

# PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES PROIGUALITARIAS

*Presentado por:*

**Elena Leis Segovia**

*Tutora:*

**Anastasia Téllez Infantes**

Máster Universitario en Igualdad de Género en el Ámbito Público y Privado (Plan 2013)  
[\[A distancia\]](#)

16 Edición

Curso académico 2022/2023

Primera convocatoria

ORIENTACIÓN PROFESIONAL / PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Palabras clave: VIOLENCIA DE GÉNERO, MASCULINIDAD HEGEMÓNICA,  
MASCULINIDADES PROIGUALITARIAS, IGUALDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO



# ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMEN</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....   | <b>6</b>  |
| <b>II. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....                        | <b>9</b>  |
| 1. LA VIOLENCIA DE GÉNERO .....  | 9         |
| 1.1. <i>La violencia de género. Un problema cultural</i> .....               | 11        |
| 1.2. <i>Situación actual de la violencia de género en adolescentes</i> ..... | 11        |
| 2. LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA .....  | 13        |
| 3. RELACIÓN ENTRE MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y VIOLENCIA DE GÉNERO .....        | 15        |
| 4. MASCULINIDADES PROIGUALITARIAS .....                                      | 16        |
| <b>III. ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....                                     | <b>17</b> |
| 1. FLIPPED CLASSROOM Y ABP (APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS) .....           | 18        |
| 1.1. <i>Flipped classroom</i> .....  | 18        |
| 1.2. <i>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</i> .....                      | 19        |
| 2. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....   | 20        |
| <b>IV. TEMPORALIZACIÓN</b> .....   | <b>20</b> |
| <b>V. ACTIVIDADES</b> .....  | <b>21</b> |
| PRIMERA SESIÓN .....   | 22        |
| SEGUNDA SESIÓN .....   | 25        |
| TERCERA SESIÓN .....   | 29        |
| CUARTA SESIÓN .....  | 31        |
| QUINTA SESIÓN .....  | 31        |
| <b>VI. EVALUACIÓN</b> .....  | <b>32</b> |
| <b>VII. CONCLUSIONES</b> .....   | <b>33</b> |
| 1. RESULTADOS ESPERADOS TRAS LA IMPLANTACIÓN .....                           | 33        |
| 2. LIMITACIONES.....   | 33        |
| 3. SUGERENCIAS .....   | 34        |
| 4. RECURSOS UTILIZADOS .....   | 34        |
| 5. APRENDIZAJES ADQUIRIDOS .....   | 35        |
| <b>VIII. BIBLIOGRAFÍA</b> .....  | <b>36</b> |
| <b>NORMAS JURÍDICAS CONSULTADAS</b> .....                                    | <b>44</b> |
| <b>ANEXOS</b> .....  | <b>45</b> |

|               |    |
|---------------|----|
| ANEXO 1 ..... | 45 |
| ANEXO 2 ..... | 46 |
| ANEXO 3 ..... | 47 |

## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster describe un proyecto de intervención con el cual se pretende prevenir la violencia de género en el alumnado de tercero de ESO a través de la construcción de masculinidades proigualitarias. Para ello, se diseñan diferentes actividades, en cada una de las cuales la participación activa y el pensamiento crítico juegan un papel fundamental, donde los adolescentes aprenderán a identificar la relación entre la masculinidad hegemónica y la violencia de género, entenderán la capacidad de acción que tienen los hombres para repensar y construir su masculinidad y, además, adquirirán la capacidad de generar respuestas coherentes con masculinidades igualitarias ante comportamientos tóxicos provenientes de la masculinidad hegemónica. Todo ello a través de una metodología participativa basada en la pedagogía feminista y en la pedagogía crítica, sustentada en una metodología pedagógica como es el aprendizaje basado en problemas que, a su vez, sigue el modelo *flipped classroom* o aula invertida.

Para justificar teóricamente todas las actividades planteadas, así como la metodología utilizada, se realiza una revisión bibliográfica de corte cualitativo respecto del concepto de violencia de género y el de masculinidad, así como sobre la relación entre ambos, sin olvidar qué entendemos por masculinidad alternativa a la hegemónica. También se muestra un esbozo de la situación social en la que se encuentra la lucha feminista por la igualdad y la erradicación de la violencia de género, además de la realidad actual en cuanto a este tipo de violencia entre la población adolescente.

Por otro lado, la evaluación del proyecto también forma parte fundamental del mismo, por lo que se ofrece un cuestionario a través del cual poder obtener información al respecto.

Este trabajo no arroja resultados concretos por no haber sido aplicado, pero se ha diseñado para poderse llevar a la práctica en cualquier aula o también en el contexto no formal, pues el detalle de descripción de cada una de las actividades es total. Sin embargo, sí sería recomendable que el personal que lo impartiera fuese formado específicamente para tal fin. Se trata de un proyecto de intervención que, tras su diseño, permite concluir la importancia de aunar la evidencia respecto a los estudios de género con la desprendida por los estudios pedagógicos para que, de esta manera, se adapte a las particularidades de la población a la que se dirige la intervención.

Finalmente, a lo largo del trabajo se realizan varias recomendaciones, entre las que destacan que la participación sea voluntaria para que el alumnado pueda trabajar de manera activa en cada una de las actividades y, de esta manera, pueda fomentarse el pensamiento crítico y tenga lugar un aprendizaje realmente significativo. Además, será interesante tener en cuenta las preferencias de horario del alumnado en cuanto a la realización de las actividades. Por último, es de especial relevancia que se concierte una reunión con el Departamento de Orientación del instituto donde se vaya a implementar el proyecto, antes de dicha puesta en práctica, para obtener información sobre el alumnado que pueda ser relevante y ayude a enfocar los debates.

## **I. INTRODUCCIÓN**

El objetivo principal del presente Trabajo de Fin de Máster es prevenir la violencia de género en el alumnado de tercero de ESO a través de la construcción de masculinidades proigualitarias. Para conseguir esto, se diseña un proyecto de intervención coeducativa en el que se trabajan tres objetivos específicos: identificar la relación entre la masculinidad hegemónica y la violencia de género, entender la capacidad de acción de los hombres para repensar y construir su propia masculinidad y generar respuestas propias de masculinidades igualitarias ante comportamientos tóxicos provenientes de la masculinidad hegemónica.

Llevamos ya demasiados años en que los telediarios se abren con una noticia en la que una mujer ha sido asesinada por su pareja o expareja. Las cifras son alarmantes, ya que desde que se empezaron a registrar datos en 2003, son 1226 las mujeres asesinadas en España (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género 2023).

Debemos intervenir en todos los sectores de la población para que esto deje de ocurrir, ya que es un problema estructural, social, cultural y político en el que todas y todos tenemos responsabilidad (Jaramillo Bolívar y Canaval Erazo 2020, 22: 2). Sin embargo, todavía muchos sectores de la población, incluidos algunos partidos políticos, niegan esta circunstancia al entender la violencia de género como una tipología delictual más, sin entrar a valorar el peso social, cultural y machista que lo sustenta. De hecho, el antifeminismo se ha erigido como contramovimiento al estar presente en medios de comunicación, discursos de partidos políticos y centros escolares, entre otros lugares (Bonet Martí 2021). Por eso las aulas son perfectas para realizar investigaciones e intervenciones en materia de igualdad de género (Boneta Sábada et al. 2023).

Tal y como establece el Pacto de Estado contra la Violencia de Género en su eje 1, se debe sensibilizar a los adolescentes “para que interioricen la igualdad como un valor esencial para la convivencia entre hombres y mujeres” (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género 2019) y en este trabajo se plantea el contexto educativo como idóneo para ello porque durante la adolescencia de la futura ciudadanía adulta, momento en el que chicas y chicos conforman su personalidad, pueden aprender a identificar los comportamientos socialmente aceptados que contribuyen a perpetuar la desigualdad entre hombres y mujeres y, en su estado más extremo, la violencia de género (Téllez Infantes 2013).

Los cambios sociales conllevan lucha social pero esa lucha social suele ir de la mano de movimientos que se oponen al cambio. En cuanto al movimiento feminista se refiere, en Estados Unidos surgió un movimiento global antifeminista (Banet Weiser 2018) sustentado en la premisa de que el feminismo se había convertido en hegemónico, conquistando las instituciones e imponiendo el pensamiento único (Caro Morente 2022). Pero no sólo ha ocurrido algo así en Estados Unidos, sino que en nuestro país también tuvo lugar una reacción de rechazo por parte de ciertos sectores sociales en contra de la Ley Orgánica de Protección Integral contra la Violencia de Género (Alabao 2021), la cual entró en vigor en el año 2004 para proteger a las mujeres que sufrían violencia de género y a sus hijas e hijos. Este caldo de cultivo, unido a la expansión de Internet y de las redes sociales, ha posibilitado que se formen espacios masculinistas caracterizados por la producción de conocimiento antifeminista (Suárez Mateu, Téllez Infantes y Martínez Guirao 2022).

En relación a todo esto y partiendo de la base de que el feminismo es un movimiento que busca la igualdad de mujeres y hombres (Téllez Infantes 2022), es llamativa la cifra de que sólo el 32,8% de los hombres se considera feminista y que el 53,8% afirman no serlo (Rodríguez et al. 2021). Por ello, es clave entender el feminismo como una lucha política de mujeres y de hombres, no sólo porque sea importante que se sientan parte del proceso de cambio, sino porque también ellos pueden verse afectados por el patriarcado, sus mandatos y sus imposiciones (Cerón et al. 2023).

Todo lo anterior esboza la razón por la que he querido investigar sobre esta temática. Como enamorada de la pedagogía y de la psicología, y como firme defensora de la libertad y de la igualdad, creo que es fundamental hacer frente a la problemática social de la violencia de género que tanto afecta a las mujeres y hombres de nuestro país. A través de la psicología podemos estudiar y entender el comportamiento humano y a

través de la pedagogía podemos reconducirlo y contribuir al pleno ejercicio de dos de los principios generales de nuestro ordenamiento jurídico: la libertad y la igualdad (Constitución Española 1978). Y hacerlo a través del fomento de un pensamiento crítico que ayude a los adolescentes a escoger masculinidades más igualitarias, así como del fomento de la toma de conciencia de las responsabilidades individuales en cuanto a los actos que llevamos a cabo, me parece muy interesante porque, tal y como afirmaba Paulo Freire (1970), tan importante es que el oprimido sea consciente de su opresión como que el opresor sea consciente de que está oprimiendo, pues así podrá liberarse. De forma similar, como Simone de Beauvoir afirmó (2015) es muy importante que entre los oprimidos no haya cómplices del opresor para que este no se haga fuerte. Desde este punto de vista, a través del reconocimiento de la situación actual respecto de la violencia de género y de la asunción de las responsabilidades propias de nuestros actos, se espera poder contribuir a la reversión de la realidad.

Con el fin de conseguir los objetivos planteados, se va a estructurar el presente trabajo en distintos epígrafes, realizándose en el primero de ellos una descripción de los conceptos más relevantes: la violencia de género, la masculinidad hegemónica y las masculinidades alternativas a la hegemónica. En dichas descripciones se definirán los conceptos, se establecerán relaciones entre ellos y se plasmará la situación actual de la violencia de género entre los adolescentes.

A continuación, se planteará la metodología, definiéndola y explicando el porqué de su elección y los posibles efectos que puede tener en la consecución de los objetivos.

Tras ello, en un tercer apartado, se explicitarán las diferentes actividades que se consideran oportunas para conseguir los objetivos descritos, especificando los recursos a utilizar y la temporalización a seguir. Se seguirá con el planteamiento de la evaluación a realizar tanto de los resultados que se obtendrán tras la aplicación del proyecto como del proyecto en sí, dado que podría ser necesario modificar ciertos aspectos del mismo. Además, se mencionarán los resultados que se esperan conseguir tras la implantación del proyecto, así como las limitaciones de su diseño.

Por último, se realizarán unas reflexiones finales en las que se mostrará cuál es mi pensamiento en torno a la materia tratada. También se especificarán las principales conclusiones que se pueden extraer de la realización de este estudio y se formularán algunas recomendaciones que se consideran importantes y útiles para la implantación.



En resumen, creo que este estudio puede resultar muy relevante para la prevención de la violencia de género al suponer una manera de trabajar con los más jóvenes, chicas y chicos, desde una perspectiva en la que no se culpa a nadie, sino que se educa para saber identificar los signos que nos alertan de una posible situación de desigualdad o de violencia, con el fin de que ellos decidan no desarrollar los comportamientos relacionados con dichos signos y ellas no asuman tales comportamientos como deseables. Aunque dicha perspectiva pueda parecer injusta para ellas, considero que es fundamental tenerla presente tanto en el diseño como en la aplicación del proyecto porque las emociones son cruciales en el contexto de aprendizaje al estar las positivas relacionadas en mayor medida que las emociones negativas con un aumento de la motivación y de estrategias autorregulatorias (Larruzea, Cardeñoso e Idoiaga 2020).

## **II. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **1. La violencia de género**

La violencia de género, también conocida como violencia machista o violencia contra la mujer (Peris Vidal 2015, 5: 2), ha sido definida en diferente normativa y legislación. La ONU, en la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Naciones Unidas 1993), la definió como <<todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada>>.

Por otro lado, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004) la 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 éstas 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.

Existen, por tanto, instancias políticas tanto españolas como europeas que se esfuerzan por delimitar el concepto de violencia de género como base para ponerle fin. Así, en España, se creó el Pacto de Estado contra la Violencia de Género (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género 2019) para establecer medidas de tipo

social, laboral o educativo que pusieran fin a esta lacra y, además, nuestro país forma parte de la Agenda 2030 promovida por la ONU (Naciones Unidas 2015) a través de la cual se pretende conocer, con su objetivo número 5, <<la proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia física, sexual o psicológica a manos de su actual o anterior pareja en los últimos 12 meses, desglosada por forma de violencia y edad>>.

Tal y como indica ONU Mujeres (2022), existen distintos tipos de violencia que se pueden infligir al ejercer violencia de género, entre los que destacan la económica, la psicológica, la emocional, la física y la sexual. Esto no es baladí en este trabajo, ya que saber identificar los tipos de violencia es uno de los objetivos que se pretenden conseguir con el diseño del proyecto que se expone, pues permitirá detectar posibles signos de violencia. Así, la violencia económica consiste en la creación, por parte del agresor, de una situación de dependencia financiera sobre la víctima; la psicológica en provocar miedo a la mujer o a sus hijos e hijas utilizando la intimidación o la amenaza; la emocional en atacar la autoestima de la mujer a través de infravaloraciones de su capacidad, insultos o críticas continuas, entre otras; la física hace referencia a causar o intentar causar daño físico con golpes, quemaduras o empujones. También romper objetos entraría dentro de esta tipología por referirse al daño a la propiedad; y la sexual se refiere a cualquier acto de dicha naturaleza que se realiza con la mujer en contra de su voluntad.

Por otra parte, es reseñable que la violencia de género tiene una peculiaridad en cuanto a la forma de producirse y es que responde a un patrón característico (Escudero Nafs, Polo Usaola, López Gironés y Aguilar Redo 2005) conocido como “ciclo de la violencia de género” descrito, por primera vez, por Eleonor Walker (2013). Este patrón cíclico comienza con una acumulación de tensión en la pareja durante un tiempo en el cual el agresor aumenta su hostilidad hacia la víctima mientras que en esta aumenta su nivel de ansiedad. A continuación, la tensión explota teniendo lugar un episodio agudo de violencia, seguido de la petición de perdón del hombre a la mujer. Ella, confiando en la capacidad de cambio de su pareja y creyendo sus promesas, le perdona dando lugar a la fase conocida como luna de miel, que nunca es la última porque el patrón es cíclico. Tal y como apuntan Escudero Nafs, Polo Usaola, López Gironés y Aguilar Redo (2005), la última fase descrita es cada vez más corta y la violencia que el hombre ejerce sobre la mujer se torna más intensa, produciéndose por acontecimientos cada vez más insignificantes.

### 1.1. La violencia de género. Un problema cultural

En el año 2014 se realizó un estudio en el que se observó que la cultura influye en la interpretación y valoración de la violencia de género (Díaz, Martínez, Martín y Falcón s.f.). En dicho estudio, se entrevistó cara a cara a diferentes hombres en relación a la violencia de género con el objetivo de conocer la prevalencia de esta. A continuación, debían responder a un cuestionario autoaplicado que recababa el mismo tipo de información y que era entregado en sobre cerrado. Se observó que había personas de nacionalidad húngara que pasaban de reflejar una prevalencia baja en las entrevistas cara a cara a mostrar una alta en los autoinformes; otros residentes en Dinamarca o Reino Unido que mostraban la misma prevalencia en entrevistas que en autoinformes, en ambos casos alta; y finalmente otros de nacionalidad austriaca o española que mostraban una prevalencia baja muy similar en ambos casos.

En mi opinión, esta información es muy importante porque indica que la cultura influye en la percepción que tenemos sobre lo que es la violencia de género, sobre los comportamientos hacia las mujeres que son aceptables o sobre aquellos de los que nos avergonzamos. Por ello, es fundamental que los estudios que se realicen sobre dicha problemática sean independientes en cada país, así como el tratamiento de los datos, ya que no pueden generalizarse de unos lugares a otros.

Algo muy relacionado que también muestra cómo la forma que tenemos las personas de interactuar y los mandatos culturales influyen en la violencia de género es la llamada violencia simbólica. Este concepto, introducido por Pierre Bourdieu (Calderone 2004) hace referencia a la violencia que unos sujetos ejercen sobre otros a través del proceso de socialización. Según este autor, las relaciones de poder que tienen lugar durante la socialización y están asentadas en desigualdades contribuyen al sometimiento de una de las partes. Si se traslada esto a la violencia de género, podría decirse tal y como afirma López Safi (2015, 2: 2), que algunas mujeres aceptan voluntariamente y de manera inconsciente el sometimiento por parte de algunos hombres a causa de sus creencias basadas en miedos, inseguridades y dependencia para la toma de decisiones, todo ello aprendido en el proceso de socialización, el cual está determinado culturalmente.

### 1.2. Situación actual de la violencia de género en adolescentes

Si tenemos en cuenta a la población adolescente, el estudio realizado por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2023) indica que la violencia

de género entre adolescentes es una realidad en nuestro país y ha ido evolucionando en los últimos tiempos tanto en sus formas como en la comprensión del fenómeno por parte de los chicos y chicas de entre 14 y 20 años. Dicho estudio se ha llevado a cabo con adolescentes escolarizados en centros de educación no universitaria a partir de 3º de ESO con el fin de conocer cuál es la situación actual de estas chicas y chicos respecto a la violencia contra las mujeres, comparar los resultados con estudios anteriores y proponer medidas de detección y prevención.

Entre los resultados encontrados más destacables, se encuentra la disminución significativa en la última década de la idea que estos adolescentes tienen respecto al establecimiento de las relaciones en base a una mentalidad de dominio-sumisión, no considerándose ya positivas. Además, es reseñable apuntar que han cambiado los valores deseados, destacando ahora más para ellos los relacionados con la igualdad, bondad y justicia y buscando estas características en sus parejas.

En relación al sexismo y a la justificación de la violencia de género, destacan las respuestas que dan tres grupos de mujeres. El primer grupo corresponde a chicas adolescentes que no han sufrido violencia de género, el segundo a aquellas que han sufrido violencia psicológica y el tercero a las que han sufrido violencia de diferentes tipos. El estudio longitudinal mencionado muestra que existen diferencias significativas en los tres grupos, siendo el primero el que rechaza de manera más generalizada el sexismo y la justificación de la violencia, y el último el que menos lo hace. Por otro lado, el triple de chicos respecto de chicas está de acuerdo con las creencias sexistas y de justificación de la violencia de género. Estos datos nos llevan a pensar que la educación es fundamental para poder cambiar la forma de interpretar la violencia de género, así como la posibilidad de que los adolescentes vean que todas y todos, con nuestros actos, tenemos la opción y responsabilidad de revertir esta situación. Pero, para mí, también reflejan la importancia de trabajar de manera específica con los chicos no por considerarlos futuros agresores en potencia, sino por entender que hay patrones culturales, roles y estereotipos de género sobre los que es preciso intervenir.

En lo que respecta al rol de género sexista, el estudio en cuestión muestra cómo influía este en chicos y chicas adolescentes en el año 2020: las adolescentes afirmaron sentir ansiedad si sus parejas se negaban a hablar sobre los problemas en la relación, si no podían satisfacer las necesidades afectivas de otros miembros de la familia o si se veían menos atractivas que antes. Por otro lado, los chicos indicaban que las situaciones relacionadas con roles de género que más ansiedad les provocaban eran hablar con una feminista y necesitar que su pareja trabajase fuera de

casa para mantener a la familia. Además, quienes en mayor grado sentían la ansiedad mencionada eran los que habían ejercido y las que habían padecido violencia de género múltiple, mientras los que menos la sentían eran los que no habían ejercido violencia de género de ningún tipo y las que tampoco la habían recibido. Por tanto, pueden realizarse dos afirmaciones: existe una relación directa entre el estrés de rol de género y la violencia de género que viven las adolescentes, y el estrés de rol de género es un factor de riesgo para que los chicos ejerzan violencia de género. Por todo ello, es fundamental trabajar estos roles de género tanto en chicos como en chicas dado que, según se desprende del estudio mencionado, están asociados a la construcción de la masculinidad y de la feminidad.

Por último, es relevante hacer una somera mención al papel de la tecnología en la violencia que ejercen los adolescentes. Existen niveles elevados de ciberviolencia y de justificación de la misma en las relaciones entre adolescentes (Cala y Martínez Gil 2022, 74: 2) y esto cobra especial relevancia si se tiene en cuenta la afirmación de Hester (2018) según el cual la tecnología es “urdimbre y trama de nuestras relaciones cotidianas”, por lo que lo que ocurre online tiene repercusión offline. Es decir, lo que los chicos y chicas hacen a través de las redes sociales, el acoso o la violencia que unos ejercen y otras reciben a través de un teléfono móvil, tiene repercusión y en muchos casos persiste fuera de la red.

## **2. La masculinidad hegemónica**

El término masculinidad es, en palabras de Luis Bonino (2002), una categoría social que hace referencia al significado correcto de ser hombre y a las diferencias en torno a la feminidad ya que, como afirman Téllez Infantes y Verdú Delgado (2011), la masculinidad es cualquier cosa que no sean las mujeres. Connell afirma (1997) que asociado al “hombre de verdad” se encuentra la fortaleza, la autosuficiencia, la hipersexualidad, la agresividad, la violencia, la heterosexualidad, la homofobia, la racionalidad, la individualidad, la eficacia, el poder o la certeza. Por otro lado, la feminidad, la emocionalidad y la debilidad están asociadas a las mujeres y a los varones subordinados, por lo que no es de extrañar que muchos hombres deseen pertenecer al colectivo masculino a la vez que prefieren no tener características pertenecientes al colectivo femenino.

Sin embargo, ese deseo no siempre es fácil de conseguir y, para Badinter (1992) y Bard (2016, 11: 2) se presenta en los hombres no sólo como un objetivo, sino también como un deber que puede generar frustración dado que, para encajar, los hombres

deben cumplir los roles de género mencionados que, como indica Bonino (2002) son aprendidos, normalizados y reforzados desde los ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos porque la idea y los valores de la masculinidad son transmitidos y fomentados, según Piñeyro (2022, 40: 49) por estructuras y mecanismos tales como las instituciones gubernamentales, las educativas, los medios de comunicación, las religiones o la división sexual del trabajo.

Es importante señalar que, como Connell indica (1997), lo relatado no implica que todos los “hombres de verdad” se comporten de la misma manera, sino que es habitual que actúen conforme a los patrones de la masculinidad hegemónica, en torno a un marco común, aunque cada hombre tenga sus particularidades al existir diferentes formas de ser hombre homosexual, racional, hipersexual y poderoso, etc.

La frustración que sufren algunos hombres por las aspiraciones y el deseo de encajar en la categoría “masculinidad” puede tener consecuencias en ellos, llevándoles a realizar más conductas de riesgo, a sufrir y cometer *bullying*, a acosar sexualmente o a sufrir problemas mentales tales como la depresión o la falta de tolerancia a la frustración por no poder cumplir el ideal de hombre (Piñeyro 2022, 40: 49). En el mismo sentido, Sambade (2021) afirma que aunque los hombres occidentales sienten angustia ante las exigencias de la masculinidad hegemónica, también disfrutan de sus privilegios entendiendo que son resultado de sus méritos. Es decir, no reconocen la situación de superioridad que tienen respecto de las mujeres y se autocalifican, incluso, como igualitarios. Pero se ha visto que enfocar una intervención para reducir la violencia de género en base a la necesidad de los hombres de alejarse de masculinidades que les perjudican no lleva siempre a cambios significativos en las relaciones de desigualdad con las mujeres (Losada Cucco, Camardon Cifardini y Waisblat Wainberg 2023). Aunque sí reducen su malestar, creo que centrarnos en esto no sería justo para las mujeres porque en lugar de contribuir a la reducción de la desigualdad que sufren, el objetivo sería paliar el malestar que genera en los que la están produciendo. Por ello, el enfoque del poder y de los privilegios masculinos es la perspectiva elegida desde la cual diseñar este proyecto de intervención ya que, como se ha dicho con anterioridad, conforma la base de la violencia de género.

Así pues, que la masculinidad hegemónica exista implica que también existe una masculinidad contrahegemónica. Por ello se debe cuestionar qué otras formas de masculinidad encajan mejor con aquello con lo que se quiere identificar.

Sin embargo, aunque el concepto definido se entiende a menudo como un sinónimo del antiguo machismo, para Connell, Messerschmidt, Stéfano Barbero y Morcillo (2021) hace referencia a las relaciones complejas y dinámicas marcadas por la cultura y la historia. Por ello, a la hora de entender qué es la masculinidad hegemónica hay que tener en cuenta distintos factores de opresión como el género, la sexualidad, la clase o la edad (Connell, Messerschmidt, Stéfano Barbero y Morcillo 2021). Estos autores y autoras indican que el término hegemónico se utiliza como algo descriptivo aunque no fue construido para ello, sino con el fin de pensar cómo el género, la clase, la sexualidad u otros factores son usados a distintos niveles (individual, relacional o social) para legitimar o cuestionar la jerarquización del orden de género hegemónico. Es por ello que debemos ser pulcros y pulcra a la hora de utilizar el concepto. De hecho, existen diferentes categorías de la masculinidad en función del grado de machismo presente en ellas. Destaca la propuesta por Octavio Salazar (2018) según la cual existiría una masculinidad hegemónica propiamente dicha, vinculada con aquellas prácticas que garantizan la superioridad del hombre frente a la mujer y que legitima el patriarcado. Estaría vinculada a la clase social blanca y heterosexual; una masculinidad cómplice con la que se identifican aquellos hombres que no cumplen con el modelo de la masculinidad hegemónica pero tampoco lo cuestionan porque se benefician de las ventajas que les ofrece su posición de hombres; la masculinidad subordinada sería aquella con la que se identifican los hombres homosexuales y los que pertenecen a posiciones sociales inferiores; y la masculinidad marginal la compondrían aquellos hombres en los que interseccionan factores como género, raza y etnia, cuando no son los normativos. Así pues, hay que tener muy en cuenta a aquellos hombres que incorporan los valores femeninos pero para ellos mismos con el fin de sumar derechos sin ceder privilegios ya que, según afirma Martínez Flores (2023), esto sigue situando a la mujer en una situación de vulnerabilidad.

En resumen, es fundamental potenciar y trabajar formas de liderazgo masculino en los adolescentes que se opongan a la violencia y a la discriminación lo cual, tal y como afirma Cacho (2018), se consigue analizando los patrones culturales que socializan en la normalización de las prácticas violentas y discriminatorias.

### **3. Relación entre masculinidad hegemónica y violencia de género**

Badinter (1992) indica que alcanzar la masculinidad es un objetivo y un deber que no es fácil cumplir ni tampoco natural. Expresiones como “sé un hombre” lo ponen de manifiesto porque, si fuera natural, no sería necesario recordarlo, saldría solo.

Como se ha mencionado con anterioridad, el poder y el control de los hombres sobre las mujeres son parte de la base de la problemática de la violencia de género. Desde esta perspectiva, como apunta Koroboc (2010), si la masculinidad es cuestión de poder y control, no ser poderoso implica no ser hombre y la violencia ejercida se convierte en un medio para poder mostrar que sí se es hombre (Kaufman 2007).

Como apunta Donoso Mateu (2015), los hombres que ejercen violencia de género hacia sus parejas lo hacen, muchas veces, por demostrar su hombría y su poder y porque, derivado de esos roles y estereotipos de género, utilizan la violencia para resolver conflictos (Téllez Infantes y Salazar Benítez 2022). Es una manera de reafirmar su identidad masculina, su superioridad y su dominio, lo cual se ha convertido en formas nuevas de machismo (Salinas y Arancibia 2006, 14: 25). Son maniobras de control que a veces son producto de la socialización y que se pueden manifestar en la asunción de roles tradicionales de género (Bourdieu 2010).

Toda esta justificación nos lleva a la conclusión de que la desigualdad de género aumenta el riesgo de las mujeres de sufrir actos violentos, ya sea de tipo sexual o de otros tipos, llegando incluso a sufrir la muerte por parte de sus parejas o exparejas (Vives, Álvarez, Carrasco y Torrubiano 2007, 21: 3). Por ello es muy importante reducir los actos cotidianos que perpetúan la desigualdad, tales como los relativos a los ingresos económicos o al empleo (Vives, Álvarez, Carrasco y Torrubiano 2007, 21: 3).

#### **4. Masculinidades proigualitarias**

Sanfélix (2018) afirma que el modelo tradicional de masculinidad está cambiando debido a factores laborales, sociales, económicos y políticos, lo cual no quiere decir que las masculinidades alternativas a la hegemónica estén rompiendo con las dinámicas de desigualdad o estén mejorando la situación de las mujeres, ya que las nuevas generaciones de chicos jóvenes están siendo educadas, en general, como sujetos dominantes y privilegiados a los que, a la vez, se les impide recoger muchos beneficios que el sistema les otorga. Esta situación que Sanfélix describe conlleva la existencia de lo que Kimmel (2015) bautizó como “hombres cabreados”, quienes se posicionan en torno al antifeminismo y al masculinismo para dar sentido a su identidad, poder dar respuestas a su malestar y perpetuar sus privilegios (Boneta Sábada et al. 2023). En este sentido, afirma Kaplún (2021) que los hombres, adolescentes y niños varones se sienten muchas veces cuestionados y, por ello, aunque pudieran estar de acuerdo con los valores que propugna el feminismo se sitúan en contra porque se sienten atacados personalmente, lo que les lleva a rechazar recibir o participar en



formaciones obligatorias en materia de igualdad de género o de prevención de violencia machista. Esto podría estar relacionado con la falta de tolerancia a la frustración de las nuevas generaciones que, al ver amenazado su *status quo*, reaccionan de manera ofensiva. Y también con la pérdida de valores comunitarios y el auge del individualismo que Del Fresno García, López Peláez y Segado Sánchez (2017) afirman que se da cada vez más entre los jóvenes porque, para ellas y ellos, prima mantener el poder a defender la igualdad. Por eso es tan importante trabajar estos aspectos de manera crítica y participativa, ya que esta será la manera en que los identifiquen los signos, mediten sobre sus comportamientos y los modifiquen si lo encuentran necesario.

### **III. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

La metodología utilizada va a estar basada en la pedagogía feminista y en la pedagogía crítica, ya que el principal objetivo es que las chicas y chicos generen conciencia sobre las desigualdades estructurales y culturales existentes en la sociedad respecto a hombres y mujeres y entiendan la relación entre dichas diferencias y la violencia de género. De esta forma, serán capaces de elaborar narrativas y desarrollar actitudes y comportamientos igualitarios que les permitan desarrollarse a ellos y ellas mismas de manera más libre. En este sentido, las palabras de Aristóteles (Lajara Solá 2021), <<sé un librepensador y no aceptes todo lo que oyes como verdad. Sé crítico y evalúa lo que crees>> y de Albert Camus (Alianza Editorial 2018), <<ser diferente significa que tienes el coraje para ser tú mismo>> definen la base con la que se van a diseñar las actividades del proyecto de intervención.

Es importantísimo que las metodologías utilizadas sean participativas porque eso permite generar conocimiento sobre la problemática a la que se pretende dar solución, a la vez que el planteamiento de soluciones se lleva a cabo de manera colectiva (Boneta Sábada et al. 2023).

Riviere Aranda (2021) afirma que es posible convertir a los hombres en agentes activos del cambio social a través de un enfoque transformador de género y esta idea forma parte de la esencia de este proyecto porque desarrollar un pensamiento crítico sobre la masculinidad hegemónica e impulsar cambios hacia otras masculinidades más igualitarias es, según Pérez Martínez et al., (2021, 24: 2), lo que se consigue a través del enfoque transformador de género. Pero no podemos olvidar que, aunque existan hombres, como se ha mencionado con anterioridad, con rechazo hacia las posturas feministas y todo lo que tiene que ver con la igualdad de género y la violencia

de género, el fin último de este proyecto es reducir las tasas de este tipo de violencia en nuestro país.

Para conseguir el fin descrito en las líneas anteriores, se combinarán métodos visuales, escritos y tradicionales que, acompañados por metodologías participativas, permitirán generar conocimientos sobre el problema y plantear soluciones colectivas (Punch 2002, 9: 3).

## **1. Flipped classroom y ABP (aprendizaje basado en problemas)**

La principal metodología que se va a utilizar, con el fin de que sea lo más participativa posible, es el aprendizaje basado en problemas, incardinado en un modelo denominado *flipped classroom*.

### **1.1. Flipped classroom**

La enseñanza tradicional o bancaria, tal y como la llamaba Freire (1970), se ha basado en la transmisión de conocimientos por parte de un profesor o profesora para que, a continuación, el alumnado realizara tareas. Por tanto, los aprendices tienen, según este tipo de enseñanza, un papel bastante pasivo. El *flipped classroom* invierte esta metodología para, a través de las tecnologías, dotar al educando de un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje (Tucker 2012). Este consiste en ofrecer recursos web y digitales al alumnado para que trabajen con y sobre ellos en su casa. De esta manera, posteriormente en clase, podrán preguntar lo que no hayan entendido y tendrán ya conocimientos básicos sobre la materia que cada uno o cada una podrá haber interiorizado a su ritmo, lo cual permitirá fomentar el pensamiento crítico en el aula (Aguilera Ruiz et al. 2017). Así, en clase, donde el tiempo es tasado, se trabajarán de manera práctica y, por ende, de manera mucho más activa, esos conceptos aprendidos en casa (Berenguer Albaladejo 2016). Los chicos y chicas se convertirán en los protagonistas de su propio aprendizaje, lo cual les compromete y les motiva en la tarea (Aguilera Ruiz et al. 2017).

La persona que imparte el proyecto a través del modelo *flipped classrrom*, se convierte en un facilitador que integra los aprendizajes, responde a dudas, relaciona y compara conceptos y los refuerza para, a continuación, realizar ejercicios prácticos apoyándose en metodologías tales como el aprendizaje basado en problemas (González Fernández y Huerta Gaytán 2019, 22: 2), que es la que se utilizará en las actividades diseñadas en este trabajo.

Este método permite la formación para que el alumnado sea capaz de enfrentarse a un mundo en el que aplicar sin dificultad conocimientos que, en muchos casos, no se proyectan en dicho mundo real (Aguilera Ruiz et al. 2017). Es decir, con el *flipped classroom* se espera conseguir que las chicas y chicos que participen en este estudio sean capaces de identificar las situaciones machistas y de violencia que se dan en el día a día entre hombres y mujeres y de actuar ante ellas.

## 1.2. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Se trata de una estrategia didáctica basada en la resolución de problemas relacionados con aquello que se pretende aprender (Hernández Barbosa y Moreno Cardozo 2021, 12: 31), donde los aspectos tóricos y prácticos se entremezclan dando como resultado una forma diferente de pensar y de aprender sobre un ámbito concreto de conocimiento (Hernández Barbosa y Moreno Cardozo 2021, 12: 31). Se plantea al alumnado un problema para cuya resolución es imprescindible que trabaje ciertas habilidades y adquiera algunas competencias que el profesorado considera importantes. Esto favorece el aprendizaje por indagación y potencia el desarrollo del pensamiento científico y crítico o la autonomía, entre otras cuestiones (Hernández Barbosa y Moreno Cardozo 2021, 12: 31).

Basado en el constructivismo de perspectiva social, lo importante no es adquirir conocimiento de una manera pasiva donde el educando o educanda reproduce lo que el profesional de la educación le transmite o lo que la realidad le muestra. Lo realmente relevante es que el aprendiz interactúa con la realidad en un proceso dinámico de manera que va integrando la información externa en su mente, construyendo de forma progresiva un conocimiento más exhaustivo (Coll 1998). Este aspecto es realmente útil para trabajar en un tema como el que nos ocupa, ya que cada alumno y cada alumna va a ir perfeccionando su conocimiento en base al nivel de desarrollo cognitivo y competencial que tenga (Vygotsky 1981). Es decir, no va a haber un salto tan grande entre lo que conoce y lo que debe aprender que no sea capaz de asimilarlo o que le provoque rechazo. Además, siempre con ayuda del profesional, se le orientará y se le formularán las preguntas adecuadas para que pueda llegar a ello porque, en realidad, el aprendizaje tiene lugar en la interacción entre el docente, el alumnado, los recursos y el contenido objeto de estudio y análisis (Hernández Barbosa y Moreno Cardozo 2021, 12: 31).

Así pues, en este proyecto el ABP tiene lugar en el objetivo propiamente dicho. Es decir, las chicas y chicos que participan en el proyecto tienen que enfrentarse a la

resolución de un problema: contribuir a la prevención de la violencia de género entre sus compañeros y compañeras a través del uso del teatro y del tiktok.

## 2. Consideraciones éticas

Cuando se trabaja con menores hay que tener unas consideraciones extra derivadas de su especial protección. Por ello, para la participación de los y las adolescentes en este proyecto de intervención se ofrecerán hojas informativas a las madres y a los pares en las que se les informará de las actividades que se van a llevar a cabo (Anexo 1). También existirá un consentimiento informado para el tratamiento de las imágenes y grabación de las actividades (Anexo 2) y se les ofrecerá un correo electrónico donde podrán realizar las consultas y comentarios que estimen oportunos. Además, la información personal que ofrezcan sus hijos e hijas o que afecte a la intimidad o seguridad de otras personas, será tratada con exquisita profesionalidad y deontología profesional.

Por otro lado, dado que en las actividades las chicas y chicos pueden ofrecer información delicada de carácter personal, tales como agresiones sufridas o ejercidas, es imprescindible que la trabajadora o el trabajador que lleve a cabo la intervención esté muy atenta a estas situaciones o comentarios para poder actuar de manera individualizada, intentando evitar que se den nombres y ejerciendo, si fuera necesario, las acciones legales o policiales pertinentes. Además, si las situaciones narradas incumben a varias personas del centro, se informará a los tutores o tutoras para que estén pendientes de dicho alumnado y tomen las acciones precisas.

## IV. TEMPORALIZACIÓN

El taller está diseñado para realizar en cinco sesiones de dos horas cada una y se llevará a cabo los lunes en horario de 17 a 19 horas.

Para una visualización más gráfica de la temporalización que seguirán las actividades descritas, se presenta una matriz en forma de cronograma de Gauss.

|                                  | <b>Primera sesión</b> | <b>Segunda sesión</b> | <b>Tercera sesión</b> | <b>Cuarta sesión</b> | <b>Quinta sesión</b> |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Parte 1. Toma de contacto</b> | 30 minutos            |                       |                       |                      |                      |

|   |  |         |         |         |         |
|---|--|---------|---------|---------|---------|
| <b>Parte 2.<br/>Conceptualización<br/>con videojuego<br/>(unidades 1 y 3)</b> | 2 horas<br><br>(una por<br>cada<br>unidad) |         |         |         |         |
| <b>Parte 1.<br/>Conceptualización<br/>con videojuego<br/>(unidad 4)</b>       |  | 1 hora  |         |         |         |
| <b>Parte 2.<br/>Situaciones</b>   |  | 1 hora  |         |         |         |
| <b>Tiktok y teatro</b>  |  |         | 2 horas |         |         |
| <b>Tiktok y teatro</b>  |  |         |         | 2 horas |         |
| <b>Puesta en común</b>  |  |         |         |         | 2 horas |
|   | 2,5 horas                                  | 2 horas | 2 horas | 2 horas | 2 horas |
| <b>TOTAL TIEMPO</b>   | <b>10,5 horas</b>                          |         |         |         |         |

## V. ACTIVIDADES

Tal y como se ha mencionado en el apartado referente a la metodología, se van a utilizar el *flipped classroom* y el ABP como instrumentos que ayuden a la consecución de los objetivos planteados. Así pues, el primer paso consiste en plantear un problema a resolver: la erradicación de la violencia de género a través de la construcción de masculinidades pro-igualitarias.

Para ello, se van a plantear diferentes actividades que siguen dicho hilo conductor y, teniendo en cuenta el tiempo del cual se dispone y que se trata de una actividad voluntaria que el alumnado debe compaginar con su curso académico, las chicas y chicos que participen van a realizar trabajo en casa que en tiempo y dedicación les permita compatibilizar todas sus obligaciones. Asimismo, esas tareas les permitirán sacar más provecho de las sesiones presenciales porque será la persona encargada de llevarlas a cabo la que promoverá los debates y los diálogos que, al más puro estilo

de la mayéutica socrática, facilitarán la reflexión crítica sobre la información que van descubriendo:

## **Primera sesión**

### **Primera parte. Toma de contacto**

**Duración:** 30 minutos

**Recursos materiales:** ordenador con proyector (en el caso de que se realice en un aula) o trípticos.

**Recursos humanos:** moderadora o moderador

#### **Explicación de la actividad:**

En esta sesión se les explicará cuál va a ser la dinámica del taller. El principio del aprendizaje consciente debe estar presente a lo largo de todo el proyecto dado que influye notablemente en el aprendizaje que chicos y chicas puedan realizar (Couturejuzón González 2003). Se les presentará el organigrama de lo que van a hacer en las 5 semanas que durará el proyecto, así como las tareas que van a tener que realizar. Esto también facilitará su organización y les permitirá ir seleccionando la información que consideren más relevante en su trabajo en casa.

Todo lo descrito podrá ser realizado de dos maneras diferenciadas en función de si las actividades se llevan a cabo en un aula que disponga de ordenador y proyector o no. En el primer caso, se entregaría a los participantes un tríptico con toda la información y, además, se proyectarían unas diapositivas que sintetizarían lo más importante. En el segundo de los casos, únicamente se ofrecerían los trípticos que serían explicados a viva voz.

Además, se realizarán dos grupos indicándoles a los chicos y a las chicas que durante las últimas tres sesiones deberán trabajar en el grupo que hayan elegido para realizar un tiktok o una obra teatral. En un primer momento no se les ofrecerá más información en relación a lo que deberán hacer y se les hará saber que, dentro de lo posible, los grupos serán paritarios en cuanto a sexo se refiere. En el caso de que no lleguen a un acuerdo o que un grupo sea mucho más extenso en número de participantes que el otro, será la moderadora o el moderador quien asigne a cada participante al grupo.

## **Segunda parte. Conceptualización de la violencia de género y de su relación con la masculinidad hegemónica**

Como se ha mencionado a lo largo de todo el trabajo, se pretende fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, por lo que la metodología no se basará en la mera transmisión de conocimientos o clase magistral. Por ello, la manera en la que se introducirán los conceptos e ideas más relevantes en cuanto a violencia de género y a masculinidad hegemónica y masculinidades pro-igualitarias, será a través de las dos siguientes actividades participativas:

- **Actividad 1. Videojuego Gazteak Berdintasunean 2.0 (unidades 1 y 3)**

**Duración:** 2 horas (una por unidad)

**Recursos materiales:** ordenadores (uno por alumno o alumna, en el caso de disponer del número necesario. Si no, se proyectará y se jugará de manera conjunta) y página web del Instituto Vasco de la Mujer (es ahí donde se encuentra el enlace para acceder al videojuego).

**Recursos humanos:** moderadora o moderador

### **Explicación de la actividad:**

Se utilizará el videojuego Gazteak Berdintasunean 2.0 (jóvenes en igualdad 2.0 en castellano), creado por Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer con el objetivo de prevenir la violencia machista entre la juventud (Emakunde 2023). Este formato de actividad permitirá acercarnos a la realidad de los jóvenes, pues se utilizan las nuevas tecnologías.

Está creado para chicos y chicas (aunque especialmente chicos) de entre 14 y 18 años (Emakunde 2023), por lo que encaja a la perfección en la población a la que se dirige este proyecto. Además, es importante mencionar que, a través del uso de este videojuego, el Gobierno Vasco pretende proponer nuevas formas de entender la masculinidad (Emakunde 2023), así que también en este aspecto es una herramienta muy útil.

El videojuego está compuesto por seis unidades didácticas diferenciadas en las que se tratan cinco contenidos: masculinidad y conductas de riesgo, homofobia, violencia machista contra las mujeres, corresponsabilidad y cuidados y buenos tratos. Sin embargo, con el fin de conseguir el objetivo planteado al inicio de este proyecto, se

van a utilizar únicamente la unidad 1 referida a la masculinidad y las conductas de riesgo y las unidades 3 y 4 referidas a la violencia machista contra las mujeres.

En cuanto a la forma de participar en el videojuego, consiste en el visionado de una especie de cómic sobre el cual se harán diferentes preguntas al finalizarlo.

Finalmente, se pasa a describir cada una de las unidades:

- **Unidad 1: ¿A que no hay?**

Aparecen Asier, Gorka y Koldo en un *skatepark*. Allí se retan para hacer carreras de bicis, utilizando frases como “Marica el último”, “¡Soy un *crack*, un pedazo de tío!”, “Los tíos de verdad no hacemos trampas”, “Vosotras no sabéis perder, nenas”. Cada uno de los tres personajes toman un papel diferenciado en la situación: uno es el que reta e incluso hace trampas para ganar, asociando su masculinidad a ello y a la asunción de riesgos, otro es capaz de asumir los riesgos que le proponen para demostrar su masculinidad y, el último, decide no participar de la actividad porque valora las posibles consecuencias. Así pues, se muestran formas distintas de responder a situaciones de ese tipo y, con las siguientes preguntas, se les impulsa a reflexionar: “¿Con cuál de los personajes te identificas más?”, “¿Qué actitud es más valiente para ti?”, “Ante una situación de riesgo que no quieres asumir, ¿qué haces a la hora de tomar tu decisión?”, “¿Crees que hay diferencias entre las conductas de riesgo que asumen las mujeres y los hombres?”, “¿Crees que la educación de los hombres tiene que ver con asumir conductas de riesgo?”.

Será la moderadora o el moderador quien realice las preguntas y, en función de los debates que se creen, introducirá preguntas nuevas y fomentará la reflexión. Además, también después de los debates generados que considere oportuno, irá definiendo conceptos clave como “masculinidad”.

- **Unidad 3: Pequeño hermano**

En la primera escena relativa a la violencia machista, una pareja de novios adolescente (Eneko e Itziar) discuten porque él le recrimina a ella que habla con un chico y ella le recrimina a él que le controla y mira sus conversaciones y fotos. Frases como “¿Me has mirado el móvil?” y respuestas como “¡Claro! Porque me importas.” O “No me des motivos. Si estás saliendo conmigo y me respetas, no tienes que salir ni chatear con nadie más”, son algunas de las que aparecen en esta unidad del cómic.



Al finalizar el visionado, la moderadora o el moderador planteará las siguientes preguntas: “¿Estás de acuerdo con lo que hace Eneko?”, “¿Estás de acuerdo con lo que hace Itziar?”, “¿Te gusta saber lo que hace tu pareja, dónde está y con quién está?”, “¿Tú haces cosas que tu pareja no hace, y si las hace ella te molesta?”, “¿Pides disculpas si te has pasado con tu pareja?”, “¿Crees que tener celos es una muestra de amor?”, “¿Miras sus llamadas, los mensajes de WhatsApp, Instagram, etc.?”, ¿Conoces casos cercanos en los que se den situaciones como la del cómic?” y “¿Crees que estas situaciones son violencia machista?”

Además, según vaya siendo oportuno por los debates que se generen, la moderadora o el moderador introducirán conceptos clave relativos a la violencia machista tal como otras denominaciones del término. Además, hará especial hincapié en la relevancia del poder por parte del hombre en las situaciones en las que las mujeres sufren violencia en la relación de pareja.

## **Segunda sesión**

### **Primera parte**

- **Actividad 2. Videojuego Gazteak Berdintasunean 2.0 (unidad 4)**

**Duración:** 1 hora

**Recursos materiales:** ordenadores (uno por alumno o alumna, en el caso de disponer del número necesario. Si no, se proyectará y se jugará de manera conjunta) y página web del Instituto Vasco de la Mujer (es ahí donde se encuentra el enlace para acceder al videojuego).

**Recursos humanos:** moderadora o moderador

**Explicación de la actividad:**

- **Unidad 4: Enredando**

En esta última unidad donde también se trabaja la concienciación sobre la violencia machista y la forma de oponerse a esta y no fomentarla, se muestra una escena en la que Julen permite que Ander publique una foto íntima de Irati, exnovia del primero, como represalia tras haber roto la relación. Jon, amigo de Julen, recrimina esta conducta tanto a Julen como a Ander y, finalmente, Irati discute con su expareja. Tras

excusarse este diciéndole que no le hubiera mandado la foto y así no la habría subido, ella decide colgar en la red un poema que Julen le había enviado con anterioridad.

En el transcurso del cómic pueden escucharse frases como “Que se joda, verás lo rapidito que viene pidiendo perdón” o “No es para tanto”.

Finalmente, al terminar el visionado del cómic se debaten las siguientes cuestiones: “Si tú fueras Julen, ¿enseñarías fotos íntimas de Irati, permitirías que Ander manipulara tu móvil, harías caso a Ander y le dejarías que mandara la foto o no harías caso a lo que te dice Ander?”, “Si tú fueras Ander, ¿subirías la foto, no harías nada porque es su problema, insultarías a Irati o escucharías a Julen y le apoyarías para que supere la ruptura de la mejor manera posible?”, “Si tú fueras Irati, ¿Discutirías con Julen, subirías el poema que le mandó Julen y lo hablarías con la tutora o el tutor?”, “Si tú fueras Jon, ¿les dirías que no lo hagan, avisarías a Irati, les denunciarías al Centro de Estudios o no harías nada porque no es problema tuyo?” y “Si te llega una foto o vídeo íntimo de alguna persona sin su conocimiento, ¿lo compartes, lo borras, lo denuncias o lo guardas pero no se lo enseñas a nadie?

Será importante que la moderadora o el moderador introduzcan, a lo largo de los debates generados, información sobre las diferentes tipologías de violencia que pueden tener lugar en el contexto de la violencia de género, así como las consecuencias en la autoestima o en la salud de la mujer.

## **Segunda parte**

- **Actividad 3. Situaciones**

**Duración:** 1 hora

**Recursos materiales:** pizarra u ordenador con proyector

**Recursos humanos:** moderadora o moderador

**Explicación de la actividad:**

Para cada una de las situaciones planteadas que se muestran a continuación, se solicita a las chicas y chicos participantes que expresen y debatan sobre si los comportamientos que se relatan son adecuados en las parejas, si están bien o mal, o si sería igualmente aceptable que las frases las dijeran chicas. Aunque parece evidente que las frases las han dicho chicos, es importante que lo verbalicen ellas y

ellos mismos para que sean conscientes de la realidad: chicas y chicos no tienen las mismas actitudes y los mismos comportamientos en sus relaciones con las personas de otro sexo.

También se les interrogará sobre si consideran que esos actos podrían constituir violencia de género si se dieran entre novios y así se aprovechará para explicar el concepto y para poner diferentes ejemplos.

En cuanto al apartado “reflexión a conseguir” que se especifica en cada una de las situaciones planteadas, es importante mencionar que la moderadora o el moderador, si no ha escuchado reflexiones que considera relevantes en los debates generados, las introducirá para que chicas y chicos piensen sobre ello.

- **Situación 1. Piropos:** hay un grupo de chicos a ambos lados de una acera colocados de tal forma que la gente que pasea por allí tiene que caminar entre ellos. Así, pasa una chica y estos comienzan a piropoarla. Silban y le dicen que está muy buena. ¿Cómo pensáis que se siente la chica? ¿Le gusta? ¿Por qué creéis que hacen eso esos chicos? ¿Creéis que todos quieren hacerlo o alguno sólo se deja llevar por los demás o sigue al líder? ¿Creéis que tienen derecho a hacerlo?

Al finalizar las reflexiones que planteen, se les preguntará si creen que es habitual o si verían posible que fuera un grupo de chicas quienes piropoaran a un chico que pasara por su lado.

**Reflexión a conseguir:** si le digo a una chica un piropo cuando no la conozco de nada, estoy obligándole a escuchar algo que quizá no quiere. No me conoce, no se ha acercado a mí para entablar ninguna conversación, ha bajado la cabeza cuando ha pasado al lado de todos los amigos que estábamos mirándola o incluso se ha cambiado de acera. Entonces, ¿por qué le obligo a escuchar el piropo? ¿Por qué no hago caso a las señales que me manda con su cuerpo al alejarse?

- **Situación 2. No te pongas esa ropa / no me gusta que te pongas esa ropa:** un chico y una chica que son pareja van a ir a una cena. Cuando ambos se ven en el sitio donde han quedado, él le dice a ella que no le gusta que lleve esa ropa. ¿Cómo se sentirá ella? ¿Podrá ella disfrutar de la fiesta después de eso? ¿Creéis que ella debe cambiarse? ¿Qué creéis que pasará si se cambia? ¿Y si

no se cambia? ¿Por qué creéis que él le dice eso? ¿Por qué creéis que ella se cambiaría? ¿Y por qué creéis que no lo haría?

**Reflexión a conseguir:** lo que el chico intenta hacer es que la chica no pueda ejercer su voluntad de vestirse como quiere cuando sólo ella debería poder tomar decisiones sobre lo que lleva puesto. Sin embargo, ejerce un poder sobre ella (en el primer caso) o recurre a la emocionalidad (en el segundo) para que no haga lo que quiere hacer.

- **Situación 3. No quiero / no me gusta que salgas con esas chicas:** un chico y una chica que son pareja están viendo fotos de una noche en la que ella ha salido de fiesta. Él le dice a su novia que no le gustan sus amigas y que no quiere que salga con ellas. ¿Por qué creéis que le dice eso? ¿Creéis que tiene derecho a hacerlo? ¿Creéis que ella debería dejar de salir con sus amigas o, por el contrario, tendría que seguir disfrutando con ellas? ¿Cómo creéis que se sentirá ella? ¿Cómo creéis que se sentirá él si ella le hace caso? ¿Y si no se lo hace?
- **Reflexión a conseguir:** se pretende que la chica deje de hacer algo que quiere hacer para que sólo preste atención a su novio. Que su vida se centre sólo en él. Se ejerce, pues, un poder por parte del chico sobre la chica. En el primer caso se dice de manera directa, mientras que en el segundo la emocionalidad juega un papel fundamental.
- **Situación 4. No me gusta que le cuentes a tus amigas nuestras cosas como por ejemplo las discusiones. Pertenecen a nuestra intimidad:** un chico y una chica que son pareja han discutido. Tras reconciliarse, ella le cuenta a él que sus amigas han sido su apoyo durante el tiempo que han estado enfadados porque le han ayudado a sentirse mejor haciéndole ver las cosas de otra forma. Tras ello, él le dice que no le gusta que vaya contando por ahí sus riñas ni lo que él le dice, que son cosas de ellos que deben quedar en la intimidad de la pareja. ¿Por qué creéis que él le dice eso? ¿Creéis que ella ha hecho mal contándolo? ¿Debería ella dejar de desahogarse con sus amigas por la petición de su novio? ¿Debería ella pedirle lo mismo a él?
- **Reflexión a conseguir:** el chico pretende, con estas afirmaciones, que la chica no pueda hablar de nada relativo a la pareja para que así nadie pueda decirle que lo que vive no está bien. Es una manera de aislarle del resto de personas

para que él sea parte indispensable en la vida de ella, generando dependencia. Así, ella nunca puede tener otros puntos de vista sobre los conflictos relacionados con la pareja y es más fácil que piense que lo que su novio le decía era lo correcto.

Al finalizar el debate de las cuatro situaciones, se les hará la siguiente pregunta: ¿Qué subyace a todas estas cuestiones? Tras las respuestas de ellos, la moderadora o el moderador transmitirá la idea de que como variable común a todos estos supuestos se encuentra el poder, la imposición de la voluntad del chico frente a lo que quiere hacer ella. Es un arrebató de la voluntad de la mujer, que queda anulada por el hombre. Esta será la conclusión de las dos primeras sesiones, que servirá de punto de partida para el trabajo que deben realizar los días restantes.

### **Tercera sesión**

- **Actividad 4. Tiktok y teatro**

**Duración:** 2 horas

**Recursos materiales:** espacio amplio donde los distintos grupos puedan practicar sus actividades, así como dispositivo desde el cual grabar un tiktok

**Recursos humanos:** moderadora o moderador

**Explicación de la actividad:**

Al finalizar las actividades de la semana anterior, cada uno de los participantes recibirá un correo electrónico con tres vídeos diferentes en los que se muestran testimonios de dos víctimas de violencia de género (Obra Social Cableword 2021 y Luc Loren 2023), así como uno de un hombre que había maltratado a su pareja con anterioridad (Magen 2018). Se les indica que, con la información de esos vídeos, así como con la que ellos y ellas quieran buscar a mayores, deberán realizar en la siguiente sesión un tiktok o representación teatral sobre el tema que se les indique, sin darles en un principio mayor información.

Asimismo, cuando lleguen al aula, se les preguntará sobre lo que opinan, ellos y ellas de manera diferenciada, sobre los mensajes que en los tres vídeos aparecen en relación al poder y al ego del hombre. Se analizarán frases como “ver una discusión como un ataque hacia tu ego, hacia tu masculinidad” que verbaliza el chico del vídeo, así como “la violencia es una decisión”.

A continuación, se dividirá a los participantes en los grupos realizados con anterioridad y se les explicará lo que tienen que hacer: uno de los grupos deberá realizar un tiktok educativo en el que se promuevan las masculinidades pro-igualitarias; el otro grupo se dividirá, a su vez, en dos. Uno representará una escena cotidiana en la que se muestre una situación donde los hombres actúen reproduciendo estereotipos y roles propios de masculinidades hegemónicas, mientras que el otro representará la misma escena pero mostrando actitudes y comportamientos propios de masculinidades pro-igualitarias. En ambas situaciones se mostrarán los sentimientos de las mujeres en función de si son bien tratadas o no. Tanto el tiktok como las escenas no durarán más de 10 minutos y serán representadas en la última sesión.

Es importante mencionar que la moderadora o el moderador no indicará qué comportamientos deben plasmar en sus tiktok u obras teatrales. Sólo se pautará la situación o el problema a resolver, pero no se les dirá cómo deben hacerlo. Para ello, investigarán en casa a través de materiales que se les envíen, buscando información extra o debatiendo entre ellos y ellas la mejor forma de hacerlo y, por supuesto, podrán preguntar a la persona que organiza las actividades. Pero las respuestas nunca deberán dirigir la actuación de las y los participantes.

- **Tiktok**

Esta actividad consiste en la realización de un tiktok educativo de no más de 10 minutos y no menos de 5 en el que se muestre cómo los chicos pueden actuar reproduciendo roles propios de masculinidades pro-igualitarias en su día a día. Para ello, harán mención a situaciones relacionadas con las relaciones de pareja, con la corresponsabilidad en las tareas del hogar y de cuidados, así como con las conductas de riesgo asociadas a la masculinidad hegemónica. Las situaciones concretas no se pautarán para que ellos y ellas puedan ser creativos y creativas.

- **Escena teatral**

En este caso, la escena que deben representar será la de una pareja en la que ella está sufriendo violencia de género y el grupo de amigas y amigos se está dando cuenta. El tipo de violencia lo deciden los participantes y deben recrear una situación en la que ella sufre pero nadie actúa, y otra en la que ante la misma vivencia el entorno sí toma medidas. Además, los chicos deberán hablar con el amigo que está maltratando a la chica mostrándole otras formas de relacionarse con ella.

## Cuarta sesión

- **Actividad 5. Tiktok y teatro**

**Duración:** 2 horas

**Recursos materiales:** espacio amplio donde los distintos grupos puedan practicar sus actividades, así como dispositivo desde el cual grabar un tiktok

**Recursos humanos:** moderadora o moderador

**Explicación de la actividad:**

Seguirán trabajando las mismas actividades que la semana anterior pero, en casa, el grupo que realiza el tiktok habrá recibido con 5 días de antelación información referente a la corresponsabilidad (Sanfélix y Cascales 2019; Sanfélix 2020), a las relaciones de pareja (Aprendemos juntos 2030 2020a) y a las conductas de riesgo en relación con la masculinidad (Coveña y Sánchez 2022; TEDx Talks 2019); y el que realiza la escena teatral habrá recibido información respecto a cómo intervenir ante casos de violencia de género en el entorno próximo (Aprendemos juntos 2030 2020b).

Podrán realizar las preguntas que consideren oportunas a la moderadora o moderador y también este abrirá la sesión preguntando, a cada grupo por separado, qué les ha llamado más la atención del material que han estudiado durante la semana, así como si les ha parecido útil y acorde a las realidades que viven.

## Quinta sesión

- **Actividad 6. Puesta en común**

**Duración:** 2 horas

**Recursos materiales:** espacio amplio donde se pueda representar la escena teatral, así como ordenador con proyector e internet desde el cual reproducir un tiktok

**Recursos humanos:** moderadora o moderador

**Explicación de la actividad:**

En esta última sesión todas y todos presentarán los trabajos realizados al resto de participantes. Esto se llevará a cabo durante la primera hora para, a continuación,

debatir el tiempo restante sobre lo que les ha generado tanto la realización de las actividades como la búsqueda de la información desde sus casas o la metodología. Pero lo más importante de todo es obtener información sobre lo que les ha supuesto a nivel individual en cuanto a su entendimiento de cómo el tipo de masculinidad con el que los chicos se identifican repercute en la libertad y en la forma de sentir de las chicas con las que se relacionan, pudiendo así ejercer o fomentar la violencia de género o, por el contrario, reducirla u oponerse a ella.

Finalmente, se hará una especie de *briefing* donde todos y todas comentarán qué les ha parecido el proyecto, qué les ha aportado y si, sabiendo cómo es, volverían a participar en él.

## **VI. EVALUACIÓN**

Evaluar un programa de intervención supone utilizar dicho proyecto como un recurso crítico para mejorar los procesos de acción educativa (Tejedor 2000, 18: 2). Esto es, permite saber si el programa ha sido eficaz y qué aspectos pueden ser cambiados para mejorarlo.

Así, con el fin de poder evaluar el diseño del programa de intervención presentado en este Trabajo de Fin de Máster, se propone la aplicación de un cuestionario que sirva como instrumento para realizar una evaluación inicial y otra final. Una posible forma de llevarlas a cabo consiste en administrar al alumnado, tanto al iniciar como al finalizar el programa, un cuestionario sobre conocimientos acerca de la violencia de género y las masculinidades, así como aspectos relacionados que se trabajen en las actividades. De esta manera se puede comprobar si las respuestas al cuestionario han cambiado y si el alumnado ha aumentado conocimientos respecto de las cuestiones trabajadas, pudiendo concluir así que el proyecto ha servido para conseguir los objetivos iniciales, o no.

El cuestionario utilizado, autoadministrado, es el *Physician Readiness to Manage Intimate Partner Violence Survey* (PREMIS), ya que se encuentra validado (Martín, Martos y Muñoz 2021, 18: 110). Del mismo, se ha seleccionado una parte por ser la que se adapta al estudio llevado a cabo en este trabajo (Anexo 3), y será enviado por correo electrónico a los y las participantes, debiendo cumplimentarlo por primera vez antes de la primera sesión, y por segunda hasta 5 días después de la última.



Asimismo, la evaluación procesual va a depender de la propia persona que implementa el proyecto, pues irá detectando fallos de aplicación o incluso mejoras propias de la naturaleza dinámica de las actividades, que serán realizadas en el momento de la ejecución, así como en posteriores presentaciones del mismo.

Por último, se pedirá a las chicas y chicos que puntúen del 0 al 10 el taller y que indiquen qué cambiarían, qué es lo que más les ha gustado y qué lo que menos.

## **VII. CONCLUSIONES**

El proyecto que se plantea en este Trabajo de Fin de Máster no se ha llevado a la práctica, únicamente se ha diseñado. Es por ello que los resultados que se plasman a continuación tienen que ver con el propio diseño y no con lo que se ha obtenido tras su aplicación. Pero también se van a incluir algunos de los resultados que se esperaba conseguir tras su implantación en un IES.

### **1. Resultados esperados tras la implantación**

Por un lado, permitiría conseguir no sólo la prevención primaria de la violencia de género en adolescentes, sino también la secundaria o terciaria al dotar a las chicas y chicos de herramientas para identificar qué es la violencia de género y cómo funciona el ciclo de la misma. Además, facilitaría la génesis de un elenco de comportamientos y actitudes nuevas que son incompatibles con el ejercicio de la violencia y del poder sobre las personas. Y por último, también se espera que entre los participantes se generen debates que den pie a respuestas críticas y a nuevas preguntas, llegando al reconocimiento y cuestionamiento de la posición de poder que tiene el hombre heteronormativo en nuestra sociedad actual.

### **2. Limitaciones**

Destaca la dificultad de que los alumnos y alumnas participen en el proyecto. Como apuntan García Mingo y Díaz Fernández (2022), el acceso a los espacios de socialización en los que se perpetúa y legitima la misoginia es muy difícil para los investigadores e investigadoras. Así, aunque en este estudio se consiguiese entrar en un espacio de socialización como es el instituto, esto no garantizaría que el alumnado mostrara sus narrativas y actitudes y, por tanto, no se tendría acceso al objeto de estudio, lo cual dificultaría el trabajo con ellas y ellos.

### **3. Sugerencias**

Tras la realización del trabajo y tras haber pensado en todos los condicionantes que se pueden dar en un centro al instaurar el proyecto, creo que sería muy importante que se tuvieran en cuenta las preferencias de horario por parte del alumnado, así como la posibilidad de poder implantar el proyecto en el aula en las horas de tutoría, ya fuera formando al profesorado para que pudiera aplicarlo, o llevándolo a cabo como empresa externa.

También sería fundamental evaluar la pertinencia de que chicos y chicas realicen las actividades conjuntamente. Quizá podría ser más adecuado realizarlas por separado o, incluso, hacer algunas actividades conjuntamente y otras de manera segregada. Podría ser que se vieran diferencias de comportamiento y también actitudinales en los diferentes contextos planteados.

Por otro lado, creo que sería recomendable concertar una reunión, previa a la implantación del proyecto, con el Departamento de Orientación del IES. De esta manera, se podría obtener información sobre las actividades ya llevadas a cabo, en relación a la violencia de género y a la igualdad, con el alumnado que vaya a participar y se podrían adaptar las actividades a sus conocimientos previos y a sus características personales.

### **4. Recursos utilizados**

En cuanto a los recursos, varios han sido los que se han utilizado para llevar a cabo el diseño de las actividades. Sin embargo, y sin desmerecer el resto, me gustaría destacar el videojuego Gazteak Berdintasunean 2.0 creado por Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer. Ha sido un valioso descubrimiento porque permite que, de una manera interactiva y utilizando los recursos digitales que tanto gustan a los adolescentes, los jóvenes aprendan y se planteen la capacidad de cambio y de acción que tienen en sus comportamientos diarios, así como la repercusión que pueden tener en las vidas de los demás y, en el caso que nos ocupa, sobre todo de las chicas. Además, las preguntas que plantea al final de cada unidad son completamente pertinentes para fomentar el pensamiento crítico y, con una buena dinamización por parte de la persona que implementa el proyecto, se puede incrementar exponencialmente el partido y el aprendizaje que los chicos y chicas saquen del cómic.

En relación a la metodología, el hecho de plantear un problema a través del ABP, de forma que los estudiantes tengan conciencia del objetivo por el que están trabajando, me parece una forma diferente de aprender que puede fomentar su interés y motivación, ya que ven cuál es el producto que quieren conseguir y, además, se les da libertad para crearlo. Pero no están solos en el proceso y creo que esta forma diferente de trabajar estimula a los chicos y chicas y les permite salir de la rutina para interesarse y meterse de lleno en el trabajo.

## **5. Aprendizajes adquiridos**

Por último, en lo que respecta a mi yo, este trabajo no ha estado exento de dificultades. Principalmente, en lo referente a las actividades. Para mí, ha supuesto un reto de gran dificultad encontrar la manera más adecuada de enfocar la intervención porque diseñar las actividades es un trabajo muy costoso, laborioso y que implica una gran profesionalidad por la cantidad de variables a tener en cuenta que requieren también de formación pedagógica. Y a la vez, utilizar herramientas ya diseñadas ha implicado mucho tiempo de búsqueda, visualización de vídeos y de otros materiales que no se adecuaban al objetivo concreto de este trabajo. Por ello, la unión de ambos aspectos ha sido, desde mi punto de vista, el caballo ganador cuyo resultado ha sido este proyecto que esconde muchas horas de trabajo.

Por otro lado, también me costó encontrar el enfoque que reuniera las condiciones óptimas para reunir al mayor número posible de participantes, ya que esta actividad se plantea como voluntaria y la temática tiene, como se ha mencionado con anterioridad, detractores entre la población.

En relación a las competencias adquiridas relacionadas con mi orientación profesional de la prevención de la violencia de género, creo que la elaboración de este trabajo me ha exigido analizar la realidad social actual con perspectiva de género y aprender a comunicar principios y prácticas no sexistas a través de las herramientas adecuadas y de las técnicas e instrumentos necesarios para prevenir la violencia de género. Y todo ello, realizando un análisis exhaustivo de bibliografía nacional y extranjera sobre género y sobre la prevención de la violencia de género.

En base a estas competencias específicas, considero que he obtenido unos resultados de aprendizaje que se concretan en la elaboración del presente proyecto de intervención, detallado en aspectos relacionados no sólo con el género, sino también con la metodología pedagógica más apropiada para conseguir los objetivos planteados

al inicio de este trabajo. Más específicamente, destaca la capacidad de detectar situaciones de violencia de género, de formular argumentos éticos para defender la igualdad de mujeres y hombres, de analizar los roles sociales de mujeres y hombres con perspectiva de género y de emplear un lenguaje no sexista.

Finalmente, y a modo de conclusión, me gustaría mencionar que los procesos de socialización en la infancia son determinantes en la transmisión de distintas visiones de la masculinidad (Sanmartín Ortí, Kuric Kardelis y Gómez Miguel 2022), por lo que es fundamental que se eduque a los niños y niñas, desde las edades más tempranas, en relación a la identificación de ellos y el deseo de ellas de masculinidades pro-igualitarias. Si la educación y los mensajes que reciben cuando tienen menos edad contradice las ideas planteadas en este trabajo, será mucho más complicado que después puedan hacer propios esos pensamientos y formas de actuar.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

Aguilera Ruiz, Cristian, Ana Manzano León, Inés Martínez Moreno, María del Carmen Locano Segura y Carla Casiano Yanicelli. 2017. <<El modelo Flipped Classroom>>. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1): 261-266.

Alabao, Nuria. 2021. <<Las guerras de género: la extrema derecha contra el feminismo>>. En *De los neocón a los neonazis. La derecha radical en el estado español*, ed. Rosa Luxemburg Stiftung. Madrid: Freepress Coop.

Alianza Editorial. 2018. *Post*. Twitter. Disponible en: [https://twitter.com/alianza\\_ed/status/974524434890436608?lang=es](https://twitter.com/alianza_ed/status/974524434890436608?lang=es) [Consulta: 23-7-2023].

Aprendemos juntos 2030 2020a. *Amor romántico y estereotipos*. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CLFMGOq6CVs> [Consulta: 1-9-2023].

Aprendemos juntos 2030 2020b. *“La sociedad aún no entiende lo que es la violencia de género”*. Marina Marroquí, educadora social. Youtube. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=l4TSXVPr8\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=l4TSXVPr8_8) [Consulta: 1-9-2023].

Badinter, Elisabeth. 1992. *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.

Banet Weiser, Sarah. 2018. *Empowered: popular feminism and popular misogyny*. Durham: Duke University Press.

- Bard Wigdor, Gabriela. 2016. <<Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes>>. *Península*, 11(2), 101–122.
- Berenguer Albaladejo, Cristina. 2016. <<Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom>>. En *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*, ed. María Teresa Tortosa Ybáñez, Salvador Grau Company y José Daniel Álvarez Teruel. Alicante: Universitat d'Alacant.
- Bonet Martí, Jordi. 2021. <<Los antifeminismos como contramovimiento: una revisión bibliográfica de las principales perspectivas teóricas y de los debates actuales>>. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 18(1): 61-71.
- Boneta Sábada, Nerea, Sergio Tomás Forte, Aida Gallego Márquez, Elisa García Mingo y Silvia Díaz Fernández. 2023. <<Encrucijadas metodológicas y consideraciones éticas ante la investigación-intervención sobre masculinidades y negacionismo de la violencia de género con adolescentes>>. En *II Congreso Internacional sobre masculinidades e igualdad: Educación para la igualdad y co(educación)*, ed. Jorge Cascales Ribera, Joaquim Montaner Villalonga, María Jesús Navarro Ríos y Anastasia Téllez Infantes. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Bonino, Luis. 2002. <<Masculinidad hegemónica e identidad masculina>>. *Dossiers Feministes*, 6: 7-36.
- Bourdieu, Pierre. 2010. El sentido social del gusto. *Elementos para una sociología de la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Cacho, Lydia. 2018. *#Ellos Hablan: Testimonios de hombres, la relación con sus padres, el machismo y la violencia (Sociedad)*. México: Grijalbo.
- Cala, Verónica y María del Carmen Martínez Gil. 2022. <<Ciberviolencia en la pareja adolescente: análisis transcultural y de género en centros de secundaria>>. *Bordón*, 74(2): 11-30.
- Calderone, Mónica. 2004. <<Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu>>. En *La Trama de la Comunicación*, ed. UNR. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Caro Morente, Jaime. 2022. <<Trump y la Alt-Right: El discurso de la “identity politics” blanca>>. *Más poder local*, 49: 43-59.

- Cerón, David, Jesús Moreno, Makarena Ramírez, María Dores Infante, Estefani Moscoso e Hilario Sáez. 2023. <<El umbral de las violencias machistas en la adolescencia>>. En *II Congreso Internacional sobre masculinidades e Igualdad: Educación para la igualdad y co(educación)*, ed. Jorge Cascales Ribera, Joaquim Montaner Villalonga, María Jesús Navarro Ríos y Anastasia Téllez Infantes. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Coll, César. 1998. <<La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula>>. En *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aplicaciones*, eds. José Antonio Castorina, César Coll, Ángela Díaz, Frida Díaz, Benilde García, Gerardo Hernández, Luis Moreno, Irene Muriá, Anna María Pessoa y Carlos Eduardo Vasco. México: Paidós.
- Connell, Raewyn, James Messerschmidt, Matis de Stéfano Barbero y Santiago Morcillo. 2021. <<Masculinidad hegemónica. Repensando el Concepto>>. *RELIES. Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6: 32-62.
- Connell, Raewyn. 1997. <<La organización social de la masculinidad>>. En *Masculinidad/es. Poder y crisis*, eds. Teresa Valdés y José Olavarría. Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Couturejuzón González, Lourdes. 2003. <<Cumplimiento de los principios didácticos en la utilización de un software educativo para la educación superior>>. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 17(1): 53-57.
- Coveña, Fran y Fabiana Sánchez. 2022. <<Los riesgos de la masculinidad: revisión bibliográfica de la violencia masculina y su prevención en contextos educativos>>. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 25: 11-35.
- De Beauvoir, Simone. 2015. *El Segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Del Fresno García, Miguel, Antonio López Peláez y Sagrario Segado Sánchez. 2017. *Modelos de trabajo social con grupos: nuevas perspectivas y nuevos contextos*. Madrid: Editorial Universitas S. A.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. 2019. *Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de Violencia de Género. Congreso + Senado*. Madrid: Gobierno de España.

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. 2023. *Mujeres. Violencia de Género. Igualdad. Gobierno.* Disponible en: <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/home.htm> [Consulta: 15-7-2023].

Díaz Aguado, María José, Rosario Martínez Arias, Javier Martín Babarro y Laia Falcón. s.f. *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España.* Madrid: Ministerio de Igualdad.

Donoso Mateu, Iván. 2015. *Nuevas masculinidades. Una mirada transformadora de género.* [Trabajo de Fin de Grado]. Universitat Jaume I.

Emakunde. 2023. *Proyectos. Emakunde Euskadi.* Disponible en: <https://www.emakunde.euskadi.eus/gazteak-berdintasunean-es/webema01-contentproject/es/> [Consulta: 12-7-2023].

Escudero Nafs, Antonio, Cristina Polo Usaola, Marisa López Gironés y Lola Aguilar Redo. 2005. <<La persuasión coercitiva, modelo explicativo del mantenimiento de las mujeres en una situación de violencia de género II. Las estrategias de la violencia>>. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 25: 85-117.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

García Mingo, Elisa y Silvia Díaz Fernández. 2022. <<Una propuesta de investigación feminista para el estudio de la misoginia: notas reflexivas de los procesos de investigación>>. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 56: 83-106.

González Fernández, María Obdulia y Pablo Huerta Gaytán. 2019. <<Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior>>. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2): 245-263.

Hernández Barbosa, Rubinsten y Sandra Maritza Moreno Cardozo. 2021. <<El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente>>. *Praxis & Saber*, 12(31).

Hester, Helen. 2018. *Xenofeminismo. Tecnologías de género y políticas de reproducción.* Buenos Aires: Editorial Caja Negra.

- Jaramillo Bolívar, Cruz Deicy y Gladys Eugenia Canaval Erazo. 2020. <<Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto>>. *SciELO*, 22(2): 178-185.
- Kaplún, David. 2021. *Masculinidades. Cinco errores típicos en el trabajo con hombres*. El salto diario. Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/masculinidad-en-demolicion/5-errores-tipicos-trabajo-con-hombres> [Consulta: 16-7-2023].
- Kaufman, Michael. 2007. *The last resort*. Michael Kaufman. Disponible en: <https://michaelkaufman.com> [Consulta: 15-7-2023].
- Kimmel, Michael. 2015. *Angry White Men: American Masculinity at the End of an Era*. New York: Nation Books.
- Korobov, Neill. 2010. <<Young Men's Vulnerability in Relation to Women's Resistance to Emphasized Femininity>>. *Men and Masculinities*, 14(1): 51-75.
- Lajara Solá, Homero Luis. 2021. *Democracia emocional*. Listin Diario. Disponible en: <https://listindiario.com/la-republica/2021/10/23/693599/democracia-emocional.html> [Consulta: 19-7-2023].
- Laruzzea Urkixo, Nerea, Olga Cardeñoso Ramírez y Nahia Idoiaga Mondragón. 2020. <<El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición>>. *Educación XX1*, 23(1): 197-220.
- López Safi, Silvia Beatriz. 2015. <<La violencia simbólica en la construcción social del Género>>. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2).
- Losada Cucco, Ayelén, Lucía Camardon Ciafardini y Alfredo Waisblat Wainberg. 2023. <<Masculinidades hegemónicas y violencias. Un ejemplo de buenas prácticas en justicia restaurativa>>. En *II Congreso Internacional sobre masculinidades e Igualdad: Educación para la igualdad y co(educación)*, ed. Jorge Cascales Ribera, Joaquim Montaner Villalonga, María Jesús Navarro Ríos y Anastasia Téllez Infantes. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Luc Loren. 2023. “Lo peor fue el maltrato psicológico” - Jessica Goicoechea. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0v5uB3gCs6A> [Consulta: 6-8-2023].



- Magnet. 2018. *Entrevista a un maltratador rehabilitado. Fundación Agi*. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9TiBhlvftVo> [Consulta: 6-8-2023].
- Martín Roldán, Francisca María, Francisco Martos Crespo y Francisca Muñoz Cobos. 2021. <<Conocimientos y actitudes ante la violencia de género de estudiantes y residentes de enfermería. Proyecto de investigación>>. *Nure investigación*, 18(110).
- Martínez Flores, Eduardo. 2023. <<Los cuidados en el punto de mira, una mirada hacia los hombres>>. En *II Congreso Internacional sobre masculinidades e Igualdad: Educación para la igualdad y co(educación)*, ed. Jorge Cascales Ribera, Joaquim Montaner Villalonga, María Jesús Navarro Ríos y Anastasia Téllez Infantes. Elche: Univsersidad Miguel Hernández.
- Naciones Unidas. 1993. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women> [Consulta: 19-7-2023].
- Naciones Unidas. 2015. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> [Consulta: 19-7-2023].
- Obra Social Cableworld. 2021. *Marina Marroquí: el ciclo de la violencia de género*. Youtube. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=jIn\\_EAyaQ70](https://www.youtube.com/watch?v=jIn_EAyaQ70) [Consulta: 6-8-2023].
- ONU Mujeres. 2022. *Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. Un women. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence> [Consulta: 13-7-2023].
- Pérez Martínez, Vanesa, Jorge Marcos Marcos, Ariadna Cerdán Torregrosa, Erica Briones Vozmediano, Belén Sanz Barbero, María del Carmen Davó Blanes, Nihaya Daoud, Clarie Edwards, Mariano Salazar, Daniel La Parra Casado y Carmen Vives Cases. 2021. <<Positive Masculinities and Gender-Based Violence Educational Interventions Among Young People: A Systematic Review>>. *Trauma Violence Abuse*, 24(2): 468-486.
- Peris Vidal, Manuel. 2015. <<La Importancia de la Terminología en la Conceptualización de la Violencia de Género>> *Oñati Socio-Legal Series*, 5(2): 716-744.

- Piñeyro, Carlos. 2022. <<Desmotando la masculinidad hegemónica: una (auto)etnografía del grupo Varones por el Cambio. *Anthropologica*, 40(49): 85-110.
- Punch, Samantha. 2002. <<Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?>>. *Childhood*, 9(3): 321–341.
- Riviere Aranda, Josetxu. 2021 <<Los hombres en el feminismo>>. En *Alianzas rebeldes: Un feminismo más allá de la identidad*, eds. Laura Macaya, Clara Serra y Cristina Garaizábal. Granada: Bellaterra Ediciones.
- Rodríguez, Elena, Daniel Calderón, Stribor Kuric y Anna Sanmartín. 2021.
- Salazar Benítez, Octavio. 2018. *El hombre que no deberíamos ser: La revolución masculina que tantas mujeres llevan siglos esperando*. Madrid: Planeta.
- Salinas Meruane, Paulina y Susana Arancibia Carvajal. 2006. <<Discursos Masculinos sobre el Poder de las Mujeres en Chile. Sujetos y Subjetividades>>. *SciELO*, 14(25): 65-90.
- Sambade, Iván. 2021. <<Hombres que ejercen violencia contra las mujeres: un análisis interdisciplinar>>. *RECERCA. Revista de pensament i anàlisi*, 27(1).
- Sanfélix, Joan y Jorge Cascales. 2019. <<Problematizando las masculinidades igualitarias que se configuran alrededor de la estrategia de las nuevas masculinidades>>. En *Construyendo caminos de ruptura con el modelo hegemónico-tradicional de masculinidad*, eds. Joan Sanfélix, Anastasia Téllez y Javier Eloy. Valencia: Tirant Humanidades.
- Sanfélix, Joan. 2018. <<El cuerpo masculino en tiempos de brújulas rotas y (neo)fascismo: análisis socioantropológico>>. *Nuevas tendencias en antropología*, 9: 15-33.
- Sanfélix, Joan. 2020. <<Otras formas de ser hombre: repensar y construir las masculinidades igualitarias>>. En *La brújula rota de la masculinidad*, ed. Joan Sanfélix. Valencia: Tirant Humanidades
- Sanmartín Ortí, Anna, Stribor Kuric Kardelis y AlejandroGómez Miguel. 2022. *La caja de la masculinidad: construcción, actitudes e impacto en la juventud española*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. Fundación Fad Juventud. Disponible en:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK EwjGuM-7v4uBAxXwTaQEHR9nDJoQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.inmujeres.gob.es%2Fpublicacioneselectronicas%2Fdocumentacion%2FDocumentos%2FE1961.pdf&usg=AOvVaw2CD6PVapN9y-6YK2hKvGOx&opi=89978449> [Consulta: 29-8-2023].

Suárez Mateu, Arantxa, Anastasia Téllez Infantes y Javier Eloy Martínez Guirao. 2022. <<Partidos Políticos, género y leyes de identidad en España>>. *IgualdadES*, 7: 385-412.

TEDx Talks 2019. *Masculinidad en crisis*. EDUARDO GONZALEZ-TEDxGuadalajara. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kLqEuguoq56w> [Consulta: 1-9-2023].

Tejedor, Francisco Javier. 2000. <<El diseño y los diseños en la evaluación de programas>>. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2): 319-339.

Téllez Infantes, Anastasia y Ana Dolores Verdú Delgado. 2011. <<El significado de la masculinidad para el análisis social>>. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2: 80-103.

Téllez Infantes, Anastasia y Octavio Salazar Benítez. 2022. *Perspectiva de género y nuevos movimientos sociales. Nuevas masculinidades. Asignatura SRM004. Máster universitario en Igualdad y género en el ámbito público y privado*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Téllez Infantes, Anastasia. 2013. <<El análisis de la adolescencia desde la antropología y la perspectiva de género>>. *Universidad Miguel Hernández de Elche*, 25: 52-73.

Téllez Infantes, Anastasia. 2022. <<El desarrollo de la igualdad en el ámbito de las masculinidades en los últimos diez años>>. *Revista con la A*, 80.

Tucker, Bill. 2012. <<The Flipped Classroom>>. *Education Next*, 12(1): 82-83.

Vives Cases, Carmen, Carlos Álvarez Dardet, Mercedes Carrasco Portiño y Jordi Torrubiano Domínguez. 2007. <<El impacto de la desigualdad de género en la violencia del compañero íntimo en España>>. *Gaceta Sanitaria*, 21(3): 242-246.

Vygotsky, Lev. 1981. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Walker, Eleonor. 2013. *Amar bajo el terror*. Madrid: Queimada.

### **NORMAS JURÍDICAS CONSULTADAS**

Constitución Española. 1978. Disponible en:  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> [Consulta: 23-7-2023].

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760> [Consulta: 23-7-2023].

## ANEXOS

### Anexo 1

#### HOJA INFORMATIVA SOBRE LA ACTIVIDAD PARA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES PROIGUALITARIAS

Los próximos cinco lunes \_\_, \_\_, \_\_, \_\_ y \_\_ del mes de \_\_\_\_\_, en horario de 17 a 19 horas, tendrá lugar una actividad voluntaria donde vuestros hijos e hijas pertenecientes al curso de 3º de ESO podrán asistir, de manera voluntaria y con vuestro consentimiento.

A través del desarrollo de esta actividad se pretende prevenir la violencia de género que vuestras hijas puedan sufrir y promover masculinidades proigualitarias como alternativa a la hegemónica.

Para conseguirlo, la (pedagoga/o, tutora/tutor, agente de igualdad, etc.) \_\_\_\_\_ dinamizará diferentes actividades, entre las que destacan la creación de escenas teatrales y vídeos de tiktok que sirvan para mostrar otras formas de relacionarse entre hombres y mujeres, así como para divulgación.

Se utilizará también el videojuego Gazteak Berdintasunean, creado por el Instituto Vasco de la Mujer, para que de manera muy participativa, los chicos y chicas puedan pensar y repensar sobre su masculinidad, por un lado, y sobre la masculinidad que buscan en sus parejas, por otro.

El último lunes, todos los padres y madres que deseen, hayan o no participado sus hijas e hijos en la actividad, podrán asistir al salón de actos del instituto para ver el resultado de este proyecto.

La fecha máxima para comunicar al centro el deseo que vuestra hija o hijo participe en el proyecto es el próximo \_\_\_\_\_ y se hará a través del correo electrónico \_\_\_\_\_ o en el teléfono \_\_\_\_\_ en horario escolar.

Para cualquier consulta, podéis poneros en contacto con el centro a través de los dos medios citados.

\*La actividad saldrá adelante con un mínimo de 8 participantes.

Atentamente, Jefatura de Estudios del IES \_\_\_\_\_

## Anexo 2

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL TRATAMIENTO DE IMÁGENES/VOZ EN PROYECTOS Y ACTIVIDADES DE PROGRAMAS EDUCATIVOS Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Los titulares de la patria potestad o tutores/as legales

Don/Doña \_\_\_\_\_, con DNI\_\_\_\_\_

Don/Doña \_\_\_\_\_, con DNI\_\_\_\_\_

y el propio alumno/a \_\_\_\_\_, con DNI\_\_\_\_\_

#### CONSIENTEN

El tratamiento de sus imágenes/voz con fines de gestión del programa educativo

Firma del alumno/a

Firma del titular/tutor 1

Firma del titular/tutor 2

El responsable del tratamiento de sus datos personales es la persona encargada de llevar a cabo el proyecto \_\_\_\_\_, con DNI\_\_\_\_\_). La finalidad de este tratamiento es gestionar el programa educativo.

Sus datos personales no se comunicarán a terceros destinatarios salvo obligación legal.

En cualquier momento, podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación, supresión y portabilidad de los datos o de limitación y oposición a su tratamiento expresando su deseo a través del correo electrónico\_\_\_\_\_. Para más información al respecto, puede consultar <https://www.aragon.es/tramitador/-/tramite/gestion-de-proteccion-de-datos#Destinatarios>

### Anexo 3

## CUESTIONARIO

**CÓDIGO**

**FECHA**

Gracias por tu participación.

La cumplimentación de este cuestionario te ocupará aproximadamente 5 minutos. Por favor, responde a todas las preguntas y con total sinceridad.

Toda la información, el tratamiento de los datos y el análisis se realizará de forma totalmente anónima, mediante un sistema de codificación alfanumérico que impedirá cualquier identificación personalizada.

### DATOS DEL / DE LA PARTICIPANTE:

Edad

Sexo

¿Has cursado alguna asignatura/s en la que se incluyan contenidos sobre violencia de género? ¿Cuáles? ¿Son curriculares u optativas?

¿Has realizado algún curso o has participado en jornadas, talleres o encuentros de forma voluntaria sobre este tema?

¿Has realizado prácticas en atención primaria?

¿Has participado directamente en la atención a mujeres víctimas de violencia de género?

Por favor, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases, teniendo en cuenta que 0 es nada de acuerdo y 6 totalmente de acuerdo.

|  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. El hombre que parece agresivo es más atractivo  |   |   |   |   |   |   |   |
| 2. Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés   |   |   |   |   |   |   |   |
| 3. Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que no era tuyo   |   |   |   |   |   |   |   |
| 4. Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda   |   |   |   |   |   |   |   |
| 5. Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie |   |   |   |   |   |   |   |

|   |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 6. Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación |  |  |  |  |  |  |  |
| 7. Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido   |  |  |  |  |  |  |  |
| 8. Cuando una mujer es agredida por su marido o pareja, algo habrá hecho ella para provocarlo                     |  |  |  |  |  |  |  |
| 9. Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda                                    |  |  |  |  |  |  |  |
| 10. Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre          |  |  |  |  |  |  |  |
| 11. La violencia que se produce dentro de cada pareja es un asunto de familia y no debe contarse a nadie          |  |  |  |  |  |  |  |
| 12. Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle                      |  |  |  |  |  |  |  |