, y con el objetivo de investigar las representaciones sociales de lo masculino y lo femenino en el contexto específico al que responde el diseño de este Trabajo de Fin de Grado, se realizaron tres grupos focales con un total de 12 adolescentes de 16 y 17 años. En el apartado de Metodología se describen detalladamente las características del grupo y el método utilizado, pero destacamos que fueron tres grupos, de entre 3 y 5 personas cada uno, y que tuvieron una duración de una hora aproximadamente.

En el anexo 1 se puede encontrar la transcripción de un fragmento de uno de los grupos focales, para poder ver el tipo de comunicación, lenguaje y mediación utilizados. Por motivos de protección de datos y para mantener la confidencialidad, las transcripciones completas no se presentan en el anexo, pero se pueden solicitar a la autora para fines de investigación.³

En los tres grupos se ha hablado sobre los modelos de atracción y elección amorosa que existen entre los y las jóvenes. En general, a pesar de que la mayoría dice no tener un prototipo, concuerdan en que los “chicos malos” son los que más atraen a las chicas, y que un chico que sea “demasiado bueno” las aburre. En el caso de las chicas, algunos

³ Contacto a través del correo electrónico: carlapr06@gmail.com.

participantes comentan que se hace más relevante el físico, aunque la mayoría están de acuerdo en que en ambos casos es un factor importante. Además, también hay consenso en que los chicos son los que están más condicionados a seguir un patrón para poder atraer. Esto indica que el modelo de atracción-elección de los jóvenes es similar al Modelo Tradicional, descrito y analizado en grupos de adolescentes por Gómez (2008). Vemos que el relato de estos jóvenes es muy similar al que encontramos en *“El amor en la sociedad del riesgo”* (Gómez, 2008), aunque es cierto que en algunos aspectos se puede identificar un discurso transformador. Por ejemplo, una chica comenta: *“hace unos años sí que hubiera dicho que el típico chico malo es el que más me atraía, pero ahora más bien es al contrario, como que me genera rechazo”*.

Además, resulta interesante el que identifiquen que estos modelos se les transmiten desde diferentes contextos de socialización. Es decir, aunque la mayoría dice no tener un prototipo o no sentir atracción por los modelos mencionados, todos están de acuerdo en que son los que se fomentan a través de medios de comunicación, cine, series y redes sociales. Habrá que tenerlo en cuenta, ya que forma parte del carácter estructural y cultural de los roles y mandatos de género.

En segundo lugar y en relación con este tema, en concreto sobre el ámbito de las masculinidades, todos expresan desconocimiento. Algunas chicas comentan que saben algunas cosas muy básicas, por interés propio o por movimientos sociales que han tenido repercusión en redes. Por ejemplo, todos y todas conocen el caso de Miquel, un chico que fue en falda al instituto y al que los profesores le hicieron cambiarse de ropa, y que propició el surgimiento de un movimiento en que muchos chicos y chicas jóvenes de España acordaron ir en falda a las escuelas e institutos para reivindicar que no deberían existir los roles y mandatos de género.

Aun así, al explicarles a lo que nos referimos como masculinidades (ya sea hegemónica o alternativas) todos entienden el concepto, sus implicaciones e incluso saben identificar ejemplos de conductas típicas de la masculinidad hegemónica. En este punto de la

conversación todos los chicos admiten que en algún momento se han sentido limitados y cohibidos por tener que seguir el modelo hegemónico. Por ejemplo, la mayoría dicen que han vivido situaciones en que no han expresado sus sentimientos y/o emociones por miedo al rechazo. También hay acuerdo en que su libertad para expresarse depende en gran medida del entorno, y que se sienten más libres cuando están a solas con su grupo de amigos cercanos. Resulta muy interesante que todos los chicos participantes expresen esto, y además tanto ellos como las chicas reconocen que, el hecho de que haya un único modelo de masculinidad socialmente aceptado, afecta negativamente a los hombres.

Otro de los pilares del proyecto es la violencia machista. En este punto hay que destacar que se ha generado una discusión interesante en los tres grupos, sobre el concepto “violencia de género”. La mayoría de participantes comentan que identifican como “violencia de género” aquella que ejerce el hombre sobre la mujer, pero creen que el término, a nivel teórico y legal, debería hacer referencia a la violencia que se ejerce hacia una persona por motivo de su género, independientemente de cuál sea. Resulta interesante que solo dos chicas destacan la base estructural, cultural y social subyacente a la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres, y que en el caso contrario no existe. En los grupos, la mayoría de los y las jóvenes no identifican el componente estructural de la violencia machista, y es una variable necesaria para tener en cuenta de cara a la elaboración de las sesiones.

En cuanto a los mitos sobre la violencia machista, vemos opiniones diversas. En algunos grupos expresan que no suelen creer los mitos relacionados con estereotipos, como por ejemplo la nacionalidad predominante de las víctimas. En cambio, en otro grupo comentan que si es el mito hace referencia a aspectos que no conocen, suelen creerlo. El mito que genera más debate son las denuncias falsas en casos de *violencia de género*, y puede resultar interesante tratar en alguna sesión los más habituales.

En último lugar, se han recogido opiniones y recomendaciones sobre diferentes aspectos sobre las didácticas de las sesiones. Cabe destacar que todos los y las participantes niegan haber recibido algún tipo de formación, ni formal ni informal, sobre estos temas (violencia machista, roles y mandatos de género, y/o relaciones sexo-afectivas), pero sí les han hecho talleres y charlas en sus respectivos institutos sobre otros temas. Los más recurrentes han sido drogas y sexualidad, y este último es el más relevante para el presente trabajo dado que se trata una temática similar.

Se han podido extraer diferentes ideas de las opiniones que han expresado los y las adolescentes. Por un lado, que prefieren las sesiones interactivas y que requieren de su participación. También comentan que se sienten más seguros y seguras si los o las talleristas son expertos en el tema, por ejemplo sexólogos y sexólogas, en el caso de la sexualidad; en vez de profesionales no expertos, como policías o profesores. Por otro lado, todos destacan la importancia de sentirse cómodos, seguros y poder confiar, tanto en los compañeros y compañeras presentes, como en los y las talleristas. Será uno de los temas más importantes para tener en cuenta en relación con los métodos didácticos, ya que se deberán reducir los grupos y potenciar la cohesión para favorecer la expresión de sentimientos y emociones.

En relación con esto, en uno de los grupos se ha planteado la idea de que fueran otros adolescentes los que condujeran los talleres, y han expresado diferentes opiniones al respecto. Por un lado, creen que favorecería la comunicación y que, por tanto, sería positivo, pero por otro lado reafirman la necesidad de un experto, como figura que transmite conocimiento y seguridad. Habrá que valorar posteriormente si esta opción resulta beneficiosa o perjudicial en la aplicación de las sesiones.

También comentan que en general, el contenido de los talleres es sobre cosas que les resultan obvias o que sienten que ya saben, además de que es muy superficial. Una chica explica que en su instituto los y las estudiantes se ofrecieron a ponerse en contacto con expertos en el ámbito de la violencia machista para realizar sesiones formativas,

pero que el profesorado no lo llevó a cabo. Vemos, por tanto, que en general sienten interés por el tema y esto podría facilitar la adherencia al programa.

Por último, hay dos aspectos que surgieron a lo largo de las sesiones: la inclusión y la transversalidad, que según nos comentan no suelen estar presentes en los talleres. Por ejemplo, al hablar de sexualidad solo se hace referencia a relaciones heterosexuales y monógamas, y los y las jóvenes creen que no debería ser así. Otra chica destaca la interacción entre diversos factores, como por ejemplo el género y la etnia, y que afectaran de manera diferente a las víctimas. Creemos que ambos son relevantes, pero para delimitar el presente estudio no vamos a hacer énfasis en ellos.

La tabla que se presenta a continuación es un resumen del análisis de contenido realizado tras los grupos focales.

Tabla 2. *Análisis de contenido de la Primera Fase de Grupos Focales.*

| TEMAS | OPINIONES RECURRENTES | OPINIONES AISLADAS |
|---|---|--|
| Modelos de atracción y elección | Modelo Tradicional: - Chicos malos atraen y “demasiado buenos” aburren. - Chicas atraen según físico. | Algunas/os hacen comentarios que indican aspectos transformadores. |
| Carácter aprendido de los roles de género | Reconocen que se les transmiten los modelos y roles de género a través de medios de comunicación, redes sociales y películas, entre otros. | |
| Concepto de masculinidad | Desconocimiento | Algunas/os muestran interés o conocen movimientos relacionados. |
| Masculinidad hegemónica | Entienden el concepto, sus implicaciones e identifican ejemplos. | |
| Consecuencias de un único modelo de masculinidad | Reconocen haberse sentido limitados y cohibidos. Dicen que se sienten más libres si están a solas con sus amigos. Tanto chicos como chicas piensan que es perjudicial que se acepte un único modelo. | |

| | | |
|--|---|---|
| Concepto “violencia de género” | La identifican como la que ejerce un hombre sobre una mujer, pero creen que, a nivel teórico y legal, debería ser la que se hace con motivo del género, independientemente de cuál sea este. | Dos personas dicen que es la que ejerce un hombre contra una mujer, como resultado de desigualdades sociales y estructurales. |
| Mitos sobre la violencia machista | Depende del mito, pero reconocen que suelen creerlos. | |
| Métodos didácticos | <ul style="list-style-type: none"> - Prefieren sesiones interactivas e impartidas por expertas/os. - Importancia de sentirse seguras/os y cómodas/os y tener confianza con los presentes (compañeras/os y expertas/os). | |

Nota. Elaboración propia.

3.6. Análisis de programas existentes

Como parte del marco teórico y del análisis del contexto, analizaremos también algunos proyectos existentes que abordan la violencia machista.

Los programas se han encontrado mediante una búsqueda en organizaciones que se dedican a dar respuesta a la violencia machista, ya sea a través de la prevención, o de la atención a víctimas o agresores. Por ejemplo, la Fundación Mujeres y el Servei d’Atenció a Homes, entre otros. La selección de programas se ha hecho siguiendo tres criterios. En primer lugar, que tenga características relevantes para el presente proyecto. Por ejemplo, algunos son diseñados para adolescentes, y otros tratan el ámbito de roles y mandatos de género, haciendo énfasis en masculinidades diversas. En segundo lugar, que estén disponibles para consulta las sesiones desglosadas, es decir, que se expliquen las actividades de cada sesión del programa. Por último, que se estén llevando a cabo o se hayan llevado a cabo en España, para que el contexto sea similar al de esta investigación.

A continuación, se presenta el análisis de los contenidos y métodos didácticos de cada programa seleccionado. Se analizan estos aspectos para poder identificar elementos

comunes en diferentes proyectos, porque nos interesa conocer los temas centrales y las didácticas más habituales.

3.6.1 Proyecto “Canviem-ho”

“Canviem-ho” es un proyecto activo actualmente, de sensibilización y prevención de violencias machistas impulsado por el *Servei d’Atenció a Homes (SAH) per a la promoció de relacions no violentes, de l’Ajuntament de Barcelona*. Su objetivo es “*promover acciones específicas dirigidas a los hombres para que se sumen y se comprometan, de manera activa y junto a las mujeres, para conseguir una sociedad igualitaria*” (Ajuntament de Barcelona, s.f. b). A pesar de ser un proyecto diseñado para aplicar con grupos de hombres, algunas de las actividades están indicadas también para grupos mixtos.

Tienen cinco ejes de trabajo transversales a todas las actividades, que son: masculinidad(es), violencias machistas, relaciones afectivo-sexuales, corresponsabilidad y trabajo de cuidados; y paternidades positivas, activas y saludables. Cada eje tiene una introducción, similar a un marco teórico, para entender y complementar las actividades. A continuación, se presenta el análisis de las diversas sesiones que, desde el SAH, recomiendan aplicar en jóvenes.

Tabla 3. Análisis del proyecto “Canviem-ho”.

| Nombre de la actividad | Contenido | Método didáctico |
|------------------------------------|--|---|
| La silueta | Sistema sexo-género, estereotipos de género y masculinidad hegemónica. | Trabajo proyectivo: dibujo, asociación de ideas y debate. |
| Personas y cosas | Poder y masculinidad hegemónica. | Actividad vivencial y debate. |
| Comprometidos con el cambio | Consecuencias de la masculinidad hegemónica y compromiso de cambio. | Asociación de ideas y autodiagnóstico. |
| La lotería de la vida | Salud masculina y conductas de riesgo. | Sensibilización cognitiva y debate. |
| Fotolenguaje de emociones | Reconocimiento de las emociones. | Autodiagnóstico. |

| | | |
|---|---|---|
| ¿Y si tengo rabia? | Gestión de la rabia. | Relajación y autodiagnóstico. |
| En el amor no todo se vale | Mitos del amor romántico. | Análisis de material audiovisual (películas, vídeos...), cuestionario y debate. |
| La sexualidad masculina en movimiento | Sexualidad masculina. | Debate dinámico y autodiagnóstico. |
| La violencia no nos hace libres | Manifestaciones y tipos de violencia machista en la pareja. | Reflexión grupal, cuestionario y debate. |
| La aventura de emocionarse | Comunicación emocional en el ámbito de la pareja y en relación con el resto de las personas. | Autodiagnóstico. |
| Una experiencia de cuidados | Concepto de cuidado en relación con la masculinidad. | <i>Brainstorming</i> , debate y aplicación en la vida real. |
| Tareas realizadas, tareas visibles | Visibilización de las tareas domésticas y de cuidados. | Cuestionario, representación simbólica y debate. |
| Paternidad en la adolescencia | Prevención y responsabilidad en el embarazo en la adolescencia desde el punto de vista masculino. | Análisis de caso y debate. |
| ¡Fuera presiones! | Presión grupal y su manifestación en las violencias entre hombres. | Juego y autodiagnóstico. |
| El cambio en los hombres, trascendiendo la violencia | Mitos sobre los hombres que ejercen violencia y su cambio. | Análisis de casos y debate. |
| No sé qué hacer con un no | Habilidades sociales y comunicación asertiva. | Representación simbólica y debate. |

Nota. Elaboración propia. Adaptado de *Masculinitat[s], Recursos pedagògics online per a la igualtat*, por l'Ajuntament de Barcelona (s.f.), (<https://ajuntament.barcelona.cat/recursospedagogics/ca/masculinitats/com-fer-servir-recurs>). En dominio público.

3.6.2. Proyecto “Educando en Igualdad: sumando esfuerzos para prevenir la Violencia de Género”

En el marco del proyecto “Educando en Igualdad: sumando esfuerzos para prevenir la violencia de género”, se encuentra la unidad didáctica de sensibilización sobre “Tipos de violencia contra las mujeres y prevención de violencia en adolescentes”. El proyecto fue financiado por la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el

Desarrollo y se llevó a cabo en el año 2015. La unidad didáctica, que es la parte en que nos centramos, fue creada por la Fundación Mujeres, y publicada en 2015.

El objetivo del proyecto, que se refleja en el programa de sensibilización, es “*la concienciación e implicación de la comunidad educativa y la población joven sobre la importancia de la igualdad de género*” (Fundación Mujeres, s.f.), haciendo énfasis en los tipos de violencia hacia las mujeres y la feminización de la pobreza.

La unidad didáctica que analizaremos a continuación consta de tres bloques temáticos, que son: origen de las desigualdades e importancia de los movimientos feministas; tipos de violencia; e identificación y prevención de la *violencia de género* entre adolescentes.

Tabla 4. Análisis del programa de sensibilización sobre tipos de violencia contra las mujeres y prevención de violencia en adolescentes.

| Nombre de la actividad | Contenido | Método didáctico |
|--|--|--|
| ¿Y tú? ¿Tienes la mente estereotipada? | Estereotipos de género. | Análisis de material audiovisual (vídeo) y debate. |
| Publicidad sexista | Desigualdades de género y su carácter estructural (medios de comunicación). | Análisis de material audiovisual (imágenes publicitarias) y debate. |
| Socialización de género | Desigualdades de género y su carácter estructural (cultura, familia, escuela...). | Análisis de material audiovisual (vídeo), <i>brainstorming</i> y debate. |
| La luna pide | Discriminación por razón de género. | Actividad vivencial y debate. |
| Juego del pañuelo | Acciones positivas para la igualdad efectiva entre géneros. | Juego y debate. |
| La importancia del feminismo | Importancia de los movimientos sociales para conseguir la igualdad. | Conferencia, <i>brainstorming</i> y debate. |
| Contextualización entorno a la Violencia de Género | Concepto de violencia de género (vs. violencia machista) y tipos. | Conferencia y <i>brainstorming</i> . |
| Ejemplos de Violencia de Género en diferentes culturas | Violencia por razón de género en culturas y religiones diferentes, y mitos relacionados. | Representación simbólica y reflexión. |
| Violencia de género en los diferentes ciclos de vida de las mujeres | Manifestaciones de violencia machista según la etapa vital de la mujer. | Reflexión individual y mural. |

| | | |
|--|---|---|
| Identificando más tipos de violencia machista de nuestro entorno cercano | Tipos de violencia machista. | Análisis de material audiovisual (vídeos) y conferencia. |
| Collage de mujeres defensoras de los Derechos Humanos | Visibilización de mujeres relevantes en la historia. | Mural. |
| ¿Y tú, qué tipo de amor practicas? | Mitos del amor romántico. | Cuestionario, reflexión individual y debate. |
| Desmontando mitos: Detecta amor | Mitos del amor romántico. | Cuestionario a modo de concurso y debate. |
| Cómo interiorizamos los mitos del amor romántico y aceptamos las relaciones tóxicas | El amor romántico en los medios de comunicación y su relación con la violencia. | Análisis de material audiovisual (canciones). |
| Ciclo de la Violencia de Género | Etapas de la violencia machista e indicadores de una relación de pareja no igualitaria. | Análisis de material audiovisual (cortometraje) y debate. |

Nota. Elaboración propia, datos de "Educar en Igualdad: Sumando esfuerzos para prevenir la Violencia de Género", por la Fundación Mujeres, 2015, (http://www.fundacionmujeres.es/documents/view/programa_de_sensibilizacion_sobre_violencia_de_genero_con_adolescentes.html). En dominio público.

3.6.3. Programa de Prevención de la Violencia de Género de la Direcció General de l'Institut Valencià de les Dones i per la Igualtat de Gènere

La *Direcció General de l'Institut Valencià de les Dones i per la Igualtat de Gènere* creó en 2015 un programa de prevención de la *violencia de género* en educación secundaria. Este surgió con el objetivo de corregir mitos e ideas erróneas sobre la *violencia de género*, y descubrir las señales de alarma que se dan cuando existe una relación de maltrato (Canet, 2015). Presentamos a continuación, el análisis del material docente del programa mencionado.

Tabla 5. Análisis del programa de prevención de la violencia de género en educación secundaria de l'Institut Valencià de les Dones i per la Igualtat de Gènere.

| Nombre de la actividad | Contenido | Método didáctico |
|---|--|---|
| Sexo, género, socialización, roles... | Definición de diferentes conceptos, como: sexo, género, roles, estereotipos... | Conferencia. |
| ¿Qué consecuencias tiene el proceso de socialización en los chicos y chicas? | Consecuencias de los roles y estereotipos sexistas. | Análisis de material audiovisual (imágenes publicitarias, películas, series...) y debate. |
| Rompiendo mitos | Mitos sobre el amor romántico. | Autodiagnóstico y debate. |
| Modelo de mujer y de hombre en el sistema patriarcal | Roles y estereotipos de género. | Conferencia y debate. |
| ¿Somos diferentes chicos y chicas? | Socialización diferencial de género. | Autodiagnóstico y debate. |
| Las diferencias de género provocan desigualdad y discriminación | Consecuencias de las desigualdades de género. | Conferencia. |
| Cuestionario sobre mandatos de género | Mandatos de género. | Cuestionario. |
| ¿Conflicto o violencia? | Resolución de conflictos en pareja | Conferencia. |
| Violencia en la pareja | Violencia machista dentro de la pareja | Análisis de caso y debate. |
| ¿Qué es una relación? | Relaciones sanas vs. relaciones de dominio y control. | Conferencia, autodiagnóstico y debate. |
| Desigualdad de género | Ejemplos de desigualdades de género. | Debate a partir ejemplos de la vida real. |
| Tipos de relaciones | Relaciones sanas vs. relaciones violentas. | Representación simbólica y debate. |
| Violencia machista | Definición, tipos y ciclo de la violencia. | Conferencia. |
| Abuso emocional que pasa casi inadvertido | Técnicas de manipulación típicas de las relaciones de control. | Conferencia. |
| Los celos y el control... No son amor | Manipulación en la relación de pareja | Conferencia. |
| Test para identificar el maltrato | Identificar el maltrato. | Cuestionario. |

| | | |
|--|--|--|
| La mujer en la publicidad, los cuentos, las pelis... | La mujer en los medios de comunicación, las películas y similares. | Análisis de material audiovisual (vídeos) y debate |
| ¡Ojo con las redes sociales! | Las redes sociales como medio de socialización, y tipos de violencia que se pueden producir (grooming, sexting...) | Conferencia. |
| Cuando digo no, es no | La agresión sexual. | Conferencia, cuestionario y debate. |
| “Adiós al machote” | Masculinidades alternativas. | Autodiagnóstico y conferencia. |
| ¿Qué podemos hacer para poner freno a la violencia de género? | Maneras más prosociales de relacionarse. | <i>Brainstorming</i> y debate. |
| Para pensar | Las desigualdades como algo normalizado en la sociedad. | Reflexión a partir de analogías y debate. |

Nota. Elaboración propia, datos del “Programa de Prevención de la Violencia de Género de la Direcció General de l’Institut Valencià de les Dones i per la Igualtat de Gènere”, por Canet, E., 2015, (<http://sinmaltrato.gva.es/documents/454751/162623125/MATERIALES+DOCENTES++FICHAS+TRABAJ+O.pdf/67d83ed4-d4fd-41c6-8331-911e69a83073>). En dominio público.

3.6.4. Programa de Intervención para Agresores (PRIA)

El Programa de Intervención para Agresores (PRIA) es un programa de tratamiento que se lleva a cabo en las Instituciones Penitenciarias de España, con internos que han cometido delitos de *violencia de género*. Por tanto, se aplica únicamente en grupos de hombres.

Publicado en mayo de 2010, surge a raíz de la revisión del programa existente hasta el momento (Programa de Tratamiento en Prisión para Agresores en el Ámbito Familiar) y con el objetivo de crear un nuevo manual de intervención, más adecuado a las nuevas estrategias de intervención y a los cambios sociales transcurridos en los últimos años.

Este programa se lleva a cabo actualmente, con la finalidad de “*extinguir cualquier tipo de conducta violenta dirigida hacia la pareja, así como la modificación de todo tipo de actitudes y creencias de tipo sexista*” (Ruiz et al., 2010, p.7).

El PRIA consta de once unidades, pero se han analizado únicamente las dos primeras, que son las que pueden resultar más útiles para el proyecto. Cada una tiene un apartado

de conferencia y sensibilización cognitiva del contenido que trata, anterior a la realización de las actividades descritas.

Tabla 6. Análisis del Programa de Intervención para Agresores (PRIA).

| | Actividad | Contenido | Método didáctico |
|--|---|---|---|
| Presentación | Presentación y conocimiento | Presentación de los y las participantes. | Autoconocimiento y juego |
| | Comunicación | Elementos clave de la comunicación verbal, no verbal y escucha activa. | Representación simbólica y debate |
| | Cohesión grupal y pertenencia al grupo | Roles y confianza en un grupo. | Cuestionario, representación simbólica, autoconocimiento y debate |
| Identificación y expresión de emociones | Expresión verbal de emociones | Expresión verbal de emociones. | Autodiagnóstico. |
| | Tarjetas de sentimientos | Reconocimiento y expresión de sentimientos | Actividad vivencial. |
| | Mi rostro tiene 42 músculos | Expresión no verbal de emociones. | Representación simbólica. |
| | El afecto en mi familia | Relaciones intra e interfamiliares, educación y expresión de emociones. | Autoconocimiento a través de la historia familiar. |
| | Evocación de emociones | Emociones asociadas a situaciones. | Relajación y autodiagnóstico a través de la música. |
| | Análisis de películas | Análisis de material audiovisual con contenido emocional. | Análisis de material audiovisual (película, serie o anuncios publicitarios), reflexión y debate |
| | Por pedir que no quede | Emociones en la vida real. | Autodiagnóstico en una actividad de la vida real y debate. |
| | Dependencia emocional | Dependencia emocional en las relaciones de pareja. | Reflexión individual y debate. |
| | “Sólo por amor” | Mitos del amor romántico. | Representación simbólica (texto “Sólo por amor”, de Jorge Bucay) y debate. |

Nota. Elaboración propia, datos del “Programa de Intervención para Agresores (PRIA)”, por Ruiz, S., Negredo, L., Ruiz, A., García-Moreno, C., Herrero, O., García, M. Y., & Pérez, M., 2010, *Documentos Penitenciarios* (7) (https://www.researchgate.net/publication/280077832_Violencia_de_genero_Programa_de_Intervencion_para_Agresores_PRIA). En dominio público.

3.6.5. Proyecto “No + Violència Masclista, Desemmascarem-la!”

El proyecto “No + Violència Masclista, Desemmascarem-la!” es un programa formativo de prevención de la violencia machista, que consta de formación para docentes, familias

y alumnado de diferentes niveles educativos. Fue elaborado por la *Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa*, en colaboración con las entidades *CoeducaAcció* i *Fundació Aroa*, en octubre de 2019.

Para el análisis nos centramos en las actividades formativas para el alumnado de segundo ciclo de ESO, que están vinculadas al “*Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant la violència masclista entre l'alumnat*” del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Las sesiones se agrupan en cuatro bloques temáticos, que son: aproximación a la coeducación y la equidad de género; construcción de modelos alternativos de masculinidad y feminidad; relaciones afectivas y sexuales saludables; y tolerancia cero a la violencia machista y las relaciones abusivas.

Tabla 7. Análisis del proyecto “No + Violència Masclista, Desemmascarem-la!”.

| Nombre de la actividad | Contenido | Método didáctico |
|---|--|---|
| Quién es quién | Visibilización de mujeres relevantes en la historia. | Asociación de ideas y conferencia. |
| La caja | Sistema sexo-género y estereotipos y roles de género. | Reflexión individual y debate. |
| Si no lo veo, no lo creo: sexismo en la publicidad | Roles de género y sexismo en los medios de comunicación. | Reflexión individual, debate y mural. |
| La mochila vital | Autoconocimiento y autoestima. | Relajación, autodiagnóstico y debate. |
| Somos emociones | Identificación, gestión y expresión de emociones. | Autodiagnóstico y debate. |
| Somos libres | Consecuencias de los roles de género e identidades diversas. | Análisis de material audiovisual (imágenes y vídeo), reflexión individual y debate. |
| Me conozco, te conozco | Sexualidad (Derechos Sexuales y Reproductivos). | Reflexión individual, debate y conferencia. |
| Eso lo sabe todo el mundo | Mitos del amor romántico. | Reflexión individual y debate. |
| Imagina que... | Relaciones sexo-afectivas desiguales y sexualidad. | Reflexión individual y debate. |
| ¿Qué es la violencia machista? | Definición de la violencia machista y tipos. | Reflexión individual, representación simbólica y debate. |

| | | |
|------------------------------|---|---|
| Nara y Marc | Identificación de la violencia machista y recursos para evitarla. | Análisis de caso y debate. |
| ¿Y ahora qué hacemos? | Indicadores de una relación abusiva. | Análisis de caso, debate y conferencia. |

Nota. Elaboración propia, datos del *Programa formatiu de prevenció de la violència masculista*, por la Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa y la Fundació Aroa, 2019 (<http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/prog-form-prev-violencia-masclista/>). En dominio público.

3.6.6. Proyecto “Skolae”

El proyecto Skolae es la puesta en práctica del Plan de Coeducación 2017-2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra. Impulsado por del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, Skolae surgió como un programa piloto implantado en 16 centros de Navarra durante el curso 2017-2018, con expectativas de generalización a todos los centros de la comunidad durante los tres siguientes cursos escolares.

El objetivo del proyecto es:

... que todo el alumnado desarrolle la competencia global de elegir su proyecto vital, desde la libertad y la diversidad de opciones, sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer su derecho a la igualdad en el ámbito de su cultura, religión, clase social, identidad u orientación sexual, situación funcional etc. (Arconada et al., 2017, p.7)

Skolae dispone de más de 200 fichas con actividades para tratar los contenidos con métodos didácticos diversos. Dada la gran cantidad de actividades, el análisis se centrará en el contenido de los aprendizajes que se definen en el programa, y no se analizarán las didácticas que proponen, ya que son demasiadas.

El programa se estructura alrededor de tres ámbitos. El personal, que trata contenidos relacionados con la construcción de la identidad personal y el proyecto vital propio; el ámbito de las relaciones, referente a maneras de relacionarse con los demás; y el social, que abarca aquellos contenidos que hacen referencia a la situación local y global.

Tabla 8. Análisis del “Plan de Coeducación 2017-2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra”.

| Bloque de aprendizaje | Ámbito | Contenidos |
|--|--------------------------|---|
| Crítica y responsabilidad frente a la desigualdad | <i>Personal</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. La importancia de la igualdad de libertades. 2. Capacidad para el cambio personal (autodiagnóstico). |
| | <i>De las relaciones</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para el cambio interpersonal: modelos de convivencia en igualdad con corresponsabilidad. |
| | <i>Social</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Visibilidad de las mujeres. 2. Sexismo en los medios de comunicación. 3. Capacidad para el cambio social: el feminismo. 4. Nuevas identidades. |
| Autonomía e independencia personal | <i>Personal</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes domésticos. 2. El trabajo asalariado e igualitario. |
| | <i>De las relaciones</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de las desigualdades de género. |
| | <i>Social</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Éticas del cuidado. 2. Análisis de las desigualdades de género en el ámbito laboral a nivel histórico. 3. Trabajo asalariado e igualitario. |
| Liderazgo, empoderamiento y participación social | <i>Personal</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño del propio Proyecto Vital (opciones de futuro). 2. Resiliencia. 3. Liderazgo. |
| | <i>De las relaciones</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptación y aprendizaje de los propios errores. 2. Lenguaje verbal y no verbal. 3. Confianza en los y las demás. |
| | <i>Social</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos, habilidades de investigación, evaluación y metodologías. 2. Participación en proyectos complejos e intergeneracionales. |
| Sexualidad y buen trato | <i>Personal</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento del propio cuerpo, cambios biofisiológicos y psicológicos de la adolescencia, cuidados y aspectos fisiológicos de la sexualidad. 2. Parentalidad responsable. 3. Ética en las relaciones afectivo-sexuales: orientación sexual, relaciones sexuales y emociones relacionadas, habilidades de comunicación y toma de decisiones. |

| | | |
|--|--------------------------|---|
| | De las relaciones | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ética en las relaciones afectivo-sexuales: modelos de atracción, consentimiento e igualdad, afectividad, enamoramiento y autonomía, relaciones de pareja. 2. Las TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) en la socialización: relaciones afectivo-sexuales, delitos sexuales y ciberacoso. 3. Prevención expresa de la violencia: causas de la violencia (masculinidad hegemónica, machismo, amor romántico), violencia sexual, violencia sexista, relaciones tóxicas y lgtbifobias. |
| | Social | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ética en las relaciones afectivo-sexuales: modelos de atracción, mitos del amor romántico y salud sexual y reproductiva. 2. Identidades diversas y diversidad familiar. 3. Prevención expresa de la violencia: ciclo de la violencia de género, recursos de prevención, indicadores de violencia sexual y comercialización de la sexualidad. |

Nota. Elaboración propia, datos del *Plan de Coeducación 2017-2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra*, por Arconada, M. A., García, M. V., Moreno, M. A. & Ruiz, C., 2017, Departamento de Educación de Navarra

(<https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Plan+de+Coeducaci%C3%B3n+2017-2021+Web5.pdf/6a6ef96d-b12f-0873-cfa8-de7862183455>). En dominio público.

3.6.7. Comparación de los programas

Tras la sistematización de los programas según los contenidos y métodos didácticos, se ha procedido a compararlos. Para ello, se han elaborado dos listas de cribaje (*check list*), a partir de las categorías (de contenidos o de métodos didácticos) presentes en un mínimo de dos programas. Una vez hecha la tabla, se ha ido codificando la presencia o ausencia de cada categoría en cada uno de los programas analizados.

En las tablas, los programas aparecen numerados, y van de la siguiente manera: **(1)** Proyecto “*Canviem-ho*”, **(2)** Proyecto “Educando en Igualdad: sumando esfuerzos para prevenir la Violencia de Género”, **(3)** Programa de Prevención de la Violencia de Género de la *Direcció General de l’Institut Valencià de les Dones i per la Igualtat de Gènere*, **(4)** Programa de Intervención para Agresores, **(5)** Proyecto “*No + Violència Masclista, Desemmascarem-la!*”; y **(6)** Proyecto Skolae.

La codificación de la tabla de contenidos es:

- Tick verde si el programa trata el contenido de manera explícita (*presencia de la categoría*).
- Tick naranja si el programa trata el contenido de manera implícita o transversal (*presencia parcial de la categoría*).
- Cruz roja en caso de que no trate el contenido de ninguna manera (*ausencia de la categoría*).

Tabla 9. Lista de cribaje (check list) de los contenidos.

| Contenido | Programas | | | | | |
|--|-----------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Sistema sexo-género, roles, mandatos y estereotipos de género | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| Desigualdades de género y su carácter estructural | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| Mitos del amor romántico | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Mujeres relevantes de la historia | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |
| Trabajo doméstico y cuidados | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ |
| Sexualidad | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |
| Parentalidad responsable | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |
| Concepto de violencia machista | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| Tipos de violencia machista | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| Manifestaciones de la violencia machista en las relaciones de pareja | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ciclo de la violencia machista | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ |
| Las TIC como contexto de socialización y en que se da violencia machista | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Masculinidades diversas | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ |
| Habilidades sociales y estilos de comunicación | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ |
| Identificación y expresión de emociones | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ |
| Dependencia emocional en relaciones de pareja | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Relaciones saludables vs. relaciones desiguales, de control | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Indicadores de una relación abusiva y recursos para evitarla | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |

Nota. Elaboración propia.

En lo referente a los contenidos, extraemos del análisis que los temas principales (presentes en 5 o 6 programas) son:

- Mitos del amor romántico.
- Manifestaciones de la violencia machista en las relaciones de pareja.
- Dependencia emocional en las relaciones de pareja.
- Relaciones saludables en contraposición a relaciones desiguales y de control.
- Sistema sexo-género y roles, mandatos y estereotipos de género.
- Desigualdades de género y su carácter estructural.
- Tipos de violencia machista

Además, hay otros temas recurrentes (presentes en 4 de los 6 programas), que son:

- Concepto de violencia machista.
- Masculinidades diversas.

Los contenidos que más contribuyen a fomentar las conductas prosociales entre los y las jóvenes son: trabajo doméstico y cuidados; sexualidad; parentalidad responsable; habilidades sociales y estilos de comunicación; identificación y expresión de emociones; y masculinidades diversas. De estos, solo uno se encuentra entre los temas recurrentes, pero ni siquiera es uno de los principales. Se evidencia, por tanto,

la carencia de oferta formativa que fomente las conductas prosociales entre los y las jóvenes.

En el caso de la tabla de métodos didácticos, la numeración de los programas es la misma, pero se excluye el (6) Programa Skolae, ya que no se han analizado sus métodos didácticos dado que cuenta con más de 200 actividades con didácticas diversas, como se ha explicado anteriormente.

La codificación de la tabla es:

- Tick verde si el proyecto incluye el método didáctico (*presencia de la categoría*).
- Cruz roja si no lo incluye (*ausencia de la categoría*).

Tabla 10. Lista de cribaje (*check list*) de los métodos didácticos.

| Métodos didácticos | Programas | | | | |
|--|-----------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Análisis de material audiovisual (vídeos, canciones, películas, imágenes, series, textos...) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Reflexión individual | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Conferencia | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Análisis de caso | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ |
| <i>Brainstorming</i> (lluvia de ideas) | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ |
| Representación simbólica | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Actividad vivencial | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ |
| Debate | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Juego | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ |
| Relajación | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Autodiagnóstico / Autoconocimiento (metacognición) | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Mural | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ |
| Cuestionario | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ |
| Asociación de ideas (trabajo proyectivo) | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |

Nota. Elaboración propia.

En lo referente a los métodos didácticos, los más utilizados (en 4 o 5 de los programas) son:

- Análisis de materiales audiovisuales como películas, canciones u otros.
- Reflexión individual.
- Debate.
- Representación simbólica.
- Conferencia.
- Autodiagnóstico o autoconocimiento, mediante la metacognición.
- Cuestionario.

Los resultados concuerdan con las preferencias expresadas por los y las adolescentes en los grupos focales, ya que la mayoría de estas didácticas son participativas.

Habiendo visto las necesidades de los y las jóvenes y lo que ofrecen actualmente los programas de prevención de la violencia machista, se observa una adecuación de las didácticas, pero no de los contenidos. Por tanto, el diseño del programa debe basarse en los métodos didácticos mencionados, ya que se adecuan a las necesidades del contexto.

Por otro lado, además de tratar los contenidos principales, se propone incluir los temas que fomentan las conductas prosociales entre los y las jóvenes. De este modo, se incorporarían elementos que les faciliten el entrenamiento de conductas que aumenten

su repertorio actual, para darles alternativas viables que reemplacen los comportamientos violentos que pudieran tener hasta el momento.

Teniendo en cuenta los resultados de los grupos focales y de los análisis, se plantea una primera propuesta de intervención, que se expone a continuación.

4. PRIMERA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En base a las revisiones expuestas, que han permitido identificar los elementos necesarios en un programa eficaz con adolescentes, se plantea la primera propuesta de intervención. Esta ha servido como guion para el diseño del programa final con los y las adolescentes.

El programa se ha dividido en tres bloques según la conformación del grupo. Se propone que las primeras 6 sesiones se realicen con todo el grupo clase, y que en las posteriores se dividan por razón de género (hombres y mujeres). La última sesión se plantea con el grupo al completo otra vez, para poder realizar un cierre conjunto del programa. Esta división se propone siguiendo la recomendación de los técnicos del proyecto “*Canviem-ho*”, quienes explicaron que, al tratar masculinidades, observan más participación y resultados positivos en grupos formados exclusivamente por hombres. Además, en los grupos focales los chicos también dijeron sentirse más cómodos y “libres” cuando no había mujeres presentes. Es por esto por lo que el programa consta de 21 sesiones, pero cada participante participa únicamente en 14.

El bloque 1 (con todo el grupo clase) se propone ante la necesidad, evidenciada en los grupos focales, de ofrecer formación sobre los aspectos más básicos sobre la violencia machista, para así tener una base sólida para el desarrollo de las sesiones posteriores. Este bloque replica la experiencia de todos los programas analizados que, en mayor o menor medida, abordan los conceptos básicos relacionados con la violencia machista.

El bloque 2a (con el grupo masculino) se ha definido como necesario por la experiencia de los proyectos “*Canviem-ho*” y PRIA, que se aplican en grupos de hombres únicamente. Además, como ya se ha explicado, los propios adolescentes en los grupos focales han expresado la necesidad de mantener espacios diferenciados por género, para favorecer la comunicación. El bloque 2b (con el grupo femenino) se justifica por

esta misma necesidad, y con el objetivo de fortalecer la autoestima y el autocuidado entre las chicas jóvenes.

El último bloque (bloque 3, con todo el grupo) recoge la experiencia de todos los programas analizados, y tiene la intención de hacer un cierre común a todo el grupo, con reflexiones compartidas entre todo el alumnado.

A continuación, se presenta el primer esbozo del programa, que recoge los principales criterios valorados positivamente por los programas analizados y por los y las jóvenes.

Tabla 11. *Primera propuesta de intervención.*

| | Actividad | Contenido | Método didáctico |
|--|---|--|---|
| FBLOQUE 1 – TODO EL GRUPO CLASE | Presentación | Presentación, roles (normas) y confianza en el grupo (cohesión). Introducción del programa. | Juego, cuestionario y debate. |
| | Introducción a la violencia machista | Violencia de género vs. violencia machista; y características y ciclo de la violencia. | <i>Brainstorming</i> , debate y conferencia. |
| | La violencia no nos hace libres | Manifestaciones y tipos de violencia machista. | Reflexión individual, conferencia y debate. |
| | Relaciones sexoafectivas | Mitos del amor romántico y su expresión en la sociedad. | Cuestionario, debate y análisis de material audiovisual (películas, canciones, textos...) |
| | Personas y cosas | Relaciones de poder en la pareja. | Actividad vivencial y debate. |
| | ¿Somos diferentes o nos enseñan a serlo? | Socialización diferencial y roles y mandatos de género. | Trabajo proyectivo: dibujo, asociación de ideas y debate. |
| | Actividad | Contenido | Método didáctico |
| BLOQUE 2A – GRUPO MASCULINO | ¿Cómo nos afecta la desigualdad? | Consecuencias de la desigualdad de género y la masculinidad hegemónica en la salud. | Juego, reflexión individual y debate. |
| | Presión de grupo | Presión social por parte del grupo de iguales. | Juego, actividad vivencial, reflexión individual y debate. |
| | Sexualidad | Sexualidad masculina. | Autodiagnóstico, reflexión individual y debate. |
| | Todxs nos emocionamos | Identificación y gestión de emociones. | Autodiagnóstico y debate. |

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| | No sé cómo decirte lo que siento | Gestión y comunicación de emociones. | Autodiagnóstico, reflexión individual y debate. |
| | Comunicación de calidad | Habilidades sociales y el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial. | Representación simbólica y debate. |
| | ¿Es posible el cambio? | Análisis de casos de hombres que han ejercido violencia machista. | Análisis de material audiovisual (vídeos), reflexión individual y debate. |
| Actividad | | Contenido | Método didáctico |
| BLOQUE 2B – GRUPO FEMENINO | Empoderamiento | Empoderamiento femenino a nivel individual. | Análisis de material audiovisual (textos y vídeos), reflexión individual y debate. |
| | Mujeres de la historia | Conocer y difundir mujeres que tienen relevancia para las participantes, ya sea a nivel histórico o personal. | Mural. |
| | Sororidad I | Fomento de la sororidad entre mujeres. | Análisis de material audiovisual (películas, vídeos y textos), reflexión individual y debate. |
| | Sororidad II | Fomento de la sororidad entre mujeres. | Reflexión individual y debate. |
| | Relaciones sanas vs. tóxicas | Identificar los elementos de una relación de pareja igualitaria, en contraposición con las relaciones abusivas. Introducir los estilos de comunicación. | Análisis de material audiovisual y debate. |
| | Comunicación de calidad | Habilidades sociales y el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial. | Representación simbólica y debate |
| | ¿Qué hago si soy víctima? | Recursos disponibles en caso de ser víctima de violencia machista, y pautas de conducta si se es conocedora de una relación abusiva. | Conferencia. |
| Actividad | | Contenido | Método didáctico |
| BLOQUE 3 | Cierre | Repaso de todos los contenidos y reflexiones finales. | <i>Brainstorming</i> , reflexión individual y debate. |

Nota. Elaboración propia.

La propuesta se fundamenta, por un lado, en las necesidades que plantearon los y las adolescentes en las discusiones. Estos evidenciaron interés por el tema a tratar, pero a la vez presentaban un desconocimiento casi total de todos los elementos implicados. Por tanto, resulta necesario abordar los aspectos básicos del ámbito de la violencia

machista. Por eso, la propuesta incluye los contenidos centrales en los programas de prevención, como: sistema sexo-género y roles, mandatos y estereotipos de género; desigualdades de género; mitos del amor romántico; relaciones saludables en contraposición a relaciones desiguales y de control; concepto de violencia machista; y tipos y manifestaciones de la violencia machista.

Por otro lado, también se tratan aquellos temas que no son recurrentes, pero fomentan la prosocialidad. En concreto, de los temas que anteriormente se han identificado como aquellos que más fomentan las conductas prosociales, el programa incluye: masculinidades diversas; sexualidad; identificación y expresión de emociones; y habilidades sociales y estilos de comunicación. Además, el programa integra el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP).

Dado que el proyecto se diseña para su aplicación en grupos mixtos, se deben plantear sesiones para el grupo femenino, paralelas a las del grupo masculino. Por eso, se han diseñado 7 sesiones que van dirigidas únicamente a las mujeres, y que tratan contenidos habituales en los programas de prevención. Por ejemplo, mujeres relevantes de la historia, relaciones igualitarias en contraposición a relaciones desiguales y de control, o recursos en caso de ser víctima de violencia machista.

En cuanto a los métodos didácticos, se han utilizado aquellos más participativos y existe una gran diversidad a lo largo de las sesiones.

5. PROPUESTA FINAL DE INTERVENCIÓN

En total, el programa cuenta con 22 sesiones. Dado que el proyecto se diseña para su aplicación en contexto escolar, se plantean sesiones de una hora de duración aproximadamente. Se propone una periodicidad quincenal en horario escolar, por ejemplo durante la asignatura de tutoría.

A pesar del total de sesiones, cada alumno o alumna participa únicamente en 15 sesiones, por tanto el programa tiene una duración de 7 meses y medio. Esto se debe a la división del programa en tres bloques. El primero consta de 6 sesiones, que se llevan a cabo con el grupo clase al completo. En el segundo bloque se hace una división del grupo según el género. Es decir, se divide la clase en chicos y chicas, y se realizan 7 sesiones con cada grupo. El último bloque consta de 2 sesiones de conclusiones, y se llevan a cabo con el grupo clase al completo.

Las actividades se han diseñado para ser llevadas a cabo por una pareja formada por un hombre y una mujer, profesionales expertos en violencia machista, por ejemplo psicólogo y psicóloga. En el bloque 2, el hombre lleva a cabo las sesiones del grupo masculino (2a) y la mujer hace las del grupo femenino (2b).

Por otro lado, se propone realizar una coordinación con los y las docentes y con el o la psicólogo o psicopedagoga, en caso de que el centro disponga de uno o una. De esta manera se favorece la disponibilidad de una figura de referencia para el alumnado.

A continuación, se presenta la propuesta de intervención. Se exponen los contenidos que se abordan en cada sesión, así como los métodos didácticos para hacerlo.

Tabla 12. Propuesta definitiva de intervención.

| BLOQUE 1 – TODO EL GRUPO CLASE | | |
|---|--|--|
| Actividad | Contenido | Metodología |
| Presentación | Presentación, roles y confianza en el grupo (normas y cohesión). Introducción del programa. | Juego, cuestionario, reflexión individual y debate. |
| Introducción a la violencia machista | Violencia de género vs. violencia machista; y características y ciclo de la violencia. | <i>Brainstorming</i> , debate, conferencia y análisis de material audiovisual (canción). |
| La violencia no es la respuesta | Manifestaciones y tipos de violencia machista. | <i>Brainstorming</i> , reflexión individual, conferencia y debate. |
| Relaciones sexoafectivas | Mitos del amor romántico y su expresión en la sociedad. | Cuestionario, debate y análisis de material audiovisual (películas, canciones, textos...). |
| Relaciones de poder | Relaciones de poder en la pareja. | Actividad vivencial y debate. |
| ¿Somos diferentes o nos enseñan a serlo? | Socialización diferencial y roles y mandatos de género. | Trabajo proyectivo (dibujo), asociación de ideas y debate. |
| BLOQUE 2A – GRUPO MASCULINO | | |
| Actividad | Contenido | Metodología |
| ¿Cómo nos afecta la desigualdad? | Desigualdad de género y consecuencias negativas de la masculinidad hegemónica. | <i>Brainstorming</i> , análisis de material audiovisual (vídeo) y debate. |
| Presión de grupo | Presión social por parte del grupo de iguales. | Juego, actividad vivencial, reflexión individual y debate. |
| Sexualidad | Sexualidad masculina. | Análisis de material audiovisual (texto), reflexión individual, debate y autodiagnóstico. |
| Todo el mundo se emociona | Identificación y gestión de emociones. | <i>Brainstorming</i> , reflexión individual, autodiagnóstico y debate. |
| No sé cómo decirte lo que siento | Gestión y comunicación de emociones. | Autodiagnóstico, reflexión individual y debate. |
| Comunicación de calidad | Habilidades sociales y el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial. | <i>Brainstorming</i> , representación simbólica, debate y conferencia. |
| ¿Es posible el cambio? | Machismo y masculinidad hegemónica, y modelos alternativos de masculinidad. | Análisis de material audiovisual (vídeo), reflexión individual, autodiagnóstico y debate. |

| BLOQUE 2B – GRUPO FEMENINO | | |
|--|--|--|
| Actividad | Contenido | Metodología |
| Nos queremos fuertes | Empoderamiento femenino a nivel individual. | Análisis de material audiovisual (vídeos), autodiagnóstico y debate. |
| Sororidad I | Fomento de la sororidad entre mujeres. | <i>Brainstorming</i> , análisis de material audiovisual (texto, películas y canciones), reflexión individual y debate. |
| Sororidad II | Fomento de la sororidad entre mujeres. | Reflexión individual, autodiagnóstico y debate. |
| ¿Quién son nuestras referentes? | Conocer y visibilizar mujeres relevantes, ya sea a nivel histórico o personal. | Mural. |
| Relaciones sanas vs. tóxicas | Identificar los elementos de una relación de pareja igualitaria, en contraposición con las relaciones abusivas. Introducir los estilos de comunicación. | <i>Brainstorming</i> , análisis de material audiovisual (fotos), reflexión individual y debate. |
| Comunicación de calidad | Habilidades sociales y el Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial. | Representación simbólica y debate |
| ¿Qué hago si soy víctima? | Recursos disponibles en caso de ser víctima de violencia machista. | <i>Brainstorming</i> y conferencia. |
| BLOQUE 3 – TODO EL GRUPO CLASE | | |
| Actividad | Contenido | Método didáctico |
| ¿Y si conozco a alguien que ejerce o sufre violencia? | Recursos para ayudar a los agresores y las víctimas, sin formar parte de la relación. | Análisis de contenido audiovisual (vídeo), debate y conferencia. |
| Evitar la violencia | Conductas prosociales y cierre del programa. | <i>Brainstorming</i> , reflexión individual, autodiagnóstico y debate. |

Nota. Elaboración propia.

La primera sesión es de presentación, y el objetivo es empezar a crear un ambiente de confianza en el grupo y con el y la tallerista. Por eso, se establecen en esta sesión unas normas que el alumnado se debe comprometer a seguir a lo largo del programa.

A partir de la segunda sesión se abordan diferentes aspectos relacionados con la violencia machista, como la definición, los tipos y el ciclo de la violencia. Después se profundiza en las relaciones sexoafectivas, dado que son uno de los principales ámbitos

en que se da violencia, sobre todo en adolescentes. Se tratan los mitos del amor romántico y las relaciones de poder en las parejas, y se cierra el primer bloque con una sesión sobre roles y mandatos de género.

Se divide el grupo y se inicia el segundo bloque. Con los chicos se sigue con los roles de género, y se relaciona con las desigualdades de género y las consecuencias negativas de un único modelo de masculinidad socialmente aceptado. Posteriormente se abordan diversos aspectos centrales en la construcción de la masculinidad, como son la presión social, la sexualidad y la emotividad. Se hace énfasis en la gestión de emociones, especialmente en la comunicación, y se dedica parte de una sesión al Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP). Se cierra el bloque con una reflexión sobre la masculinidad hegemónica y el machismo, fomentando modelos alternativos de masculinidad.

A la vez, el grupo de chicas empieza este bloque trabajando el empoderamiento femenino, en una sesión más introspectiva. Las dos sesiones siguientes tienen el objetivo de fomentar la sororidad entre mujeres, siguiendo con el trabajo de empoderamiento femenino. En esta línea también se plantea la siguiente sesión, que consiste en conocer y visibilizar a mujeres relevantes a nivel histórico o personal. Posteriormente las sesiones se centran en el ámbito de relaciones sexoafectivas, trabajando los elementos presentes en las relaciones igualitarias. Igual que con el grupo de chicos, se hace énfasis en la comunicación y se dedica parte de una sesión al Modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP). Se cierra el bloque con una sesión que pretende dotar de herramientas de actuación en caso de ser víctima de violencia machista.

El último bloque consta de 2 sesiones. En la primera se proporcionan recursos para ayudar a personas que se encuentran en relaciones violentas, ya sea en el rol de víctimas o agresores. La última sesión del programa tiene como objetivo recoger las conclusiones e impresiones de los y las participantes, y hacer el cierre.

Se ha elaborado una guía aplicativa completa, que consta de las explicaciones detalladas de cada una de las sesiones y de indicaciones de cómo llevar a cabo las actividades. Además, incluye materiales específicos para cada sesión, que cuentan con los permisos de copyright de sus autores y autoras. Dada la extensión de la guía (30 páginas), no se incluye en el presente trabajo, pero está disponible para consultas con fines de investigación.⁴

En el anexo 5 se puede encontrar la explicación de la primera sesión diseñada, como ejemplo de la guía aplicativa.

⁴ Contacto a través del correo electrónico: carlapr06@gmail.com.

6. METODOLOGÍA

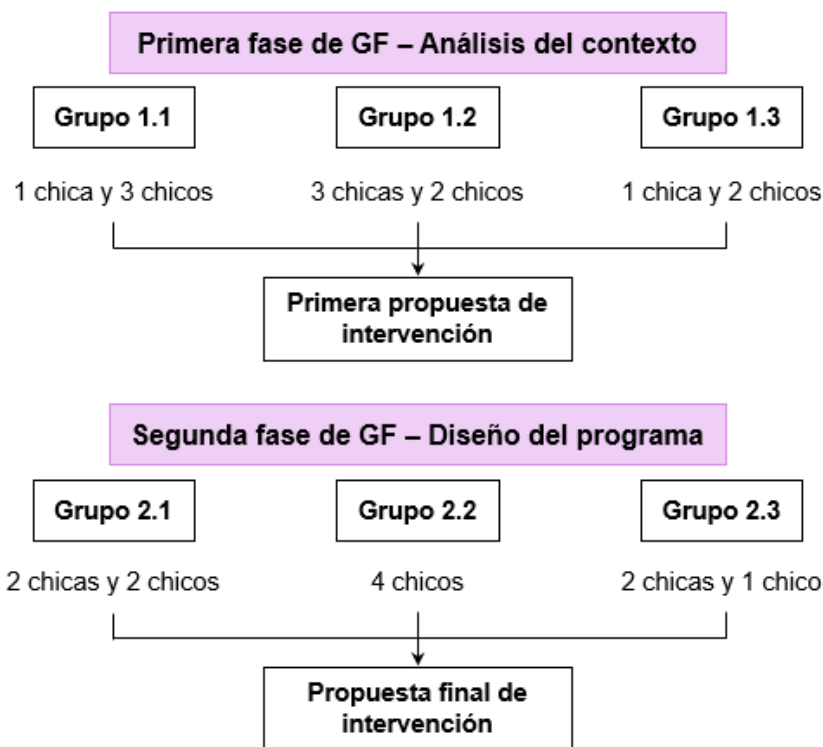
El método que hemos utilizado para analizar el contexto específico de aplicación es la Investigación Acción Participativa (IAP), que es una forma de investigación en que se colabora con un grupo que está afectado o relacionado con el tema a investigar (Escotorin, 2013). En este caso, desde la fase teórica y de estudio inicial, se ha colaborado con chicos y chicas adolescentes, ya que son la población destinataria del programa. Es esencial incluirlos como una parte activa a lo largo de todo el proyecto para tener una concepción más precisa del problema, y así poder hacer un diseño más adecuado a las características del contexto específico de la investigación.

Como método para llevar a cabo el diseño participativo del programa hemos usado los Grupos Focales (GF) o de discusión. Estos son, según Krueger (1988, p.27), reuniones de gente con características comunes, que proporcionan datos cualitativos en una discusión guiada (Escotorin, 2013). Como bien señala Krueger, se trata de una metodología cualitativa que consiste en reunir a un grupo de personas para generar discusiones con niveles variables de estructuración, para indagar sobre las actitudes y concepciones de los y las participantes sobre un tema de interés o relevancia, tanto para el grupo como para el o la investigadora (Juan & Roussos, 2010). Este método puede resultar útil para la investigación ya que permite obtener información fiable a un coste bajo, y además la interacción propia de los grupos puede generar ideas que, en otros métodos cuantitativos, no se registrarían (Juan & Roussos, 2010). Además, como evidencia Hernando (2007, p.333):

...los estudios realizados en las tres últimas décadas han venido a demostrar la eficacia que la discusión y el debate entre compañeros pueden tener a la hora de favorecer el desarrollo de éstos con respecto a su capacidad de adopción de perspectivas y su progreso en un razonamiento moral.

Estos grupos de discusión se han realizado en dos fases, constando cada una de tres grupos. Es decir, en total se han llevado a cabo seis grupos, los tres primeros en la fase de análisis del contexto, y otros tres durante el diseño del programa.

Figura 1. Esquema de la organización de los grupos focales.



Nota. Elaboración propia.

6.1. Participantes de los grupos focales

El objetivo de los grupos focales en general es conocer las concepciones de los y las jóvenes sobre los temas centrales de la investigación, y que actúen como co-diseñadores del programa.

Los grupos han sido formados por adolescentes de 16 y 17 años, y para la primera fase contamos con una muestra de oportunidad de 12 participantes (5 chicas y 7 chicos). Se han dividido en tres grupos focales de entre tres y cinco participantes cada uno, según su disponibilidad.

En la segunda fase contamos con la misma muestra de oportunidad, excepto una de las chicas. Por tanto, han sido 11 jóvenes, siendo 4 chicas y 7 chicos, divididos también en tres grupos focales de tres o cuatro participantes cada uno, según su disponibilidad.

Todos los y las participantes han nacido y residen en la provincia de Barcelona (España), excepto un chico de origen colombiano. Están cursando bachillerato, siete de ellos la modalidad científica-tecnológica, y cinco la humanística-social. No se ha descartado ningún participante, dado que el único requisito establecido es que se encuentren en el rango de edad propuesto (15-17 años). A continuación, recogemos en una tabla la información demográfica que define el perfil de los y las participantes.

Tabla 13. Datos demográficos de los y las participantes en los grupos focales.

| Género | Edad | Estudios en curso | Lugar de nacimiento | Residencia actual |
|--------------------|------|--------------------------------|---------------------|-----------------------|
| Hombre | 16 | 1º de Bachillerato Científico | Barcelona, España | Nou Barris, Barcelona |
| Hombre | 16 | 1º de Bachillerato Científico | Barcelona, España | Nou Barris, Barcelona |
| Hombre | 16 | 1º de Bachillerato Tecnológico | Barcelona, España | Nou Barris, Barcelona |
| Hombre | 16 | 1º de Bachillerato Científico | Barcelona, España | Nou Barris, Barcelona |
| Hombre | 16 | 1º de Bachillerato Tecnológico | Barcelona, España | Nou Barris, Barcelona |
| Hombre | 17 | 1º de Bachillerato Científico | Barcelona, España | Nou Barris, Barcelona |
| Hombre | 17 | 1º de Bachillerato Tecnológico | Colombia | Nou Barris, Barcelona |
| Mujer | 16 | 1º de Bachillerato Social | Terrassa, España | Terrassa, Barcelona |
| Mujer | 17 | 2º de Bachillerato Científico | Barcelona, España | Guinardó, Barcelona |
| Mujer | 17 | 2º de Bachillerato Humanístico | Barcelona, España | Guinardó, Barcelona |
| Mujer ⁵ | 17 | 2º de Bachillerato Científico | Barcelona, España | Guinardó, Barcelona |
| Mujer | 17 | 2º de Bachillerato Social | Barcelona, España | Guinardó, Barcelona |

Nota. Elaboración propia.

⁵ La chica que participó en la primera fase de grupos focales, pero no en la segunda.

6.2. Primera fase de los grupos focales: análisis del contexto

El objetivo de los primeros grupos focales es conocer las ideas y concepciones de los y las jóvenes sobre la violencia machista y las masculinidades, tanto hegemónica como alternativas, para así poder hacer un diagnóstico más preciso del problema.

Con el objetivo de tener una idea preliminar de sus opiniones, previo a los grupos focales se administró a los y las participantes una adaptación del “Cuestionario sobre la percepción y creencias de la población con respecto a la violencia de género”, que diseñó la Fundación EDE (2012) como parte de su estudio para el Gobierno Vasco sobre la violencia machista (anexo 3).

La adaptación del cuestionario ha sido realizada en el contexto de esta investigación, y ha consistido en eliminar las preguntas que no resultaban útiles porque hacían referencia a aspectos que no afectan a los y las jóvenes de 16 y 17 años. Por ejemplo, cuestiones referidas a situaciones que tienen lugar en el puesto de trabajo. El cuestionario final consta de 20 preguntas divididas en tres secciones, según la temática. La administración ha sido on-line, manteniendo el tipo de respuesta con escala Likert combinado con respuesta de opción múltiple.

El análisis de las respuestas ha sido de carácter cualitativo, dado que la finalidad era tener una idea preliminar básica. Se han identificado las respuestas en que había más divergencia de opiniones, ya que serían las que generarían más debate, y también aquellas que hacían referencia a elementos centrales en el ámbito de la violencia machista, como por ejemplo su carácter estructural. Se exponen a continuación las preguntas que han resultado más relevantes.

La primera sección del cuestionario consta de cuatro preguntas demográficas, sobre su edad, género y si tienen o han tenido pareja. La segunda sección trata sobre su percepción y creencias sobre la violencia de género, y consta de nueve preguntas. Las más relevantes para el diseño de los grupos focales han sido: “¿Qué es para ti la

violencia de género?”, con respuesta de opción múltiple; *“En tu opinión, ¿Cuál dirías que es el grado de igualdad entre hombres y mujeres que existe actualmente en la sociedad?”*, con respuesta tipo Likert; *“La violencia de género está relacionada con las desigualdades entre hombres y mujeres”*, con respuesta tipo Likert, en que deben señalar el grado de acuerdo con la afirmación; y *“Hay mucha falsa denuncia en los casos de violencia de género”*, con la misma tipología de respuesta que la anterior.

En la última sección hay siete preguntas, relacionadas con sus concepciones sobre las víctimas, los agresores y las causas de la violencia de género. Las preguntas más relevantes han sido: *“Indica los motivos por los que crees que las mujeres víctimas permanecen junto a su maltratador o no lo denuncian”*, con opción de respuesta múltiple; *“Es habitual que los agresores padezcan problemas psicológicos”*, en que deben señalar su grado de acuerdo mediante una escala Likert; y *“Indica cuáles crees que son las causas de la violencia de género”*, con opción de respuesta múltiple.

Los resultados del análisis, que se exponen más adelante, han servido para crear un guion (anexo 4), y así estructurar adecuadamente las sesiones. Éste ha estado sujeto a cambios según el desarrollo de las discusiones.

Una vez diseñado este guion, se han llevado a cabo los tres grupos focales. Han tenido una duración de entre una hora y una hora y media aproximadamente, y se han realizado de manera virtual a través de *Google Meet*, debido a las restricciones derivadas de la COVID-19. En las reuniones se pidió a los y las participantes que activaran tanto la cámara como el micrófono, para intentar minimizar las limitaciones que supone el formato virtual, por ejemplo al no poder tener en cuenta la comunicación no verbal. Antes de participar en los grupos, los y las adolescentes y sus tutoras/es legales, dado que son menores, firmaron un Consentimiento Informado (anexo 2).

Para realizar el análisis, las sesiones se grabaron en audio y posteriormente se hizo un vaciado. En el anexo 1 se incluye la transcripción de un fragmento de uno de los grupos, en que se puede ver el tipo de comunicación, lenguaje y mediación utilizados.

El análisis de la información se ha hecho siguiendo el Modelo de Análisis de Contenido Cualitativo, propuesto por Mayring (2000). En primer lugar, se ha definido el objetivo, que es el de conocer las concepciones y opiniones de los y las adolescentes sobre el ámbito de masculinidades, y sobre la violencia machista y sus elementos clave.

Después, se han definido las categorías de análisis. Esto se ha hecho mediante un proceso deductivo, basándonos en el marco teórico de la investigación y en las respuestas del cuestionario. Las categorías establecidas han sido: **(1)** modelos de atracción y elección, **(2)** carácter aprendido de los roles de género, **(3)** concepto de masculinidad, **(4)** masculinidad hegemónica, **(5)** consecuencias de un único modelo de masculinidad, **(6)** concepto de “violencia de género”, **(7)** mitos sobre la violencia machista, y **(8)** métodos didácticos.

Posteriormente, se ha definido la codificación que se va a aplicar para evaluar cada una de las categorías. Dado que el objetivo es identificar opiniones, se ha codificado como opinión recurrente sobre un tema o categoría, aquella que expresan o con la que concuerdan un mínimo de 10 participantes. Por otro lado, se ha considerado una opinión aislada aquella que solo expresa una persona, o con la que solo muestra acuerdo un máximo de 3 personas.

Bajo estos criterios se ha procedido a realizar el análisis del vaciado de los grupos. Si bien estos datos son parte del resultado, se han presentado en el Marco teórico (tabla 2) debido a que es información fundamental para acotar el análisis del ámbito específico de la intervención.

6.3. Segunda fase de los grupos focales: diseño del programa

El objetivo de esta segunda fase es que los y las jóvenes actúen como co-diseñadores y evaluadores del programa, tanto de los contenidos como de las didácticas.

En esta fase se han realizado tres grupos focales. La muestra ha sido la misma que en la fase anterior, excepto una de las chicas. Por tanto, han sido 11 participantes en total, siendo 4 chicas y 7 chicos. Las sesiones han tenido una duración de una hora y media aproximadamente, y se han realizado a través de *Google Meet*. En este caso también se ha solicitado a los y las jóvenes que activaran tanto la cámara como el micrófono, para minimizar las limitaciones del formato virtual.

Igual que en la primera fase, las sesiones han sido grabadas en audio y posteriormente se ha hecho el vaciado y se han analizado.

En este caso, el guion que ha estructurado las sesiones ha sido la primera propuesta de intervención (tabla 11). Los grupos focales han consistido en la explicación de los contenidos a tratar y de las didácticas propuestas en cada sesión. Es decir, se explicaba una sesión y los y las participantes expresaban sus valoraciones y recomendaciones. En algunos casos se han planteado dudas concretas, como por ejemplo sugerencias de materiales audiovisuales adecuados para las sesiones que lo requieren.

Para realizar el análisis de los resultados nos hemos basado también en el Modelo de Análisis de Contenido Cualitativo de Mayring (2000).

En primer lugar, se ha definido el objetivo, que es conocer las opiniones de los y las adolescentes sobre la propuesta de intervención. Para ello, se ha establecido cada una de las sesiones como categoría de análisis. Es decir, la sesión 1 es una categoría, la sesión 2 es otra categoría, y así sucesivamente. Dado que cada sesión está formada por contenido y método didáctico, estos se han definido como subcategorías.

Como el objetivo es conocer las opiniones de los y las jóvenes, se ha creado un código de codificación de tres opciones. Cada código corresponde a una opinión, de la siguiente manera:

- **Bien:** expresan agrado, por ejemplo, dicen que “les gusta”, “les parece bien”, “les parece interesante”.
- **Regular:** expresan agrado, pero proponen alguna modificación. En este caso se ha tomado nota de la modificación específica que se propone.
- **Mal:** expresan desagrado.

Además, los materiales audiovisuales propuestos para las sesiones se han anotado e incluido en el diseño.

Figura 2. Esquema del método de análisis de contenido de la segunda fase de grupos focales.

| Categorías | Subcategorías | Codificación |
|-------------------|-------------------------|----------------------|
| Sesión 1 | <i>Contenido</i> | Bien / Regular / Mal |
| | <i>Método didáctico</i> | Bien / Regular / Mal |
| Sesión 2 | <i>Contenido</i> | Bien / Regular / Mal |
| | <i>Método didáctico</i> | Bien / Regular / Mal |
| Sesión 3 | <i>Contenido</i> | Bien / Regular / Mal |
| | <i>Método didáctico</i> | Bien / Regular / Mal |
| ... | ... | ... |

Nota. Elaboración propia.

Este análisis se ha realizado a partir del vaciado selectivo de las discusiones, basándonos en las categorías y el sistema de codificación explicado anteriormente. Este vaciado no se incluye en el proyecto por privacidad, pero está disponible para consulta.⁶

⁶ Contacto a través del correo electrónico: carlapr06@gmail.com.

7. RESULTADOS

7.1. Resultados del “Cuestionario sobre la percepción y creencias de la población con respecto a la violencia de género”

A continuación, se presentan las respuestas más relevantes al “Cuestionario sobre la percepción y creencias de la población con respecto a la violencia de género”, de los y las participantes de la primera fase de grupos focales.

Figura 3. Respuestas a la pregunta “¿Qué es para ti la violencia de género?”

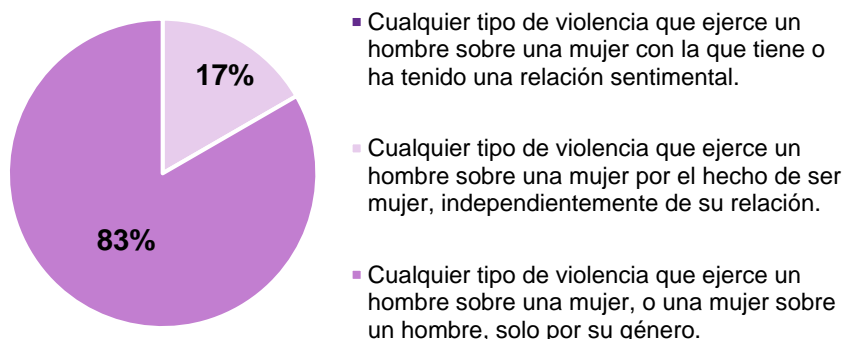


Figura 4. Respuestas a la pregunta “En tu opinión, ¿Cuál dirías que es el grado de igualdad entre hombres y mujeres que existe actualmente en la sociedad?”

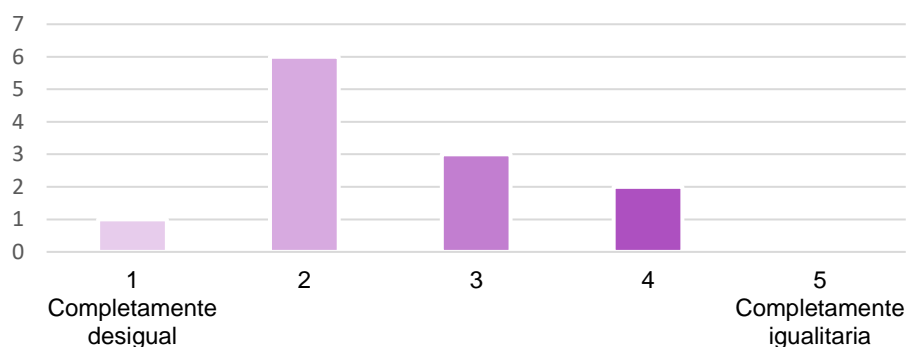


Figura 5. Respuestas a la pregunta “La violencia de género está relacionada con las desigualdades entre hombres y mujeres.”

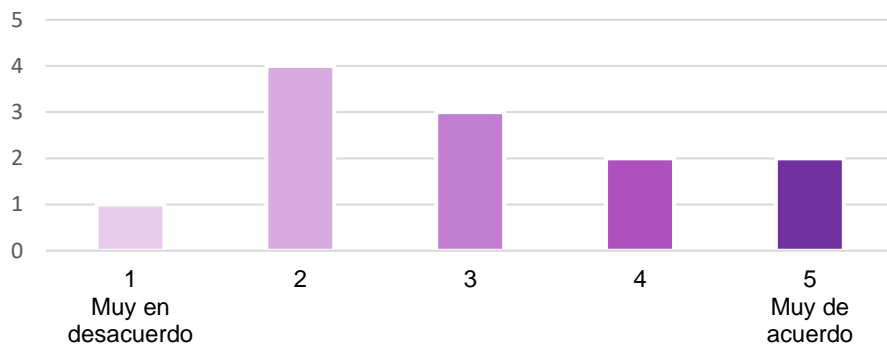


Figura 6. Respuestas a la pregunta “Hay mucha falsa denuncia en los casos de violencia de género.”

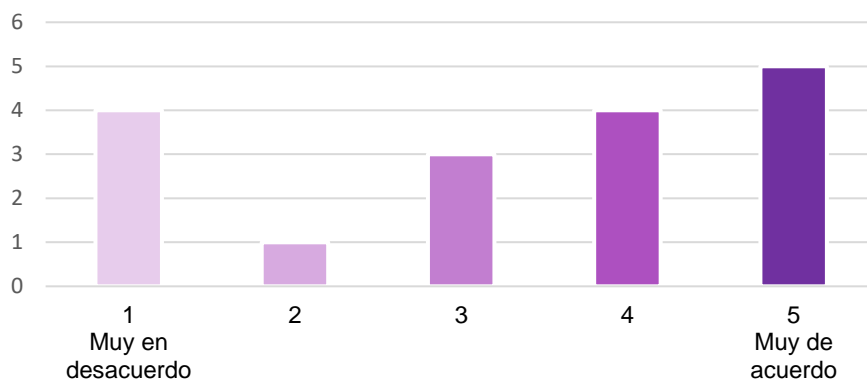


Figura 7. Respuestas a la pregunta “Indica los motivos por los que crees que las mujeres víctimas permanecen junto a su maltratador o no lo denuncian.”

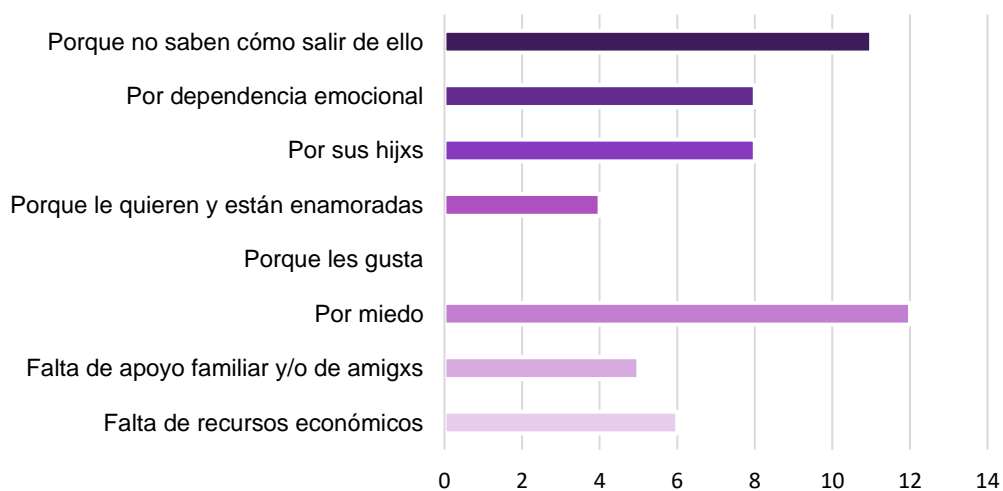


Figura 8. Respuestas a la pregunta “Es habitual que los agresores padezcan problemas psicológicos.”

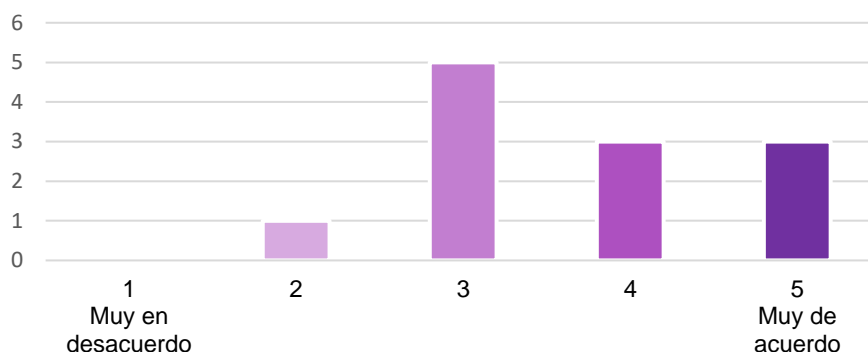


Figura 9. Respuestas a la pregunta “Indica cuáles crees que son las causas de la violencia de género.”



En general, las respuestas indican que el grupo no reconoce el carácter estructural de la violencia machista. También se observa cierta confusión de términos, al preguntar por la definición de “violencia de género”. Por otro lado, se puede ver diversidad en el grado de acuerdo con los diferentes mitos sobre la violencia machista, y que no tienen claro qué lleva a un agresor a ejercer violencia contra una mujer.

Todas estas cuestiones se han planteado en la primera fase de grupos focales, para que puedan explicar mejor sus opiniones al respecto y generar así espacios de debate.

7.2. Resultados de la segunda fase de grupos focales

A continuación, se presenta el análisis de contenido realizado a partir del vaciado selectivo de la segunda fase de grupos focales.

El sistema de categorización utilizado se ha explicado anteriormente, así como los códigos con que se han codificado las opiniones. Además, junto a cada código, se especifica el número de participantes que han expresado esa opinión.

Tabla 14. Análisis de contenido de la segunda fase de grupos focales.

| | Categorías | Subcategorías | Codificación |
|---------------------------------|--|------------------|---|
| FASE CONJUNTA | S1: Presentación | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (11) |
| | S2: Introducción a la violencia machista | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (8) / Regular (3 - se puede hacer pesada, recomiendan añadir más interacción) |
| | S3: La violencia no nos hace libres | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (11) |
| | S4: Relaciones sexoafectivas | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (11) |
| | S5: Personas y cosas | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (6) / Regular (5 - según la edad y disposición de los y las participantes puede resultar difícil que se tomen la actividad seriamente) |
| | S6: ¿Somos diferentes o nos enseñan a serlo? | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (9) / Regular (2 - puede generar conflictos entre chicas y chicos) |
| FASE SEPARADA – GRUPO MASCULINO | S7a: ¿Cómo nos afecta la desigualdad? | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (11) |
| | S8a: Presión de grupo | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (11) |
| | S9a: Sexualidad | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (11) |
| | S10a: Todxs nos emocionamos | Contenido | Bien (11) |
| | | Método didáctico | Bien (11) |

| | | | |
|---------------------------------------|---|-------------------------|---|
| | S11a: No sé cómo decirte lo que siento | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (8) / Regular (3 - sin un clima de confianza y respeto podría desarrollarse de manera inadecuada y no funcionar) |
| | S12a: Comunicación de calidad | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (11) |
| | S13a: ¿Es posible el cambio? | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (11) |
| FASE SEPARADA – GRUPO FEMENINO | S7b: Empoderamiento | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (11) |
| | S10b: Mujeres de la historia | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Regular (11) (1. Podrían repetirse mujeres así que proponen hacer una lista, 2. Puede resultar aburrida o que no les apetezca buscar la información y 3. Puede no dar tiempo) |
| | S8b: Sororidad I | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (9) / Regular (2 - se podría juntar con la siguiente sesión, depende de la duración de cada una de las actividades) |
| | S9b: Sororidad II | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (9) / Regular (2 - se podría juntar con la sesión anterior, depende de la duración de cada una de las actividades) |
| | S11b: Relaciones sanas vs. tóxicas | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (11) |
| | S12b: Comunicación de calidad | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (11) |
| | S13b: ¿Qué hago si soy víctima? | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (5) / Regular (6 - se debería tratar en conjunto porque los chicos también pueden conocer víctimas de violencia machista) |
| BLOQUE 3 | S14: Cierre | <i>Contenido</i> | Bien (11) |
| | | <i>Método didáctico</i> | Bien (11) |

Nota. Elaboración propia.

En general, las opiniones han sido positivas. Aun así, hay diversos aspectos que se trataron en los grupos y que se exponen a continuación.

En cuanto a los aspectos generales del programa, los y las jóvenes opinan que las sesiones deberían tener una periodicidad quincenal. Esto implicaría que el programa tuviera una duración de 7 meses y medio, lo cual valoran positivamente porque permite abarcar más temas y profundizar más.

También han valorado positivamente que las personas que impartan los talleres sean expertas en la materia, y que sean un hombre y una mujer. Además, les parece acertada división del grupo y las sesiones diferenciadas según el género, aunque creen que se debe explicar a los y las participantes los contenidos que se abordan en ambos casos, y permitir la propia elección de grupo en caso de no sentirse cómodo o cómoda con el asignado.

Los y las adolescentes consideran que es un programa muy completo, que aborda tanto temáticas habituales como otras que no lo son, pero que creen necesarias y positivas en la prevención de la violencia machista. También coinciden todos y todas en que las actividades, en general, son muy dinámicas y participativas, y que esto suele ser un factor que influye positivamente en el interés y adherencia al programa.

En base a estos resultados, se han realizado cambios en los métodos didácticos que han sido peor valorados por el grupo, integrando sus propuestas de modificación en la medida de lo posible. También se han incluido los materiales didácticos propuestos, como ejemplos que podrían funcionar en el contexto específico de esta investigación.

8. CONCLUSIONES

A lo largo del proyecto se ha evidenciado la necesidad de crear programas de prevención de la violencia machista que fomenten las conductas prosociales entre los y las jóvenes, y no solo que castiguen los comportamientos violentos y/o machistas. Desde la literatura, que señalaba que actualmente la mayoría de programas se centran en las mujeres (Fernández & Roig, 2013), hasta el análisis de los programas existentes, se hace evidente la carencia de formación que fomente la prosocialidad en edades tempranas, como método de prevención de la violencia. En ese sentido, el presente proyecto se plantea como un diseño piloto ante esta problemática.

Además, al usar la metodología IAP con grupos focales, se han podido identificar las necesidades y peticiones de los y las jóvenes, y darles respuesta con el diseño propuesto. Por tanto, este cuenta con su aprobación y es un programa que sería válido para su aplicación en el contexto específico de la investigación.

En definitiva, en esta investigación se ha evidenciado que la incorporación de los comportamientos prosociales es un aporte de contenido y metodológico para la prevención de la violencia machista desde la adolescencia, y que existe una carencia de oferta formativa que promueva las conductas prosociales entre jóvenes. Por ello se ha diseñado un programa piloto que fomenta la prosocialidad como medio de prevención de la violencia machista.

También se ha evidenciado que incorporar a los jóvenes no solo como receptores de los programas, sino como autores y evaluadores puede ser una vía eficiente y sostenible para la sensibilización y superación de la violencia como cultura.

En cuanto a las limitaciones del proyecto, por un lado se ha contado con una muestra reducida de jóvenes, lo cual ha permitido que el diseño sea muy específico, pero poco generalizable. En futuras investigaciones se podría analizar un contexto mayor, y de esta manera adaptar el diseño para que sea válido en contextos diferentes. Sin

embargo, es una metodología transferible y útil para implementar programas en institutos, adaptando contenidos y metodología según las características específicas de cada grupo. Los y las estudiantes demostraron gran capacidad crítica y disposición al diálogo teórico y aplicado. Además, manifestaron la necesidad de formación y fueron personas críticas respecto a la formación que actualmente reciben, que califican como insuficiente. Los grupos focales permitieron confirmar su interés, motivación en el tema y creatividad para adaptar los programas a sus necesidades específicas y conocimiento previo.

De cara a la transferencia del programa a otros contextos, sería necesario evaluar la viabilidad del proyecto en el contexto de la investigación, dado que la evaluación ha sido llevada a cabo por los y las participantes de los grupos focales. Podría ser útil incorporar a profesionales del ámbito de la prevención de la violencia machista, que podrían realizar un juicio de expertos.

Por último, otra futura línea de investigación sería la aplicación del diseño. En este caso, se podría incorporar un método de evaluación pre-post, para poner a prueba la eficacia. Por ejemplo, comparando las concepciones de los y las participantes antes y después del programa, o sus conductas prosociales.

9. CONSIDERACIONES ÉTICAS

En primer lugar, se va a hacer referencia al Código Deontológico del psicólogo (2015), que es la base para la fundamentación ética del trabajo, y a citar los artículos que se consideran más relevantes en relación con el proyecto.

- Artículo 6º: La profesión de Psicólogo/a se rige por principios comunes a toda deontología profesional: respeto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de responsabilidad, honestidad, sinceridad para con los clientes, prudencia en la aplicación de instrumentos y técnicas, competencia profesional, solidez de la fundamentación objetiva y científica de sus intervenciones profesionales.
- Artículo 9º: El/la Psicólogo/a respetará los criterios morales y religiosos de sus clientes, sin que ello impida su cuestionamiento cuando sea necesario en el curso de la intervención.
- Artículo 10º: En la prestación de sus servicios, el/la Psicólogo/a no hará ninguna discriminación de personas por razón de nacimiento, edad, raza, sexo, credo, ideología, nacionalidad, clase social, o cualquier otra diferencia.
- Artículo 25º: Al hacerse cargo de una intervención sobre personas, grupos, instituciones o comunidades, el/la Psicólogo/a ofrecerá la información adecuada sobre las características esenciales de la relación establecida, los problemas que está abordando, los objetivos que se propone y el método utilizado. En caso de menores de edad o legalmente incapacitados, se hará saber a sus padres o tutores.
- Artículo 37º: La investigación psicológica, ya experimental, ya observacional en situaciones naturales, se hará siempre con respeto a la dignidad de las personas, a sus creencias, su intimidad, su pudor, con especial delicadeza en áreas, como el comportamiento sexual, que la mayoría de los individuos reserva para su privacidad, y también en situaciones -de ancianos, accidentados, enfermos,

presos, etc.- que, además de cierta impotencia social entrañan un serio drama humano que es preciso respetar tanto como investigar.

Por otro lado, al tratar con menores se debe ser especialmente cuidadoso y riguroso con la información que nos proporcionan, y tener un permiso explícito de un tutor/a legal. También hay que plantearse cuán ético es pedirles ayuda para la creación y el desarrollo del proyecto sin que este después les repercuta directamente. Para paliar este hecho, desde que se contacta con los y las participantes se les agradece su interés y se explica detalladamente el plan de trabajo, dejando claro que el resultado será un diseño y no la aplicación de este. Además, al finalizar el proyecto se les hará llegar para que reciban *feedback* y puedan ver el resultado.

REFERENCIAS

- Ajuntament de Barcelona (s.f. a). *Masculinitat[s]*. Recursos pedagògics online per a la igualtat. <https://ajuntament.barcelona.cat/recursospedagogics/ca>
- Ajuntament de Barcelona (s.f. b). *Projecte "Canviem-ho"*. Dones i Feminismes. <https://ajuntament.barcelona.cat/dones/ca/informacio-i-atencio/informacio-i-atencio-als-homes/projecte-canviem-ho>
- Arconada, M. A., García, M. V., Moreno, M. A. & Ruiz, C. (2017). *Plan de Coeducación 2017-2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra*. Departamento de Educación de Navarra. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Plan+de+Coeducaci%C3%B3n+2017-2021+Web5.pdf/6a6ef96d-b12f-0873-cfa8-de7862183455>
- Barragán, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Otras Miradas*, 6(1),31-53. <https://www.redalyc.org/pdf/183/18360104.pdf>
- Bermúdez, M. (2013). Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21(1), 283-300. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100015>
- Boduszek, D., Debowska, A., Jones, A. D., Ma, M., Smith, D., Willmott, D., Trotman Jemmott, E., Da Breo, H., & Kirkman, G. (2019). Prosocial video game as an intimate partner violence prevention tool among youth: A randomised controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 93, 260–266. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.028>
- Bosch, E., & Ferrer, V. (2000). La violencia de género: de cuestión privada a problema social. *Psychosocial Intervention*, 9(1), 7–19.

- Canet, E. (2015). *Programa de prevenció de la violència de gènere en educació secundario: Materials docents*. Direcció General de l'Institut Valencià de les Dones i per la Igualtat de Gènere.
<http://sinmaltrato.gva.es/documents/454751/162623125/MATERIALES+DOCENTES++FICHAS+TRABAJO.pdf/67d83ed4-d4fd-41c6-8331-911e69a83073>
- Consejo General de la Psicología de España. (2015). *Código deontológico del psicólogo*. <http://www.cop.es/pdf/CodigoDeontologicodelPsicologo-vigente.pdf>
- Delegación del Gobierno contra la violencia de género. Ministerio de Igualdad.
Gobierno de España. (2019). *Mujeres Víctimas Mortales Por Violencia De Género En España a Manos De Sus Parejas O Exparejas. Datos Provisionales. Estadística de Víctimas Mortales Por Violencia de Género*.
[https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/pdf/Vmortales_2019_4_12\(2\).pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/pdf/Vmortales_2019_4_12(2).pdf)
- Delegación del Gobierno contra la violencia de género. Ministerio de Igualdad.
Gobierno de España. (2020). *Mujeres Víctimas Mortales Por Violencia De Género En España a Manos De Sus Parejas O Exparejas. Datos Provisionales. Estadística de Víctimas Mortales Por Violencia de Género*.
https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/pdf/VMortales_04_01_2021.pdf
- Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa i Fundació Aroa (2019). *Programa formatiu de prevenció de la violència masclista*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya.
<http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/prog-form-prev-violencia-masclista/>

- Escotorin, P., (2013). *Consulta sobre comunicación prosocial con profesionales socio-sanitarios del ámbito gerontológico*. [Tesis Doctoral, no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Escotorin, P., Roche, I., Delvalle, R. (2014). *Relaciones prosociales en comunidades educativas. Algunas conclusiones del proyecto europeo MOST*. Editorial La Garriga: Fundació Universitària Martí L'Humà.
- Escotorin, P., (2020). *Conectar con mirada prosocial*. Editorial Círculo Rojo.
- Fernández, A., & Roig, B. (2013). *Guía de recomanacions per a la detecció de violència masclista en homes: Circuit Barcelona contra la violència vers les dones*. https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu-documents/guia-detecicio-homes_definitiva.pdf
- Fernández-Cuevas, A. R. (2017). *Masculinidades en tertulia: un estudio de las posibilidades del diálogo y de la interacción para la transformación hacia la equidad y la igualdad de género* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/117090>
- Ferrer, V. A., & Bosch, E. (2016). Las masculinidades y los programas de Intervención para Maltratadores en Casos de Violencia de Género en España. *Masculinities and Social Change*, 5(1), 28–51. <https://doi.org/10.17583/MCS.2016.1827>
- Flecha, R., Puigvert, L., & Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113. <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- Flores, P., & Browne, R., (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15(1), 147-160.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627009>

Fundación EDE, Servicio de Investigación Social (2012). Violencia machista contra las mujeres en la CAPV: percepción, identidad y seguridad. *Revista vasca de sociología y ciencia política*.

<https://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1125.pdf>

Fundación Mujeres (s.f.). *Educando en Igualdad: sumando esfuerzos para prevenir la violencia de género*.

http://www.fundacionmujeres.es/proyectos/view/educando_por_la_igualdad_sumando_esfuerzos_para_prevenir_la_violencia_de_genero.html

Fundación Mujeres (2015). *Programa de sensibilización sobre “Tipos de violencia contra las mujeres y prevención de violencia en adolescentes”*. Educando en Igualdad: sumando esfuerzos para prevenir la violencia de género.

<http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/67259/documento.pdf>

Gómez, J., (2008). *El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa* (2ª edición). Editorial El Roure.

Hernando, Á. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 325–340.

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/128/130>

Jewkes, R., Flood, M., & Lang, J. (2015). From work with men and boys to changes of social norms and reduction of inequities in gender relations: A conceptual shift in prevention of violence against women and girls. *The Lancet*, 385 (9977), 1580–1589. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61683-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61683-4)

- Juan, S., & Roussos, A. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa* [Documento de Trabajo, Universidad de Belgrano]. Repositorio de la Universidad de Belgrano. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/4781>
- Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (s.f.). *Proyecto Europeo FEEL (Feminicide Emergency on European Level)*.
<https://proyectofeelbarcelona.wordpress.com/>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, BOE, 313 §§ 42166-42197 (2004).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1>
- Llei 5/2008, del 24 d'abril, del Dret de les Dones a Eradicar la Violència Masclista, Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, 251/VIII (2008).
<https://www.parlament.cat/document/nom/TL75.pdf>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miller, E., Tancredi, D. J., McCauley, H. L., Decker, M. R., Virata, M. C. D., Anderson, H. A., Stetkevich, N., Brown, E. W., Moideen, F., & Silverman, J. G. (2012). "Coaching boys into men": A cluster-randomized controlled trial of a dating violence prevention program. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 431–438.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.01.018>
- Montoya, Y. (2004). Definición de Violencia de Género. *Instituto de La Mujer y Para La Igualdad de Oportunidades*.
- Namy, S., Heilman, B., Stich, S., Crownover, J., Leka, B., & Edmeades, J. (2015). Changing what it means to 'become a man': participants' reflections on a school-based programme to redefine masculinity in the Balkans. *Culture, Health and Sexuality*, 17(sup2), 206–222. <https://doi.org/10.1080/13691058.2015.1070434>

Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., & Nielson, M. G. (2015). Does Helping Keep Teens Protected? Longitudinal Bidirectional Relations Between Prosocial Behavior and Problem Behavior. *Child Development, 86*(6), 1759–1772.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12411>

Roche, R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos. Metodologías y pautas para una optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Ruiz, S., Negrodo, L., Ruiz, A., García-Moreno, C., Herrero, O., García, M. Y., & Pérez, M. (2010). Programa de Intervención para Agresores (PRIA). *Documentos Penitenciarios (7)*.

https://www.researchgate.net/publication/280077832_Violencia_de_genero_Programa_de_Intervencion_para_Agresores_PRIA

Taquette, S. R. (2019). Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. *Journal of Injury and Violence Research, 11*(2), 137.

<https://doi.org/10.5249/jivr.v11i2.1061>

University of Pittsburgh (2015). *Engendering Healthy Masculinities to Prevent Sexual Violence*. <https://www.cochranelibrary.com/central/doi/10.1002/central/CN-01506010/full>

Valls, R., Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. *Violence Against Women, 14*(7), 759–785.

<https://doi.org/10.1177/1077801208320365>

ANEXOS

Anexo 1. Transcripción de un fragmento de uno de los grupos focales

Moderadora (M): Bueno, parece que ya estamos todos así que vamos a empezar, ¿Preferís que hable en catalán o castellano?

Chico 1 (B1): Como quieras, a mí me da igual.

Chica 1 (G1): Per mi com vulguis.

M: Vale, pues entonces en castellano que me expreso mejor. Bueno, empiezo presentándome, yo soy Carla, tengo 21 años y estoy en el último año de la carrera de Psicología. Esto que estoy haciendo es mi TFG, que consiste en crear un programa de prevención de violencia de género, dedicado a adolescentes digamos, de entre 15, 16 y 17 años más o menos, y sobre todo enfocándome en los chicos, ¿vale? Y bueno, más adelante ya os explicaré cómo. Para lo que hago esta sesión es porque, como yo no soy adolescente y no tengo vuestra edad, para que me digáis qué pensáis sobre diferentes temas que ahora iremos hablando, y la idea es que habléis vosotros entre vosotros, no que yo os vaya explicando y dando la “chapa”, ¿vale? Eeeh... Y bueno, la idea es hacer otra sesión más adelante, hacia... febrero o marzo, cuando yo ya tenga mi proyecto más desarrollado y os lo enseñaré y os diré, pues a ver qué os parece. Eeem... Vale y bueno, el cuestionario que os hice responder es solo para ver si, solo con hacer estas sesiones, cambia algo en cómo pensáis sobre el tema o no, simplemente eso, ¿vale? O sea, ya lo habéis respondido y lo tendréis que volver a responder cuándo acabéis las sesiones y ya está. Entonces... Vale, hay tres temas que me gustaría tratar así en general, si salen más temas pues bienvenidos sean, pero los que yo querría tratar principalmente son eem... relaciones afectivas, digámoslo así, eh, violencia de género y masculinidades, ¿vale? Que si no sabéis lo que es ahora os explicaré un poco no os preocupéis. Entonces, eem... Empezando por relaciones afectivas, ¿Qué pasa? Que yo, lo que quiero tratar en mi TFG es hacer una prevención

como enseñándoles a los... o sea, tratando con los chicos adolescentes para enseñarles que no tienen por qué tener esa masculinidad, esa manera de ser que les dicen que tienen que ser los chicos. O sea, esto de que los chicos tienen que ser fuertes, y todo esto, ¿vale? Que lo hablaremos un poco más adelante. Pero claro, si yo le enseño a un chico o a un grupo de chicos, por ejemplo, que sí, que está muy bien que expresen sus emociones y eso, pero luego todo su entorno, si lo hacen, se ríen o les critican, todo esto no sirve de nada. Entonces, uno de los puntos más importantes que creo, es en el tema de las relaciones, si las chicas eligen a un tipo específico de chico, y yo te digo “no, no seas así”, van a pasar de mí. Entonces, quería empezar preguntando un poco por esto, si creéis que hay un tipo de chico o de chica que son los que más gustan o los que más atraen, a vosotros en concreto o en general. O sea, ¿qué tipo de chico o de chica creéis que son los que más atraen?

G1: Bueno, yo no tengo ningún prototipo y es más depende del chico... Hay chicos, yo creo, que me fijo más en lo que les resalta de... de su personalidad. O sea, hay chicos que tienen... yo que sé, distintas cosas que les marca más su personalidad, y eso quizás es lo que más me atrae. Pero hablando así más de... La típica, ¿no? ¿Un chico bueno o un chico malo? O sea, no es ni una ni la otra, pero tiene que tener un poco de las dos, porque quizás si es así como muy *buenorro* se hace así un poco aburrido, ¿no? Pero eso de que te piquen... A mí no me mola.

M: Vale, muy interesante... ¿Los demás pensáis lo mismo?

B1: La verdad es que pienso igual que ella, en este... en esta cuestión. Yo personalmente no tengo ningún prototipo establecido como, “tiene que ser así”, no. La verdad es que... iba a decir sobre la marcha, pero tampoco... no sé, es más si viene, viene y si no pues no. No tengo prototipo.

M: Y, en general, o sea igual vosotros no tenéis como un tipo, pero... En general, ¿Creéis que hay un tipo de chico o de chica que atrae más que otro? Por ejemplo, lo que ha dicho ella, ¿Atraen más los “chicos malos” que los buenos, por ejemplo?

G1: Sí, yo creo que sí.

M: ¿Y en chicas creéis que también hay un tipo que atrae más, digamos, que otro o...?

G1: Si, pero también creo yo que es sobre todo físicamente, creo yo.

M: O sea, ¿En chicas es más físico que en chicos?

G1: Bueno, a ver... En ambos, yo creo.

Chica 2 (G2): Pero lo que yo sí que creo es que, en realidad, en todas las redes sociales y todo esto hay un poco como el estereotipo de “*fuckboy*”. O sea, las chicas como que atraen más al típico “*fuckboy*” que... Como que se normaliza ese tipo de... Que te vacile, como que te falte un poco al respeto, y eso tú lo ves... O sea, yo por ejemplo lo veo en *TikTok* o en *Twitter*, que se normaliza mucho todo eso y por eso se busca, tipo quiero un “*fuckboy*”, porque se normalizan esos comportamientos.

M: Ajá... Claro, esto también es interesante y os quería preguntar, ¿Creéis, como lo que ella ha comentado, que el que atraigan más los chicos malos que los buenos, como habéis dicho, es por... la idea que se os ha enseñado, bueno, que se nos ha enseñado a todos, y se nos ha inculcado a través de redes sociales, tele, pelis, no sé... cosas así? O sea, ¿creéis que esos son los modelos que se enseñan en los medios y ese tipo de cosas?

G1: Yo creo que sí...

Chica 3 (G3): A ver, yo creo que sí porque siempre desde pequeños en las pelis, es como el chico malo que atrae más y cosas de estas... Entonces yo creo que sí, viene un poco inculcado.

M: Ajá... Y, por ejemplo, ya no solo a nivel de cómo es el chico o la chica de manera individual, sino los modelos de parejas, por ejemplo, que se enseñan... No sé, en las pelis por ejemplo, que es ficticio y es lo que se crea, ¿creéis que las parejas así más “ideales” que se enseñan son... “Buenos”, los modelos que enseñan?

G2: No, yo pienso por ejemplo... En realidad o sea, los modelos literarios también de películas, hemos visto por ejemplo 3 Metros Sobre el Cielo, eem... Hardin y Tessa, de *After*. Todos esos modelos de relaciones que es como que, se pintan como super apetecibles y que... Incluso ponen “necesitarás un Hardin en tu vida”, en plan es como lo que debes de querer, y se normaliza mucho que ese es el modelo de relación que tienes que tener y que, se justifica que un chico sea así o que eso tiene que ser apetecible.

M: Ajá, muy interesante esto que comentas... Y, ¿creéis que hay ejemplos así con chicos que no sean de esta manera? Por ejemplo, que no sean... O sea, ¿Se os ocurren ejemplos así de pelis, series o cosas así, de parejas en que el chico no sea así, que no tenga este perfil?

G1: O sea, yo creo que en las pelis en las que... se fijan en el chico más bueno... están más enfocadas como... de otra manera, no están enfocadas como la “pareja ideal”, están más enfocadas a que se está fijando en el pringado de la clase, ¿sabes? Hay una peli, que creo que se llama Olivia y Finch o algo así, que habla un poco sobre esto, que es como que la chica se fija en el chico más marginado... Pero la chica también es como marginada. Realmente, nunca... Bueno, por decirlo de alguna manera, como la “popu” de la clase nunca se fija en el que es más estudioso o más pringado, pero en las pelis

eh, en la vida real obviamente pueden pasar cosas así, pero realmente en las pelis nunca pasa eso.

Chico 2 (B2): Y, por ejemplo, un ejemplo muy claro, es em... La Penny, que está con el Leonard, la Penny suele ser como... En este caso es al revés, porque la Penny es como la “*fuckgirl*” y el Leonard es como... El empollón de clase, ¿sabes? El típico en el que a lo mejor nadie se fijaría. Y lo mismo pasa con... Con su grupo de amigos ¿sabes? Que en verdad, sus amigas son como... Sin contar a la pareja de Sheldon yo creo, porque esa es un poquito extraña (*risas*), pero... Las demás si que van por ese camino de que los chicos son como los *pringaos* y las chicas son las que... Las que mandan un poco ¿sabes?

M: Claro, sí... Y en relación con esto va el tema del que os he hablado antes, que no sé si os han hablado o si sabéis lo que es... Cuando hablo de masculinidades, ¿Sabéis a lo que me refiero, no tenéis ni idea...? Lo digo por explicar un poco o si no hace falta...

B2: Bueno ahora que lo dices, en... Yo que estos días he estado viendo mucho *TikTok* y tal, ha salido mucho un término que se usa mucho que es masculinidad frágil, que yo creo que debe ser como... Bueno, no sabría decir cuando se da el caso, pero normalmente es cuando un chico no se atreve a hacer según qué cosas que tengan las chicas impuestas, que “uy, si hace esto el chico es como que...”

B1: Que si lo hace un chico es como comprometido.

B2: Sí, que eres como no sé... No sabría cómo explicarlo...

M: Sí, creo que entiendo lo que quieres decir. Como que hay ciertas cosas que si las haces, serás “menos hombre” por hacerlas, ¿no? Por decirlo de alguna manera eh, no quiero decir...

B2: Exacto, en plan si te pintas las uñas a lo mejor... Como el *trend* este que se hizo no hace mucho tiempo, de ir en falda a clase, pues son pequeñas cosas que van marcando ahí... Y que hacen... Que están convirtiendo estereotipos, ahora ya, claves. Porque a lo mejor si un chico se pinta las uñas, ¿sabes? No es lo mismo que si un chico no se las pinta... A lo mejor es como que eres más o menos masculino por hacer esas cosas.

M: Claro, entiendo. (*Sigue la conversación*)

Anexo 2. Modelo de Consentimiento Informado



Participación en la investigación llevada a cabo por estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autònoma de Barcelona

Fecha:

Yo, _____, con documento de identidad _____, certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al ejercicio académico que la estudiante Carlota Palazón Redondo me ha invitado a participar; que actúo consecuente, libre y voluntariamente como colaborador, contribuyendo a éste procedimiento de forma activa. Soy concedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme al ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna, que no me harán devolución escrita y que no se trata de una intervención con fines de tratamiento psicológico.

Que se respetara la buena fe, la confiabilidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

Estudiante de Psicología

Documento de identidad _____

Paciente

Documento de identidad _____

Persona responsable (en caso de paciente menor de edad)

Documento de identidad _____

Anexo 3. Adaptación del “Cuestionario sobre la percepción y creencias de la población con respecto a la violencia de género” (Fundación EDE, 2012)

Introducción: Os pido que respondáis a este cuestionario para poder organizar los temas que vamos a hablar en la reunión sabiendo un poco que concepciones tenéis al respecto. Además, tendréis que volver a responderlo después de haber hecho todas las reuniones, para ver si las discusiones que haremos tienen algún efecto en vuestras concepciones.

El cuestionario es completamente anónimo y no hay respuestas correctas o incorrectas, así que por favor responded con sinceridad ¡Muchas gracias!

Sección 1: Datos demográficos

1. Edad: _____

2. Género

- Mujer
- Hombre
- Otro: _____

3. Actualmente, ¿tienes pareja?

- Sí
- No

4. En el pasado, ¿has tenido pareja?

- Sí
- No

Sección 2: Percepción y creencias sobre la violencia de género

5. ¿Qué es para ti la violencia de género?

- Cualquier tipo de violencia que ejerce un hombre sobre una mujer con la que tiene o ha tenido una relación sentimental.

- Violencia social (aislarla de familiares y/o amigos, despreciarla en público...)
- Todas son igual de importantes

10. La violencia de género es un asunto privado y no debe salir de ese ámbito.

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

11. La violencia de género está relacionada con las desigualdades entre hombres y mujeres.

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

12. La violencia contra las mujeres es un problema que no afecta a la gente joven.

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

13. Hay mucha falsa denuncia en los casos de violencia de género.

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

Sección 3: Concepciones sobre las víctimas, los agresores y las causas de la violencia

14. La mayoría de mujeres víctimas de violencia de género son inmigrantes.

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

15. Hay mujeres que provocan las situaciones de violencia de género.

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

16. Indica los motivos por los que crees que las mujeres víctimas permanecen junto a su maltratador o no lo denuncian.

- Falta de recursos económicos.
- Falta de apoyo familiar y/o de amigxs
- Por miedo

- Porque les gusta
- Porque le quieren y están enamoradas
- Por sus hijxs
- Por dependencia emocional
- Porque no saben cómo salir de ello
- Otra: _____

17. Es habitual que los agresores padezcan problemas psicológicos.

-
- Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

18. La mayoría de las agresiones se dan en momentos de altos niveles de estrés o son pérdidas de control momentáneas.

-
- Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

19. El abuso de alcohol y drogas está detrás de la mayoría de los actos de violencia contra las mujeres.

-
- Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

20. Indica cuáles crees que son las causas de la violencia de género.

- Los celos
- Porque el maltratador lo ha vivido de pequeño (en él o en algún familiar)
- Por consumo de drogas y/o alcohol
- Por problemas psicológicos
- Porque el maltratador, por ser hombre, se cree superior a las mujeres
- Por la educación que ha recibido el maltratador y su mentalidad
- Porque la mujer provoca al hombre a hacerlo
- Porque el hombre no puede controlarse
- Otra: _____

Anexo 4: Guion de la primera fase de grupos focales

1. Presentación del proyecto

- Presentación propia.
- Objetivos del proyecto y las sesiones
 - o Explicar que será un diseño, no su aplicación.
 - o Explicar que se realizarán 2 grupos y qué se hará en cada uno.
 - o Explicar el objetivo del cuestionario administrado.
- 3 temas principales a tratar: relaciones afectivo-sexuales, violencia de género y masculinidades.

2. Relaciones afectivo-sexuales

- Relacionar este tema con el resto: las posibles parejas modelan como somos, porque queremos ser deseados.
- ¿Qué tipo de chicos y chicas os gustan y/o atraen? ¿Son los mismos que elegís para relaciones estables?
- ¿Creéis que estos modelos resultan ideales porque os lo enseñan así, por ejemplo, a través de redes sociales, televisión...?
- ¿Los chicos con masculinidades alternativas atraen? ¿Por qué?

3. Masculinidades

- ¿Sabéis lo que son las masculinidades? En caso de que no, explicar.
- ¿Os han hablado alguna vez de esto? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué os han explicado? ¿Alguna crítica o mejora?
- Ejemplos de masculinidades hegemónicas y alternativas.
- ¿Creéis que la masculinidad hegemónica afecta negativamente a los chicos?

4. Violencia de género

- Definición de la violencia de género: a raíz del cuestionario, ¿por qué creéis que violencia de género se refiere a cualquier género? ¿Creéis que otro término sería más adecuado? ¿Por qué?

- ¿Os han hablado alguna vez de esto? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué os han explicado? ¿Alguna crítica o mejora?
- ¿Qué formas de violencia de género creéis que existen? ¿Alguna es más importante que otra? ¿Por qué?
- Si supierais que alguien está ejerciendo o sufriendo violencia de género, ¿qué haríais? ¿Sabéis que podéis hacer, qué herramientas existen?
- Sobre las causas, ¿creéis que la base de la violencia de género es la desigualdad entre hombres y mujeres?
- Sobre los mitos, ¿por qué creéis que son ciertos? ¿De dónde sacáis la información sobre esto?
 - o Comentar las respuestas sobre denuncias falsas, problemas psicológicos de los maltratadores y nacionalidad de la víctima.

Anexo 5. Guía aplicativa de la sesión 1 del programa diseñado

Sesión 1: Presentación

- Materiales: ovillo de lana o cuerda, copias impresas de los cuestionarios, bolígrafo o lápiz, pizarra y tizas.

1. En primer lugar, el y la talleristas se presentan e introducen el programa. Explican de que trata y cómo se organizarán las sesiones (duración, frecuencia...).
2. Seguidamente se juega al *Juego del ovillo*. Deben situarse todos, incluidos el y la dinamizadora, de pie en círculo. El que empieza, que puede ser un tallerista, debe coger el ovillo, decir su nombre y una cualidad de si mismo (hobbies, gustos...). A continuación, pasa el ovillo a otra persona, y esta debe decir su nombre y cualidad propia. Se procede igual hasta que todo el grupo haya participado.
3. Después se explica la importancia de la confianza y la cohesión en el grupo y se reparte un cuestionario sobre comunicación en grupo (ficha 1), que deben responder de manera individual.
4. Puesta en común de las respuestas (quien quiera), con todo el grupo. A continuación, se divide el grupo en equipos de 4-5 personas. Cada equipo debe pensar y decidir una norma que les gustaría establecer, si habría penalización en caso de no cumplirla y, en caso afirmativo, cuál sería.
5. Cada equipo expone sus decisiones al grupo, y se realiza una votación a mano alzada para ver si se establece la norma y su penalización. Se van apuntando las elegidas en la pizarra, y al acabar se repasan, para asegurar que todos están de acuerdo. Posteriormente se realizan dos murales con las normas, para que estén siempre visibles en el aula. Esto pueden hacerlo los y las alumnas en alguna asignatura, o el y la tallerista fuera de las sesiones.
6. Por último, se administra un cuestionario (ficha 2) que deben responder de manera individual, para garantizar que todos los y las participantes se sienten cómodos y cómodas con el tema que se va a abordar.

Fichas de la sesión 1

1. Cuestionario de comunicación en grupo.

| FRASES | POSICIONAMIENTO | | | |
|---|-----------------|---|----|---|
| | DA | I | EC | A |
| 1. Un grupo (grupo-clase, pareja sentimental, familia...) puede alcanzar la madurez sin asumir necesariamente una responsabilidad respecto al miembro o al resto de los miembros del grupo del que forma parte | | | | |
| 2. Adoptar posturas de responsabilidad grupal implica asumir actitudes de comunicación y escucha con respecto a los miembros del grupo al que perteneces. | | | | |
| 3. Para mostrarse como un miembro constructivo de cualquier grupo al que pertenezca es necesario cooperar para conseguir los objetivos comunes en lugar de competir unos contra otros. | | | | |
| 4. Cuando el miembro de un grupo trata de imponer su voluntad es difícil llegar a un consenso en el que todos asuman su responsabilidad en la decisión tomada. | | | | |
| 5. Comportarse como un miembro constructivo de un grupo implica hacer frente a los desacuerdos, en lugar de ignorarlos y buscar soluciones. | | | | |
| 6. Para que un grupo sea eficiente es necesario que todos y cada uno de sus miembros contribuyan responsablemente al trabajo o funciones propias que desempeña en dicho grupo al que forma parte. | | | | |
| 7. Para que cada miembro se sienta responsable en el grupo al que pertenece es necesario que existan unas normas claras y definidas sobre los límites y competencias que cada uno ha de desempeñar en la relación que le une. | | | | |

DA: de acuerdo
I: Indiferente
EC: en contra
A: absurdo

Fuente: Ruiz, S., Negro, L., Ruiz, A., García-Moreno, C., Herrero, O., García, M. Y., & Pérez, M. (2010). Programa de Intervención para Agresores (PRIA). *Documentos Penitenciarios* (7).

https://www.researchgate.net/publication/280077832_Violencia_de_genero_Programa_de_Intervencion_para_Agresores_PRIA

2. Cuestionario para garantizar la conformidad con la participación en el programa

1. Como hemos explicado, este programa aborda diferentes aspectos de la violencia machista, así como las relaciones afectivo-sexuales (de pareja, por ejemplo) y los roles de género. ¿Te sientes cómodo/a tratando estos temas? En caso negativo, puedes exponer el motivo, si quieres.

2. El programa, en sesiones posteriores, se divide en dos grupos. Se abordan temáticas diferentes y están diseñados para un público específico, en función del género. ¿Con qué grupo te identificas más y, por tanto, es en el que quieres participar?

Chicos / Chicas / Prefiero no participar, ya que no me siento cómodo en ninguno.

Fuente: Elaboración propia.