



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Ciències Socials

Evaluación de la intervención mediante tertulias dialógicas
feministas para la prevención de la violencia de género con chicas
adolescentes en conflicto con la ley

Autor: Pedro Juan Coronado Albalade

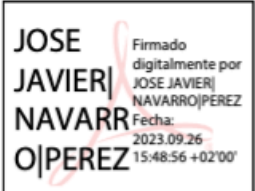
Director / Tutor: Dr. José Javier Navarro Pérez

Directora: Dra. María José Chisvert Tarazona

Octubre, 2023

INFORME FAVORABLE DIRECTOR/A Y/O TUTOR/A DE TESIS

Formulario para autorizar el depósito de la tesis para rellenar por parte del director/a y/o tutor/a de la tesis doctoral y codirectores/as en el momento de proceder a la solicitud de depósito provisional.

Título de la tesis:			
Evaluación de la intervención mediante tertulias dialógicas feministas para la prevención de la violencia de género con chicas adolescentes en conflicto con la ley			
Doctorando/a (Apellidos, nombre)			
Coronado Albalate, Pedro Juan			
Director/a de tesis (Apellidos, nombre)			
Navarro Pérez, José Javier			
Tutor/a (Apellidos, nombre)			
Navarro Pérez, José Javier			
Co-director/a de tesis (Apellidos, nombre)			
Chisvert Tarazona, María José			
Co-director/a de tesis (Apellidos, nombre)			
Directores/as y tutor/a, respectivamente, emiten un informe favorable para la realización del depósito y defensa de la tesis doctoral			
Evaluación de la intervención mediante tertulias dialógicas feministas para la prevención de la violencia de género con chicas adolescentes en conflicto con la ley			
del doctorando/a: Coronado Albalate, Pedro Juan			
Director/a de la tesis	Coodirector/a de la tesis	Coodirector/a de la tesis	Tutor/a
 JOSE JAVIER NAVARRO PEREZ Firmado digitalmente por JOSE JAVIER NAVARRO PEREZ Fecha: 2023.09.26 15:48:56 +02'00'	 MARIA JOSEFA CHISVERT TARAZONA Firmado digitalmente por MARIA JOSEFA CHISVERT TARAZONA Fecha: 2023.09.26 07:45:22 +02'00'		
Navarro Pérez, José Javier	Chisvert Tarazona, María José		Navarro Pérez, José Javier
Fecha: 27 de octubre de 2023			



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Ciències Socials

TESIS DOCTORAL

Evaluación de la intervención mediante tertulias dialógicas
feministas para la prevención de la violencia de género con chicas
adolescentes en conflicto con la ley

Autor: Pedro Juan Coronado Albalade

Director / Tutor: Dr. José Javier Navarro Pérez

Directora: Dra. María José Chisvert Tarazona

Defendida en la FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS

Octubre, 2023



Avaluació de la intervenció mitjançant tertúlies dialògiques feministes per a la prevenció de la violència de gènere amb xiques adolescents en conflicte amb la llei

Paraules clau

Socialització preventiva, violència de gènere, tertúlies feministes dialògiques, actuacions educatives d'èxit, sexisme, factors de personalitat.

Resum

Aquest treball de recerca mostra els resultats d'una intervenció mitjançant Tertúlies Feministes Dialògiques amb dones adolescents que compleixen mesures judicials en tres Residències Socioeducatives.

L'objectiu principal d'aquesta intervenció és empoderar-les i modificar, des de la seua llibertat, els models d'atractiu cap a homes violents, augmentant amb això factors de protecció en matèria de violència de gènere. Es pretén, a més, la identificació dels diferents tipus de violències existents en relacions de parella, la reducció del sexisme, l'estudi dels factors de personalitat, i l'increment en l'atractiu i transformació en el desig cap a Noves Masculinitats Alternatives.

La investigació es fonamenta en la Metodologia Comunicativa, que contempla que les persones participants de la investigació col·laboren també en el seu disseny i implementació de manera igualitària, amb l'objectiu de transformar la realitat.

Els nostres principals resultats aporten evidències amb significació estadística de la reducció dels índexs de sexisme. Es confirma que la transformació de l'atractiu cap a homes que responen al perfil de les Noves Masculinitats Alternatives és possible, i a més, desitjat per les adolescents. Augmenten les seues competències en matèria de prevenció, i identifiquen amb major precisió situacions violentes en les seues relacions afectiu-sexuals, així com homes que responen al perfil de la Masculinitat Tradicional Dominant. Complementàriament, han pres consciència de la importància de l'amistat i la sororitat femenina com a protecció.

En conclusió, aquesta investigació obri una esperança més per a la superació de la violència de gènere amb dones adolescents especialment vulnerables, aconseguint una vida més igualitària sense violència, plena i feliç.

Evaluación de la intervención mediante tertulias dialógicas feministas para la prevención de la violencia de género con chicas adolescentes en conflicto con la ley

Palabras clave

Socialización preventiva, violencia de género, tertulias feministas dialógicas, actuaciones educativas de éxito, sexismo, factores de personalidad.

Resumen

Este trabajo de investigación muestra los resultados de una intervención mediante Tertulias Feministas Dialógicas con mujeres adolescentes que cumplen medidas judiciales en tres Residencias Socioeducativas.

El objetivo principal de esta intervención es empoderarlas y modificar, desde su libertad, los modelos de atractivo hacia varones violentos, aumentando con ello factores de protección en materia de violencia de género. Se pretende, además, la identificación de los diferentes tipos de violencias existentes en relaciones de pareja, la reducción del sexismo, el estudio de los factores de personalidad, y el incremento en el atractivo y transformación en el deseo hacia Nuevas Masculinidades Alternativas.

La investigación se fundamenta en la Metodología Comunicativa, que contempla que las personas participantes de la investigación colaboran también en su diseño e implementación de manera igualitaria, con el objetivo de transformar la realidad.

Nuestros principales resultados aportan evidencias con significación estadística de la reducción de los índices de sexismo. Se confirma que la transformación del atractivo hacia varones que responden al perfil de las Nuevas Masculinidades Alternativas es posible, y además, deseado por las adolescentes. Aumentan sus competencias en materia de prevención, e identifican con mayor precisión situaciones violentas en sus relaciones afectivo-sexuales, así como varones que responden al perfil de la Masculinidad Tradicional Dominante.

Complementariamente, han tomado conciencia de la importancia de la amistad y la sororidad femenina como protección.

En conclusión, esta investigación abre una esperanza más para la superación de la violencia de género con mujeres adolescentes especialmente vulnerables, y conseguir una vida más igualitaria sin violencia, plena y feliz.

Evaluation of the intervention through feminist dialogic gatherings for the prevention of gender-based violence with adolescent girls in conflict with the law

Keywords

Preventive socialization, gender-based violence, dialogic feminist gatherings, successful educational interventions, sexism, personality factors.

Abstract

This research presents the results of an intervention through Dialogic Feminist Gatherings with adolescent women who are under judicial measures in three Socio-educational Residences.

The main objective of this intervention is to empower them and, from their freedom, modify attractiveness models towards violent males, thereby increasing protective factors in gender-based violence. Additionally, it aims for the identification of different types of violence in romantic relationships, the reduction of sexism, the study of personality factors, and the enhancement of attraction and transformation towards New Alternative Masculinities.

The research is based on the Communicative Methodology, which considers that the participants in the research also collaborate equally in its design and implementation, with the aim of transforming reality.

Our main results provide statistically significant evidence of a reduction in sexism levels. It is confirmed that the transformation of attraction towards men who embody the profile of New Alternative Masculinities is not only possible but also desired by the adolescents. Their prevention skills increase, and they identify situations of violence in their romantic and sexual relationships with greater precision, as well as men who exhibit traits of Traditional Dominant Masculinity. They have also become aware of the importance of female friendship and sisterhood as a form of protection.

In conclusion, this research offers a glimmer of hope for addressing gender-based violence among particularly vulnerable adolescent women, leading to a more equitable, violence-free, fulfilling, and happy life.

“La cuestión es cómo transformar las dificultades en posibilidades” (Freire, 1997, p.63)

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La tesis doctoral que se presenta adquiere significado en estrecha relación con la experiencia personal, académica y profesional del doctorando. En el año 1994 inicia su desarrollo profesional vinculado a la educación formal en centros de Educación Primaria y Secundaria. En 1996 tiene la oportunidad de combinar la educación formal y la educación social en una residencia de menores en protección. Es en ese momento cuando adquiere un compromiso firme con la respuesta educativa integral a los niños, niñas y/o adolescentes, especialmente de aquellos en cuyas vidas la vulnerabilidad ha estado presente de una manera especial. Este compromiso le empuja a estudiar la licenciatura en Psicopedagogía. En 2007 oposita a la enseñanza pública en el cuerpo de maestros y desarrolla su trabajo principalmente en centros de especial dificultad, centros CAES y singulares, impartiendo docencia en los antiguos Programas de Compensatoria, en los Proyectos Integra o en el Programa de Diversificación Curricular, entre otros, como especialista de Educación Especial y tutor. También durante cuatro años tuvo la oportunidad de coordinar técnicamente la Educación Especial de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana desarrollando normativa específica en esta línea, al mismo tiempo que cursaba el Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos. En 2015 promociona internamente al cuerpo de profesorado de secundaria como Orientador Educativo. Desde hace ocho cursos desarrolla su trabajo en la Sección del IES Federica Montseny de Burjassot (Valencia), instituto público que atiende a alumnado que cumple medidas judiciales en cuatro residencias socioeducativas, y desde hace tres cursos lo combina con la Jefatura de Estudios.

En la Universidad de Valencia, imparte docencia en el Máster en Educación Especial, en el Máster de Formación Permanente en Prevención e Intervención con Adolescentes en Riesgo y Violencia Filioparental, y en el Máster en Profesorado de Secundaria, así como la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en la Facultad de Magisterio.

La formación continua y la actualización docente siempre han sido una prioridad en su carrera profesional, pero es en 2014 cuando asiste al Seminario A Hombros de Gigantes y a sus tertulias pedagógicas dialógicas, en las que redescubre y comprende a los autores más relevantes y con mayor impacto social en el aprendizaje y el desarrollo. Convencido del poder transformador de esta actuación educativa de éxito sigue compartiendo año a año, y hasta la actualidad, este espacio en el que mejora a nivel personal y profesional, intentando basar sus intervenciones en evidencias científicas de impacto social.

A lo largo de su trayectoria profesional ha sido, en demasiadas ocasiones, testigo del sufrimiento de niños, niñas y/o adolescentes que han atravesado por diferentes situaciones de riesgo y desprotección y siempre ha procurado trabajar en las posibilidades de transformar sus realidades, ofreciéndoles opciones de superación. En concreto, las mujeres adolescentes en conflicto con la ley, con carácter general, vienen de trayectorias vitales de extrema vulnerabilidad, riesgo y desprotección. Ello se ve reflejado especialmente en situaciones donde la violencia, en alguna de sus formas, ha estado presente en sus vidas de forma recurrente. En concreto, la violencia de género la han sufrido, en este estudio, aproximadamente un 77 % de las adolescentes. Este dato demuestra la gravedad de la situación y justifica la necesidad de este u otros estudios que tengan como objetivo proporcionar estrategias y herramientas para su prevención y superación.

Existe abundante literatura científica sobre la socialización preventiva de la violencia de género, que se irá desgranando en el marco teórico de nuestro estudio, pero se quiere contribuir con estos resultados al análisis de un contexto muy específico de población del que no se tiene referente con anterioridad. Ser un profesional que interviene en las propias residencias socioeducativas le ha permitido y facilitado el desarrollo de esta investigación, y aportar a la Comunidad Científica Internacional resultados de interés académico y profesional.

CONTRIBUCIÓN A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son asumidos por 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. Un total de diecisiete objetivos interconectados entre sí que contemplan la erradicación de la pobreza y el hambre, la promoción de la igualdad de género, el trabajo decente, la educación de calidad y el crecimiento económico sostenible para garantizar, a las generaciones venideras, un futuro mejor.

Ban Ki-moon, ex secretario general de las Naciones Unidas, afirmó: “los ODS son un plan para transformar nuestro mundo y una llamada universal a la acción”. Es por ello por lo que resulta necesario integrarlos en las investigaciones académicas y contribuir, de alguna manera con nuestros resultados, a seguir aportando posibles soluciones basadas en evidencias y conseguir el impacto social de transformación deseado.

El ODS número 5 (igualdad de género) destaca como un faro de esperanza y transformación. Este pretende alcanzar la igualdad de género y empoderar a las mujeres y niñas; pero, en concreto, su objetivo 5.2 propone la eliminación de todas las formas de violencias contra ellas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual. Es por ello que representa una llamada urgente a la acción, enmarcándose esta tesis doctoral.

En esta línea, nuestro estudio evidencia cómo la intervención con tertulias feministas dialógicas en residencias socioeducativas con mujeres adolescentes en conflicto con la ley contribuye principalmente a la reducción del sexismo, a la transformación del atractivo hacia varones que responden a las *Nuevas Masculinidades Alternativas* y a la identificación de situaciones en las que la violencia está presente en relaciones afectivo-sexuales. Es por ello que no se presenta solo una declaración de intenciones, sino una propuesta para implementar acciones transformadoras que posibiliten el diseño de actuaciones o programas de prevención de la violencia de género.

AGRADECIMIENTOS

A Sonia por tu ayuda, apoyo y comprensión. Mi compañera de vida, te quiero.

A mis hijos Eva y Rubén, trabajadores, comprometidos, responsables, con muchos y buenos valores. Os adoro, gracias por vuestro apoyo, paciencia y acompañamiento.

A mis padres Mari y Pedro, por enseñarme a valorar la vida.

A mi hermana Ester, a la que quiero con locura, por su ayuda y apoyo incondicional siempre.

A mis cuñados Toya, Jose, Juanmy y mis sobrinas Natalia y Lucía, a mis suegros Abilio y Victoria por interesarse, por preguntar, por alentar. En definitiva, por estar siempre.

A mi tío Vicente desde aquí y a mi tío Jesús desde el cielo, por ayudarme en todo momento y creer en mí, y en mis posibilidades.

A todos mis amigos y amigas, por esos ánimos, esperanza y comprensión. En especial a Rafa, Julio y Enric, por esos paseos llenos de sentido y de argumentos relacionados con esta tesis.

A la Fundación Amigó y a la Fundación Diagrama, y en concreto a los y las profesionales de la Colonia San Vicente Ferrer, de Mariano Ribera y de El Cabañal. En especial a José Miguel, Pedro, Leo, la Jose, Rosa, Francis y JoseRa, por abrirme sus puertas, por confiar en mí en este proyecto y por sentirme acompañado y valorado en todo momento.

A todos los y las integrantes del Seminario “A hombros de Gigantes”, sois el “chute” que en muchas ocasiones he necesitado. En especial a Jus, Rubén y Sara, compañeros de tesis, de dudas, de soluciones y de complicidad. Y a Esther, tu apoyo incondicional me ha sostenido.

A mis compañeros y compañeras de la Sección del IES Federica Montseny por valorar mi trabajo y empujarme en los momentos duros. En especial a Ana por su ayuda e implicación.

Al Consejo Asesor, al grupo de expertos y expertas y, en especial, a las adolescentes participantes, ¡qué lección de vida me habéis dado! ¡Mil gracias!

Y a mis directores, María José y Jota. Como profesionales, comprometidos, responsables, comprensivos y exigentes, y como personas, admirables. ¡Mil gracias a los dos!

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	31
BLOQUE I. MARCO TEÓRICO	35
CAPÍTULO 2. VIOLENCIA DE GÉNERO	37
2.1 Violencia: definición y datos	37
2.2 Violencia de género: avances y conceptualización.....	39
2.3 Violencia de género aisladora.....	45
2.4 Objetivo de desarrollo sostenible 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas	48
CAPÍTULO 3. LA TEORÍA DEL SEXISMO AMBIVALENTE	53
3.1. Concepto y componentes del sexismo	53
3.2. Un modelo explicativo de las actitudes sexistas: la teoría del sexismo ambivalente ...	55
CAPÍTULO 4. JUSTICIA JUVENIL	61
4.1. Introducción	61
4.2 Marco legislativo	62
4.2.2 Medidas judiciales de internamiento institucional o privativas de libertad en las residencias socioeducativas	67
4.2.2.1 Contextualización histórica.....	67
4.2.2.2 Medidas de internamiento con proyección socioeducativa	68
4.2.2.3 Estructura básica general e instrumentos de planificación educativa.....	71
CAPÍTULO 5. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO Y APRENDIZAJE DIALÓGICO.....	75
5.1 Antecedentes teóricos del Aprendizaje Dialógico	75
5.2. Teoría del Aprendizaje Dialógico	85
5.3. Principios del Aprendizaje Dialógico	89

5.4. Actuaciones Educativas de Éxito.....	99
5.4.1 Tertulias dialógicas.....	105
5.4.2 Tertulias Feministas Dialógicas.....	110
CAPÍTULO 6. SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	
.....	113
6.1 Prevención de la violencia de género en diferentes contextos.....	113
6.2 Bases de la socialización preventiva de la violencia de género.....	115
Bajo este epígrafe se profundiza sobre conceptos como la socialización preventiva de la VdG, el discurso coercitivo dominante, el amor, la atracción sexual y la elección de relaciones afectivo-sexuales.....	115
6.2.1 Concepto de socialización preventiva de la violencia de género.....	115
6.2.2 El discurso coercitivo dominante.....	117
6.2.3 El amor, la atracción sexual y la elección como constructos.....	121
6.3 Masculinidades en la socialización preventiva.....	126
6.3.1 Masculinidad Tradicional Dominante (MTD).....	126
6.3.2 Masculinidad Tradicional Oprimida (MTO).....	129
6.3.3 Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM).....	130
6.4 Violencia de género, arquitectura cerebral y memoria autobiográfica.....	132
BLOQUE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA	137
CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	139
7.1 Preguntas de la investigación y objetivos.....	139
7.2 Hipótesis de investigación	141
7.3 Criterios de rigor científico y ético	143
7.4 Descripción de la muestra.....	146
7.4.1 Perfil de las adolescentes	148

7.5 Contextualización del trabajo de campo	158
7.6 Calendarización de trabajo de campo y distribución de la muestra.....	159
7.7 Desarrollo del programa de intervención socioeducativa a través de tertulias feministas dialógicas	162
CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	167
8.1 Metodología comunicativa en la investigación en ciencias sociales	167
8.1.1 Postulados de la metodología comunicativa	169
8.1.2 Impacto social	174
8.2. Planificación de la investigación	178
8.2.1 El Consejo Asesor.....	178
8.2.2. Técnicas de recogida y análisis de la información	182
8.2.2.1 Técnicas cuantitativas	183
8.2.2.2 Técnicas cualitativas	186
8.2.3 Análisis de la información con orientación comunicativa.....	188
8.2.3.1 Análisis de la información con orientación comunicativa desde las técnicas cuantitativas	189
8.2.3.2 Análisis de la información con orientación comunicativa desde las técnicas cualitativas	191
BLOQUE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	199
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS Y RESULTADOS	201
9.1 Análisis de resultados derivados del análisis cuantitativo	201
9.1.1 Resultados inferenciales derivados del análisis estadístico	201
9.1.2 Análisis realizados sobre datos sociodemográficos.....	221
9.2 Análisis de resultados derivados del análisis cualitativo	224

9.2.1 Dimensiones o categorías excluseras	226
9.2.2 Dimensiones o categorías transformadoras	246
CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN, CONFIRMACIÓN O REFUTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	273
BLOQUE IV. CONCLUSIONES	309
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y/O ACCIÓN	311
11.1 Conclusiones	311
11.2 Limitaciones	321
11.3 Futuras líneas de investigación y transferencia	324
BLOQUE V. REFERENCIAS	327
BIBLIOGRAFIA	328
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	365

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Mujeres adolescentes con medida en residencias socioeducativas (2019-2021)</i>
Tabla 2: <i>Conexión entre los objetivos específicos, las hipótesis y las preguntas de investigación</i>
Tabla 3: <i>Medidas judiciales de las adolescentes internadas</i>
Tabla 4: <i>Concreción del trabajo de campo</i>
Tabla 5: <i>Composición del Consejo Asesor</i>
Tabla 6: <i>Lecturas consensuadas en el Consejo Asesor para el desarrollo de las TFD</i>
Tabla 7: <i>Relación de variables y cuestionarios</i>
Tabla 8: <i>Categorías apriorísticas de la investigación</i>
Tabla 9: <i>Perfil de los grupos de discusión comunicativos realizados</i>

Tabla 10: *Categorías apriorísticas y emergentes de la investigación. Dimensiones exclusoras y transformadoras validadas en los grupos de discusión comunicativos*

Tabla 11: *Mecanismo de codificación*

Tabla 12: *Estadísticos descriptivos de Personalidad en los tres momentos temporales sobre la totalidad de la muestra*

Tabla 13: *Prueba t de muestras independientes de las dimensiones de personalidad en función de haber o no sufrido violencia de género en POST*

Tabla 14: *Estadísticos descriptivos de las dimensiones de personalidad en función de haber o no sufrido violencia de género en POST*

Tabla 15: *Prueba Q de Cochran comparando las proporciones de violencia de género en el tiempo*

Tabla 16: *Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Total*

Tabla 17: *ANOVA de medidas repetidas para Sexismo total*

Tabla 18: *Prueba de contrastes intra-sujetos del ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Total*

Tabla 19: *Pruebas post hoc de Sexismo Total*

Tabla 20: *Estadísticos descriptivos de Sexismo Total en los tres momentos temporales*

Tabla 21: *Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Hostil*

Tabla 22: *ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Hostil*

Tabla 23: *Prueba de contrastes intra-sujetos del ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Hostil*

Tabla 24: *Pruebas post-hoc para Sexismo Hostil*

Tabla 25: *Estadísticos descriptivos de Sexismo Hostil en los tres momentos temporales*

Tabla 26: *Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Benevolente*

Tabla 27: *ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Benevolente*

Tabla 28: *Prueba de contrastes intra-sujetos del ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Benevolente*

Tabla 29: *Pruebas post-hoc de sexismo benevolente*

Tabla 30: *Estadísticos descriptivos de Sexismo Benevolente en los tres momentos temporales*

Tabla 31: *Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Victimización Relacional*

Tabla 32: *ANOVA de medidas repetidas para Victimización Relacional*

Tabla 33: *Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Victimización Verbal*

Tabla 34: *ANOVA de medidas repetidas para Victimización Verbal*

Tabla 35: *Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Victimización Física*

Tabla 36: *ANOVA de medidas repetidas para Victimización Verbal*

Tabla 37: *Prueba de chi-cuadrado entre estado civil de los padres y violencia de género*

Tabla 38: *Prueba de chi-cuadrado entre horario para volver a casa y violencia de género*

Tabla 39: *Prueba de chi-cuadrado entre tiempo de uso de las redes y violencia de género*

Tabla 40: *Prueba de chi-cuadrado entre tener uno o varios grupos de amigos y violencia de género*

Tabla 41: *Objetivos, categorías y subcategorías en el análisis de resultados. Dimensiones exclusoras*

Tabla 42: *Objetivos, categorías y subcategorías en el análisis de resultados. Dimensiones transformadoras*

Tabla 43: *Vista resumen de la Confirmación y/o refutación de objetivos e hipótesis de la investigación*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: *Teoría de la Acción Dialógica*

Figura 2: *Edad de las adolescentes*

Figura 3: *Edad de la primera relación sentimental*

Figura 4: *Tutores legales de las menores participantes en la investigación*

Figura 5: *Cuidadores o cuidadoras en la infancia y adolescencia*

Figura 6: *Número de veces en residencias socioeducativas*

Figura 7: *Horario para regresar a casa en el fin de semana*

Figura 8: *Adolescentes que previamente han estado acogidas en centros de protección de menores dependientes de la Administración*

Figura 9: *Tiempo diario de conexión a las redes sociales de las adolescentes*

Figura 10: *Historial de trayectoria / éxito escolar*

Figura 11: *Adolescentes que en sus centros educativos tienen Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas (ACIS)*

Figura 12: *Delitos cometidos por las adolescentes y por los que son condenadas*

Figura 13: *Personas con las que las adolescentes comparten su ocio en los fines de semana*

Figura 14: *Consumo de drogas*

Figura 15: *Pertenencia a grupo o grupos de amigos y amigas*

Figura 16: *Adolescentes con relación de pareja en el momento del ingreso*

Figura 17: *Adolescentes que han padecido o no violencia de género*

Figura 18: *Distribución de la muestra en el desarrollo de la investigación*

Figura 19: *Fases de la investigación*

Figura 20: *Esquema visual del procedimiento de recogida de información y análisis de las técnicas cuantitativas con orientación comunicativa*

Figura 21: *Esquema visual del procedimiento de recogida de información y análisis de las técnicas cualitativas con orientación comunicativa*

Figura 22: *Gráfico de barras mostrando las proporciones de respuestas sobre violencia de género*

Figura 23: *Gráfico de medias de Sexismo Total en los tres momentos temporales*

Figura 24: *Gráfico de medias de Sexismo Benevolente en los tres momentos temporales*

SIGLAS

- AEE Actuaciones Educativas de Éxito
- CGE.....Convivencia en Grupo Educativo
- IC.....Internamiento Cerrado.
- ISA.....Internamiento Semiabierto
- IT.....Internamiento terapéutico
- MTD Masculinidad Tradicional Dominante
- MTO Masculinidad Tradicional Oprimida
- NAM Nuevas Masculinidades Alternativas
- RS Residencias Socioeducativas
- TD Tertulias Dialógicas
- TFD Tertulias Feministas Dialógicas
- TLD.....Tertulias Literarias Dialógicas
- VdG Violencia de Género

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

La *violencia de género* (VdG) es un grave problema a nivel mundial, que existe en todas las sociedades actuales. La Organización Mundial de la Salud informa de que una de cada tres mujeres en el mundo sufre VdG (OMS, 2018) y, en concreto, el 30 % de las mujeres de entre 15 y 19 años (OMS, 2019). Diferentes informes, tratados, convenciones o leyes se articulan y se construyen, con el objetivo de encontrar y aplicar estrategias para su erradicación. Asimismo, la investigación muestra interés en su superación, para lo cual aporta evidencias de impacto social que repercuten en el diseño de programas o estrategias preventivas que inciden con mayor fiabilidad en el objetivo.

Las mujeres adolescentes que cumplen medidas judiciales en residencias socioeducativas (RS) son una población extremadamente vulnerable y expuesta, en numerosas ocasiones, a este tipo de violencia, como se irá viendo en el desarrollo de este estudio. La aplicación de una medida judicial permite, por todo ese tiempo, desarrollar con ellas actuaciones preventivas avaladas por la Comunidad Científica Internacional que las empodere y fortalezca. En este sentido, esta investigación aplica un programa de Tertulias Feministas Dialógicas (TFD) y comprueba su eficacia, con la aplicación de la metodología comunicativa, alrededor de tres objetivos principales: la identificación y reducción del sexismo, la descripción de patrones violentos que desembocan en la VdG y el incremento en el atractivo y transformación del deseo hacia NAM.

Para dotar de coherencia al trabajo de investigación que se presenta y establecer un seguimiento protocolizado del mismo, se diferencian cinco bloques. El primer bloque comprende del capítulo segundo al sexto y agrupa el tratamiento teórico de la investigación. Se inicia con la conceptualización, datos de la VdG y contribución a los ODS. Incorpora después la teoría del sexismo ambivalente y evoluciona con el marco histórico y normativo de

la justicia juvenil, así como las medidas judiciales que se aplican a los y las menores en la comisión de diferentes delitos. En el capítulo cinco se profundiza en las actuaciones educativas de éxito y el aprendizaje dialógico, sus antecedentes y principios que lo sustentan, así como el desarrollo de las *tertulias dialógicas* (TD) y las TFD. Y, finalmente, se cierra este bloque con el apartado de la *socialización preventiva en la VdG* y su principal base teórica. En él se ahonda en los diferentes tipos de masculinidades y su atractivo, en la arquitectura cerebral y la memoria autobiográfica de las personas.

El segundo bloque contiene el capítulo siete y ocho, que profundizan en la estrategia metodológica utilizada. En concreto, en el primero de ellos se precisan las preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación, así como una descripción detallada de la muestra que participa y una descripción minuciosa del trabajo de campo realizado. En el segundo se concreta y fundamenta la metodología comunicativa, así como los instrumentos cuantitativos y cualitativos empleados y el detalle de los procedimientos del análisis de los resultados.

El tercer bloque contempla el capítulo noveno y décimo y en él se muestran los resultados de la intervención realizada derivados del tratamiento estadístico de diferentes variables y del análisis cualitativo desde las dimensiones exclusoras y transformadoras de la propia intervención, y se someten posteriormente a discusión con otros estudios evidenciados.

El cuarto bloque concreta y recoge las conclusiones de la tesis doctoral y las limitaciones que se han encontrado en el desarrollo de la misma, así como las futuras líneas de investigación que se pueden generar para seguir trabajando en la dimensión transformadora con impacto social que se pretende.

Finalmente, el quinto bloque recoge la bibliografía utilizada para el desarrollo de esta tesis doctoral, el índice de tablas y gráficos utilizados para concretar de manera visual la información y los resultados y la lista de siglas utilizadas en la redacción.

En resumen, la VdG en la población adolescente pone de manifiesto la necesidad de seguir abordando esta problemática de manera prioritaria, aplicando programas preventivos que ya han demostrado su eficacia en la superación del discurso coercitivo con el que la violencia se convierte en atractiva. Se pretende, con estos resultados, contribuir a la solidez y evidencia científica de la aplicación de las TFD, en un contexto de población que previamente no ha sido investigado de una manera particular, y ampliar su impacto social.

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. VIOLENCIA DE GÉNERO

2.1 Violencia: definición y datos

En el estudio de la violencia resulta difícil poder establecer un concepto de violencia que sea general y unívoco debido principalmente a la multiplicidad de formas en las que se manifiesta y los diferentes campos de conocimiento desde los que se estudia. Se trata de un término polisémico, ambiguo, que puede definir acciones muy diversas (Martín, 2000). Es por ello, que es habitual su abordaje en los estudios reconociendo la diversidad de violencias, y no tanto la violencia en singular.

Chesnais (1981) y Platt (1992) definen la violencia como el ataque directo y corporal contra las personas, es decir, la violencia en sentido estricto, la que es brutal y dolorosa, la que utiliza la fuerza y la rudeza de manera voluntaria en detrimento de alguien y la que, además, consideran, que es la única medible. Domenach (1980) la describe como el uso de una fuerza abierta o escondida con el objetivo de obtener de un individuo o un grupo lo que no quieren consentir desde su propia libertad. Sémelin (1983) propone la distinción de tres categorías. Una de ellas hace referencia a la violencia de sangre y estructural contenida en situaciones de miseria y opresión; otra a lo cotidiano, a la violencia integrada en nuestra forma de vida; y la tercera, a la que denomina “violencia espectáculo”, que atrae la atención y a su vez la desaprobación, caracterizando buena parte de la ambivalencia de la propia violencia, temida por un lado y atractiva por otro.

Autores como Gurr (1969) concluyen que la naturaleza no nos predispone hacia la violencia, sino que son las circunstancias sociales las que lo hacen, ya que es un comportamiento adquirido, y, por lo tanto, ni es inevitable ni instintivo. En esta línea se expresan Garriga y Noel (2010) cuatro décadas después al considerar que el alcance y sentido del concepto de “violencia” se relaciona con los conceptos de “legitimidad” e “ilegitimidad”; y sus definiciones varían en atención a los contextos sociales.

Por tanto, parece existir un consenso en definir el concepto de violencia como “el uso de la fuerza para causar daño a alguien” (Martínez, 2016, p.9). También Garriga y Noel (2010) lo expresan con claridad: “violencia implica la constatación de una agresión –física o psicológica– resistida, esto es, de una acción que su destinatario preferiría no sufrir.” (p. 109). Algunos elementos centrales en su definición son el uso de la fuerza por parte de alguien, el daño, recibir ese daño por una o varias personas, la intencionalidad y el propósito de obligar a la víctima a dar o hacer algo que no quiere.

A finales del siglo XX la 49ª Asamblea Mundial de la Salud aprobó la Resolución WHA49.25 (1996), en la que se declara que la violencia es un problema de salud pública fundamental y creciente en todo el mundo. Además, se resaltaron las graves consecuencias a corto y largo plazo de la violencia para todas las personas y en todos los países, recalcando los efectos especialmente perjudiciales en los servicios de salud pública, instando a los estados miembros a establecer urgentemente acciones en materia de salud pública para poder abordar dicha problemática.

En 2002, y fruto de la Resolución anteriormente referida, se publica el Informe Mundial sobre Violencia y Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), en el que se señala que la violencia es una de las principales causas de muerte en la población comprendida entre los 15 y los 44 años, además de la responsable del 14% de las defunciones en población masculina y del 7% en población femenina.

El Convenio de Estambul (Consejo de Europa, 2011) categoriza y define diferentes tipos de violencia: violencia psicológica (art.33), acoso (art.34), violencia física (art.35), matrimonios forzados (art.36), la mutilación genital femenina (art.38), el aborto y la esterilización de manera forzada (art.39), el acoso sexual (art.40), la complicidad y la tentativa (art.41) y las justificaciones inaceptables de los delitos, incluidos los cometidos en nombre del llamado honor (art.42).

En los informes anuales que el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 publica, se evidencian datos referidos a España en los que se muestra la creciente tendencia en materia de violencia en la infancia y adolescencia. En 2010, se informa en España de 3.914 casos de población menor de 18 años víctima de violencia familiar, aumentando a 6.827 casos en 2020. También recoge este Ministerio, que en 2010 se produjeron 3.322 casos de población menor de 18 años víctima de delitos contra la libertad y la indemnidad sexual, aumentando a 5.896 en 2019. Además, se recogen datos referidos a la población menor de 18 años que ha sido víctima de delitos informáticos o cibercriminalidad, pasando de 1.023 en 2011 a 3.243 en 2019. Finalmente señalar también los datos referidos a población entre 11 y 18 años de edad, víctima de violencia en el entorno escolar, pasando del 6,6% de la población en 2006 al 8% en 2018.

2.2 Violencia de género: avances y conceptualización

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1994) en su *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, artículo 2, relaciona aquellos actos que pueden considerarse como VdG:

- a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación.
- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada.

c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra. (p.2).

El Convenio de Estambul (Consejo de Europa, 2011) define, en su artículo 3 la violencia contra las mujeres de forma amplia como:

Todo acto de violencia basado en el género que implica o puede implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada. (p. 5).

En el primer informe de evaluación de la aplicación de dicho Convenio en España, realizado por el grupo creado para ello desde el Consejo de Europa (Grevio, 2020), se expresa la necesidad de aplicar un enfoque integral hacia otras formas de violencia contra las mujeres, entre las que destaca la violencia sexual y el acoso sexual. Entre sus recomendaciones se incluye la de fortalecer la prevención de dichas violencias, aumentar los esfuerzos en formación de los cuerpos y fuerzas de seguridad del estado, del personal sanitario y docente, y la necesidad de disponer de datos rigurosos, que permitan orientar las políticas con el objetivo de ir erradicando la violencia contra las mujeres. Algunos de ellos, se irán presentando en la redacción de este apartado.

Jaspart *et al.*, (2006) en la *Enquête Nationale sur les Violences Envers les Femmes en France*, establecieron una serie de indicadores en sus estudios para identificar si una persona puede estar padeciendo VdG. Estos indicadores, se concretaron, completaron y ampliaron en la investigación I+D+I “Violencia de género en las Universidades Españolas”. Algunos de los ítems que se analizaron fueron: insultos y ofensas, impedir hablar con otras personas, criticar o desvalorar lo que se hace, hacer observaciones desagradables sobre la apariencia física, imponer la manera de vestir o comportarse en público, exigir saber con quién está y dónde, lanzar un objeto, coger, empujar violentamente... (CREA, 2005-2008). Según la Organización

Mundial de la Salud (2018), 1 de cada 3 mujeres ha sufrido algún tipo de VdG en sus relaciones y el 30% de las chicas entre 15 y 19 años sufren o han sufrido violencia en sus relaciones afectivo-sexuales. También la OMS (2019) publica que, a nivel mundial, el 30% de las mujeres sufre en algún momento de sus vidas violencia física o sexual a manos de su pareja. Además, señala que las adolescentes, las mujeres jóvenes, las mujeres pertenecientes a minorías étnicas u otras, las mujeres trans y las mujeres con discapacidad tienen un mayor riesgo de padecer diferentes formas de violencia. Pero al mismo tiempo señala que la violencia contra las mujeres y las niñas se puede prevenir, minimizando sus factores de riesgo y potenciando sus factores de protección. No obstante, este informe, también constata que las emergencias humanitarias pueden exacerbar la violencia existente y conducir a formas adicionales de violencia contra las mujeres y las niñas. De hecho, la UN WOMEN¹ (2021) en su proyecto “*COVID-19: Información sobre violencia contra las mujeres*” concluye que, la violencia contra las mujeres ha aumentado durante la pandemia. De hecho, el 45% de las mujeres informaron que ellas o conocidas suyas experimentaron alguna forma de violencia durante la pandemia. También el 23% de las mujeres afirma que los conflictos en el hogar fueron más frecuentes y 7 de cada 10 señalaba que el maltrato verbal o físico por parte de la pareja se había vuelto más común siendo las más afectadas las más jóvenes (18-49 años). El 41% de las mujeres afirmó que se deterioró su salud mental y emocional a raíz de la pandemia, concluyendo el informe que se debe a la agudización de la violencia contra las mujeres. En sus conclusiones contempla que es necesario invertir en iniciativas de prevención a medio y largo plazo para poner fin a la violencia contra las mujeres y las niñas.

Unicef (2014) publica un análisis estadístico de la violencia contra la infancia en el mundo. En este estudio se constata que la violencia es una constante en las vidas de los niños

¹ Es la entidad de las Naciones Unidas nacida para defender la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.

y niñas del mundo de los más diversos orígenes y las más variadas circunstancias. Se manifiesta de muchas formas (física, sexual, emocional) y en diferentes contextos (el hogar, la escuela, la comunidad e Internet), causándoles daños, y en ocasiones, la muerte. Algunos datos relevantes de ese informe muestran como 1 de cada 3 estudiantes entre 13 y 15 años informaron de haber participado en una o más peleas en el último año, 1 de cada 3 estudiantes entre los 13 y los 15 años sufrieron acoso o intimidación de forma sistemática, el 25% de las niñas manifiesta haber sido objeto de violencia física en alguna ocasión de 15 a 19 años, 1 de cada 10 niñas han sido víctima de relaciones sexuales forzadas y otras agresiones sexuales en algún momento de su vida, 1 de cada 3 adolescentes de 15 a 19 años ha sido víctima de violencia emocional, física y/o sexual por parte de su marido o pareja en algún momento de su vida.

Desde que la violencia contra las mujeres en el contexto de la pareja se convirtió en una cuestión de interés público en España, la legislación ha intentado abordarla en el marco de un enfoque general que se centra en la protección de todos los miembros vulnerables del entorno doméstico. Sin embargo, a medida que se han llevado a cabo sucesivas reformas en los delitos de maltrato doméstico, se ha ampliado constantemente el grupo de personas consideradas como víctimas, lo que ha dado lugar a la percepción de que la VdG se ha diluido en un conjunto confuso de relaciones caracterizadas por la subordinación y el dominio, donde las mujeres se asocian a los individuos más vulnerables en las relaciones familiares, como los niños y niñas, las personas con discapacidad y los ancianos. Desde esta perspectiva, esto ha llevado a una confusión entre la violencia doméstica y la VdG, dos conceptos relacionados pero que hacen referencia a realidades diferentes, y según la autora, requieren respuestas legales autónomas (Copello, 2005).

La Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en su artículo 1, busca abordar esta situación al definir la VdG como aquella que las

mujeres sufren como resultado de la desigualdad y las relaciones de poder ejercidas por los hombres sobre las mujeres:

“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”. (p. 10)

El Instituto Nacional de Estadística publica datos en materia de VdG correspondientes al año 2021 en España, y reflejan que el número de mujeres víctimas de VdG aumentó un 3,2% en el año 2021 con 30.141 expedientes incoados, por lo que la tasa de mujeres de 14 y más años víctimas de VdG fue de 1,4 por cada 1.000 mujeres.

A su vez la Ley 10/2022, de garantía integral de la libertad sexual, tiene como objeto garantizar y proteger el derecho a la libertad sexual y la erradicación de todas las violencias sexuales. Como medida más relevante elimina la distinción entre agresión y abuso sexual, considerándose agresiones sexuales todas aquellas conductas que atenten a la libertad sexual sin el consentimiento de la otra persona.

La Macroencuesta de *Violencia contra la Mujer 2019* realizada por la Delegación del Gobierno de España contra la VdG, con una muestra representativa de 9.568 mujeres de 16 y más años, es el estudio más relevante que se realiza en España sobre este tipo de violencia, analizando cuántas de ellas han sufrido o sufren actualmente algún tipo de violencia por el hecho de ser mujeres. Un 8,9% de las mujeres residentes en España de 16 y más años ha sufrido violencia sexual por parte de alguna pareja o ex pareja varón, un 11% violencia física, un 25,4% violencia psicológica o de control y un 23,2% violencia psicológica emocional, produciéndose

un aumento en los indicadores anteriormente relacionados respecto a la misma macroencuesta elaborada por el mismo organismo en 2015. Complementariamente, los datos de esta macroencuesta reflejan que la VdG no afecta únicamente a la mujer, sino que tiene repercusiones relevantes sobre sus hijos e hijas, cuando los hay, o sobre otros menores que viven en el hogar. De hecho, el 54,1% de las mujeres que han sufrido violencia de cualquier pareja, actual o pasada, y tenían hijos o hijas en ese momento, afirman que los o las menores, presenciaron o escucharon los episodios de violencia, siendo el 89,6% menores de edad en ese momento.

Además, fuera de la pareja o ex pareja, un 6,5% ha sufrido violencia sexual y un 13,4% violencia física. Resulta especialmente preocupante que solo el 11,1% de ellas lo ha denunciado y que el 3,4% del total de mujeres que ha sufrido violencia sexual fuera del ámbito de la pareja, la ha padecido antes de cumplir los 15 años de edad.

Los resultados del Informe *Juventud 2020 en España* (Simón et al., 2021), reflejan la relevancia que la defensa de la igualdad y la lucha contra la VdG tienen para la juventud, ya que 9 de cada 10 mujeres jóvenes y casi 8 de cada 10 hombres jóvenes consideran que la VdG es uno de los problemas sociales más importantes, incluyendo la igualdad entre los tres valores que más les interesan, junto al trabajo y la educación, con una puntuación media superior a 8 en una escala de 0 a 10. Es más, este mismo informe señala que el colectivo de jóvenes en general considera que la VdG es uno de los problemas sociales más importantes, con un reconocimiento del 89,6% de las mujeres y el 77,1% de los hombres.

Adhia *et al.* (2019) concluyen que, por un lado, son las mujeres quienes corren más riesgo de homicidio en sus relaciones de pareja y por otro, se evidencia el alto índice de violencia en las relaciones afectivo-sexuales entre adolescentes, para lo que es necesario dedicar esfuerzos de prevención en edades cada vez más tempranas.

A pesar de todas las convenciones, declaraciones y resoluciones, los datos reflejan una realidad que preocupa, al comprobar que, a pesar de todo ello, las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones, padeciendo, en demasiadas ocasiones, violencia en cualesquiera de sus formas.

2.3 Violencia de género aisladora

Es una realidad evidenciada, que la VdG es un problema global y que hay un compromiso en todo el mundo dirigido a encontrar herramientas que ofrezcan respuestas ante estas circunstancias. Con esta preocupación como prioridad, en 2016 la *Community of Research on Excellence for All* (CREA) desarrolló un proceso dialógico de elaboración del concepto de Violencia de Género Aisladora orientado al impacto científico, político y social, con el objetivo de realizar contribuciones que pudieran superar esta problemática mundial (Vidu et al., 2021). Estos autores señalan que el término Violencia de Género Aisladora (Isolating Gender Violence) ha sido co-creado en diálogo igualitario con científicos y científicas de diferentes disciplinas, responsables políticos, organizaciones y ciudadanos y ciudadanas. El 13 junio de 2021, se formula el concepto de *Violencia de Género Aisladora* y se concreta de esta manera:

La violencia de género aisladora es cualquier tipo de violencia contra quienes defienden a las víctimas de la VdG. El objetivo de dicha violencia es aislar a las víctimas de VdG y desalentar la denuncia o la recepción de apoyo, para mantener la impunidad de la VdG. (Vidu et al., 2021, p.7).

El concepto de Violencia de Género Aisladora tiene su origen en el término *Second Order of Sexual Harassment* (SOSH) acuñado por Billie Dziech y Linda Weiner en 1990, considerándolo como los ataques, victimización y consecuencias negativas que sufren aquellas personas que defienden a las víctimas de acoso sexual. Vidu et alt. (2021) evidenciaron limitaciones que justificaban la necesidad de revisarlo en un proceso de diálogo diverso e

igualitario. La falta de impacto político y social de este concepto durante 26 años da lugar a su revisión y red denominación como Violencia de Género Aisladora (CREA, 2016). Concepto que abarca todos los tipos de VdG y no solo el acoso sexual. Este cambio tuvo su principal efecto en la Ley 17/2020, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley 5/2008, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista, primera legislación aprobada a nivel mundial por unanimidad en el Parlamento de Cataluña que incorporaba el término de violencia de segundo orden. El término se comienza a matizar, se cuestiona la descripción de la violencia como “de segundo orden”, considerándose que no reflejaba en realidad lo que estaba ocurriendo, ya que se trata de una violencia que se produce contra quienes ayudan a las víctimas y también contra las víctimas directas, con el objetivo de aislarlas, mantenerlas alejadas de redes de apoyo y garantizar la impunidad de las personas agresoras.

En esta línea, diferentes profesionales (Melgar et al., 2021) aportan datos de los motivos por los que la mayoría de las personas no apoyan a las víctimas de violencia sexual. Un 40% de las personas encuestadas identifican que es por el miedo a padecer represalias. La soledad, el aislamiento de la víctima para hacer frente a la violencia que sufre, dificulta la asunción de los procedimientos de denuncia y todo lo que ello conlleva, al encontrarse sin apoyo, silenciadas (Richman et al., 1999). No obstante, investigaciones como las de Rinehart y Yeater (2011), concluyen que las represalias y la revictimización que padecen, quienes se atreven a romper el silencio, en muchas ocasiones condiciona y limita la disposición de denunciar. Otras investigaciones que se iniciaron en contextos universitarios, pero que posteriormente se aplicaron en otros contextos, descubrieron que el posicionamiento y la intervención activa de los testigos que presencian la violencia, se convertía en la respuesta más eficaz para combatir la VdG (Banyard et al., 2005). Como consecuencia de ello, Vidu et al. (2021) manifiestan que una de las acciones más urgentes es la protección a los testigos que presencian la violencia.

El impacto político del término Violencia de Género Aisladora se evidencia en otros parlamentos que han impulsado la tarea de incluir la Violencia de Género Aisladora en sus propias legislaciones. Es el caso del País Vasco, Cantabria, Asturias, Comunidad Valenciana y Extremadura. También otros países como, por ejemplo, Brasil. Impacta también en el ámbito jurídico, concretándose en la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y penaliza las conductas coercitivas como un nuevo delito. Complementariamente, la incorporación de este concepto, ha promovido también un impacto social. De hecho, el proceso y la metodología de la creación del concepto, ha posibilitado que este término sea reconocido y asumido por diferentes organizaciones y asociaciones. Por ejemplo, la Asociación Catalana de Sociología introdujo el concepto de Violencia de Género Aisladora en su código deontológico, con el objetivo de garantizar que ninguna persona fuera agredida por posicionarse y defender víctimas de la VdG. También la Plataforma Unitaria contra la Violencia de Género de Barcelona, formada por 121 entidades que trabajan por un mismo objetivo, se posicionó en defensa de las investigadoras que denunciaron acoso sexual en la universidad. Además, diferentes medios de comunicación relevantes en España se comprometieron a favor de visibilizar la Violencia de Género Aisladora en diferentes producciones. Por último, este término ha tenido también un relevante impacto en la ciencia, generando artículos científicos en revistas indexadas en el Journal Citation Reports (JCR) sobre esta realidad (Vidu et al., 2021).

Es por todo ello, que el apoyo a las víctimas, el posicionamiento valiente y activo, así como la intervención, a través de acciones concretas ante cualquier manifestación violenta, se convierte en esencial para la superación de cualquier tipo de violencia y en especial, la VdG (Katz et al., 2015), tema central de esta investigación.

2.4 Objetivo de desarrollo sostenible 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas

Según la información oficial de la ONU, los ODS constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, a la violencia contra las mujeres y las niñas, proteger el planeta y mejorar la vida de las personas en todo el mundo. En la Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU de 25 de septiembre de 2015, todos los estados miembros, aprobaron diecisiete ODS como parte de la Agenda 2030, estableciendo para ello un plan con el objetivo de conseguirlos en un período de quince años. En la Cumbre sobre los ODS que se celebró en septiembre de 2019, los líderes mundiales solicitaron la ampliación del calendario de actuaciones a una década e implicación por parte de todos los países de la organización para poder llegar en 2030 al cumplimiento de los objetivos previstos en cada uno de los ODS. Estas acciones se pretenden conseguir en tres niveles: (1) acciones a nivel mundial para garantizar más liderazgo y recursos; (2) acciones a nivel local en las políticas, presupuestos, marcos reguladores y convenios, entre otras; y (3) acciones por parte de las personas, con el objetivo de poder generar un movimiento que impulse las transformaciones necesarias.

El informe de los ODS (Naciones Unidas, 2020) nos sitúa en el punto de partida para esta década. En concreto, este informe señala, en lo referido al ODS 5 (Igualdad de Género) que, a pesar de las mejoras que ha habido, la igualdad de género plena sigue sin lograrse. Entre las mejoras se evidencia que menos niñas son obligadas a contraer matrimonio y que más mujeres ocupan cargos de liderazgo. En concreto, el informe señala que en 2009 el matrimonio infantil de niñas menores de 15 años se situaba en el 7,4% disminuyendo al 4,9% en 2019. Además, en 2020 las mujeres representan el 25% en los parlamentos nacionales y el 36% en gobiernos locales, pero queda todavía muy lejos de la deseada paridad. También las mujeres representan el 70% del personal sanitario y social. Además, las mujeres han estado en primera fila en la lucha contra el coronavirus. No obstante, las consecuencias de la Covid-19 han

repercutido en un aumento del riesgo de violencia física, sexual y psicológica, contra mujeres y niñas, incrementando en algunos países hasta en un 30% los casos y también la pandemia ha contribuido a que las mujeres tengan más cargas en el hogar, ya que dedican tres veces más horas que los hombres a trabajos domésticos y de cuidado de otros no remunerados. Este informe concluye afirmando que “la promesa de un mundo en el que todas las mujeres y las niñas disfruten de una igualdad de género plena (...) sigue sin cumplirse” (p.36). De hecho, se señala también que este objetivo está más distante aún debido a los efectos de la pandemia de la Covid-19.

Con la evidencia de estos datos y con la preocupación ante algunos de los mismos, el Secretario General de las Naciones Unidas en abril de 2020 instó a los Gobiernos a que pongan a las mujeres y a las niñas en el centro de sus esfuerzos para alcanzar los ODS. Es por ello que UN WOMEN ha desarrollado una respuesta rápida y específica para garantizar esa recuperación, centrando las acciones en cinco prioridades: (1) mitigar y reducir la VdG, incluida la violencia doméstica; (2) promover que la protección social y los paquetes de estímulo económico sirvan a las mujeres y a las niñas; (3) fomentar que las personas apoyen y practiquen el reparto equitativo del trabajo de cuidados; (4) promover que las mujeres y las niñas lideren y participen en la planificación y toma de decisiones de las respuesta a la Covid-19; y por último, (5) garantizar que los datos y mecanismos de coordinación incluyan perspectiva de género.

Este ODS 5, pretende como objetivo general lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y a las niñas. Si esta igualdad no se garantiza, las desigualdades a las que se enfrentan las niñas pueden empezar en el momento de su nacimiento y perseguirles durante toda su vida. Es por ello, que la igualdad de género es un derecho humano fundamental y, por lo tanto, promover esta igualdad es esencial en todos los ámbitos de una sociedad sana y justa, en la que se alcance la reducción de la pobreza, la promoción de la salud y la educación, la

protección y el bienestar de todas las personas. Para conseguir este bienestar y por lo tanto este ODS 5, la ONU (2015) plantea las siguientes metas del objetivo:

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.

5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.

5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país.

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.

5.7 Empezar reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales.

5.8 Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres.

5.9 Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Estas metas, entre las que destacamos eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas por su proximidad al objeto de esta tesis, consolidarían los fundamentos esenciales para poder construir un mundo pacífico, próspero y sostenible en relación a la igualdad de género. La ONU insiste en la interacción y la interrelación de los 17 ODS, los cuales evidencian los desafíos globales a los que nos enfrentamos cada día, como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia. Complementariamente contemplan y posibilitan una hoja de ruta con objetivos y metas que pueden transformar el mundo en el que vivimos.

CAPÍTULO 3. LA TEORÍA DEL SEXISMO AMBIVALENTE

3.1. Concepto y componentes del sexismo

En los últimos años el estudio sobre el sexismo, su relación con la VdG y su repercusión en las relaciones sociales, ha sido causa de numerosas investigaciones (Garaigordobil y Aliri, 2013; Ferragut et al., 2013; de Lemus et al., 2010; Hammond et al., 2018). El concepto del sexismo contempla estereotipos, prejuicios y discriminación por género que afectan a la vida de las personas y a sus formas de relación, así como a posibles factores de riesgo que pueden manifestarse en diferentes formas de violencia (Marron, 2017). Este autor señala que los prejuicios ocurren cuando las personas tienen actitudes, bien sean positivas o negativas, hacia los individuos que cumplen o no las expectativas estereotipadas de género, pudiendo derivar en discriminación o actitudes violentas, en algunas ocasiones. El sexismo se puede definir como:

“aquellas actitudes, creencias y comportamientos de los individuos, así como las prácticas organizacionales, institucionales y culturales que o bien reflejan evaluaciones negativas de las personas en función del género, o bien apoyan la existencia de un estatus desigual de mujeres y varones” (Swim y Hyers, 2009, p.407).

Malonda et al. (2017) da un paso más, identifica sobre qué género se producen las evaluaciones negativas al afirmar que el sexismo se define como una actitud discriminatoria basada en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo. Glick y Fiske (1996) afirman que, el sexismo surge con el objetivo de la promoción de la defensa de roles de género tradicionales asociados a las estructuras patriarcales hegemónicas, legitimando la dominación masculina en todos los ámbitos, desde la familia hasta el dominio de las instituciones políticas, religiosas, económicas y legales (Asiyanbola, 2005).

Autores como Yubero et al. (2010) indican que el sexismo implica conductas discriminatorias o asimétricas de poder entre mujeres y hombres. Garaigordobil (2013) afirma

que el sexismo ha ido evolucionando con los años, haciéndose de alguna manera más sutil. De hecho, fruto de este interés, han surgido diferentes instrumentos para conocer más sobre el sexismo que está en la cultura y en la sociedad, así como en todos los agentes socializadores que las componen, y que se van interiorizando en los individuos en forma de actitudes sexistas (de Lemus et al., 2008; Glick et al., 1996; Moya y Expósito, 2001).

Estas actitudes sexistas, se basan en tres procesos diferentes que constituyen el sexismo: el componente cognitivo, el afectivo y el conductual (Díaz-Aguado, 2006a). Autoras como Martínez et al., (2010), señalan que los estereotipos están integrados en el componente cognitivo, y que son las creencias que se han gestado en la sociedad las que han ido generalizándose y atribuyéndose a las personas, por el mero hecho de pertenecer a uno de los dos sexos y, justificando de esta manera, los roles sociales. Un ejemplo de ello, es la atribución a las mujeres de roles como la crianza, la afectividad, la preocupación por el bien ajeno o la dependencia, mientras que a los varones se les atribuye la actividad, la competencia, el control o la independencia, entre otras (Fiske et al., 2002). Además, el sexismo, entendido como la actitud de superioridad hacia las mujeres en función de su sexo biológico, repercute directamente en el apoyo de esos estereotipos y sus estructuras patriarcales (Glick et al., 2000, 2004). Whittaker (1979) señalaba ya en los años setenta del pasado siglo que la asociación existente entre el componente cognitivo y un objeto social surge desde la afectividad, dotándola de valor positivo o negativo. Complementariamente, el componente conductual funciona como un instigador de las actuaciones, en coherencia con los dos componentes anteriores (Rodríguez, 1991). Es por ello que el sexismo se manifestará en función de lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual, generando una conducta o reacción negativa o positiva hacia las personas en función del sexo (Moya, 2004).

3.2. Un modelo explicativo de las actitudes sexistas: la teoría del sexismo ambivalente

Se han generado diferentes teorías que sostienen el sexismo. La Teoría del Sexismo Ambivalente de Glick y Fiske (1996, 1999) advierte sobre la dimensión relacional y las diferencias de poder o conflictos entre grupos sociales. De esta manera, la Teoría del Sexismo Ambivalente contempla el reconocimiento de la dimensión relacional-dependiente entre varones y mujeres, condicionando las diversas actitudes hacia los sexos (Rodríguez et al., 2009).

Glick y Fiske (1996) integran en un mismo nivel una combinación que incorpora actitudes hostiles y benevolentes hacia la construcción de género, y que conceptualizan como Sexismo Ambivalente, dando lugar a dos tipos de sexismo vinculados: sexismo hostil y sexismo benevolente.

El sexismo hostil es una ideología que caracteriza a las mujeres como grupo subordinado e inferior, legitimando el control social que ejercen los hombres. Cameron (1997) señala que este sexismo hostil tiene implícito un componente de prejuicio o discriminación basado en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo, evaluándolas de manera negativa. Un fenómeno que se desprende de la existencia de sistemas de organización patriarcales, es el paternalismo, que se puede manifestar como un paternalismo dominante o protector (Glick y Fiske, 1997). Este paternalismo dominante u hostil al que nos referimos, tiene que ver con la creencia de que los hombres deben controlar el comportamiento de las mujeres. Por lo tanto, el sexismo hostil se compone de un paternalismo dominante, de la diferenciación competitiva de género y de una heterosexualidad hostil. El paternalismo dominante es entendido como la subordinación y el sometimiento de la mujer hacia el hombre. Complementariamente, la diferenciación competitiva de género promociona las competencias y habilidades del hombre desfavoreciendo las de la mujer, justificando así, una estructura de poder predominantemente masculina (Cárdenas *et al.*, 2010).

Por su parte, el sexismo benevolente se basa en una ideología que posiciona al hombre como figura de protección, que necesita de una mujer para completar el círculo amoroso perfecto. En sus palabras, el sexismo benevolente es:

La actitud que considera a las mujeres de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles con un tono afectivo positivo. Considera a las mujeres como frágiles, sensibles, o de búsqueda de intimidad, y suscita hacia éstas, conductas categorizadas como de protección o ayuda (Glick y Fiske, 1996, p.491)

Sin embargo, el paternalismo protector, al que anteriormente nos referíamos, está relacionado con la idea de que el hombre, por su mayor autoridad, poder y fuerza física, está en la obligación de ocupar el rol protector con las mujeres (Cruz *et al.*, 2005). Garaigordobil y Aliri (2013) señalan que el sexismo benevolente tiene un tono afectivo positivo transmitiendo una imagen de debilidad de la mujer y que necesita ser protegida, y al mismo tiempo de adoración hacia su rol natural de madre y esposa. Sin embargo, con el sexismo benevolente emergen comportamientos de ayuda o protección hacia las mujeres por ser consideradas más limitadas y débiles. Es más, en numerosas ocasiones, estos comportamientos pasan totalmente desapercibidos (Barreto y Ellemers, 2005). Considera, desde una perspectiva tradicional, que las mujeres están limitadas a ciertos roles, en determinados espacios o que son más débiles, al igual que se considera desde el sexismo hostil (Moya 2004). Es más, algunas investigaciones han concluido que ambos sexismos correlacionan de manera significativa (de Lemus *et al.*, 2008).

Por todo ello, la combinación del sexismo hostil y el sexismo benevolente componen el sexismo ambivalente, que ofrece una visión totalmente estereotipada de las mujeres, justificando las condiciones sociales y biológicas, que caracterizan las relaciones entre varones y mujeres (Glick y Fiske, 1996). Además, Glick *et al.* (1997), manifiestan que la persona puede tener conductas y actitudes positivas o negativas hacia las mujeres, sin que ello les genere

sentimientos conflictivos o contradictorios, porque las mujeres, inconscientemente, se clasifican en “buenas” y “malas”. Debido a esto, Glick y Fiske (1997) indican que se utiliza el sexismo hostil para las mujeres que no encajan en los estereotipos tradicionales y el sexismo benevolente para las mujeres que se ciñen a ellos. Por eso, una misma persona puede tener una actitud hostil o benevolente según si la mujer se identifica o no con los estereotipos tradicionales de género. Pero ambas conductas tienen al final el mismo efecto: recordar cuál es su verdadera posición de inferioridad en la sociedad. De hecho, Lameiras et al. (2009) profundizan en la contribución del sexismo benevolente al hostil, ya que se permite que los varones sexistas, sean al mismo tiempo protectores de las mujeres y que tengan una actitud hostil ante aquellas que no responden a los estereotipos o que se convierten en transgresoras de la norma social. Además, Glick y Hilt (2000), afirman que, durante los procesos de socialización, en las primeras etapas del desarrollo vital, en la que incluyen la adolescencia, se observa una mayor tendencia de sexismo hostil que va evolucionando con la edad de crecimiento hacia un sexismo mucho más oculto que esconde actitudes relacionadas con el sexismo benevolente y que asienta un conjunto de actitudes ambivalentes en la edad adulta hacia el otro sexo.

Por tanto, el sexismo ambivalente alimenta la subordinación de las mujeres mediante un sistema de recompensas y castigos, a través de los cuales se les muestra cuál es su sitio, debilitando la resistencia por parte de ellas al patriarcado (Glick y Fiske, 2001). También el sexismo benevolente idealiza en los varones tener una imagen positiva y con valor de sí mismos al asumir el papel de protectores que se les otorga. Una vez más, se evidencia que el sexismo tiene el objetivo de perpetuar las relaciones de género patriarcales. Para ello se apoya en el sexismo hostil y también en el sexismo benevolente, provocando la dependencia de la mujer hacia el hombre (Moya, 2004).

Así, se ha observado, en chicos y chicas de 12 a 17 años, que el sexismo ambivalente se relaciona positivamente con la conducta agresiva, física y verbal, mientras que la relación del sexismo ambivalente con la conducta prosocial es negativa. Es decir, existe relación entre el sexismo ambivalente y los factores académicos mediados por la conducta prosocial y la agresividad. El comportamiento prosocial obstaculizará el desarrollo de actitudes sexistas ambivalentes mientras que estimulará los factores académicos, que impulsan el buen aprendizaje. Por el contrario, la agresividad física y verbal acrecentará el sexismo ambivalente y actuará disminuyendo el buen comportamiento que lleva al rendimiento académico (Malonda et al., 2017).

Sin embargo, y en el tema que nos ocupa en esta investigación, Dosil et al. (2020) indican que hace falta más estudios para establecer una relación directa entre el sexismo y la violencia en el noviazgo adolescente. Diferentes autores como Lichter y McCloskey (2004) concluyeron que las actitudes positivas hacia los roles tradicionales y hegemónicos de género, están relacionadas con mayores niveles de violencia en relaciones de pareja. Al igual que Foshee et al. (2004), que señalan que el mantenimiento de estereotipos de género predice victimización en relaciones de pareja. Incluso Pazos et al. (2014) afirmaron que el sexismo era un factor muy importante en la violencia relacional. Pero, también algunos estudios (Arnosó et al., 2017) concluyen que la capacidad de predicción del sexismo para la perpetración o victimización de VdG en adolescentes es baja. No obstante, el sexismo hostil se convierte en uno de los predictores más importantes, ya que se reconoce muy fácilmente y cada vez es más rechazado por la sociedad en general. En cambio, el sexismo benevolente impide reconocer, en muchas ocasiones, la conducta como inapropiada, abusiva o violenta (Herrera et al., 2014).

Los datos relativos al sexismo y VdG siguen preocupando, especialmente en relación al colectivo adolescente. El estudio realizado en el contexto español por Díaz-Aguado et al. (2021), con una muestra representativa de 13.267 adolescentes de 14 a 20 años de 336 centros

educativos, aporta interesantes datos en esta línea. Por ejemplo, el 14% de las adolescentes señala que ha tenido presión para realizar actividades de tipo sexual, siendo esta en el 97,4% de las ocasiones realizada por varones, y en concreto por varones con los que tienen una relación en el 55,7% de los casos. Además, se evidencia que el porcentaje de chicos que está bastante o muy de acuerdo con la mayoría de las opiniones sexistas y de justificación de la violencia es el triple que el de chicas. Algunos ejemplos que pueden ilustrar esta afirmación los podemos encontrar en respuestas en las que el 5,4% de los chicos señalan que “un buen padre debe hacer saber al resto de la familia quién es el que manda” frente al 1,3% de las chicas. O ante la pregunta de si “está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle”, el 2,3% de los chicos responde de manera afirmativa frente al 0,9% de las chicas. Aún se produce mayor diferencia ante la pregunta “está justificado agredir al que te ha quitado lo que es tuyo”, respondiendo afirmativamente el 18,6% de los chicos frente al 4,5% de las chicas. No obstante, se produce una excepción a esa diferencia en las respuestas, ya que en la pregunta “el chico que parece más agresivo es el más atractivo” no hay diferencias significativas entre sexos, sino que el 5,2% de los chicos y el 5,1 de las chicas responden de manera afirmativa, mostrando una atracción hacia la violencia en los procesos de socialización de las personas (Gómez, 2015).

CAPÍTULO 4. JUSTICIA JUVENIL

4.1. Introducción

La presencia de las mujeres con medidas judiciales es inferior en las estadísticas, no obstante, su presencia es latente en las estadísticas. Según los datos del INE del Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores del año 2022, hubo un total de 13.664 menores condenados en España, de los que 11.235 fueron hombres y 2.791 mujeres. Por lo tanto, aproximadamente 2 de cada 10 son mujeres y son también el objeto de estudio de esta investigación. Concretamente en la Comunidad Valenciana, con los datos ofrecidos por la Administración en 2021 tuvieron medida judicial con internamiento o de convivencia en grupo educativo en centros de reeducación o socioeducativos, un total de 133 mujeres adolescentes. No obstante, aportamos también en la Tabla 1 los datos de las medidas judiciales desde 2019 a 2021, período en el que se realiza la intervención, y que permiten ver su evolución.

Tabla 1

Mujeres adolescentes con medida en RS (2019-2021)

Año	Internamientos	Convivencia en Grupo Educativo	Total
2019	140	71	211
2020	117	49	166
2021	100	33	133

Nota: Elaboración propia a partir de datos Dirección General Infancia, Familia y Adolescencia de la Generalitat Valenciana

Para conceptualizar el término adolescentes en conflicto con la ley, se partirá de las aportaciones de Priuli y De Moraes, (2007), que lo utilizan relacionándolo con las prácticas antisociales que protagonizan los adolescentes en su desarrollo. Las adolescentes en conflicto con la ley tienen una edad entre 14 y 18 años, han cometido al menos un delito tipificado en el Código Penal o en leyes específicas, han sido detenidas por la policía y tienen una resolución judicial cautelar o firme. Por lo que se puede afirmar que se encuentran en un período de inadaptación social, entendido este como “el proceso por el cual determinados

comportamientos y pensamientos de las personas o grupos, se encuentran fuera de las normas socialmente aceptadas en ese momento” (González-Sala, 2006, p. 8).

En el desarrollo de esta tesis no nos centraremos en las conductas violentas que presentan las adolescentes en conflicto con la ley con carácter general, y que en la mayoría de los casos ha desembocado en el cumplimiento de su medida judicial de internamiento. Lo haremos poniendo el foco en los datos relacionados en el apartado 1.1 relativos a la violencia, en cualquiera de sus formas que han padecido en sus trayectorias de vida. Es por ello, que se considera imprescindible el desarrollo de programas y/o actuaciones que aborden la violencia y su prevención, y en concreto la VdG. Varios autores señalan que el período de 11 a 15 años es un momento importante para poder mejorar las habilidades y actitudes que promueven relaciones seguras y saludables con el objetivo de reducir la violencia en las parejas adolescentes (Debnam et al., 2014).

4.2 Marco legislativo

Desde 2004 se han publicado leyes que han ido configurando el actual Modelo de Justicia Penal de Menores imperante en España. Este marco legislativo ha incorporado las distintas disposiciones que desde los años 90 se han ido publicando en el ámbito internacional desde organismos como la ONU o el Consejo de Europa. Estas recomendaciones apuestan por un modelo de justicia juvenil donde se priorizan las medidas de carácter educativo frente aquellas otras privativas de libertad, donde se persigue la responsabilización del menor frente a su conducta y se garanticen los mismos derechos que se establecen para la población adulta infractora.

En este epígrafe se describe la legislación reguladora de la responsabilidad penal de menores en España y se analizan las Medidas judiciales de internamiento institucional en las RS.

4.2.1. Legislación reguladora de la responsabilidad penal de menores en el estado español

El artículo 19 del vigente Código Penal, aprobado por la Ley Orgánica 10/1995 fija la mayoría de edad penal en los dieciocho años y exige la regulación expresa de la responsabilidad penal de los menores en una normativa independiente. Es por ello, que a continuación, se relacionan las principales referencias legislativas en materia de regulación de la responsabilidad penal de los y las adolescentes en conflicto con la ley.

La Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, es la normativa básica de referencia. En su preámbulo se describen sus principios generales, que son:

(...) naturaleza formalmente penal pero materialmente sancionadora y educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a los infractores menores de edad, reconocimiento expreso de todas las garantías que se derivan del respeto de los derechos constitucionales y de las especiales exigencias del interés del menor (...), flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas aconsejadas por las circunstancias del caso concreto (...). (p. 6)

En la exposición de motivos se comprueba el carácter educativo que subyace en ella, en concreto señala que “la responsabilidad penal de los menores presenta frente a la de los adultos, un carácter primordial de intervención educativa” (p.6). Se reconoce en ella también el límite de los 14 años de edad a partir del cual se puede empezar a exigir la responsabilidad del menor o la menor, considerando la normativa que las infracciones cometidas por los y las menores de 14 años son, con carácter general, irrelevantes y aquellas que se produzcan en las que puede haber alarma social o tengan mucha importancia, se les dará respuesta desde el ámbito familiar o mediante la asistencia civil necesaria, pero no desde el aparato judicial sancionador del Estado.

También se contempla que en el Derecho Penal de menores ha de primar el superior interés del menor. Los elementos que han de considerarse para la evaluación del interés

superior del niño serán: su edad y madurez, la necesidad de garantizar su igualdad y no discriminación, el irreversible efecto del transcurso del tiempo en su desarrollo, la estabilidad en las soluciones que se adopten para su integración y desarrollo, la minimización de riesgos, la preparación del tránsito a la edad adulta, su opinión, su identidad, la preservación de su entorno familiar y el mantenimiento de sus relaciones personales, su cuidado, seguridad y protección, así como el cumplimiento de sus derechos. Todo ello, asegurando una serie de garantías procesales ateniéndose a los principios de necesidad y proporcionalidad.

Según la Ley Orgánica 5/2000, debe ser valorado con criterios técnicos por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas. Es por ello que el artículo 27 regula el informe del equipo técnico, mediante el cual los y las profesionales del campo de la psicología, familiar y social del menor, proponen al Ministerio Fiscal una intervención socio-educativa sobre el o la menor o incluso la propuesta de una actividad reparadora o conciliadora.

Además, respecto al principio de oportunidad, el artículo 18 regula el desistimiento cuando los delitos sean menos graves, no haya violencia, faltas o intimidación hacia las personas. También referido a este principio, el artículo 19, regula la mediación si el menor se ha podido conciliar con la víctima o ha asumido reparar el daño causado a la víctima o se ha comprometido a cumplir la actividad educativa propuesta por el equipo técnico en su informe, sin que haya habido violencia o intimidación grave en la comisión de los hechos hacia la víctima. Por último, señalar en la línea del principio de oportunidad, que el artículo 27.4 dispone de una vía novedosa para poner en práctica este principio que es el denominado desistimiento conforme a propuesta del equipo técnico, en el que éste propone al Ministerio Fiscal la conveniencia de no continuar la tramitación del expediente en interés del menor, por haber sido expresado el reproche al mismo a través de acciones ya realizadas o por considerarse inadecuada la tramitación por el tiempo de la comisión del delito.

Además, están en vigor otras normativas que tienen relación con la responsabilidad penal de los y las menores. La Ley Orgánica 7/2000, en la que se realizan diversas modificaciones en relación a la competencia de la Audiencia Nacional, a los Juzgados Centrales de Menores y en su artículo 7 se contempla la inhabilitación absoluta para el menor. También el Real Decreto 1774/2004, regula la actuación de la Policía Judicial y concreta la composición del Equipo Técnico, señalando que estarán compuestos por profesionales de la psicología, de la educación social y del trabajo social, y cuya función es asistir técnicamente en las materias propias de sus disciplinas profesionales a los jueces de menores y al Ministerio Fiscal con la elaboración de sus informes. Finalmente, la Ley Orgánica 8/2006, surge ante el aumento considerable de delitos cometidos por menores, generando una gran preocupación social por la sensación de impunidad ante las infracciones más cotidianas y frecuentes como los delitos y faltas patrimoniales. Es por ello, que entre otras modificaciones, se amplían los supuestos en los que se pueden imponer medidas de internamiento en régimen cerrado, se suprime definitivamente la posibilidad de aplicar la ley entre los dieciocho y los veintiún años, se añade una nueva medida de impedimento de acercamiento o comunicación con la víctima, se faculta al juez para que el mayor de dieciocho años que se encuentre en régimen cerrado, pueda acabar de cumplir la medida en un centro penitenciario y se amplía la medida cautelar de tres a seis meses.

El art. 7 de la Ley Orgánica 5/2000, enumera las medidas susceptibles de ser impuestas a los menores. Recoge de forma ordenada según la restricción de derechos, las medidas de: internamiento en centro cerrado, semiabierto, abierto; internamiento terapéutico, tratamiento ambulatorio; asistencia a centro de día, permanencia de fin de semana; libertad vigilada; convivencia con otra persona, familia o grupo educativo; prestación en beneficio de la comunidad; realización de tareas socioeducativas; amonestación; privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos de motor.

Para concluir este apartado, señalar que esta Ley establece una gradación entre intervención educativa y función sancionadora. Da prioridad a la educativa y por ello señala que las medidas no deben ser represivas, sino que deben ir orientadas hacia la reinserción social incorporando la consideración de las circunstancias personales, sociales y familiares de los menores. De este modo se mencionan distintos tramos de edad en relación de la etapa evolutiva del menor (tratamiento diferenciado): de catorce a dieciséis años, de diecisiete a dieciocho años y de dieciocho a veintiún años. Es por ello clave, en este momento, profundizar en el concepto de resocialización educativa. La resocialización está incluida en la Constitución Española como orientación de las penas de privación de libertad y es fundamental para la generación e interpretación de la normativa penal. Para entender bien el concepto es conveniente aclarar el de reeducación, que es la estrategia que se sigue con la persona durante el período de su privación de libertad, es decir, todas las herramientas, habilidades, de las que participa. La reinserción alude al regreso del penado a la vida en libertad y alejado de toda actividad delictiva. Atendiendo a esto, la resocialización alude al momento final del proceso por el cual una persona estuvo inicialmente socializada y que luego dejó de estarlo cometiendo un delito y vuelve a integrarse en la sociedad sin recurrir a actividad delictiva alguna, tal y como se expresa en la Constitución Española y en la Ley Orgánica 5/2000. Por tanto, la intervención educativa con las adolescentes internadas en los centros de justicia juvenil debe estar basada principalmente en este concepto de resocialización, anteriormente definido, y en el supremo interés de las menores, como principio educativo esencial sobre el que desarrollar las diferentes actuaciones o intervenciones desde el ámbito educativo.

4.2.2 Medidas judiciales de internamiento institucional o privativas de libertad en las residencias socioeducativas

La Ley Orgánica 5/2000 establece una serie de medidas privativas de libertad, dependiendo de la edad y circunstancias del menor. Estas atienden a razones de proporcionalidad y cuya sanción abarca privaciones parciales o totales de libertad. En la justicia de penal de menores, como equivalencia a las penas de los delitos en adultos se establecen las medidas, de corte socializador y reeducativo.

4.2.2.1 Contextualización histórica

El siglo XVIII se caracterizó por su dureza y severidad con los y las menores, ya que eran castigados como infractores prácticamente en las mismas condiciones que las personas adultas, excepto que contaban con la posibilidad de la disminución de penas (Herranz, 2004; Sánchez, 2002). Además, no existía tratamiento específico para menores delincuentes y tampoco instalaciones específicas, por lo que tenían que cumplir sus medidas junto a las personas adultas. A lo largo del siglo XIX en diferentes Códigos Penales se empiezan a hacer distinciones en franjas de edades de los y las menores, se empiezan a perfilar tratamientos especializados y separados de las personas adultas, aparecen las Casas de Corrección, que serán la antesala a los Reformatorios de Menores. Es por ello, que ya en esta época, la legislación pretendía la existencia de instituciones socializadoras para menores con un doble objetivo: por un lado, proteger el bien común y la sociedad en general y por otro la resocialización del menor delincuente. Es en este momento donde se inicia un cambio en la percepción de los y las menores infractores, ya que se les considera con posibilidades de transformación educativa, personal y social. De hecho, se realizan construcciones de instituciones correctoras para menores con el objetivo de separarlos de las personas adultas infractoras, siendo la creación de módulos para jóvenes en las cárceles, el primer paso para ello (Navarro y Mestre, 2015).

El año 1918 fue determinante ya que nacieron diferentes movimientos de protección a la infancia y se aprobaron los Tribunales Tutelares de Menores en España (Sánchez, 2002). Sin duda, este hecho fomenta la construcción de establecimientos reformadores. Estas instituciones se realizaron con dotación económica de las autoridades municipales, donaciones particulares y donaciones de las familias que enviaban a sus hijos e hijas. Herranz (2004) afirma que sus estructuras de organización interna eran una mezcla entre una disciplina estricta y el proteccionismo paternalista. De hecho, los reformatorios han sido durante mucho tiempo el recurso para poder atender a menores infractores.

Durante el resto del siglo XX, se siguen incorporando cambios en el planteamiento a los y las menores infractores. Por un lado, se amplían las alternativas de intervención con los y las delincuentes juveniles, el internamiento deja de ser la única opción y pasa a ser considerada para los casos más graves y por otro, se limita la estancia en las instituciones, se amplía la tipología de centros y empiezan a hacerse mixtos, atendiendo tanto a chicos como a chicas. Al mismo tiempo, también se producen a lo largo del siglo XXI transformaciones en modelos de intervención y conceptual, pasando, por ejemplo, de menores delincuentes a adolescentes en conflicto, o de Reformatorios a RS.

4.2.2.2 Medidas de internamiento con proyección socioeducativa

En consonancia con los principios que contempla la Ley Orgánica 5/2000, las medidas de internamiento responden a una mayor peligrosidad. Es decir, son casos más caracterizados por violencia, intimidación o peligro para las personas. El objetivo de esta medida judicial es que el o la menor pueda disponer de un ambiente, distanciado temporalmente de su contexto sociofamiliar, que le pueda ofrecer la respuesta educativa adecuada para que pueda reorientar su comportamiento antisocial siempre desde una perspectiva de inserción en el plano personal y social. De hecho, en su artículo 55 se determina que, ante una medida de internamiento, el centro siempre debe tomar como referencia la vida en libertad, favoreciendo los vínculos

sociales, el contacto con los familiares y participando en las entidades públicas y privadas en el proceso de integración social.

Además de los principios relacionados en el apartado 5.2.1 que relaciona la Ley 5/2000, se contempla como esencial para desarrollar la intervención educativa en los centros de internamiento de menores los siguientes principios: (1) un planteamiento educativo integrador que garantice la máxima normalización posible y tenga en cuenta sus contextos socio familiares más cercanos; (2) una educación personalizada que atienda la individualidad y particularidad de cada menor y sus posibilidades; (3) un trato no discriminatorio por ninguna causa; (4) una respuesta consensuada, coordinada y de calidad de los equipos internos de los centros y entidades externas, desde un enfoque multidisciplinar; (5) la garantía de una educación en valores dirigida al cambio de actitudes negativas potenciando comportamientos prosociales; y finalmente, (6) un ambiente estructurado y seguro que facilite la reinserción y rechace la violencia.

Las medidas de internamiento, prácticamente en su totalidad, constarán de dos períodos: el primero en el centro asignado para el cumplimiento de la medida, y el segundo en régimen de libertad vigilada en la modalidad elegida por el juez.

Dependiendo del hecho cometido, el internamiento será de mayor o menor intensidad aplicándole un tipo de internamiento u otro. Estas medidas judiciales de internamiento están tipificadas en el artículo 7.1 de la Ley Orgánica 5/2000, contemplándose la existencia de seis modalidades de estancia de los y las adolescentes en conflicto con la ley en las RS. Relacionamos a continuación cada una de ellas:

- Internamiento en régimen cerrado. Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro y desarrollarán en el mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.

- Internamiento en régimen semiabierto. Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro, pero podrán realizar fuera del mismo alguna o algunas de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio establecidas en el programa individualizado de ejecución de medida. La realización de actividades fuera del centro quedará condicionada a la evolución de la persona y al cumplimiento de los objetivos previstos en las mismas, pudiendo el Juez de Menores suspenderlas por tiempo determinada, acordando que todas las actividades se lleven a cabo en el centro.
- Internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto. En los centros de esta naturaleza se realizará una atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad. Esta medida podrá aplicarse sola o como complemento de otra medida prevista en este artículo y requiere de la voluntariedad del/de la menor para su ejecución. En caso de rechazar un tratamiento de deshabituación, el juez habrá de aplicarle otra medida adecuada a sus circunstancias.
- Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. La persona sometida a esta medida debe convivir, durante el período de tiempo establecido por el juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para orientarla en su proceso de socialización.
- Internamiento en régimen abierto. Las personas sometidas a esta medida llevarán a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.

- Permanencia de fin de semana. Las personas sometidas a esta medida permanecerán en su domicilio o en un centro hasta un máximo de treinta y seis horas entre la tarde-noche del viernes y la noche del domingo, a excepción, en su caso, del tiempo que deben dedicar a las tareas socioeducativas asignadas por el juez que deban llevarse a cabo fuera del lugar de permanencia.

Para finalizar este apartado, y relacionándolo con la investigación que presentamos, las adolescentes que participan en el desarrollo de esta intervención de TFD, se encuentran cumpliendo una o varias medidas judiciales en alguna de las cuatro primeras opciones de internamiento citadas.

4.2.2.3 Estructura básica general e instrumentos de planificación educativa

Las medidas de internamiento son una actuación transitoria en el proceso vital de los y las adolescentes en conflicto con la ley. Es por ello, que resulta necesario concebir la respuesta educativa durante su medida judicial atendiendo al antes y después de la medida de internamiento, trabajando con elementos individuales, familiares, grupos de iguales, aspectos formativos, inserción socio laboral y aspectos culturales, durante la permanencia del adolescente en el centro. Es decir, que se pueda desarrollar un proyecto educativo ajustado a las características y necesidades del menor. Consciente del pasado, presente y futuro deseable para el o la adolescente. Esta respuesta educativa individual y ajustada a cada uno de los y las adolescentes en conflicto con la ley se realiza desde la cooperación, la corresponsabilidad y complementariedad en el diagnóstico, estrategias y objetivos consensuados en la intervención y evaluación de la misma, y con la implicación profesionalizada de equipos multidisciplinares, de forma coordinada y cohesionada (Navarro y Mestre, 2015).

La Ley Orgánica 5/2000, en su artículo 54.3 refiere que:

Los centros estarán divididos en módulos adecuados a la edad, madurez, necesidades y habilidades sociales de los menores internados y se regirán por una normativa de funcionamiento interno cuyo cumplimiento tendrá como finalidad la consecución de una convivencia ordenada, que permita la ejecución de los diferentes programas de intervención educativa y funciones de custodia de los menores internados. (p.33)

Este mismo artículo garantiza el principio de resocialización, que supone que las actividades desarrolladas en las RS deben estar vinculadas al máximo posible a la vida en libertad, lo que va a permitir la integración de normas, habilidades sociales y comportamientos prosociales. Para que ello se produzca, las actividades deben estar perfectamente organizadas, contextualizadas, temporalizadas y evaluadas con diferentes instrumentos y metodologías. Amigonianos (2023) afirman que el trabajo en las RS debe articularse como una actuación intencional, planificada, profesional y ajustada a las características, necesidades y oportunidades de cada uno de los o las adolescentes en conflicto con la ley.

En la organización del trabajo de las RS podemos encontrar diferentes niveles de planificación educativa: el proyecto educativo de centro (programación a largo plazo), el Plan Anual y la Memoria de Evaluación (programación a medio plazo), la programación de convivencia o grupo educativo (programación a medio y corto plazo) y el Proyecto Individualizado Educativo de un o una adolescente interno. Además, y con el objetivo de poder regular las normas, las condiciones de funcionamiento de las RS, el comportamiento de las y los profesionales que trabajan en la residencia, los procedimientos de organización interna, encontramos el Reglamento de Régimen Interno.

Otro instrumento clave es el Proyecto Educativo del Centro (Amigonianos, 2023; Uceda y Navarro, 2013; Navarro y Puig, 2010). Este respeta la normativa en materia de menores y recoge por escrito los rasgos de identidad de las RS, sus características particulares

y diferenciales, las medidas judiciales que atiende, el contexto institucional, su organigrama y recursos humanos y materiales, entre otros. Además, contempla los objetivos generales de actuación contextualizados en los principios normativos que la legislación vigente determina. También refleja su estructura organizativa y contempla los criterios metodológicos y procedimientos de acogida y salida de los y las menores de la Residencia, los principios metodológicos de su intervención educativa, la relación entre educador o educadora y menor, espacios, materiales, constitución de los grupos educativos, órganos de funcionamiento, los ámbitos de participación de los y las menores en la Residencia, los criterios de asesoramiento, orientación e intervención con familias, las escuela y talleres de la Residencia y el programa de salud. Este Proyecto, así como su evaluación de objetivos y finalidades, se elabora en equipo con la participación de todos los sectores de la institución, garantizando la continuidad de la institución.

La Programación Anual o también denominada Plan Anual del Centro es el documento que recoge por escrito los aspectos necesarios para la organización y funcionamiento de una RS durante un año. Se basa en el Proyecto Educativo del Centro y en sus Memorias Anuales. Este documento concreta los objetivos, en consonancia con el Proyecto Educativo, que se trabajarán en un año y que orientarán la práctica educativa en la institución. También determinará las actuaciones y recursos necesarios para la consecución de los objetivos anuales propuestos y se designarán los órganos o las personas encargada de su supervisión y cumplimiento (Sala-Roca, 2019).

La programación del grupo educativo se convierte en el instrumento fundamental para el desarrollo de la tarea educativa. Con ella se pretende la sistematización y estructuración del trabajo cotidiano de los y las educadores en la residencia. Al mismo tiempo evita la improvisación continuada en el desarrollo de la tarea educativa diaria. Es cierto que es una programación que se considera viva y se introducen en ella las adaptaciones y modificaciones

que son necesarias a largo y a medio plazo. En esta programación se incluyen las actividades cotidianas que se realizan a diario, las actividades periódicas y las actividades puntuales desarrolladas en un momento concreto del año (Añaños-Bedriñana y García-Vita, 2017).

El Proyecto Individualizado Educativo es el documento elaborado de manera coordinada por los y las profesionales que intervienen con el o la menor en la RS. Requiere un análisis pormenorizado de su situación personal, social, familiar y de la medida judicial que tiene que cumplir. Incluye una valoración psicológica, un análisis de las posibilidades formativas y de las opciones reales de inserción. Este proyecto planifica toda la intervención educativa que se realizará con el o la adolescente en conflicto con la ley en su estancia en la RS. En la programación se fijarán los objetivos específicos de trabajo con el o la menor, así como los instrumentos y procedimientos que permitan evaluar dicha programación e introducir las modificaciones pertinentes en el proceso si es preciso (Vila et al., 2022).

El Reglamento de Régimen Interno recoge la organización de la convivencia y normativa interior. La persona que ejerce la dirección de la RS es la responsable de su elaboración, desarrollo y cumplimiento. En este documento se encuentran tipificados los comportamientos y las conductas que han de cumplir las personas que están internas o que trabajan en la institución y se reflejan en él los procedimientos de organización interna y de toma de decisiones. Incluye la organización y el funcionamiento de los órganos unipersonales y colegiados, la organización del equipo técnico, las normas de convivencia para los y las menores, la relación con las familias y la relación con el entorno comunitario (Aguilar, 2020).

Finalmente, señalar que todos estos documentos son evaluados, con diferentes instrumentos y procedimientos, anualmente con el objetivo de comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos que los vehiculizan e incorporar todas las modificaciones necesarias en las nuevas programaciones.

CAPÍTULO 5. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO Y APRENDIZAJE DIALÓGICO

Si comparamos la práctica en los sistemas educativos con el conocimiento que la investigación educativa ha generado en las últimas décadas, podemos observar actuaciones en esos centros educativos que no incorporan el conocimiento generado. En palabras de Flecha y Villarejo (2015):

El derecho real a la educación de todos y todas incluye dos dimensiones. Por un lado, el derecho de asistencia a un centro; por otro, el derecho a disfrutar en ese centro de las actuaciones educativas que dan los mejores resultados en aprendizaje instrumental, valores, emociones y sentimientos, es decir, las Actuaciones Educativas de Éxito. (Flecha y Villarejo, 2015, p.1)

En este capítulo se incluyen algunas de las teorías socioculturales del aprendizaje más relevantes, consideradas como soporte de la teoría del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) que se describe en el siguiente epígrafe. El tercer subepígrafe incorpora los principios que sostienen las actuaciones de éxito, de entre las que se profundiza en el capítulo en las TD, dada su relevancia en el desarrollo metodológico de la propuesta de intervención que se traslada en esta tesis.

5.1 Antecedentes teóricos del Aprendizaje Dialógico

Según Antón (2010), la teoría sociocultural de Lev Vygotsky ha sido el marco teórico de numerosas investigaciones que parten de la construcción social del aprendizaje en contextos educativos y sostienen que existe una estrecha relación entre el lenguaje y la mente. Esta teoría refiere que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social en el que el lenguaje posibilita y propicia en las personas el desarrollo de funciones mentales superiores. Por lo tanto, el aprendizaje requiere un entorno colaborativo, ya que aprendemos al observar y participar con

otras personas y por “mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta” (Antón, 2010, p.11). Vygotsky (1978) afirma que los procesos mentales superiores aparecen primero en la interacción con otras personas, en diferentes contextos y en variadas formas de presentación. Posteriormente, esas habilidades las interioriza el individuo y es capaz de operar por sí solo, sin la ayuda de otros.

Sin duda el papel del lenguaje es esencial en los procesos de desarrollo de las personas y en el pensamiento (Vygotsky, 1995). De hecho, investigaciones como las de Bühler et al., (1930) demostraron ya claramente, a principios del siglo pasado, la función social del habla desde el primer año de vida. Se observaron reacciones muy definidas ante la voz humana desde la tercera semana de vida, reacciones que también se producían ante risas, sonidos o movimientos, convirtiéndose en medios de contacto social desde los primeros meses de vida. Al cumplir dos años, aproximadamente, pensamiento y habla se suman y “descubren que cada cosa tiene su nombre” (Stern, 1914, p. 108). No obstante, es el uso funcional de la palabra, el que nos permitirá centrarnos en el proceso de formación de conceptos, siendo el resultado de una actividad muy compleja que ocurre en el umbral de la adolescencia (Vygotsky, 1995). En palabras de este autor:

Los verdaderos conceptos son imposibles sin palabras, y el pensamiento por conceptos no existe más allá del pensamiento verbal. Por esta razón, el factor principal en la formación de los conceptos, y su causa generativa, es un uso específico de las palabras como instrumentos funcionales (p.174).

Por tanto, las primeras formas de conocimiento se organizan siempre en el marco de actividades colectivas y mediadas por interacciones comunicativas (Bronckart, 2007). El lenguaje tiene una función comunicativa, mediadora, que permite a los individuos apropiarse del mundo externo, interaccionar y reinterpretar las informaciones, conceptos y significados

(Lucci, 2006). Es resultado, por tanto, de un proceso de socialización que estructura la realidad y regula el comportamiento social.

En esta línea, Vygotsky (1978) señala que “el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (p.131), pero ambos términos dependen de otros factores. Es por ello, que este autor, introduce un concepto muy importante con el objetivo de abordar las dimensiones del aprendizaje escolar y cómo los niños y las niñas aprenden con ayuda de los demás, la Zona de Desarrollo Próximo.

Vygotsky (1978) demostró que cuando un niño o niña de idéntico desarrollo mental para aprender, lo hacía bajo la guía de un maestro o maestra, su capacidad aumentaba y hacía que su desarrollo mental variase y que el curso de aprendizaje posterior fuera distinto. Esta diferencia es la que Vygotsky (1978) denomina como Zona de Desarrollo Próximo, y la define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

La Zona de Desarrollo Próximo se refiere a aquellas funciones que todavía no se han consolidado, pero que se hallan en proceso de hacerlo. Funciones que, en un futuro muy próximo, alcanzarán su madurez y se consolidarán en la persona. Este hecho es fundamental para potenciar el desarrollo cognitivo de los niños y a las niñas. De hecho, Vygotsky (1978) señala que:

El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo, nos ayuda a

presentar una nueva fórmula, a saber, que el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo. (p. 138)

Es por ello que, Vygotsky (1978) afirma que adquirir el lenguaje, es una garantía que asegura la relación entre aprendizaje y desarrollo. De hecho, este mismo autor, señala que el aprendizaje despierta en los niños y las niñas procesos internos capaces de desarrollarse y actuar solo si están en interacción y cooperación con las personas de su entorno, mediante el lenguaje. Cuando esos procesos se han internalizado se convierten en parte de ellos de manera independiente. En palabras suyas: “lo que el niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo”. (p.134)

Otra teoría en la que tiene su origen el Aprendizaje Dialógico es la Teoría de la Gramática Universal. Chomsky (1977) afirma que el ser humano posee una capacidad innata que desarrolla el lenguaje, lo que permite suponer que existe una gramática universal que comprende el conjunto de lenguas, por lo que es posible establecer reglas universales de análisis. Tampoco importan los idiomas que hable una persona, porque todos se basan en una estructura gramatical que existe en el cerebro humano. Según esta teoría (Chomsky, 1957), todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua porque disponen de una gramática universal. Esta capacidad, innata y específicamente humana e independiente del resto de capacidades, se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una. De hecho, diferentes investigaciones (Musso et al., 2003) refieren que en el cerebro humano existe una base anatómica, una estructura innata que hace que los seres humanos desarrollen y aprendan un lenguaje. Esta parte del cerebro a la que hacen referencia estos autores se encuentra en el lóbulo frontal y es llamada el centro o región de Broca.

Chomsky (1995) también afirma que los principios y los parámetros son dos categorías que, en su Teoría de la Gramática Universal, permiten explicar la competencia lingüística. Por

un lado, los principios hacen referencia a las propiedades generales de lenguaje humano, son abstractos y comunes a todas las lenguas y, por otro lado, los parámetros hacen referencia a las distintas opciones que cada lengua adopta, son concretos, particulares y aprendidos.

Otra de las teorías a la base del Aprendizaje Dialógico es la Acción Comunicativa de Habermas (1987a). Esta teoría desarrolla las condiciones de la racionalidad de la acción social derivada de la interacción mediante el uso del lenguaje, señalando que, en esa acción social, la dependencia es mayor en sus estructuras y sistemas que en los individuos por sí solos. También Habermas (1987b), manifiesta su preocupación por la interacción social mediada por el lenguaje y constituida como una dimensión de la praxis humana, considerada ésta como la acción o práctica fundamental por la cual el ser humano accede o se realiza en el mundo, no solo desde la acción, sino desde un verdadero cambio social (Habermas, 1976). Especificando, además, que este cambio social, debe darse desde un ámbito simbólico, pero también desde el ámbito comunicativo de interacción y entendimiento entre las personas (Habermas, 1987a). Garrido (2011), afirma que Habermas logró construir una teoría crítica de la modernidad aportando nuevas opciones para poder reconstruir y transformar el “mundo de la vida”, compuesto de tres aspectos: la cultura, la sociedad y la personalidad. Es decir, la influencia que la cultura ejerce sobre la acción, el establecimiento de pautas en las interacciones sociales de los individuos y el establecimiento de la personalidad individual. Fruto del resultado obtenido de la conexión de estos tres aspectos, reconocidos y comprendidos intersubjetivamente, se posibilita y refuerza la vida de las personas y se refuerza la cultura como un subsistema que representa el desarrollo de la vida social de los individuos.

Finalmente, Garrido (2011) concluye que la acción comunicativa es un medio que permite la participación en las decisiones públicas:

La acción comunicativa es una parte de la acción social, lo que la vuelve como un factor determinante en el proceso de socialización. Actualmente, esto es esencial para

entender la relevancia que tienen los medios de comunicación de masas en la formación de “imágenes de mundo” de los sujetos. La dinámica comunicativa define la recepción y reproducción cultural, la integración social y el desarrollo de la personalidad y de la identidad persona. Además, la acción comunicativa está mediada por símbolos y responde a la idea de reconocimiento compartido. Este es un tema relevante para entender el concepto de deliberación en la acción política, como un medio de reconocimiento e integración de las personas en las decisiones de carácter público. (p. 19).

Otra aportación teórica relevante es el denominado interaccionismo simbólico atribuido a Herbert Blumer y George Herbert Mead. Blumer (1937) y Mead (1973), señalan que, además de vivir en un ambiente físico, las personas también viven en un ambiente simbólico. Estos símbolos, que son abstracciones mentales complejas, son aprendidos y aprehendidos por los seres humanos y tienen la posibilidad de comunicar simbólicamente. A través del aprendizaje del significado de los símbolos, estos se incorporan, de manera global y común, a las personas. Pons (2010) afirma, además, que los símbolos y significados no se aprenden de manera aislada, sino que se pueden estructurar en agrupaciones simbólicas más complejas e interrelacionadas entre sí. Estos procesos mentales, como el contenido y la significación de los símbolos o sus agrupaciones, se aprenden de aquellas personas con las que se interactúa. Mead (1973) afirma que, fruto de esas interacciones, la capacidad que tenemos las personas para aprender símbolos nuevos es infinita. Es decir, “los seres humanos deciden lo que hacer o lo que no a partir de los símbolos que han aprendido en interacción con otros y de sus creencias sobre la importancia de estos significados” (Pons, 2010, p. 5). En definitiva, en el interaccionismo simbólico, el significado de los símbolos es compartido y construido, con las otras personas con las que se interactúa. De hecho, este mismo autor señala que, el interaccionismo simbólico, evidencia la relación existente entre la persona y la sociedad, porque las personas aprenden en una cultura

y se convierten de esta manera en sociedad, con todas las tensiones, problemas, conflictos que se puedan generar en esas interacciones. Es por ello, que el interaccionismo simbólico intenta de alguna manera, encontrar u atribuir significados a esos símbolos y estructuras complejas anteriormente referidas, mediante la interacción de las personas en un contexto cultural, que posibilitan el cambio de esos símbolos y, por consiguiente, el cambio o transformación del comportamiento de las personas que interaccionan (Mead 1973).

Otra de las aportaciones relevantes que sostiene el Aprendizaje Dialógico tiene su origen en los estudios de Jerome Bruner. Este autor, manifiesta preocupación por las interrelaciones que se generan entre la evolución humana y la cultura en las que se producen. Es por ello que el sistema educativo debe ser capaz de favorecer que los niños y las niñas desarrollen sus habilidades y permitirles ir más allá de la información ofrecida. Su objetivo final debería ser dar respuesta a las necesidades y retos sociales que una determinada cultura tiene, así como preocuparse y ocuparse por aquellos y aquellas que sufren desventaja social (Bruner, 1973). Además, Bruner (1997) evidencia la importancia de “ver a los niños como pensadores con el desarrollo de un intercambio intersubjetivo” (p. 76). Es decir, es necesario estimular la comprensión y el entendimiento mediante la discusión y la colaboración en interacciones con otras personas, de manera que puedan expresar mejor sus ideas y opiniones poniéndolas en común en interacciones con personas que puedan tener otros puntos de vista y que faciliten el desarrollo de esa intersubjetividad, fruto de un encuentro social y compartido. Bruner (1997) sostiene que “todas las mentes humanas son capaces de mantener creencias e ideas que, a través de la discusión y la interacción, pueden avanzar hacia algún marco de referencia compartido” (p.76).

También la metáfora del andamiaje, propuesta originariamente por Word, Bruner y Ross (1976), describe la importancia de las interacciones entre personas adultas y niños o niñas, en forma de ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Guilar (2009) afirma que cuando

un adulto interactúa con un niño o niña con el objetivo de enseñarle algún contenido, tiende a adaptarse el grado de competencia que percibe de él o ella. Y a medida que el niño o la niña puede ejecutar el objetivo de aprendizaje por sí solo, la persona adulta va progresivamente retirando la ayuda, con la intención de que finalmente pueda realizarla autónomamente. Es por ello que Bruner (1988) señala que la educación es un proceso público en el que se intercambian, comparten, negocian e interiorizan significados. Ese andamiaje, al que nos hemos referido con anterioridad, permite “moverse con seguridad” a las personas hacia el próximo escalón, convirtiéndose ese próximo escalón, en la apropiación de una determinada herramienta cultural, por ejemplo, el cálculo, la lectura o la escritura. Estas herramientas culturales apropiadas o interiorizadas, nos permiten ampliar y mejorar nuestras capacidades psicológicas, es decir, recordar, pensar, argumentar, intercambiar información e incluso transformar significados que se habían interiorizado con anterioridad, y que fruto de esa interacción han cambiado. En esta misma línea, Bruner (1997) recuerda que es precisamente cuando la persona participa en situaciones de aprendizaje, cuando incorpora y adquiere los instrumentos culturales que le permiten dar sentido y significado a la realidad. En sus palabras:

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. No solo de pan vive el hombre, ni solo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos y a nuestras relaciones. (p.10).

Bruner (2008) afirma que el modo que tenemos para poder dotar de significado la vida de las personas y comprender la de los demás, son las narraciones o relatos que permiten poder comprender una situación en un contexto cultural determinado. Narraciones y relatos son considerados el modo más humano y eficaz para construir, negociar y compartir las intenciones, pensamientos, informaciones y deseos de la persona. Las narraciones son el instrumento que

nos permite entender la realidad cuando se pone en entredicho aquello que se ha dado por supuesto, o lo que es normativo o deontológico, o lo que se ha pautado culturalmente en una comunidad. Como concluye Guilar (2009), más que una revolución cognitiva es la búsqueda de una ciencia que contemple la interpretación y comprensión de los actos de significados y los procesos mediante los que se crean, dentro de una cultura y comunidad. Por lo tanto, es importante tener siempre presente la relación que existe entre la mente y la cultura (Bruner, 2008).

Otra de las teorías relevantes que están a la base del Aprendizaje Dialógico es la indagación dialógica. Wells y Mejía (2015) señalan que las “comunidades de aprendizaje” o “comunidades de aprendices” proponen un cambio en el que la participación y la interacción, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se convierten en esenciales. Las actividades orientadas a la indagación aumentan la comprensión de los contenidos propuestos en cantidad y calidad, y los procedimientos adquieren especial relevancia en el proceso de aprendizaje de las personas. Esto que las personas han aprendido y dominan, les permitirá tomar parte activa y tener una identidad como miembro de una comunidad en particular (Ruiz-Román et al., 2020). En consecuencia, “si se facilita la formación de comunidades de trabajo que se reúnen para intercambiar ideas, para reportar y recibir retroalimentación en su progreso, estaremos apoyando la indagación dialógica” (Wells y Mejía, 2015, p.5). En definitiva, esta indagación dialógica evidencia la relación dialéctica existente entre los individuos y la sociedad en la que viven, y al mismo tiempo la existencia de una actitud conformada en la adquisición de conocimiento a través de las interacciones comunicativas.

También el Aprendizaje Dialógico se basa en la noción de la imaginación dialógica de Bajtín y Dostoevskii (1986), en la que se afirma la necesidad de creación de significados de forma dialógica con otras personas y en la que se establece una relación entre el lenguaje, la interacción y la transformación social.

Las teorías, que hemos desarrollado en líneas generales en este apartado, tienen su origen en los diálogos socráticos (Gallardo, 2014), en los que diálogos y preguntas eran el centro de la experiencia pedagógica. Fruto de ello, Freire (1970), elabora la Teoría de la Acción Dialógica, en la que se concluye que la naturaleza humana es dialógica y que la comunicación y las interacciones entre las personas constituyen un papel relevante en sus vidas, reconociendo, además, la relación dialéctica entre las personas y la sociedad mediante interacciones comunicativas. Ver Figura 1.

Figura 1.
Teoría de la Acción dialógica.



Nota: elaboración propia a partir de Freire (1970)

Freire (1970) señala que “se nos revela la palabra, de la cual podemos decir que es el diálogo en sí mismo” (p.83). Además, este diálogo tiene dos dimensiones importantes: (1) la unión de la acción y la reflexión de la que se deriva la praxis; y (2) la posibilidad de transformar el mundo. En sus palabras: “No hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p.84). Incide en la necesaria presencia del amor en los diálogos,

ya que, si no existen de manera verdadera, no existirían como tales, y por lo tanto, serían relaciones de dominación y no dialógicas.

Es el lenguaje de la posibilidad (Freire, 1997) el que permite, en diálogo con las demás personas, soñar y hacer realidad una sociedad menos perversa. O lo que es lo mismo, “el lenguaje comedido de quien lucha por su utopía de una forma impacientemente paciente” (p.57). Para Freire “la cuestión es cómo transformar las dificultades en posibilidades” (p.63). Es por ello, que Freire (1970), afirma que ese lenguaje trasladado al diálogo con otras personas en reflexión, puede llevar a la praxis de los individuos para poder transformar y posibilitar la creación de un mundo más humano. Considera la pedagogía como un instrumento para liberar a los oprimidos de una educación bancaria y generar una educación de conciencia crítica. Por tanto, implica que el conocimiento y el estudio es disciplina, conciencia, sistematización, reinventar, recrear, reescribir, releer. Es una tarea de la propia persona con el resto de los individuos con los que interacciona, por lo tanto, conocer y aprender son acciones dialógicas en sí mismas (Freire, 1990). Finalmente, para concluir este apartado, y en palabras de Freire (1997): “No podemos renunciar a la lucha para el ejercicio de nuestra capacidad y de nuestro derecho a decidir y a romper, sin el cual no podemos reinventar el mundo” (p.26).

5.2. Teoría del Aprendizaje Dialógico

La teoría del Aprendizaje Dialógico se nutre de las principales teorías socioculturales descritas en el apartado anterior, en las que se advierte la perspectiva comunicativa y el giro dialógico que la sociedad está intentando realizar (Gómez et al., 2006). Flecha (1997) afirma que el aprendizaje dialógico se basa en una concepción o perspectiva comunicativa que plantea que la realidad social es construida por las interacciones que se producen entre personas diversas. Esa realidad, construida o en construcción, es clave para poder alcanzar una sociedad más justa y democrática, y al mismo tiempo poder ofrecer contextos diversos y de calidad para

el desarrollo personal y el aprendizaje (Aubert *et al.*, 2008). Es por ello, que esta perspectiva comunicativa, se basa en el giro dialógico y está vinculada directamente a nuestro desarrollo como personas y como sociedad, encontrándose conectada con los procesos dialógicos y la transformación social (Gómez, *et al.*, 2006). Aubert *et al.* (2008), afirman que “las relaciones de poder basadas en la autoridad de la sociedad patriarcal, están dejando paso a unas relaciones dialógicas en las que se consensuan las cosas” (p.29). Además, insisten en la importancia de que, en esa interacción, estén representadas el mayor número y diversidad de personas posible, así como todos los contextos donde esas personas pueden mejorar y ampliar sus aprendizajes. Esa diversidad permite transformar y mejorar los sistemas donde las personas vivimos y aprendemos. Entre las principales características del aprendizaje dialógico destaca la interacción, la intersubjetividad y la comunicación, por tratarse de elementos fundamentales del aprendizaje.

Littleton y Mercer (2013) señalan que el lenguaje, más que un instrumento de comunicación, es un recurso para pensar de manera colectiva, permitiéndonos pasar a la acción y poder transformar nuestro mundo. En esta línea, Dunbar (2014) afirma que la interacción en grupos sociales diversos ha llevado a la especie humana a un mayor desarrollo del cerebro y de la inteligencia. Autoras como Rogoff (1990) señalaron la relevancia de la participación en esas interacciones de personas adultas y, de una manera especial, la de las familias de los sujetos en formación, a la hora de desarrollar y promover el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo de los niños y las niñas. Mercer *et al.*, (2016) señalan que el lenguaje, además de ser un instrumento o herramienta de comunicación, posibilita que los recursos mentales de las personas interaccionen y se puedan combinar y transformar en inteligencia colectiva: “De esta forma, razonando colectivamente, tendrán argumentos razonados por sí mismos. Este tipo de razonamiento está mucho más integrado en la estructura cerebral” (p. 21). Vygotsky (1978) ya expuso que es necesario proporcionar maneras de razonar por medio del lenguaje colectivo en

interacciones diversas, para que después pueda ser interiorizado por cada individuo y pueda dar sentido de manera individual. De esta manera, a través del Aprendizaje Dialógico, se utiliza el lenguaje para alcanzar mayores logros educativos mediante las interacciones diversas entre profesorado, alumnado, familias y otros agentes (Mercer et al., 2016). “El lenguaje es la principal herramienta a través de la cual los seres humanos interactúan y existen en la sociedad” (López de Aguilera et al., 2020, p.2).

No obstante, López de Aguilera et al. (2020) indican que no cualquier tipo de diálogo es válido para conseguir en las personas los máximos aprendizajes posibles, sino que mediante lo que Mercer (2000) denomina *el habla exploratoria*, las personas utilizan el pensamiento colectivo para interiorizar o no las ideas y aportaciones de los demás, de una forma crítica pero constructiva. Es decir, se opina, se argumenta, se ofrecen alternativas, se respetan las opiniones de las demás personas, se busca el acuerdo razonado. Este tipo de habla permite a las personas aprender a pensar de forma colectiva y al mismo tiempo de una manera eficaz, se amplían los aprendizajes cuidando las relaciones e interacciones con todas las personas presentes. Vigotsky (1978) señala que los procesos mentales superiores son eminentemente sociales y el lenguaje es la herramienta que media estas funciones y que a su vez tiene un efecto transformador en el pensamiento, después de que cada persona interiorice estos procesos como resultado de las interacciones sociales que se producen. Este hecho hace posible también, la generación de altas expectativas para todas las personas, aspecto esencial para que la transformación pueda realizarse (Aubert et al., 2008). Es por ello que, orientar la enseñanza hacia los máximos niveles de aprendizaje mediante la creación de propuestas educativas que generen nuevas interacciones transformadoras se convierte en una prioridad que garantiza el objetivo de conseguir los máximos resultados para todas las personas.

López de Aguilera et al. (2020) recuerdan que, en el Aprendizaje Dialógico es obligatorio que las interacciones dialógicas estén presentes en los planteamientos educativos

que se propongan, tanto de la educación formal como no formal, y que se reduzca al máximo la influencia de estructuras de poder en las interacciones de las comunidades con el objetivo de mejorar los aprendizajes de todos los niños y niñas. De hecho, un elemento fundamental en los diálogos de esas interacciones a las que hacemos referencia, es la intersubjetividad. Freire (1970) la entiende como la relación que se genera entre las personas y les permite comunicarse e interactuar, ejecutando esta relación desde un vínculo horizontal. Además, Rogoff (1993) relaciona en su investigación la intersubjetividad en el medio social con los procesos cognitivos de las personas. Estas interacciones pueden guiar el desarrollo de niños y niñas, capacitándoles para la comprensión de las palabras y de las circunstancias, denominando este proceso *participación guiada*.

Otro aspecto relevante relacionado con el Aprendizaje Dialógico son los actos comunicativos más allá de los actos del habla. Searle y Soler (2004) y CREA (2006-2008) señalan que los actos comunicativos tienen en cuenta todas las dimensiones de la comunicación humana: el lenguaje verbal, el gestual, el corporal y el tono de los diálogos en las interacciones. Además, los actos comunicativos incluyen siempre la búsqueda de consenso entre las personas que interaccionan, deben estar “libres de coacción” y orientarse con la dialogicidad como base. De hecho, Freire (1997) concluye que esa dialogicidad se consolida en el diálogo entre personas iguales pero diversas, promoviendo el espíritu crítico de las mismas. “La dialogicidad está llena de curiosidad, de inquietud. De respeto mutuo entre los sujetos que dialogan. La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta” (p.108). En palabras de Aubert et al., (2008):

No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan las desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y están orientadas a la transformación de los

niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas (p. 167).

Numerosas investigaciones han evidenciado resultados muy significativos en la mejora de la lectoescritura, la comprensión lectora, las ciencias y las matemáticas, al utilizar estrategias educativas que tienen como objetivo principal la promoción de la calidad de los diálogos y las interacciones que se generan en el aula desde el aprendizaje dialógico (Howe y Abedin, 2013; Mercer y Littleton, 2007; Rojas-Drummond y Mercer, 2003).

5.3. Principios del Aprendizaje Dialógico

Los cambios acaecidos en los últimos tiempos respecto a cómo las personas se relacionan unas con otras, con las instituciones o incluso en las metodologías de investigación, han ido evolucionando hacia el giro dialógico que se analizaba en el apartado anterior, con el objetivo principal de que todo aquello que afecta a la vida de las personas pueda ser resuelto a través del diálogo, y de esta manera, poder evitar así diferentes formas de violencia que se puedan imponer en las interacciones (Aubert et al., 2009).

Para garantizar que el aprendizaje sea realmente dialógico, resulta necesario que estén presentes lo que se denominan los “Siete principios del Aprendizaje Dialógico”. Estos fomentan la calidad del diálogo y además promueven un contexto de solidaridad y amistad que ayuda a la transformación de las expectativas, actitudes y relaciones en todos los contextos (Racionero et al., 2012). Los principios en los que han de basarse las interacciones para que sean ciertamente dialógicas son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de las diferencias (Aubert *et al.*, 2008; Flecha, 1997).

El primer principio, el *diálogo igualitario* se basa en los fundamentos y la importancia del diálogo, la argumentación y el consenso en contraposición a la violencia y el poder (Freire,

1997; Habermas, 2001). De esta manera, el diálogo es igualitario cuando tiene en cuenta las diferentes aportaciones en función de la validez de los argumentos en lugar de por posiciones de poder o jerarquía de las personas (Flecha, 1997). Es por ello que el valor está en la calidad de los argumentos que la persona aporta a la interacción. Elboj et al., (2002), señalan que, a través de este diálogo igualitario, se van rompiendo las interacciones y relaciones basadas en el autoritarismo y jerarquía, dejando el valor en la validez de los argumentos en lugar de la ostentación del poder o la hegemonía cultural tradicional o mayoritaria.

Además, este principio, permite incorporar interacciones, valores y sentimientos que pueden ir interiorizando las personas, fruto de esa relación. En palabras de Racionero et al. (2012):

En los diálogos que se establecen en las tertulias, se acostumbra a profundizar sobre los comportamientos de los personajes y los sentimientos que les motivan a realizar diferentes acciones. El alumnado cuestiona esos comportamientos, los discute y acaba haciendo su valoración personal e interiorizando unos valores y una forma de actuar. (p. 20)

También Flecha (1997) indica que este diálogo, que se produce en diferentes interacciones y la posterior reflexión que el individuo realiza, permite desarrollar prácticas transformadoras en sus respectivos contextos. En esta línea, CREA (2006) afirma que se pueden situar las relaciones e interacciones entre dos polos: las relaciones de poder y las relaciones dialógicas. Las de poder se ejercen cuando todas las personas no pueden decidir sobre aquello que les afecta, unas imponen su voluntad y otras se someten. En cambio, las dialógicas se caracterizan por un proceso abierto de diálogo, en el que todas las aportaciones son tenidas en cuenta y se decide en torno a argumentos de validez. Aun así, en las relaciones dialógicas también se encuentran atisbos de poder, ya que, en cierta manera, se reproducen en ellas las desigualdades sociales existentes.

Señalar que este *diálogo igualitario* contribuirá con mayor intensidad al entendimiento entre las personas y la transformación si se alcanzan tres pretensiones de validez: que el enunciado que realiza es verdadero, que el acto del habla es adecuado en relación al contexto normativo vigente y que la intención que expresa el hablante coincide exactamente con lo que piensa (Habermas, 1987; Sordé y Ojala, 2010).

En relación al segundo principio, *la inteligencia cultural*, Aubert et al., (2009) señalan que está relacionado con la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa. En muchas ocasiones de la vida cotidiana, se tienden a resolver diferentes situaciones o problemas mediante la inteligencia comunicativa, en lugar de hacerlo exclusivamente con la inteligencia académica o práctica de una manera individual. Es por ello que la inteligencia comunicativa se convierte en un instrumento fundamental para poder resolver situaciones que una persona en solitario no podría hacerlo únicamente con la inteligencia práctica o académica (Aubert et al., 2008). De ahí la importancia que la comunidad educativa en su conjunto tiene en el aprendizaje de los niños y las niñas.

La *inteligencia cultural* garantiza que “todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada uno puede demostrarlas en ambientes distintos” (Flecha, 1997, p.20). Todas las personas, sin excepción, tienen esas habilidades que forman parte de su propia *inteligencia cultural* y que les va a permitir alcanzar el máximo aprendizaje posible en interacción dialógica (Aubert et al., 2009). Es más, este principio se basa en una interacción donde personas diversas se encuentran y vehiculizan una acción comunicativa con medios verbales y no verbales, con el objetivo de llegar al entendimiento en ámbitos como el cognitivo, estético, ético o afectivo. Pero, es preciso trabajar, para que la propia persona o quienes interactúan con ella, tengan el convencimiento de que pueden lograrlo y demostrarlo, generando altas expectativas (Flecha, 1997).

Aubert et al. (2008) afirman que, en el aprendizaje dialógico, es preciso centrarse en las inteligencias y capacidades prácticas, académicas y comunicativas de las personas. Ello nos permite poner la atención en las posibilidades de los individuos y no en sus déficits, y con ello, poder acelerar de manera significativa sus aprendizajes y alcanzar los logros posibles.

El tercer principio, el de *transformación*, se fundamenta en la idea de Freire (1997) de que “las personas no somos seres de adaptación, sino de transformación” (p.26). En esta misma línea, Freire (1993) afirma que, con el aprendizaje dialógico se transforman las relaciones entre las personas, sus entornos y las estructuras sociales en las que conviven y confía en la capacidad de todas las personas, para que, de manera dialógica, puedan transformar la realidad.

Este principio se fundamenta principalmente en la concepción interaccionista de la persona que desarrolló Mead (1973). Este autor, señaló que las personas son el resultado de un diálogo continuo entre el *yo* y el *mí*. El *mí* representa la serie de actitudes organizadas de las otras y otros que adopta la propia persona, constituyendo el *mi organizado*. El *yo* es la reacción de nuestro organismo ante ese *mí*, ante las actitudes de los otros y otras. De esta manera, los diálogos que se mantienen en los actos comunicativos dialógicos, se trasladan posteriormente al habla interna entre el *mí* y el *yo* e interiorizan y hacen suyas las nuevas reflexiones o aprendizajes, posibilitando de esa manera la transformación real. También Vygotsky (1996), afirma que el aprendizaje dialógico siempre tiene como objetivo la transformación del contexto sociocultural de las personas, a la vez que se alcanzan, cada vez más, niveles de aprendizaje superiores. Es por ello que el desarrollo cognitivo está relacionado con el contexto sociocultural e histórico.

Aubert et al., (2008), concluyen que el aprendizaje dialógico, y en concreto el principio de transformación, posibilita en las personas, de manera individual y colectiva, la capacidad de transformación de ellas mismas y de la sociedad, haciendo realidad también, la superación de las desigualdades y generando oportunidades para todas las personas. Se convierten en

necesarias, al mismo tiempo, las más altas expectativas para todas las personas en el desarrollo de sus aprendizajes, y que las personas con las que se relacionan, sepan transmitirlo así en sus actos comunicativos, para que perciban rápidamente su ilusión, esperanza y encanto. En palabras de Aubert et al., (2008):

Cuando la práctica diaria de todos los agentes educativos está guiada por el deseo de transformación de las dificultades en posibilidades, de la desigualdad en igualdad, de los bajos niveles de aprendizaje en máximos aprendizajes, de los conflictos en solidaridad, de la exclusión en inclusión, etc., entonces tenemos más posibilidades de encontrar más y mejores soluciones a los obstáculos (p. 201).

El cuarto principio, la *dimensión instrumental* tiene relación directa con la adquisición de aprendizajes a partir de instrumentos fundamentales, como el diálogo, la reflexión y los contenidos y habilidades escolares que constituyen la base para vivir en la sociedad actual. Conocimientos o destrezas que se han de poseer en un diálogo e interacción dialógica constante que tiene en cuenta todas las voces y no solo las de unas pocas personas que pueden esconder determinados intereses de algunas minorías (Flecha, 1997). Este autor señala que el aprendizaje instrumental adquiere más intensidad cuando se produce en actos comunicativos dialógicos, mediante el diálogo y la reflexión con otras personas del entorno. La reflexión se considera imprescindible para comprender las tareas o acciones a realizar y poder también construir respuestas válidas ante los problemas que puedan ir surgiendo en el proceso educativo.

Con la implementación y desarrollo de los principios del aprendizaje dialógico, y de la dimensión instrumental en particular, se incorporan paulatinamente, a las estructuras de pensamiento, una variedad de aprendizajes que se han ido comprendiendo y asimilando en las interacciones dialógicas en las que se han producido. Al mismo tiempo, se construyen e interiorizan sentimientos y valores que permiten la construcción de un poderoso andamiaje que posibilita el acceso a los siguientes aprendizajes más complejos y “organizar las cosas que

tienes en la cabeza de tal manera que te permite conocer más de lo que deberías” (Bruner, 1997, p. 148).

De hecho, lo que más necesitan los niños y las niñas de entornos más desfavorecidos o en riesgo de exclusión social, para superar las desigualdades es una excelente preparación académica que dé prioridad a la dimensión instrumental del aprendizaje (Aubert et al., 2008). Es más, diferentes trabajos (Ladson-Billings, 1994, 1995) concluyen que el primer criterio que debe definir la enseñanza para que los y las estudiantes tengan éxito es el foco instruccional, ya que el primer objetivo de un centro educativo siempre debe ser enseñar. De hecho, Freire (1997) introduce el concepto de *curiosidad epistemológica* definida por la capacidad que las personas poseen para sorprenderse de los hechos, como una inquietud indagadora. Wells (2001) habla de una actitud que se da de manera general en los niños y niñas para indagar en el conocimiento a través del diálogo.

La concepción dialógica del aprendizaje, sostiene que los niños y las niñas no sólo tienen el derecho a adquirir los conocimientos y aprendizajes que les permitan salir de su exclusión y desigualdad social (Apple y Beane, 1997), sino que, además, tienen capacidades, motivación e interés para poder hacerlo.

El cuarto principio, la *creación de sentido*, está directamente relacionado con la atribución de significado personal y social a los acontecimientos y actuaciones que se llevan a cabo en el aprendizaje dialógico. Es por ello, que las interacciones que se desarrollan, si respetan los principios del aprendizaje dialógico, producen y aportan un aprendizaje que dota de sentido la vida de las personas que participan en ellas, incidiendo en aspectos personales, sociales, relacionales y sentimentales. Esta incidencia en diversos ámbitos de sus vidas les permite transformar sus contextos y soñar, al mismo tiempo, con un futuro mejor. Este sentido, subjetivo, que le atribuimos a las acciones, es fruto de las interacciones entre las personas o entre los sistemas. De hecho, las personas vamos creando sentido subjetivo constante a través

de los medios de comunicación, en anuncios, series, películas o videoclips, que nos transmiten en ocasiones que la violencia es atractiva y excitante. Este hecho puede producir una pérdida de sentido entre aquello que es excitante y atractivo, lo que es bello o estético y los valores en los que se educa, pudiendo relacionar lo malo con lo excitante y lo bueno con aquello que es aburrido (Racionero et al., 2012).

De hecho, en la sociedad actual los proyectos educativos y sociales que generan más ilusión y motivación en las personas, son los que directamente contribuyen a la creación de sentido en los diferentes contextos donde estos proyectos se desarrollan (Aubert et al., 2008). Estas autoras refieren como ejemplo que un buen número de familias de clases medias y bajas o de familias no académicas en situación de marginación, no se sienten identificadas con la cultura escolar, porque tradicionalmente se les ha separado de la misma y no se ha contado con ellas para su participación educativa en la comunidad, por lo tanto, contribuye a una pérdida de sentido por su parte y a un alejamiento cada vez mayor de los contextos educativos. Al mismo tiempo, estas autoras señalan que los centros educativos pueden incorporar a estas familias de manera igualitaria, provocando transformación y creación de una nueva búsqueda de sentido. De esta manera se reduce la presencia del componente de poder y se aumenta la del diálogo igualitario en las interacciones del centro y de la comunidad educativa. En sus palabras: “Las interacciones que crean sentido son aquellas en las que las y los participantes en la interacción comparten el mundo de la vida, desde donde es posible el entendimiento” (p.219). Prieto y Duque (2009) afirman que cuando se conecta la realidad que viven los y las estudiantes con los contenidos que adquieren en las clases, el aprendizaje adquiere su sentido porque los conocimientos ya no están estancados, compartimentados y desconectados, sino en conexión con la realidad para poder entenderla y si es preciso, desde su propia libertad, poder transformarla. No obstante, para que se produzca esa conexión a la que hacemos referencia, es

preciso que exista una coherencia entre aquello que una escuela o institución propone y lo que realmente hace.

Es más, y en esta misma línea, Aubert et al., (2008) destacan que una concepción comunicativa e igualitaria del aprendizaje contempla que los significados se construyen en interacción comunicativa, pero también la atribución y dotación de sentido tiene un origen intersubjetivo y dialógico, construyéndose de la misma manera, dependiendo de si estas interacciones comunicativas se orientan más al diálogo que al poder. Si las interacciones son cada vez más dialógicas, el deseo y la realidad de las comunidades y de las personas que las componen, cada vez podrán ir más de la mano, y se convertirán en la base para poder crear sentido y trabajar con el objetivo de conseguir sus sueños (Flecha, 1997).

Freire (1970) ya apuntaba que impedir la comunicación era algo a lo que se dedicaban los opresores. Y que solo mediante el diálogo igualitario a través de lenguaje se hace posible el intercambio de discursos y argumentos, permitiendo otorgar significado y sentido a los deseos y sueños de las personas para poder transformar los diferentes contextos en los que interactúan. En palabras de Aubert et al., (2004), “Si la escuela es un lugar en el que se aprende, si se vive sin discriminaciones y segregaciones, si hay confianza en las personas y en su capacidad para aprender un currículo de máximos, la propia educación también cobra sentido” (p. 132)

El sexto principio, el de *solidaridad*, está vinculado directamente con todos los principios, pero especialmente con el del diálogo igualitario, basado en la solidaridad (Aubert et al., 2008). Además, este principio se vincula directamente con la superación de las desigualdades sociales, ya que solo podrán ser superadas haciendo realidad el principio de solidaridad, entendiendo este principio como un beneficio para todas las personas sin exclusión. Es decir, y en palabras de Aubert et al., (2008): “Una educación solidaria tiene que ofrecer los máximos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de las y los estudiantes,

independientemente de cualesquiera que sean sus diferencias” (p.223). Yendo más allá, este principio solo contempla una enseñanza o actuación solidaria desde el apoyo de las propias personas que interaccionan. Tener un posicionamiento solidario y valiente para poder alcanzar la igualdad de derechos requiere en ocasiones pasar a la acción. Numerosas investigaciones concluyen que cuando las personas actúan se favorecen contextos en los que la amistad verdadera va emergiendo al mismo tiempo (Bruner, 1997; Soldz y Vaillant, 1999; Mercer et al., 2017). También Slavin (1995) apuntaba que, cuando las personas trabajan de manera cooperativa, se mejoran por un lado los conocimientos y aprendizajes, y por otro las relaciones, y con ellas la solidaridad. En esta línea, Giroux (1990) hablaba de un profesorado solidario cuando actúa como un intelectual transformador, denunciando las injusticias y criticando aquello que no funciona, pero principalmente actuando para poder transformar los contextos y convertirlos en más solidarios, igualitarios y equitativos.

Finalmente, el séptimo principio, el de *igualdad de diferencias* basa su valor e importancia precisamente en la diversidad, en las diferencias personales, culturales y sociales, convirtiéndose en una variable indispensable para mejorar el aprendizaje y la vida de todas las personas y sus entornos (Aubert et al., 2008). Sin duda, el valor de la igualdad es el que debe dirigir y orientar la educación progresista, pero este valor contempla de manera irrenunciable, el derecho de toda persona a vivir de forma diferente (Flecha, 1997). Algo que Freire (1997) denomina *unidad en la diversidad*. Es decir, que la igualdad y la diversidad son considerados valores esenciales, complementarios e imprescindibles. En esta misma línea, este autor afirma que, desde las teorías socioculturales del aprendizaje y desde el propio aprendizaje dialógico, lo más importante es el aprendizaje de las personas. A partir de una intervención explicativa cada persona construye un significado, una interpretación diferente que comparte con el resto y que van interiorizando fruto de un diálogo igualitario que les permite alcanzar una mayor comprensión del mismo. La concepción dialógica del aprendizaje incorpora a todo el conjunto

de personas y contextos en todos los espacios relacionados con el aprendizaje, y no solo a los y las profesionales.

Aubert et al., (2008) señalan que reducir y eliminar los prejuicios racistas o discriminatorios hacia personas de diferentes culturas, religiones, sexualidades, etc. es posible mediante interacciones lo más diversas posibles, en las que todos y todas pueden conocer directamente de primera mano esa diversidad. Sin duda, este hecho posibilita la eliminación de estereotipos que previamente tenían, creados en otras interacciones donde la diversidad no estaba presente. Por tanto, ese derecho de ser igual, pero al mismo tiempo ser tratado de manera diferente, se interioriza por todas las personas que participan en esas interacciones, pasando a ser un principio de las propias acciones de las personas. En palabras de Freire (1997) “¿Cómo puedo ser tolerante si, en vez de considerar al otro como diferente de mí, lo considero como inferior?” (p.93).

La posibilidad de incorporar gran diversidad de personas en los procesos dialógicos del aprendizaje, favorece la transformación de los entornos y por lo tanto también de los procesos cognitivos de las personas, ya que estos están vinculados directamente con los entornos socioculturales y al mismo tiempo se reducen las desigualdades que puedan presentar las personas en el acceso al aprendizaje o en otros campos (Vygotsky, 1996).

De hecho, Aubert et al. (2008), afirman que universidades que lideran los rankings mundiales, como por ejemplo Harvard, buscan la máxima heterogeneidad cultural, lingüística, económica y social posible en las aulas, en atención a la justicia social, a la excelencia académica y humana (AAVV, 2003).

Para finalizar este apartado, Wright (2009) contempla que el aprendizaje dialógico, sustentado en los siete principios descritos, permite que los sueños de las personas puedan transformar la realidad en la que viven y sus instituciones, desde su propia libertad. Por lo tanto, el aprendizaje dialógico “aporta teorías, prácticas y evidencias empíricas de las estrategias

educativas que contribuyen a la transformación social y a la superación de las desigualdades sociales a través de la educación” (Aubert et al., 2009, p.20).

5.4. Actuaciones Educativas de Éxito

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son acciones educativas que han demostrado excelentes resultados en diferentes contextos, pueden ser transferibles a todo tipo de entornos y fundamentar políticas educativas (Díaz et al., 2022). Llevarlas a la práctica en diferentes contextos permite reducir las desigualdades y contribuye a la cohesión social, siendo esta contribución última uno de los principales objetivos del proyecto de investigación INCLUD-ED (2006-2011), perteneciente al VI Programa Marco de la Comisión Europea y el de mayor rango científico en Ciencias Sociales. Este proyecto analizó las actuaciones educativas en las escuelas europeas poniendo especial atención en aquellas que generaban fracaso y abandono escolar, así como en las que representaban éxito académico en todo el alumnado (Pulido y Zepa, 2010; Flecha, 2015). Precisamente la Comisión Europea reconoce a INCLUD-ED como uno de los ejemplos de éxito financiados, con impacto social y político, ya que ofrece a los gobernantes argumentos y conclusiones que ponen en valor la investigación científica y que puede repercutir en las políticas de los países que incorporen sus resultados, contribuyendo así también a la superación de las desigualdades existentes (Flecha et al., 2009; Díez-Palomar et al., 2020). Contar con sistemas educativos de calidad que contribuyan al éxito educativo de todos los y las estudiantes, es un elemento clave para superar la exclusión social (Flecha et al., 2009).

Las actuaciones educativas que han sido objeto de estudio en INCLUD-ED (2006-2011), se han llevado a cabo en centros de educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, programas de educación especial en escuelas regulares y también con otras entidades vinculadas al empleo, la vivienda, la salud, la participación social o la política. Esta

investigación ha prestado especial atención a los procesos de inclusión o exclusión de personas inmigrantes vulnerables, mujeres, jóvenes y personas con discapacidad, demostrando en el mismo, que la sociedad europea necesita la contribución y participación de todas las personas sin excepción. Se realizaron 20 estudios de casos de experiencias con eficacia en la educación y 6 estudios longitudinales en los que la comunidad educativa colaboró. Durante más de cinco años participaron más de cien investigadoras e investigadores de diferentes campos, procedencias y niveles educativos con un gran volumen de tareas, produciendo más de noventa artículos científicos y diferentes actividades y actuaciones que han tenido impacto político, social y educativo (Soler, 2017). Todo ello ha permitido la identificación de las AEE teniendo un impacto relevante en la superación de las desigualdades sociales mediante la educación (Buslón et al., 2020).

Este informe concluye que existen tres tipos de agrupamiento en los centros escolares: *grupos mixtos (mixture)*, *grupos homogéneos (streaming)* y *grupos inclusivos (inclusión)*. Los grupos mixtos son definidos como aquellos que contemplan en su organización de aula alumnado heterogéneo en cuanto a rendimiento, idioma o diversidad cultural, pero cuentan con un único profesor o profesora, sin ofrecer una respuesta educativa de calidad ante la diversidad de alumnado. Los grupos homogéneos agrupan al alumnado según su capacidad cognitiva o separando al alumnado que presenta más necesidades educativas especiales en grupos con profesorado diferente y desconectado curricularmente del grupo ordinario que les corresponde por edad. Este modelo aumenta las diferencias sin compensar las desigualdades en educación. Los grupos inclusivos consisten en el agrupamiento heterogéneo de cuatro o cinco alumnos o alumnas junto a una persona voluntaria de la comunidad educativa que tiene como misión favorecer las interacciones y los actos comunicativos dialógicos, para resolver las actividades propuestas por el profesorado en un tiempo de quince a veinte minutos. En este tipo de agrupamiento, denominado grupos interactivos, encontramos apoyo entre iguales con ayuda de

personas voluntarias de la comunidad u otras entidades y familiares. Se trata de una actuación que favorece la extensión del tiempo de aprendizaje con las bibliotecas tutorizadas y genera muy buenos resultados en aprendizaje, relaciones y calidad de la convivencia-(Khalifaoui et al., 2020; Zubiri Esnaola et al., 2020). En definitiva, estos agrupamientos permiten mantener la heterogeneidad del aula incorporando todos los recursos de la comunidad educativa en la misma con el objetivo de que todo el alumnado, sin distinción, pueda acceder a los mismos contenidos de aprendizaje (Valls-Carol et al., 2011).

Los resultados de INCLUD-ED (2006-2011) evidencian que los grupos mixtos y homogéneos provocan exclusión y aumento de las desigualdades, separando al alumnado que no puede seguir la materia en grupos de nivel homogéneo o sosteniendo grupos heterogéneos, pero con actuaciones que no conducen hacia la inclusión. Mientras que los grupos inclusivos producen mejora en los aprendizajes y también en las relaciones sociales.

Otra de las AEE a la que alude el informe es la lectura dialógica. Esta actuación incide directamente en el aprendizaje de la lectura mediante las interacciones que se dan en los diálogos y que permiten la comprensión del texto con las interpretaciones que comparten las demás personas (Flecha 2015). Por tanto, “leer y comprender los textos se convierte en procesos intersubjetivos que abren posibilidades de transformación como personas lectoras y personas en el mundo” (Valls et al., 2008, p. 3). Esta AEE se realiza y concreta en varias acciones: las bibliotecas tutorizadas, que extienden el tiempo de aprendizaje, el acompañamiento lector por parte de voluntariado y familiares en los primeros cursos de la educación primaria o con las TD, que relacionaremos con detalle en el próximo apartado, al ser la AEE que implementamos en nuestra investigación. Moreno y López (2018) concluyen en su estudio que los centros educativos que desarrolla TLD movilizan e implican a toda la comunidad en la actuación, ampliando los recursos humanos que atienden académicamente al alumnado, y con ello mejorando los resultados escolares. Observaron mejoras en las

habilidades lectoras de los niños y niñas que participan, aumento significativo de vocabulario y mejora en las habilidades relacionadas con la expresión y comprensión oral. Otros estudios también hallaron mejoras académicas del alumnado que participaba en las TLD, por ejemplo, aumentando el aprendizaje instrumental necesario para la comprensión y asimilación de otras disciplinas y favoreciendo una visión de la literatura como fuente de gozo, diversión y aprendizaje, acercando desde la motivación, la lectura de obras clásicas al alumnado (De Botton, 2015; Racionero et al., 2012; Valls et al., 2008). Evidenciaron que se reduce fracaso escolar y mejora la convivencia en las instituciones donde se realiza.

En relación a la participación de la comunidad en los centros educativos, el informe INCLUD-ED (2006-2011) identifica cinco tipos de participación: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. De todas las escuelas de Europa analizadas en este proyecto, se concluye que aquellas que incorporan la participación de la comunidad educativa desde modelos evaluativos y educativos, son las que más contribuyen al éxito académico y a la superación de las desigualdades de su alumnado. Resultados de este estudio muestran como estos modelos de participación contribuyen directamente a la mejora del éxito académico de todas las personas y a una mejor convivencia, posibilitando al mismo tiempo un impacto en la superación de la exclusión social más allá de las paredes de la propia escuela. Cuando se produce esta participación se tienen en cuenta también todas las demandas, preocupaciones y sueños de las propias familias del alumnado y que, sin ninguna duda, desean lo mejor para sus hijos e hijas. Este tipo de participación se concreta en las aulas y en otros espacios de aprendizaje y cuenta con las propias familias como voluntarios y voluntarias en las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el centro escolar. Es por ello, que, familia y escuela participan conjuntamente en el diseño y evaluación curricular,-en el proceso educativo de sus hijos e hijas o familiares, y pueden aportar sus conocimientos en beneficio de la comunidad. Generar mejoras en las personas que participan de las actuaciones se considera importante. En

esa línea, el estudio incorpora la formación de familiares, actuación que repercute en el beneficio de sus hijos e hijas y de la comunidad en su conjunto. El informe muestra evidencias de que estas formas de participación familiar en los centros escolares, también tiene un impacto positivo en la motivación, la autoestima y la asistencia de los estudiantes, evitando así el absentismo escolar. En este sentido, los diferentes roles modificados que ejercen las personas adultas impulsan las interacciones dialógicas, aumentan los aprendizajes y mejoran la convivencia (Tellado y Sava, 2010). Elementos que favorecen un impacto positivo y esperanzador en las expectativas depositadas en el alumnado y hacia las propias familias. Se amplían las habilidades educativas y las personas participantes se empoderan para transformar sus contextos, mejorando la convivencia multicultural entre las propias familias de los centros y contribuyendo a la cohesión social.

Otra AEE analizada en INCLUD-ED (2006-2011) es el modelo de prevención y resolución de conflictos (MDPRC) que pretende superar la violencia y la conflictividad con la intervención de toda la comunidad basándose en las evidencias científicas. El estudio destaca elementos beneficiosos en la implementación de este modelo como un posicionamiento firme y activo contra la violencia, a través de la solidaridad y las redes de apoyo dirigido a prevenir situaciones violentas, desde la protección a todas las personas de la comunidad (Villarejo-Carballido et al., 2019). El desarrollo y aplicación de este MDPRC permite la socialización preventiva y construye entornos en los que se unen los valores éticos y el deseo, con la finalidad última de conseguir relaciones libres de violencia (Duque et al., 2021; Puigvert et al., 2019a). Roca-Campos et al. (2021) implementan esta actuación educativa durante entre dos y tres años en siete colegios de la provincia de Valencia, la denominan el Club de Valientes Violencia Cero, y entre los resultados destacan que mejora la cohesión y permite hacer frente al acoso escolar en los centros educativos. Se aportan datos que dan prueba del aumento de la concienciación sobre la violencia escolar, la reducción de los comportamientos violentos, la

remisión del atractivo hacia la violencia y el desarrollo de interacciones más solidarias y saludables entre toda la comunidad educativa.

Finalmente, la formación dialógica del profesorado (Roca-Campos, 2016; Roca-Campos et al., 2021) es la AEE que acerca las evidencias científicas que transforman la educación y los contextos, al profesorado y a la comunidad educativa. Esta AEE desarrolla e implementa modelos de formación de profesorado más democráticos, basados en criterios de calidad científica y humana, y, además, fundamentados en los principios del aprendizaje dialógico, con el objetivo de maximizar su impacto en la mejora de todo el alumnado y en la comunidad de los centros escolares. Esta actuación, tiene en cuenta la voz de todos los agentes implicados con el objetivo de construir conocimiento de forma compartida, apoyándose en las evidencias científicas y en el análisis de la práctica educativa, para de esta manera ofrecer respuestas ajustadas a la diversidad de realidades socioeducativas que pueden existir en los contextos en los que cada centro desarrolla su acción educativa. Algunos de los resultados de Roca-Campos et al. (2021) evidencian que, en diecisiete centros educativos analizados, se mejoran resultados en el 100% de las escuelas en las que sus agentes educativos se han formado con las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, el 47 % ha mejorado en los resultados de pruebas de evaluación de diagnóstico en todas sus áreas y el 100% en algunas de ellas.

Existen más de 3.000 centros educativos de Educación Infantil y Primaria que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje y alrededor de 10.000 que desarrollan AEE (Comunidades de Aprendizaje, s.f.). Esto implica el compromiso de estas instituciones de ir incorporando AEE, dirigidas a garantizar los mejores resultados académicos para todo el alumnado y la mejora de la convivencia. Complementariamente existen 12.000 centros educativos de todas las etapas que no se han constituido como Comunidades de Aprendizaje, pero que ya han incorporado algunas de estas AEE en sus centros. En conclusión, y en palabras de Valls-Carol et al. (2021):

Hay cuatro criterios claros para distinguir la pedagogía crítica que transforma la educación, las ciencias y las sociedades. El primer criterio es el diálogo igualitario con los oprimidos para aprender de ellos como lo hizo Freire. El segundo es el impacto social transformando las condiciones de vida de los ciudadanos y principalmente de los ciudadanos oprimidos. El tercero es la evidencia existente de la superación real de las desigualdades de los oprimidos y la apertura de posibilidades para que se conviertan en líderes de las transformaciones sociales, así como sus acciones claras en todos los dominios de sus vidas de esos autores contra el sexismo y el racismo. La cuarta es el rigor teórico y científico de sus aportaciones. (p. 18).

5.4.1 Tertulias dialógicas

Una de las AEE evidenciada en el proyecto de investigación INCLUD-ED, Estrategias para la Inclusión y la Cohesión Social en Europa desde la educación, es la tertulia dialógica (TD) (Valls *et al.*, 2014). Las TD se iniciaron en 1978 en la Escuela de Adultos de la Verneda. Un barrio donde existían grandes necesidades y desigualdades, pero que poco a poco gracias a estas AEE y otros proyectos solidarios que basaban su implementación en evidencias científicas, contribuyeron a grandes transformaciones individuales y sociales. La TD fue una de las acciones iniciales que contribuyó a generar espacios de aprendizaje dialógico. Se define como una propuesta de organización de aula dirigida a trabajar con el alumnado la lectura y discusión de diversos textos desde el diálogo igualitario que reconoce cualquier aportación como valiosa por sus argumentos, independientemente de las posiciones que tengan las personas que participan (Llopis, *et al.*, 2016). La TD beneficia la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo de todas las personas participantes en la actuación. En esta línea, Soler (2015) señala que, en las TD, a través del diálogo igualitario y

de las interacciones comunicativas que se generan entre las personas participantes, se construye el conocimiento de manera compartida.

La organización de las TD se basa en los siete principios del aprendizaje dialógico referidos en el epígrafe 5.3., y se desarrollan en base a las que se consideran las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos, desde la literatura, la pedagogía, la ciencia, hasta el arte o la música. A través de ellas, se potencia el acercamiento directo de las personas sin distinción de edad, género, cultura o capacidad, a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo (Flecha, 1997). En el caso de esta investigación, se pretende la elección de obras significativas del feminismo que traten la violencia contra las mujeres y la socialización preventiva.

Estas actuaciones han demostrado éxito, independientemente de los contextos en los que han sido aplicadas: escuelas de primaria en diferentes países, en concreto unas 6.000 de Europa y Sudamérica, centros de educación especial, escuelas de adultos, universidades (López de Aguilera, 2019; García-Carrión, 2015), con menores en centros de protección tutelados por la Administración (García, *et al.*, 2018) o en instituciones penitenciarias (Álvarez *et al.*, 2018; Flecha, 2012). Se ha evidenciado su repercusión en la calidad del lenguaje, favoreciendo el acceso al lenguaje académico, el desarrollo del pensamiento y de la competencia comunicativa, las interacciones en el aprendizaje, la intersubjetividad, la solidaridad y la transformación (Flecha, 1997; Freire, 1997).

Las TD han adoptado múltiples versiones en los últimos tiempos y han aumentado significativamente los entornos y disciplinas donde tienen repercusión. A continuación, se relacionan los tipos de TD caracterizadas en su conjunto por basarse en los principios del aprendizaje dialógico, en las evidencias científicas y en el impacto social generado (Reale *et al.*, 2017): tertulias literarias, matemáticas, musicales, artísticas, científicas, pedagógicas y feministas.

Las tertulias literarias dialógicas (TLD) posibilitan la adquisición de competencias y aprendizaje dialogando con la lectura de las mejores obras de la literatura universal, haciéndolas accesibles a cualquier persona sin distinción y rompiendo, de esta manera, algunas barreras elitistas existentes respecto a la lectura de obras clásicas (Serrano et al., 2010). Además, con las TLD se incrementa de manera notable la adquisición de nuevas y complejas estructuras lingüísticas, se aumenta el vocabulario, y con ello se incrementan las aportaciones, cada vez de mayor calidad, que pueden realizar en el desarrollo de la actuación, mejorando notablemente sus argumentos de validez (Serrano, 2010; Mead, 1973, Flecha, 1997; Freire, 1997). También, los diálogos que se van generando en la actuación van propiciando un contexto respetuoso, igualitario y solidario, en el que las diferencias y la heterogeneidad, se valoran como riqueza y posibilitan el acceso a otras culturas ampliando la mirada respecto a las mismas (López de Aguilera, 2020; Racionero-Plaza et al., 2018).

Las tertulias matemáticas permiten el acceso a conceptos abstractos a través del diálogo igualitario y la solidaridad de los participantes que ayudan a la comprensión de los mismos (Díez, 2017). A su vez, las tertulias musicales y las tertulias artísticas, generan diálogo y aprendizaje a través de obras artísticas que son patrimonio de la humanidad (pinturas como La Gioconda, El nacimiento de Venus, obras musicales como Las cuatro Estaciones o el Himno de la Alegría) y que se convierten en el centro sobre el que se dialoga y se aprende. En la misma línea y con la misma estructura, las tertulias científicas pretenden acercar el conocimiento publicado y reconocido como evidencias científicas a todas las personas y en todas las disciplinas. En muchas de estas tertulias se dialoga y se aprende de temas de salud, economía, ciencia o empleabilidad (Buslón et al., 2020).

Complementariamente, en las tertulias pedagógicas, se leen y debaten libros de relevancia internacional relacionados con el campo de la educación y se procura la participación diversa de todos los miembros de la comunidad educativa. Con estas tertulias se

promueve el espíritu crítico de aquello que se lee y se comparte de textos originales de máxima relevancia científica, con el objetivo de fundamentar acciones educativas que superen el fracaso escolar, que generen altas expectativas para todos los niños y niñas y que mejoren la convivencia, reduciendo notablemente la violencia (Roca-Campos, 2016; Roca-Campos et al., 2021). Se leen y analizan dialógicamente libros de Freire, Vygotsky, Mead, Habermas, Bruner o Flecha, entre otros, con el objetivo de hacer accesibles a todas las personas las publicaciones científicas sobre educación más importantes y transformadoras (Rodríguez-Oramas et al., 2020). Además, lograr entre el profesorado interacciones de calidad requiere de formación previa y continua de máximo rigor, basada en estas evidencias. De hecho, Slakmon (2022) aporta más hallazgos sobre la importancia de la creación de sentido en esta AEE, poniendo de manifiesto los resultados que indican que los efectos obtenidos con la intervención dialógica superan y son más profundos que otro tipo de formación dirigida al profesorado y centrada en aspectos principalmente metodológicos en categorías como el uso del lenguaje, los argumentos, la empatía o los temas tratados, entre otras. Un estudio de caso sobre el Seminario A Hombros de Gigantes en la Comunidad Valenciana ha contribuido a extender esta AEE a múltiples contextos, favoreciendo una formación de profesorado, junto a familiares en muchas ocasiones, fundamentada en evidencias científicas con impacto social (Roca-Campos et al., 2021).

En las TFD que se incluyen en la intervención propuesta en esta tesis se dialoga sobre textos científicamente validados relacionados con el feminismo y la superación de la desigualdad y de la VdG (Puigvert, 2016; Salceda et al., 2020).

El funcionamiento general de estas actuaciones consiste en elegir, entre las personas participantes, el libro de lectura a partir de diferentes propuestas de libros clásicos o documentos con validez científica u obras de arte o musicales reconocidas mundialmente, y acuerdan qué parte o capítulos seleccionar. Las personas participantes se comprometen a leerlos, escucharlos o visualizarlos, subrayando o anotando aquello que les ha llamado la

atención, para compartirlo durante la tertulia, expresando y argumentando el porqué de su elección. El día en el que se celebra la TFD, la persona moderadora otorga la oportunidad de hablar, siguiendo el orden en que las participantes soliciten la palabra. En este proceso, se leen en voz alta fragmentos previamente subrayados o anotados, y luego se comparten sus interpretaciones y argumentos al respecto. La persona moderadora ha de fomentar la participación y, sobre todo, garantizar que se produzcan interacciones de diálogo igualitario que permitan construir conocimiento compartido (Marauri, *et al.*, 2020). Flecha (1997) sostiene que todas las personas que participan, leen y disfrutan las obras reconocidas en el mundo entero como las mejores, consolidan y optimizan su nivel de lectura, comprensión y escritura, adquiriendo un vocabulario de mayor nivel e incorporando y consolidando las competencias básicas necesarias que les permiten el progreso académico con mayores garantías. Al mismo tiempo, esta actuación posibilita aumentar las expectativas que se depositan en las personas participantes, considerando a todas con posibilidades de alcanzar mayores niveles de progresión educativa y personal (Valls et al., 2008). Estos mismos autores, señalan que cada vez hay más hechos objetivos que confirman que el aprendizaje depende de todas las interacciones y no solo de las que se dan en el aula. Es por ello que esta concepción dialógica reúne teorías y prácticas que apuntan a la mejora de la calidad de las interacciones en amplios contextos: escolar, familiar, social y otros agentes del entorno. Se constata que esta AEE está consiguiendo un impacto relevante en lo que respecta a la mejora de las competencias lectoras y a la educación de los sentimientos, así como a la mejora de las relaciones entre las personas participantes y la convivencia pacífica (Llopis et al., 2016).

5.4.2 Tertulias Feministas Dialógicas

Las TFD son la AEE utilizada en la propuesta de intervención que se analiza en esta tesis. En ellas, los diálogos igualitarios, se centran principalmente en temas como la igualdad de género, la diversidad del feminismo, los derechos de las personas, especialmente de las mujeres, y la prevención de la VdG (Duque *et al.*, 2020).

Según Puigvert (2016), estas TD se basan en contribuciones feministas científicamente validadas y orientadas a: la superación de la violencia, procesos de análisis sobre la socialización hegemónica del deseo y atracción hacia hombres violentos en relaciones esporádicas o estables, y programas que han tenido éxito en socialización preventiva y en el diálogo igualitario promovido por personas que no tienen posición jerárquica. Algunos ejemplos de programas que ya están funcionando y basan su planificación e intervención en esta línea, los podemos encontrar en Canadá, donde la Fundación *Girls Action* desarrolla un programa con niñas para dialogar sobre la violencia y otros temas, haciendo hincapié en la identificación y análisis de la violencia como un problema social y no únicamente individual, posibilitando una adquisición de habilidades y estrategias de prevención de la misma. Otro ejemplo, es la iniciativa *Love is Respect*, donde se dialoga sobre relaciones afectivas jerarquizadas o de dominio del varón sobre la mujer en el noviazgo. Actualmente se está analizando el impacto de estos programas y otros que se puedan desarrollar en esta línea (Puigvert, 2016).

El feminismo dialógico (Puigvert, 2001), incluido en la propia actuación de estas tertulias, supera las discriminaciones e injusticias desde una perspectiva igualitaria, respetando la diversidad cultural de cada persona desde el principio de la igualdad de las diferencias (De Botton *et al.*, 2005). Las evidencias científicas en este campo, señalan la socialización en el atractivo a la violencia, como un potencial indicador del origen de la VdG (Gómez, 2004; Puigvert *et al.*, 2019b). Si bien, existe la posibilidad de transformar los comportamientos,

pensamientos y actitudes de las personas a través del diálogo en los actos comunicativos dialógicos, en los que se sitúa la atracción en las relaciones igualitarias y en los valores y sentimientos que cuestionan el atractivo de la violencia. Además, se ha demostrado que estas AEE favorecen la accesibilidad crítica a los recuerdos en la memoria sobre las relaciones afectivo-sexuales y ello se puede convertir en un factor de protección para evitar volver a caer en posibles coacciones, elecciones no adecuadas o discursos coercitivos (Hirst y Rajaram, 2014). También apuntan Racionero-Plaza et al., (2018, p.10) que “se debilita la conexión entre atracción y violencia”. Esta evidencia relacionada con la plasticidad de la memoria, es un hallazgo novedoso en la prevención de la VdG.

Además, una reciente investigación de Salceda et al. (2020) con adolescentes de 15 a 18 años que se encuentran en situación de desamparo y viven en instituciones de protección por diferentes motivos asociados principalmente a la violencia y desprotección familiar, concluye que las adolescentes han adquirido competencias en aspectos como la atracción, la elección o la igualdad en las relaciones afectivo-sexuales, y que se incorporan como factores de protección hacia la violencia en sus vidas, posibilitando a su vez, nuevas estrategias de socialización preventiva para adolescentes en situación de desamparo, disminuyendo su vulnerabilidad.

En otras investigaciones (García-Yeste, 2018; Flecha, 2015) las mujeres participantes de las tertulias señalan que con esta AEE ha aumentado su seguridad, su autoestima y autoconcepto, además de su empoderamiento, proyectando también una nueva imagen a la sociedad y sus contextos. Los argumentos generados en las tertulias han contribuido a interiorizar reflexiones sobre el papel de la mujer, los roles de género, la violencia o la igualdad. Incluso estos espacios han generado también lazos estrechos de amistad (Duque y Teixido, 2016). Complementariamente, las TFD han permitido que las propias mujeres tengan libertad

y autonomía para decidir, argumentar y adoptar las decisiones precisas para solucionar sus problemas concretos (Torras-Gómez et al., 2019).

Estas TFD proporcionan una posibilidad para lograr disminuir el atractivo hacia modelos violentos. En definitiva, son espacios en los que se cumplen los siete principios del aprendizaje dialógico y que tienen como objetivo transformar, desde la libertad de cada persona, el lenguaje del deseo y posibilitar la elección de relaciones no violentas. Se evidenciaría así el poder de la lectura de la literatura científica. Su propósito fundamental es despojar de atractivo a la violencia, al tiempo que se reconstruye la memoria autobiográfica de las mujeres participantes (Racionero, 2018). En la investigación realizada desde esta tesis, las TFD se realizarán con un colectivo de mujeres jóvenes en conflicto con la ley internadas en RS durante el cumplimiento de sus medidas judiciales.

A modo de conclusión, podemos afirmar que se dispone de literatura científica suficiente que evidencia como las interacciones dialógicas que se producen en el desarrollo de las TFD contribuyen a superar experiencias vividas de VdG y aumentan las capacidades para poder identificar los diferentes tipos de violencia y muchas de sus causas. Si bien el contexto propuesto en esta tesis, los centros de menores, no dispone todavía de literatura científica que avale estos resultados. Es por ello, que se prevé que esta AEE puede modificar la autopercepción que las mujeres jóvenes participantes tienen sobre el acoso, el abuso y la violencia, posibilitando, desde su propia libertad, una transformación en sí mismas y en sus contextos (Racionero-Plaza et al., 2020). De esta manera se promueve la transformación de los factores de riesgo y victimización aumentando los de protección y reflexionando sobre procesos de socialización que pueden prevenir y superar la VdG (Ramis et al., 2014).

CAPÍTULO 6. SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Porque el problema no es el amor, el problema es la violencia. La solución no es negarnos al amor en nuestras relaciones, sino que las personas violentas, que nos tratan mal, no tengan entrada. Melgar (2018)

6.1 Prevención de la violencia de género en diferentes contextos

La presente investigación aporta datos concretos en capítulos anteriores sobre los elevados y preocupantes índices violencia que padecen mujeres, adolescentes y niñas en múltiples contextos, con distintas culturas y con niveles socioeconómicos diversos. Estos datos se recogen en numerosas investigaciones que se desarrollan con el objetivo de poder disminuirlos y contribuir, al mismo tiempo, a la transformación de la vida de las mujeres que las padecen (Duque, 2010-2011; Oliver 2010-2012; Valls et al., 2008). También se han mostrado en numerosos estudios las consecuencias que repercuten en las víctimas que padecen la violencia por cuestión de género, como en los entornos y las personas en las que se desarrolla (Racionero, 2018; Puigvert, 2016, Puigvert et al., 2019a y 2019b; García et al., 2018; Flecha, 2015).

Las conclusiones y evidencias obtenidas en estos estudios generan un impacto social significativo, como sostienen Soler-Gallart y Flecha (2022). Este impacto facilita que los líderes políticos, diferentes grupos sociales, profesionales y ciudadanía comprometida, puedan iniciar, promover e implementar acciones respaldadas por la investigación científica. El propósito principal de estas acciones es prevenir las consecuencias de la violencia, tanto dirigida a las mujeres en particular como a las personas en general. Complementariamente, buscan empoderar y apoyar a quienes han experimentado esta violencia, con el apoyo solidario

y el valiente compromiso de toda la sociedad, como se subraya en el trabajo de Flecha et al. (2013).

Programas, intervenciones o actuaciones como *Free Teen Desire*, *Club de los Valientes*, *Green Dots* y *Bystander Education*, están demostrando resultados en la reducción de la violencia en general y contra las mujeres en particular, y por lo tanto previniendo la probabilidad de padecer VdG en alguna de sus formas.

El proyecto *Free Teen Desire*, financiado por el programa Marie Curie, estudió una muestra de 240 niños y niñas de 12 a 13 años en España, Reino Unido, Chipre y Finlandia en un estudio cuasi-experimental a través de una medición previa, con TFD y 30 historias de vida, en la línea de la socialización preventiva de la VdG (Gómez, 2004), evidenciando el impacto que la incorporación del lenguaje del deseo en el proceso de la investigación ha tenido y las transformaciones que ha generado (Melgar et al., 2021a). Por otro lado, el *Club de los Valientes*, es una actuación enmarcada en la AEE del Modelo Dialógico de Prevención de Conflictos que cada vez logra mayor número de escuelas libres de violencia. Esta actuación también se fundamenta en la teoría de la Socialización Preventiva de la VdG (Gómez, 2004) y tiene su origen en el CPI Sansomendi IPI (Vitoria-Gasteiz) en el curso 2014-2015, cuando el claustro de profesorado decidió formarse en las investigaciones avaladas internacionalmente en materia de convivencia para hacer de la escuela un espacio seguro para todas y todos. Algunos datos respecto a los resultados positivos de esta actuación los aporta Padrós (2014), en su estudio se concluye que este programa ha mejorado la convivencia en tres escuelas diferentes analizadas evidenciando en los y las estudiantes: el reconocimiento e identificación de situaciones de violencia; el cumplimiento de normas consensuadas por parte de toda la comunidad; cambios y transformaciones en el alumnado que genera situaciones de conflicto (se reduce la incidencia); e incluso la transferencia de estos aprendizajes a otros contextos fuera de la propia escuela. Además, esta actuación está reconocida en el informe *Neset* (Flecha et al., 2023) como una de

las actuaciones que han demostrado suficientes evidencias de la reducción de conflictos y mejora de la convivencia en aquellos contextos en los que se aplica. Programas como el *Green Dots* (Coker et al., 2015; Davidov et al., 2020) y *Bystander Education* (Banyard et al., 2004) han evidenciado la relevancia del posicionamiento de las personas del entorno en los casos de acoso sexual con el objetivo de fortalecer las redes de apoyo de las víctimas y poder frenar la violencia y el acoso.

Este enfoque preventivo basado en la evidencia científica y contrastado en numerosas investigaciones relacionadas en el presente marco teórico, fundamentado en el posicionamiento valiente a favor de las víctimas y en el valor de la solidaridad, es necesario que se traslade a todos los contextos posibles donde los y las adolescentes socializan, con el objetivo de convertirse en un factor de protección fundamentado en la igualdad, el respeto y la libertad. Es precisamente bajo este enfoque preventivo que estamos desarrollando, desde el que se contempla y sustenta la importancia de la socialización preventiva de la VdG y que detallaremos, en profundidad, en el siguiente apartado.

6.2 Bases de la socialización preventiva de la violencia de género

Bajo este epígrafe se profundiza sobre conceptos como la socialización preventiva de la VdG, el discurso coercitivo dominante, el amor, la atracción sexual y la elección de relaciones afectivo-sexuales.

6.2.1 Concepto de socialización preventiva de la violencia de género

La OMS (2007) señala que no se identifica un único factor que explique comportamientos y actitudes violentas, sino que interaccionan factores biológicos, sociales, políticos, culturales, económicos. Centrándonos en el aspecto social, Giddens (2001) afirma que la socialización es un proceso mediante el cual las personas interiorizan normas, valores y conductas mediante la interacción con otras personas en diferentes contextos. En estas relaciones que mencionamos

son esenciales las que se producen en las primeras edades y que van a ir conformando, mediante la interacción guiada por el lenguaje, la base social de la constitución de la persona. Como ya vimos con detalle en el capítulo 5, Vygotsky (1995) concluye que los pensamientos y el lenguaje, en primer lugar, tienen carácter social, ya que se producen con interacciones diversas en contextos diversos, interiorizándose posteriormente en cada una de las personas. Este proceso de socialización alude a las interacciones que se producen con agentes que intervienen en el entorno, y que de alguna manera confluyen en ese proceso: medios de comunicación, redes sociales, libros, series y programas de televisión. Agentes que repercuten directamente en el aprendizaje de relaciones basadas en la violencia o de relaciones basadas en el amor, la igualdad y el respeto (Duque et al., 2015).

Diversos estudios (Duque, 2006; Flecha *et al.*, 2005; Gómez, 2004, Valls *et al.*, 2008) destacan la importancia de abordar los procesos de socialización que conducen a la VdG desde la socialización preventiva. Ésta es definida por Oliver y Valls (2004) como “el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos” (p.113). En esta línea de investigación que ya inició Gómez (2004), se destaca el carácter social e interactivo del deseo y la atracción, así como su relación con el momento de la elección para tener relaciones afectivo-sexuales. Este autor señala que los valores tradicionales que incorporamos a través de los procesos de socialización con aquellas personas con las que interactuamos, son los que conformarán la estructura del modelo de atracción y por tanto de elección, como si de algo biológico o antropológico se tratara. El carácter social del amor y de la atracción, se va construyendo e interiorizando en estos procesos de socialización y transformándose, según el periodo, las circunstancias o el contexto. Es por ello que, el autor destaca la importancia de la elección

intersubjetiva o comunicativa, ya que “incorporar las interacciones al proceso de elección, posibilita un diálogo transformador” (Gómez, 2004, p.31).

6.2.2 El discurso coercitivo dominante

Puigvert *et al.* (2019a) concluyen, que la VdG, requiere el tratamiento de la socialización en el atractivo hacia la violencia, y en un discurso coercitivo dominante que empuja a muchas menores y adolescentes hacia relaciones con chicos u hombres con perfiles de masculinidad tradicional hegemónica (Connell, 2012). Este discurso coercitivo, indica un patrón implícito de atracción que se puede aprender a través de la socialización a lo largo de la vida, siendo la adolescencia un período clave en el que se puede producir ese aprendizaje (Gómez, 2004). En la gran mayoría de los medios de comunicación, películas, canciones, videoclips, programas de televisión, literatura juvenil y foros de Internet, los personajes masculinos presentados como más atractivos y exitosos, tienen comportamientos y actitudes dominantes, agresivos y sexistas hacia las mujeres, pudiendo afectar a las preferencias y elecciones sexual-afectivas de algunas de ellas (Gómez, 2015). Puigvert *et al.* (2019a) afirman que en el discurso coercitivo dominante aparecen muchas interacciones que se forjan vinculando el atractivo con la violencia en múltiples contextos donde las personas nos relacionamos. Esto, en muchas ocasiones, deriva en que las adolescentes en relaciones heterosexuales, se puedan sentir atraídas por varones que tienen conductas agresivas o violentas con los que les gustaría tener una relación estable o esporádica, porque sientan que esa relación pueda ser más excitante o atractiva, convirtiéndose en un importante factor de riesgo en materia de VdG. Además, estos autores, señalan en su investigación que han evidenciado coacción para que las adolescentes digan que les gustan y, es más, para que una vez que lo han dicho acaben asumiéndolo. Esta socialización preventiva de la VdG, no supone solo condenar la violencia en las relaciones, sino que, además, resulta

preciso identificar los modelos violentos que están presentes en la sociedad, con el objetivo de poder eliminar su atractivo (Valls *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2003).

En esta línea, un reciente estudio de Racionero-Plaza *et al.* (2021) llevado a cabo en clases de secundaria con adolescentes de 14 a 15 años de edad, se comprobó si el discurso coercitivo dominante se manifiesta en las relaciones entre las y los iguales de estas edades y cómo afecta a los patrones de atractivo y a sus comportamientos afectivo-sexuales. Los resultados muestran que sí que se reproduce este discurso coercitivo dominante entre los grupos de iguales, pero al mismo tiempo se evidencia que no todas las interacciones son iguales y que existen formas alternativas de relaciones que abren la posibilidad de una socialización más libre de esa coerción, a través de las cuales, los y las adolescentes pueden construir relaciones más saludables. Las autoras destacan entre sus resultados que el grupo de iguales, a través del lenguaje del deseo, tiene la capacidad de dotar y proyectar el atractivo de unas personas u otras, o por el contrario vaciarlo.

Es por ello que, si en los procesos de socialización se normalizan actitudes y comportamientos violentos, la atracción, que es también una construcción social, se puede vincular con la violencia (Oliver y Valls 2004; Duque, 2006; Gómez, 2004). En las conclusiones del estudio IDEALOVE&NAM (Duque *et al.*, 2015) se afirma que:

Se promueve que aquellas personas y relaciones problemáticas, violentas o potencialmente violentas se consideren más atractivas, divertidas, excitantes; mientras que aquellas personas y relaciones no violentas, igualitarias, se nos presenten como convenientes, pero no como atractivas. Es entonces cuando a través de dicho proceso de socialización, se crea una brecha entre amor y pasión, entre lo bueno y lo deseable, dirigiendo el atractivo hacia relaciones afectivo-sexuales basadas en estructuras desiguales y de poder, generando atractivo hacia las personas que no tratan bien (p.10).

Por otra parte, es importante la detección e identificación de modelos violentos con el objetivo de disminuir su atractivo y peligrosidad a la hora de la elección para tener una relación afectiva-sexual y al mismo tiempo dotar de atractivo a los modelos masculinos igualitarios. Para poder hacerlo es necesario reconocer e identificar también el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo. El lenguaje de la ética es aquel que se usa para describir todo lo relacionado con los componentes éticos y de valores, y que suele utilizarse por las personas adultas o en los ambientes formales o familiares. En cambio, el lenguaje del deseo tiene la capacidad de generar atracción en los procesos de comunicación. Suele ser usado por las personas jóvenes para asociar el atractivo. Es por ello que, si el lenguaje del deseo está alejado, separado o desvinculado completamente de los valores, se contribuye a la separación de bondad y atractivo, conocido como el discurso de la doble moral, y por lo tanto se propicia que las actitudes violentas puedan ser atractivas (Duque et al., 2015; López de Aguilera et al., 2020). Lo ideal sería construir un discurso social en el lenguaje del deseo que al mismo tiempo incorpore valores como la justicia, la libertad o la solidaridad (Duque et al., 2015; Melgar et al., 2021a). De hecho, y en palabras de Gómez (2004) “... si no nos transformamos lo suficiente para que no atraigan las personas que maltratan, nunca acabaremos con los malos tratos” (p.11). Es decir, solo cambiando los patrones de atracción, las personas pueden ser más libres sobre qué modelo de persona escoger y porqué.

El estudio “Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia” realizado por Díaz-Aguado y Carvajal (2010) con una muestra de aproximadamente 13.000 adolescentes chicos y chicas, concluye que un 17% de las mismas, muestra algo de conformidad, un 4,1 % bastante conformidad y un 0,9% mucha conformidad acerca de que el hombre agresivo es más atractivo. No obstante, aparecen elementos para poder transformar este imaginario. Portell y Pulido (2012), identifican que las interacciones que se establecen en los grupos de chicas que con anterioridad sentían atracción hacia hombres agresivos pueden

generar atracción por chicos igualitarios. McCarthy y Casey (2008) valoran que las relaciones que se basan en los sentimientos, pueden generar oportunidades y construir así un amor romántico en el que se establezca seguridad, emociones y actitudes no violentas. Es más, y para finalizar este apartado, resulta conveniente señalar que, debido a sus implicaciones, las y los jóvenes necesitan que los programas educativos y de salud dirigidos a prevenir la VdG, incluyan aportaciones de las evidencias científicas actuales. Las y los jóvenes toman conciencia a través de estos programas de que pueden elegir verdaderos amigos y amigas que promuevan la elección de relaciones libres de violencia y ejercer el derecho a disfrutar de relaciones libres, seguras e igualitarias desde el primer momento y a lo largo de toda su vida (Puigvert et al., 2019a). Complementariamente, esas relaciones de amistad que se generan entre los y las adolescentes, pueden mejorar incluso la salud mental de los propios sujetos. Así se concluye en el estudio de Ng-Knight et al. (2019), quienes asociaron el grado de estabilidad en las relaciones de amistad de 593 niños y niñas de sexto de educación primaria con el rendimiento académico, los problemas de conducta y los problemas emocionales. Los resultados demuestran que, en los casos en que los índices de estabilidad de la amistad se mantuvieron en la transición de Primaria a Secundaria, los niños y niñas tuvieron un mejor rendimiento académico y menores niveles de problemas emocionales y de conducta, mejorando no solo el rendimiento académico sino también su salud mental. En esta misma línea, Perret et al. (2021) demostraron en un estudio con 2.258 estudiantes entre 15 y 16 años de edad, que los síntomas depresivos eran menores entre los y las adolescentes que percibían niveles altos de apoyo por parte de sus amistades, mientras que las víctimas que habían sufrido acoso entre iguales con un apoyo percibido bajo y moderado presentaban más síntomas depresivos. Racionero-Plaza (2018) aportan hallazgos científicos centrados en cómo las relaciones humanas violentas perjudican la salud mental y física e incluso el desarrollo cerebral, y como, al contrario, las relaciones humanas basadas en la amistad verdadera y valores igualitarios, favorecen un

desarrollo cognitivo y emocional saludable para uno mismo y para la humanidad. Es por ello que un círculo sólido de amistades previene la violencia y favorece la salud mental positiva de las personas. De ahí, la necesidad de programas de prevención que eduquen en la amistad desde las primeras edades como factor de protección ante las violencias.

6.2.3 El amor, la atracción sexual y la elección como constructos

Como ya hemos apuntado en el apartado anterior, la investigación en este campo nos ofrece una perspectiva esperanzadora, ya que, mediante las interacciones y el diálogo intersubjetivo, se hacen posibles, desde la propia libertad de las personas, las transformaciones en las relaciones (Gómez, 2004). En este sentido, y recogiendo las palabras de Gómez (2015, p.3): “El amor, el deseo y la atracción se encuentran entre los conceptos construidos socialmente adquiridos a través de la interacción con otros en un contexto social y cultural situado”. Numerosos estudios avalan esta afirmación, concluyendo que es posible, mediante las interacciones en diferentes contextos y respetando la propia libertad de las personas, transformar las relaciones, la atracción y el amor (Torras-Gómez et al., 2020; Puigvert, 2016; Racionero-Plaza, 2018; Puigvert, 2019a). Un ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por Torras-Gómez et al. (2020) en la que se analiza el discurso coercitivo dominante en entrevistas a mujeres de entre 20 y 29 años de edad mediante muestreo intencional. Las participantes en el estudio reflexionan sobre la influencia de este discurso en sus relaciones afectivo-sexuales, sus sentimientos, elecciones e impacto en el entorno de sus amistades. Los resultados identifican tres modelos diferentes en cuanto a la elección de parejas y relaciones afectivo-sexuales, así como el impacto que cada uno de ellos tiene en la forma de entender y experimentar el deseo o placer. En el primer modelo, las participantes eligen una pareja o relación ideal, positiva e igualitaria a través del lenguaje del deseo que aúna amor y pasión, expresando y manifestando amor, atracción y deseo, rechazando relaciones coercitivas,

elección que les protege frente a esas relaciones violentas y dominantes, exentas de ética y deseo. En el segundo modelo, las participantes también describen como idílicas y deseables las relaciones igualitarias, pero ese ideal de la infancia se rompe tras sucumbir al discurso coercitivo dominante y terminan por tachar sus ideales afectivo-sexuales como ingenuos, poco realistas o inalcanzables. Esto afecta enormemente a la elección que hacen de sus parejas y reconocen construir narrativas ficticias sobre sus relaciones afectivo-sexuales compartiéndolas como “emocionantes” a pesar de arrepentirse y terminar “devastadas”. Y en el tercer modelo, describen relaciones y parejas igualitarias a través del lenguaje del deseo, reconociendo haber sentido la presión social del discurso coercitivo dominante y haber caído en él, pero también que han recuperado el derecho al placer de enamorarse. Reconocen la posibilidad de liberarse de la presión social y afirman preferir y elegir relaciones igualitarias que unen ética y deseo, afecto y placer, enamoramiento y libertad.

Otro ejemplo es el proyecto de investigación MEMO4LOVE: Interacciones sociales y diálogos que transforman recuerdos y promueven relaciones afectivo-sexuales libres de violencia desde los centros de educación secundaria en el contexto de la educación formal con la participación de adolescentes de 12 a 16 años (Racionero-Plaza et al., 2021). En él se aportan nuevas evidencias sobre la presencia del discurso coercitivo dominante en las interacciones comunicativas entre iguales y cómo influyen éstas en sus modelos de atracción y relaciones afectivo-sexuales. De hecho, más de la mitad de los y las adolescentes indicaron que la forma de hablar e interactuar con sus amigos o amigas le ha influido a la hora de percibir el atractivo de otras personas de manera diferente. Si el grupo de iguales hablaba de ese varón considerándolo atractivo o no, influía también en su atracción personal hacia él. También muestran resultados y evidencias sosteniendo que el discurso coercitivo dominante, presente en el grupo de iguales, influye para iniciar o no relaciones sexuales, presionando en muchas ocasiones para iniciarlas. Incluso los resultados muestran también como el grupo de iguales

tiende a promover relaciones estables con chicos que el grupo no suele percibir como violentos y, sin embargo, presionar hacia relaciones esporádicas con chicos que el grupo percibe como violentos. Como sugieren las autoras de la investigación, se evidencian también elementos transformadores y de esperanza ya que el grupo de iguales puede ser clave para la transformación mediante las interacciones y el diálogo, de ahí la relevancia de su inclusión en los programas educativos de prevención de la VdG.

Sin duda, estos estudios evidencian que las relaciones coercitivas pueden tener efectos a largo plazo en la elección de relaciones posteriores, ya sean esporádicas o de pareja estable. También concluyen que el placer es siempre mayor en relaciones afectivo-sexuales igualitarias que unen ética y deseo. Concluyen que es posible recuperar la libertad de elección y superar la presión social y discursos coercitivos en los procesos de socialización.

Por otro lado, resulta necesaria la creación de espacios de violencia 0 desde los 0 años, objetivo relacionado con la socialización donde la violencia claramente no es una opción, ni está normalizada y carece de sentido. Estos espacios permiten construir una socialización basada en la solidaridad y en los mejores valores y sentimientos, dotándolos al mismo tiempo, del atractivo necesario para su posterior valoración social (Oliver, 2014). También en estos contextos libres de violencia es preciso contemplar diferentes aspectos que contribuyan a una socialización que proteja del discurso coercitivo dominante al que venimos haciendo referencia en este capítulo. Es decir, la elección de amistades que cuiden, que traten bien, que sean solidarias, pacíficas y que al mismo tiempo sean valientes y capaces de posicionarse firmemente ante las personas que tienen actitudes violentas, apoyando y solidarizándose con la víctima, sin trivializar la violencia bajo ningún concepto (Puigvert y Flecha, 2018).

El feminismo dialógico (Puigvert, 2001) es esencial en la socialización preventiva de la VdG, ya que tiene en cuenta la voz de todas las mujeres para transformar, si así lo consideran, los modelos de relaciones afectivas y sexuales, permitiendo su superación (Oliver y Valls,

2004). Este feminismo dialógico se considera igualitario e inclusivo y permite romper el silencio de la violencia que sufren las mujeres y posibilitar la transformación de las relaciones afectivas y sexuales para la prevención de la VdG en todos los espacios y para todas las edades. Este feminismo contempla que todas las mujeres sin exclusión, ni tan siquiera las que se encuentran en mayores situaciones de marginalidad u opresión, tienen la capacidad de poder transformar su realidad y su entorno (Flecha et al., 2010). Es aquí donde la solidaridad femenina adquiere una dimensión relevante y necesaria para favorecer la colaboración y la protección entre todas las mujeres y para la superación de la discriminación sexista y de sus posibles repercusiones violentas (Gómez, 2015).

En esta línea, Gómez (2004) recuerda que, el diálogo intersubjetivo permite transformar los modelos de relaciones, considerando positivamente aquellos en los que se presenta de forma unificada la ética, el deseo, el amor y la pasión. Los principios del aprendizaje dialógico, analizados con detalle en el capítulo anterior, contribuyen y permiten esa transformación a la que hacemos referencia. Además, este mismo autor concluye que, para desarrollar una socialización preventiva que asegure espacios libres de violencia, es imprescindible tomar como referente el amor y considerarlo antagónico a la violencia, y al mismo tiempo, incorporar en esos espacios de interacciones, valores y sentimientos dirigidos en esa línea. Es por ello, que el autor concluye que la posibilidad de la transformación respecto a la atracción o la elección es posible debido al origen social de las competencias que en ellas influyen, posibilitando de este modo, mediante el diálogo y la reflexión, que las personas puedan modificar sus planteamientos y al mismo tiempo, elegir libremente. Es decir, tomar decisiones que permitan elegir relaciones más satisfactorias en las que no hay presencia de violencia (Flecha et al., 2005). En palabras de Freire (1970), el diálogo nos humaniza y se convierte en una exigencia en beneficio de procesos de reflexión y acción (elección libre):

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (p.105)

Por todo ello, la elección para los y las adolescentes adquiere relevancia en la prevención de la VdG. Elster (2001) señala que la elección es una de las acciones más comunes en el ser humano y que las personas eligen lo que consideran mejor para alcanzar sus metas. No obstante, y debido a la influencia de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987b), Elster (2002) advierte que existen personas que no se guían por los mejores medios para conseguir sus metas, sino que cumplen las normas del grupo social interiorizando éstas, aunque no sean racionales ni éticas. Es por ello que la elección desde la teoría de la acción comunicativa (Habermas 1987b; Gómez 2004) se base en argumentos de validez y no en pretensiones de poder, desde la acción comunicativa, en la que las personas establecen un diálogo intersubjetivo para llegar a un acuerdo con las demás personas en materia de elección. Esta comunicación que se genera potencia la reflexión e interpretación de los pensamientos, sentimientos y deseos que las personas explican, buscando acuerdos entre participan de esa elección. Una vez más se evidencia el carácter social de la elección (Gómez 2004). A continuación, detallaremos los tipos de masculinidad presentes en esas elecciones y su repercusión e incidencia en la prevención de la VdG.

6.3 Masculinidades en la socialización preventiva

Connell (1997) señala que “el género existe precisamente en la medida en que la biología no determina lo social” (p.37). Es por ello que más allá del sexo también interactúan otros factores como la etnia, la clase social, la edad, la orientación sexual o tener alguna discapacidad, entre otros. Todo ello está determinado, en parte, por una tradición y un sistema político, económico, cultural y social. Sistemas presentes en los principales contextos y procesos de socialización como la familia, la escuela, grupos de iguales o medios de comunicación, entre otros, y que influyen y repercuten directamente en la construcción de las masculinidades (Connell y Masserschmidt, 2005).

Tal y como venimos destacando a lo largo del presente capítulo, el perfil de masculinidad al que responden los chicos en las interacciones en las que los y las adolescentes socializan, es muy importante para asegurar entornos libres de violencia en general y para prevenir la VdG en particular. A lo largo de este apartado presentaremos la Masculinidad Tradicional Dominante (MTD), la Masculinidad Tradicional Oprimida (MTO) y las NAM y su relación con la VdG.

6.3.1 Masculinidad Tradicional Dominante (MTD)

El modelo de atractivo masculino que está teniendo una gran repercusión en nuestra sociedad es el que representa las características de la masculinidad hegemónica (Connell, 2005, 2006; Kimmel, 1996; Duque, 2006; Gómez, 2004; Valls, Puigvert y Duque, 2008). Tradicionalmente se ha ido asociando el atractivo masculino con la fuerza y el poder, pero investigaciones señalan que en algunos casos resultan atractivos los hombres y chicos que pueden llegar a despreciar, maltratar y abusar de las mujeres (CREA, 2005; Ríos y Christou, 2010). En palabras de Gómez (2004):

Histórica y simbólicamente el signo de los hombres es el signo del escudo y la lanza que encarna al Dios de la guerra (Aries/Marte). Durante siglos de historia el hombre deseado ha representado la fuerza, el poder. Hoy en día, el más cotizado en nuestra cultura es aquél que, en el ambiente donde se mueva, representa más poder que los demás (p.72).

Ello ha supuesto que, en algunas ocasiones, se haya considerado que el hombre o chico que despierta deseo es el agresivo, el violento, el que desprecia y el que es insolidario. Esta asociación, en determinados casos, ha legitimado ciertas conductas en los hombres considerándolas como irremediables (Sternberg, 2000). Connell (2005) y otros autores han evidenciado la existencia de múltiples tipos de masculinidad, proporcionando además datos sobre la existencia de identidades masculinas en la sociedad basadas en patrones culturales diversos (Higate, 2003; Valdés y Olvarría, 1998; Gómez, 2004). Es más, en el estudio realizado por Padrós (2012) se determina que entre los y las adolescentes existe “un modelo de atractivo masculino excluyente en el que, por un lado, la “maldad” se considera atractiva y, por el otro lado, la “bondad” se percibe como aburrida” (p.11). También en esta investigación se identifica que, en la mayoría de las ocasiones, los y las adolescentes únicamente atribuyen el aspecto físico a la atracción, obviando las características sociales, personales o éticas. Y, principalmente en las chicas, se constata que “el deseo se despierta ante chicos que pueden llegar a despreciarlas o ignorarlas” (p.11).

Otra de las consecuencias derivadas de esta atracción a la violencia que venimos desarrollando es que se evidencia que algunas adolescentes consideran que establecer relaciones afectivo-sexuales con chicos con perfil de MTD generará en ellas un aumento de estatus y de su propio atractivo en sus grupos de iguales, aunque lo que ocurre en realidad es justo lo contrario (Tellado et al., 2014). Es lo que se conoce con el nombre del *espejismo del ascenso* (Olea et al., 2021; Oliver, 2011-2012) y que contribuye a explicar el surgimiento de

relaciones afectivo-sexuales relacionadas con la VdG en la población joven y adolescente. Estas relaciones son consecuencia de los procesos de socialización con los que interaccionan y crecen, concretándose en procesos en los que se interioriza y se desarrolla una percepción y unos valores que dotan de atractivo a un perfil de MTD que ejerce poder, dominación y desprecio hacia los demás (Olea et al., 2012). Sobre la presión del grupo de iguales, el Informe *Children and parents: Media use and attitudes report 2018* (Ofcom, 2019) concluye que, en las redes sociales, una de las preocupaciones de las y los preadolescentes es la presión que sienten en parecer que son populares, experimentando este hecho un 78% de las personas entrevistadas.

Investigaciones como las de Jampel et al. (2020) concluyen que las personas con perfil MTD se asocian a mayores tasas de psicopatología interna y externa, ya que los hombres con este perfil aprenden a evitar las emociones como la tristeza y la culpa, mientras que fortalecen emociones como la ira e incluso el consumo de sustancias tóxico-dependientes. En esta misma línea, el Proyecto MEMO4LOVE aporta evidencias sobre el impacto que las relaciones tóxicas con hombres con perfil MTD generan sobre la salud de las personas. De hecho, existe un impacto sobre la salud en hombres no dominantes que tienen relaciones con mujeres que han salido de relaciones con hombres dominantes, lo que incide una vez más en la importancia de alejarse de relaciones tóxicas con hombres con perfil de MTD, respetando siempre la libertad de las personas en su elección (Padrós-Cuxart et al., 2021).

Un patrón recurrente en todos los casos de VdG es que el agresor siempre responde al modelo de MTD (Flecha et al., 2013; Rodrigues-Mello et al., 2021). Esto aporta otra de las principales evidencias en materia de VdG y es que el hecho de que una persona ejerza VdG no va a depender de su origen cultural, nivel académico, religión, nivel socioeconómico, edad o ser hijo de un maltratador. Dependerá exclusivamente de ejercer una masculinidad dentro de los parámetros del modelo de MTD (Flecha et al., 2013). Según estos autores las personas con

perfil MTD pueden ejercer la violencia contra las mujeres en cualquiera de sus formas. Como ya señalaba Connell (2012), no todos los MTD son violentos, pero sí todos los violentos son MTD. Reconocer y saber identificar este modelo de masculinidad, resulta de vital importancia para la superación de la VdG, así como contar con la complicidad de la sociedad en el rechazo del comportamiento y actitudes de las personas de perfil MTD, que dejen de ser elegidas para tener una relación estable o esporádica y que también dejen de ser deseadas.

6.3.2 Masculinidad Tradicional Oprimida (MTO)

La MTO se caracteriza por no responder desde el lenguaje del deseo, por su inseguridad en las relaciones afectivo-sexuales. Por tanto, este modelo de masculinidad no se posiciona ante la MTD (Flecha et al., 2013). Como ya hemos visto con anterioridad, los chicos que tienen actitudes agresivas y violentas resultan atractivos, mientras que aquellos que tienen valores igualitarios y éticos no lo resultan, porque son los “buenazos” o “los buenos chicos” (Ahmetoglu y Swami, 2012). Es por ello que las actitudes que demuestran los chicos con perfil de MTO no cuentan con el lenguaje del deseo ni la atracción, están llenos de inseguridad y no generan expectación ni admiración en sus grupos de iguales. Se les “mira” solo desde la ética y suelen ser considerados como excelentes amigos que siempre están disponibles para ayudarnos, pero no para tener una relación afectivo-sexual, ya que se consideran socialmente aburridos y poco deseables. Tampoco se enfrentan de forma valiente a los MTD, simplemente adoptan formas pasivas, son actores de segundo plano o incluso, en ocasiones, se unen a ellos. Es por ello que los chicos con perfil MTO no son una alternativa a la MTD, sino que de alguna manera contribuyen también al discurso coercitivo dominante y en consecuencia a perpetuar la VdG (Villarejo-Carballido et al., 2019; Valls-Carol et al., 2021; Ruiz-Eugenio et al., 2020).

6.3.3 Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM)

Las NAM están representadas por hombres o chicos que combinan atracción e igualdad, que unen seguridad y confianza en sí mismos, así como fortaleza para posicionarse ante situaciones injustas rechazando la doble moral que disocia la atracción o el deseo de los valores éticos, y que al mismo tiempo pueden generar deseo sexual en las mujeres (Flecha et al., 2013; Ríos-González et al., 2021; Rodrigues-Mello et al., 2021). Además, los hombres y chicos NAM son los que se involucran y se posicionan activamente contra las violencias, y en concreto contra la de género, alejándose de personas con valores no igualitarios o de aquellas personas que son violentas. Las relaciones que buscan los NAM están basadas en la igualdad, el deseo y el amor (Flecha et al., 2013). Las NAM rechazan las relaciones fundamentadas en el poder, el machismo o la desigualdad buscando, por el contrario, relaciones basadas en los mejores sentimientos, la transformación y la solidaridad (Ríos, 2015).

Giddens (1993) ya planteó “¿por qué un hombre bueno no puede ser atractivo y por qué un hombre atractivo no puede ser bueno?” (p.156), identificando un grave problema en la socialización se refiere de la atracción hacia los varones. Posteriormente, los estudios científicos, aportan evidencias en las que se concluye que también existen perfiles de masculinidad que aúnan la bondad y el atractivo (Gómez, 2004, Flecha et al., 2013). Hombres con características maternas o pacíficas, son bien valorados y tienen éxito a nivel de atractivo en sus sociedades, abriendo un nuevo hilo de esperanza en materia de atracción (Gilmore, 1990; Mead, 1982).

Además, los modelos de masculinidad cambian a lo largo del tiempo y adquieren diferentes formas dependiendo del contexto social y de las interacciones que se producen en ellos. Seidler (1994) ya insistía en este aspecto, defendiendo que la identidad masculina puede ser transformada y que no es inmutable. También diferentes investigaciones han demostrado la posibilidad de la transformación de los varones hacia modelos de masculinidad como las

NAM, ya que, en definitiva, cada persona decide libremente si se deja llevar por la violencia o se posiciona claramente por un mundo libre de violencia de cualquier tipo, empezando cuando antes mejor, en los contextos familiares y escolares, principalmente (Gómez, 2004).

No obstante, resulta preciso tener prudencia porque algunos chicos u hombres que responden al MTO han sido confundidos o identificados con las NAM, solo desde el lenguaje de la ética, ya que se les ha asociado a un modelo de hombre igualitario que realiza las tareas del hogar, pero que no incorpora autoconfianza, seguridad para trasladar el lenguaje de la ética, o capacidad de atraer y ser deseado. Es por ello que, si esto es así, ni se reduce ni se previene la violencia contra las mujeres y, es más, en vez de debilitar el modelo de MTD, lo refuerza (Flecha et al., 2013)

De hecho, Gómez (2004) atribuye tres características principales a los hombres o chicos que responden a las NAM: (1) autoconfianza, generando atractivo al responder a valores igualitarios; (2) fuerza y coraje para confrontar las actitudes negativas y violentas de los hombres que responden a la MTD o a la MTO; y (3) un rechazo manifiesto a la doble moral, separando el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo (Joanpere y Morlà, 2019). Sin duda, esta combinación propicia espacios y contextos igualitarios, respetuosos, libres y pacíficos, en los que se evidencia la disposición de las NAM para ofrecer su ayuda y apoyo a los demás. La unión y complementariedad de estas características anteriormente referidas, hacen posible que las NAM sean atractivas y al mismo tiempo deseadas para tener relaciones basadas en la pasión, la libertad, el respeto, la amistad y el amor. Flecha et al. (2013) demuestran que las NAM pueden expresar sus sentimientos y emociones y al mismo tiempo ser fuertes, entendiendo esa fortaleza precisamente para contribuir a la eliminación de la violencia contra las mujeres, posicionándose y enfrentándose a la MTD, con el objetivo de construir relaciones igualitarias. Esa fortaleza no está asociada exclusivamente al aspecto físico, sino a la resistencia emocional de todo aquello que gira alrededor de la superación de los hombres o chicos con perfil de MTD,

uniéndose a la lucha feminista que rompe con la violencia y camina hacia la igualdad y la libertad (Padrós-Cuxart et al., 2021b). También, y asociado al desarrollo del feminismo dialógico (Puigvert, 2001; Hooks, 2000), se promueve una construcción de relaciones igualitarias en las que hombres y mujeres juntos, luchan y trabajan por la superación de la VdG y transforman el modelo hegemónico tradicional en nuestras sociedades. En palabras de Tarazona (2012) “(...) la actuación transformadora se dirige a cuestionar la naturaleza misma del poder y su relación con las categorizaciones y roles socialmente asumidos” (p.81).

Finalmente, señalar que las evidencias de la existencia de los tres tipos de masculinidades que hemos analizado en este capítulo, están siendo transferidas a programas y actuaciones que pretenden poner la mirada en la superación y transformación de la MTD. En estos programas y actuaciones se promueven las NAM con el objetivo, entre otros, de fomentar discursos que vacíen de atractivo la violencia y doten de deseo a la bondad y al placer de enamorarse en relaciones afectivo-sexuales igualitarias, libres y sin violencia, lo que sin duda, abre un hilo de esperanza y posibilidad de transformación (Ríos-González et al., 2021; Ríos y Christou, 2010, Duque et al., 2015; Racionero-Plaza et al., 2018; Puigvert, 2016; Torras-Gómez et al., 2020).

6.4 Violencia de género, arquitectura cerebral y memoria autobiográfica

Dentro de la línea de la socialización preventiva para erradicar la VdG que venimos desarrollando en este capítulo, hemos considerado redactar un apartado específico para aportar datos y resultados de investigaciones que están estudiando las repercusiones de la VdG en el cerebro humano y también las repercusiones neuronales de la reconstrucción de su memoria autobiográfica desde los actos comunicativos dialógicos.

El neurocientífico y premio nobel de medicina Eric Kandel (2007) evidencia que es posible modificar la arquitectura de nuestro cerebro y cambiar los recuerdos que tenemos y que

hemos vivido. Incluso en caso de sufrir traumas en la infancia, se puede llegar a conseguir un desarrollo saludable de nuestro cerebro. Sin duda esta evidencia abre nuevas posibilidades para entender y profundizar en el impacto social que el discurso coercitivo dominante puede tener en nuestra salud mental. En esta misma línea, López de Aguilera et al. (2021), señalan que nuestra memoria y recuerdos van evolucionando y se modifican continuamente debido a la plasticidad cerebral. De hecho, nuestras familias, amistades y personas con las que interaccionamos, así como las decisiones que tomamos, derivadas de esas interacciones, ejercen impacto también en el desarrollo cerebral.

Importantes evidencias existen sobre el papel determinante de la experiencia social, las relaciones humanas, las interacciones sociales y su influencia en el desarrollo de la arquitectura cerebral de las personas (Ramón y Cajal, 1989). Puigvert et al. (2019b) abordan la importancia de la neurociencia en las investigaciones y teorías sociales con el objetivo de proporcionar a la ciudadanía los mejores estudios, al tener en cuenta el conocimiento acumulado sobre los temas de violencia en las ciencias sociales y al mismo tiempo el conocimiento en ciencias de la salud, ofreciendo de esta manera explicaciones científicas más matizadas sobre el impacto de la violencia y la discriminación en la arquitectura cerebral. En este estudio, las autoras y autor concluyen que, el discurso coercitivo imperante y su impacto dominante en la sociedad está presente en muchas de las interacciones que las personas compartimos y que, a través de esa experiencia repetida, este discurso, beneficiado por sus correspondientes conexiones neuronales, se refuerza. Este refuerzo puede producir respuestas emocionales más automáticas, inconscientes y poco reflexivas, de manera que, ante conductas y actitudes masculinas agresivas propias de la MTD, se pueda desencadenar el sentimiento de atracción. Sin embargo, también indican que todos los seres humanos tenemos la capacidad y la conciencia crítica para cuestionar el control del discurso coercitivo dominante, posibilitando además la reconstrucción

de recuerdos de relaciones afectivo-sexuales violentas y el rechazo a las relaciones tóxicas en general.

También López de Aguilera et al. (2021) concluyen que nuestra memoria y nuestros recuerdos van evolucionando continuamente gracias a la plasticidad del cerebro. En su estudio, las autoras evidencian que dialogar sobre recuerdos que el cerebro ha transformado para no volver a caer en el mismo error a corto plazo, puede corregir y reconstruir esos recuerdos en la memoria ayudando a las personas a identificar lo que pasó e intentar evitar sucesos futuros similares.

En esta línea Racionero-Plaza (2018) aporta resultados sobre la prevención de la VdG y la revictimización, a través de la lectura de la obra científica *Radical Love* (Gómez, 2004) con jóvenes de 17 a 30 años de edad a los que se realizó informes de memoria antes y después de intervención psicoeducativa sobre el recuerdo de una relación estable o esporádica violenta. Se incluyó un grupo de control de las mismas características. Los resultados evidencian que las participantes que leyeron y dialogaron el *Radical Love* (Gómez, 2004) experimentaron un aumento significativo de recuerdos críticos sobre la relación afectivo-sexual violenta, un incremento de la preocupación y estrés por la situación vivida, la necesidad de compartir esos recuerdos con personas de su entorno y la reflexión acerca de qué tipo de relaciones desean mantener. Incluso alguna de las personas participantes reconsideró su actual relación y decidió abandonarla.

Otro estudio realizado por Ugalde et al. (2022) muestra el impacto en las TD realizadas con la lectura de *Radical Love* (Gómez, 2004) en un grupo de 48 mujeres universitarias de 18 a 30 años de edad. Los resultados muestran que un 60% de las mujeres participantes recordaron una relación afectivo-sexual con un alto índice de conducta violenta. También se observó una disminución de la intensidad emocional provocada por el recuerdo de la memoria, un aumento significativo de la información sensorial recordada y emociones de angustia y disgusto al

recordar la conducta violenta sufrida, junto a la disminución de la atracción hacia el varón que había sido violento con ella, transformando de esta manera patrones de memoria sobre el atractivo del agresor, clave para la prevención o la revictimización posterior.

Hemos visto en el presente apartado como haber vivido relaciones afectivo-sexuales violentas afecta de manera muy preocupante a la salud física, mental y emocional de las mujeres y aumenta la posibilidad de sufrir revictimización en el futuro, en especial en las mujeres más jóvenes. Pero la evidencia de los estudios que presentamos muestra también que estas experiencias que se graban en el cerebro mediante recuerdos que conforman la memoria autobiográfica se pueden transformar. Investigaciones como las expuestas hasta ahora abren un camino a nuevas posibilidades de aprender de nuestros errores, transformarlos y reconstruirlos, al acceder a la información necesaria basada en evidencias científicas para conocer y superar la VdG. Es por ello que resulta imprescindible promover entre la población adolescente intervenciones transformadoras que vacíen de atractivo la violencia y actúen como factor de protección y prevención de relaciones afectivo-sexuales violentas, porque las personas tenemos la capacidad de transformarnos (Gómez, 2004).

BLOQUE II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

“Las ciencias sociales (como otras ciencias) se han creado a través del diálogo y se desarrollan con el diálogo. Las personas queremos conocer nuestra sociedad y poder acercar nuestra realidad a los sueños que tanto deseamos.” (Flecha, 2022, p. 14)

En este bloque relacionamos el trabajo de investigación que se ha realizado para responder a los objetivos e hipótesis planteadas en su diseño. La investigación contempla el estudio de una intervención con TFD con chicas adolescentes en conflicto con la ley. Se desarrolla en tres RS en las que las jóvenes cumplen una medida judicial de privación de libertad. Dos capítulos conforman este bloque: el capítulo siete describe los objetivos e hipótesis de la investigación, variables y categorías, los criterios éticos y científicos utilizados, así como las características de la población investigada, la contextualización de la intervención y la descripción del trabajo de campo; el capítulo ocho profundiza en la metodología comunicativa y en su organización en el desarrollo investigador en ciencias sociales, así como en las técnicas cualitativas e instrumentos de evaluación implementados y sus correspondientes procedimientos de análisis desarrollados.

CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 Preguntas de la investigación y objetivos.

Este apartado concreta las preguntas de investigación, así como los objetivos generales y específicos que la guían y que han vertebrado su diseño. Se pretende evaluar una intervención con chicas adolescentes en conflicto con la ley mediante el desarrollo y aplicación de TFD, que tienen su origen en las TD, una AEE. Esta propuesta de intervención persigue prevenir la VdG e incrementar los factores de protección en la población adolescente en el contexto descrito. Por todo ello, se pretende ofrecer respuestas a las siguientes preguntas de investigación en el contexto de tres centros RS de la provincia de Valencia:

P1 ¿Es el sexismo una variable que se reduce al realizar TFD?

P2 ¿Existen variables demográficas relacionadas de manera significativa con la VdG?

P3 ¿Son los comportamientos violentos y/o la victimización, variables a tener en cuenta en las relaciones de pareja adolescente que mantienen las chicas en conflicto con la ley?

P4 ¿Las chicas adolescentes en conflicto con la ley tienen modelos de atractivo violentos?

P5 ¿La totalidad de adolescentes internadas en estas RS han padecido VdG en alguna de sus formas?

P6 ¿Los factores de personalidad son significativos en el riesgo de padecer VdG en las mujeres adolescentes internadas en centros de justicia juvenil?

P7 Después de aplicar la intervención socioeducativa, ¿existe una percepción diferente de lo que ellas consideran violencia?

P8 ¿Las TFD reducen la atracción hacia modelos violentos en chicas adolescentes que cumplen una medida judicial de internamiento?

P9 ¿Las TFD permiten transformar, respetando la libertad de la persona, las decisiones de elección para mantener relaciones afectivo-sexuales seguras?

P10 Después de la intervención socioeducativa con las TFD no mixtas, ¿existe un cambio en la victimización de las adolescentes?

P11 ¿El desarrollo de la intervención con las TFD en un espacio no mixto ha sido considerado un espacio de seguridad y confianza para las participantes?

En consecuencia, el objetivo general de la misma es el siguiente:

Empoderar para poder modificar, desde su autonomía y libertad, los modelos de atractivo hacia la violencia de las chicas internadas en centros de justicia juvenil, mediante un programa de intervención socioeducativa de TFD que permita eliminar, o al menos paliar, su victimización por VdG y otras dinámicas que distorsionan su vida

cotidiana, con objeto de incrementar sus competencias, reducir factores de riesgo y ampliar los de protección en materia de VdG.

A su vez, este objetivo general relacionado se concreta en los siguientes objetivos específicos:

OE1 Transformar, desde la autonomía y libertad de las menores participantes en la intervención, los modelos de atracción, transitando de la atracción hacia MTD a la atracción hacia NAM.

OE2 Aunar el lenguaje de la ética y del deseo.

OE3 Identificar los tipos de violencia existentes en las relaciones de pareja.

OE4 Tomar conciencia en la victimización y comportamientos violentos en relaciones con varones de las adolescentes en conflicto con la ley.

OE5 Reducir los índices de sexismo en las adolescentes en conflicto con la ley.

OE6 Facilitar la adquisición de competencias para la prevención de la victimización por razones de género e informar sobre los modelos de atractivo violentos, causas y consecuencias.

OE7 Comprobar si algunos de los factores de personalidad de las adolescentes participantes en la investigación pueden contribuir a la prevención de la VdG.

OE8 Verificar si los datos demográficos recogidos de las adolescentes participantes en las TFD correlacionan con el riesgo de padecer VdG.

7.2 Hipótesis de investigación

Las preguntas de investigación, relacionadas en el apartado anterior, son determinantes para poder hallar la respuesta a los interrogantes de cualquier temática empírica (May, 2002). De hecho, posibilitan el diseño de procesos de investigación y permiten la formulación de

hipótesis para su verificación (Sanmartí y Márquez, 2012). Planteamos las siguientes hipótesis de investigación para su posterior verificación:

H1 La mayoría de las adolescentes en conflicto con la ley, internadas en centros de justicia juvenil, se sienten atraídas por chicos con conducta y perfil violento.

H2 Las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil no se sienten atraídas por lo que suele denominarse “chicos buenos”, es decir, chicos sensibles, cariñosos, atentos, románticos, etc.

H3 Existen factores de personalidad de las adolescentes participantes en el estudio que pueden contribuir a la prevención de la VdG.

H.4 Las adolescentes objeto de estudio han padecido o padecen violencia en alguna de sus relaciones afectivo-sexuales.

H5 La participación en la intervención permite a las adolescentes identificar con más precisión la violencia en sus relaciones afectivo-sexuales.

H6 Los datos demográficos recogidos en los cuestionarios administrados correlacionan directamente con la posibilidad de padecer VdG en la población investigada.

H7 Los índices de sexismo se reducen en las adolescentes que participan en la intervención de TFD.

H8 Después de la aplicación de la intervención, las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil toman conciencia respecto a la victimización y comportamientos violentos en sus relaciones con varones.

H9 Las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil, durante/después de la intervención, pueden transformar, desde su propia libertad, sus propias elecciones respecto a sus relaciones afectivo-sexuales.

H10 La intervención propuesta de TFD genera un espacio de seguridad y solidaridad femenina entre las adolescentes participantes.

Con el objetivo de poder resumir y clarificar visualmente las conexiones entre los objetivos, las preguntas y las hipótesis de la investigación se presenta a continuación la Tabla 2.

Tabla 2
Conexión entre los objetivos específicos, las hipótesis y las preguntas de investigación

Objetivos	Hipótesis	Preguntas de investigación
OE1 / OE2	H1	P3 / P4 / P8 / P9
	H2	
	H9	
OE3	H5	P3 / P7
OE4	H8	P10
OE5	H7	P1
OE6	H4	P1 / P5 / P7 / P10 / P11
	H5	
	H7	
	H8	
	H9	
	H10	
OE7	H3	P6
OE8	H6	P2

Nota: Elaboración propia

7.3 Criterios de rigor científico y ético

Resulta imprescindible que toda investigación que se realice responda siempre a unos criterios regulativos que posibiliten la valoración de la calidad del proceso de la misma. Según Lincoln y Guba (1985), el rigor científico de todas las investigaciones debe contemplar necesariamente los siguientes criterios regulativos: la verdad o correspondencia entre la información recogida y la realidad; la aplicabilidad en otros contextos; la consistencia, que permita que se repitan los resultados si se vuelve a realizar una investigación similar; y la neutralidad, que garantice que los resultados no estén sesgados.

Este estudio parte de un método mixto de investigación con un alto grado de fiabilidad de los resultados, es decir, estos se repetirían en caso de realizar de nuevo la investigación. La

diversidad de técnicas de recogida de la información realizadas, así como el diálogo constante con las personas participantes de la investigación y el Consejo Asesor, permiten dar una explicación rigurosa a los resultados y conclusiones de la misma.

Por todo ello, el diseño de investigación presentado contempla, por un lado, los criterios de rigor científico correspondientes al análisis de los datos desde la metodología cuantitativa que Gómez et al. (2006) recuerdan que son la validez interna en la que se refleja la relación existente entre los datos recogidos y la realidad; la validez externa, que permite generalizar los resultados y aplicarlos a otros contextos; la fiabilidad de los mismos, que muestran el grado en el que estos se repetirían en caso de replicar la investigación; y finalmente, la objetividad de la misma.

Por otro lado, contempla y respeta los criterios de rigor científico relacionados con el análisis cualitativo, desarrollados por Gómez et al. (2006, pp. 68-73) y que corresponden a la *credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad*.

Para responder al criterio de la *credibilidad*, resulta necesario evidenciar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, asegurando que el objetivo de la misma se ha identificado y descrito con precisión. Para ello, se han utilizado diferentes instrumentos que garantizan que la indagación resulte creíble como registros de observaciones, grabación de las intervenciones realizadas en las diferentes tertulias, comparaciones entre diferentes momentos del desarrollo de la investigación, grupos de discusión comunicativos para la validación de categorías y utilización de *software* específico para el tratamiento y análisis de los datos obtenidos, entre otros de índole más cuantitativa. La observación es participante, dialógica y creativa durante todo el proceso de investigación, fiel al compromiso científico y ético de acercar a los diálogos sobre las TFD las aportaciones teóricas y científicas detectadas que aportan mejoras a los participantes de la investigación, principio de rigor transversal en el trabajo de investigación bajo un enfoque comunicativo (Gómez et al, 2006).

Con el objetivo de garantizar el criterio de *transferibilidad*, entendida esta como “la aplicación de los resultados a otros sujetos o contextos” (Gómez et al, 2006, p. 69), la investigación que presentamos contempla el muestreo teórico, es decir, la recogida de la información hasta que ya no represente una novedad, la descripción minuciosa y exhaustiva en todo el proceso de investigación y la recogida abundante de información.

En cuanto a la *dependencia*, la cuestión radica en poder replicar la investigación pudiendo aportar “estabilidad en la información a la vez que tener en cuenta las condiciones cambiantes del fenómeno” (Gómez et al, 2006, p.70).

Y finalmente, respecto a la *confirmabilidad*, hay que señalar que con ella se persigue la confirmación de resultados, la interpretación y análisis de los mismos y la generación de conclusiones. Para hacerlo posible se ha contado con Maxqda (2021).

La metodología comunicativa que utilizamos en la investigación y que relacionamos con detalle en el capítulo siguiente, incorpora también algunos criterios sociocríticos que afectan a la validez de la misma y, por tanto, a su rigor científico. Estos son el diálogo intersubjetivo, en el que las interacciones entre todas las personas resultan esenciales en la generación del conocimiento; las pretensiones de validez, en las que el argumento se convierte en el protagonista frente a pretensiones de poder; y el compromiso de buscar siempre la verdad, contemplando necesariamente el entendimiento intersubjetivo y permitiendo, además, poder trabajar en las propias investigaciones desde diferentes áreas de conocimiento.

En aquello que hace referencia a la ética de la investigación, resulta imprescindible que la práctica de la ciencia se realice conforme a principios éticos que aseguren el avance del conocimiento, la comprensión y mejora de la condición humana y el progreso de la sociedad. Para ello resulta necesario el respeto a la dignidad del ser humano, a la autonomía de su voluntad, a la protección de sus datos, así como a la privacidad y confidencialidad. Respecto a la protección de datos garantizamos siempre lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de

diciembre. Además, en el diseño y desarrollo de la investigación, tomamos también como referencia el *Code of Ethics de la American Research Association*, (AERA, 2010). Algunos de sus compromisos más relevantes son la confidencialidad, el consentimiento informado, el compromiso científico, la no violencia/acoso como investigador, así como la profesionalidad, competencia e integridad del investigador. Finalmente, cabe señalar que diferentes estudios sobre VdG (Ellsberg y Heise, 2007; WHO 2001) ya integran estos criterios éticos aplicados en el desarrollo de la investigación. A modo de ejemplo, incorporamos cuatro consideraciones prioritarias interrelacionadas entre sí: (1) la seguridad de las adolescentes que participan de la investigación, eliminando cualquier riesgo potencial; (2) la confidencialidad de la información en todo el proceso, tanto en relación a la participación como al análisis de la información obtenida; (3) la rigurosidad científica lograda con la aplicación validada de las diferentes técnicas utilizadas; y (4) la creación de beneficios que permitan transformaciones reales y concretas desde la libertad de las personas participantes, pudiendo realizar aportaciones a otros contextos similares o incluso lograr impacto social o político. Asumimos en primera persona estos compromisos para con todas las personas participantes de esta investigación, garantizando su cumplimiento.

7.4 Descripción de la muestra

La investigación que presentamos en esta tesis doctoral cuenta con la participación de 105 chicas adolescentes que están cumpliendo una medida judicial de internamiento o de convivencia en grupo educativo en tres RS de la provincia de Valencia. Dos residencias de la localidad de Burjassot, la Colonia San Vicente Ferrer y Mariano Ribera, y una en la ciudad de Valencia, la Residencia de El Cabañal. Las tres pertenecen a la red de centros de la Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas de la Generalitat Valenciana y están gestionadas por los

religiosos Terciarios Capuchinos, en los casos de la Colonia San Vicente Ferrer y de El Cabañal, y por la Fundación Diagrama con gestión integral en el caso de Mariano Ribera.

Las tres RS en las que se desarrolla la investigación atienden educativamente a adolescentes, tanto chicos como chicas que, según La Ley Orgánica 5/2000 de, 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, se encuentran cumpliendo medidas de internamiento o de convivencia en grupo educativo, con proyección socioeducativa de diferente grado de intensidad en tiempo, dependiendo siempre de los delitos cometidos y de la correspondiente resolución judicial que impone la medida. En concreto, las adolescentes que han participado en la investigación tienen medidas de internamiento en régimen cerrado (IC), en semiabierto (ISA), en alguno de los casos con medida terapéutica (IT) y también en convivencia en grupo educativo (CGE). En la Comunidad Valenciana, las medidas de convivencia en grupo educativo que se imponen a las y los menores se cumplen íntegramente en las RS de la Colonia San Vicente Ferrer y El Cabañal. A continuación, se detallan en la Tabla 3 las medidas judiciales de las adolescentes participantes en la investigación, así como las RS donde las estaban cumpliendo entre septiembre de 2019 y junio de 2021.

Tabla 3

Medidas judiciales de las adolescentes internadas

CENTROS	Chicas	MEDIDAS JUDICIALES			
		IC	ISA	IT	CGE
Residencia “El Cabañal”	15				15
Residencia “Mariano Ribera”	19	1	16	2	
Residencia “La Colonia San Vicente Ferrer”	71	1	26	3	41
TOTALES	105	2	42	5	56

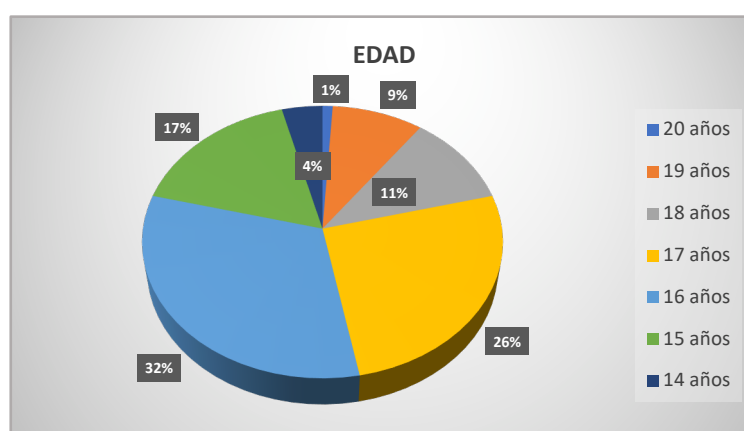
Nota: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los equipos técnicos de las RS

7.4.1 Perfil de las adolescentes

Como ya referimos con anterioridad, con el objetivo de realizar una descripción de las personas participantes lo más representativa y objetiva posible, en los cuestionarios administrados inicialmente, hemos introducido preguntas sociodemográficas para que nos aporten la máxima información posible sobre las personas con las que hemos trabajado en la presente investigación y que detallamos, a continuación, de forma pormenorizada y complementada con gráficos.

Las participantes en el estudio tienen una edad comprendida entre 14 y 20 años. No obstante, y como se puede observar en la Figura 2 que se presenta, el 73 % de las adolescentes tienen entre 15 y 17 años en el momento del ingreso en la residencia.

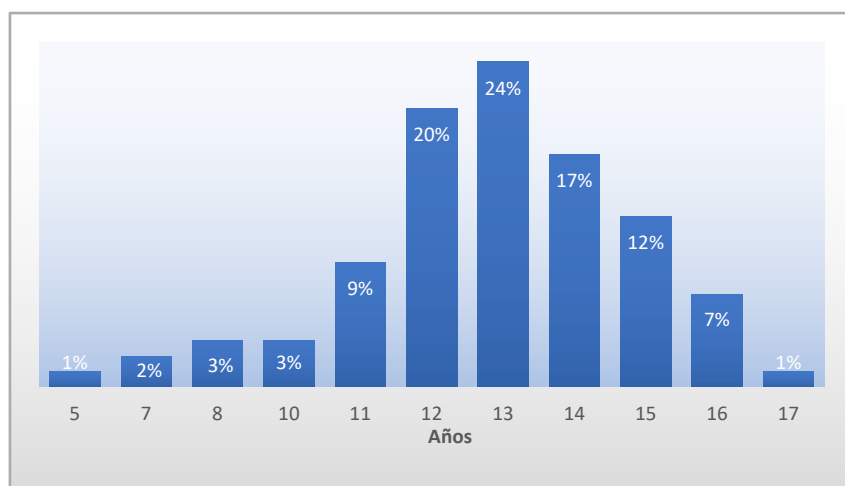
Figura 2:
Edad de las adolescentes



Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

El 69 % de las adolescentes señala que mantienen su primera relación sentimental entre los 11 y los 15 años de edad y el 99 % manifiestan tener orientación heterosexual. En la Figura 3 se muestran los datos.

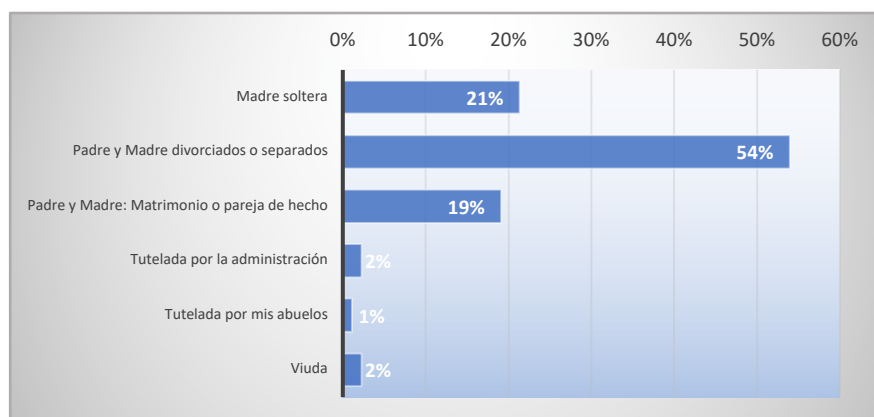
Figura 3
Edad de la primera relación sentimental



Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

Respecto al tema familiar, se recogen datos relativos al estado civil de los padres y madres, de los cuidadores o cuidadoras en la infancia, si han estado previamente en recursos de protección, si han estado previamente en otra RS cumpliendo una medida judicial, del horario para volver a casa durante el fin de semana o del tiempo de conexión a redes sociales permitido. El 54 % señala que sus padres y madres están divorciados o separados en el momento del ingreso en la RS, el 21 % afirman que su madre es soltera y el 19 % indica que sus padres están casados o son pareja de hecho. Así se recoge en la Figura 4.

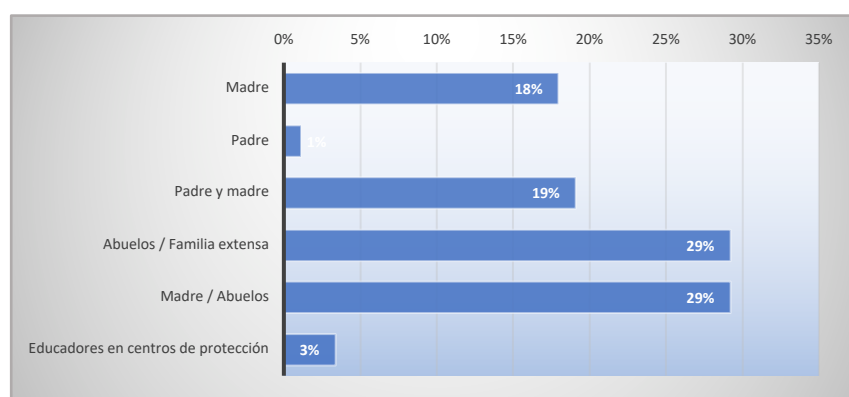
Figura 4
Tutores legales de las menores participantes en la investigación



Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

Aproximadamente el 57 % de las adolescentes manifiestan que sus abuelos o abuelas han sido sus principales cuidadores en la infancia. En el 18 % de los casos ha sido la madre y en el 1 %, el padre.

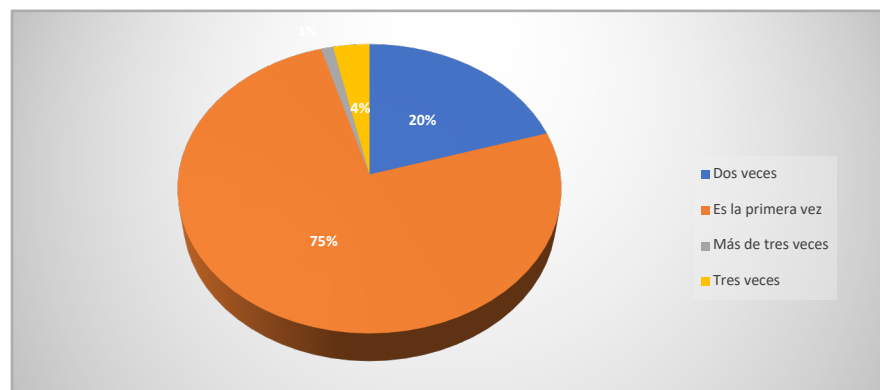
Figura 5
Cuidadores o cuidadoras en la infancia y adolescencia



Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

La Figura 6 muestra que para el 75 % de las menores es su primer ingreso en una residencia para cumplir una medida judicial de privación de libertad, mientras que para el 20 % es su segundo ingreso.

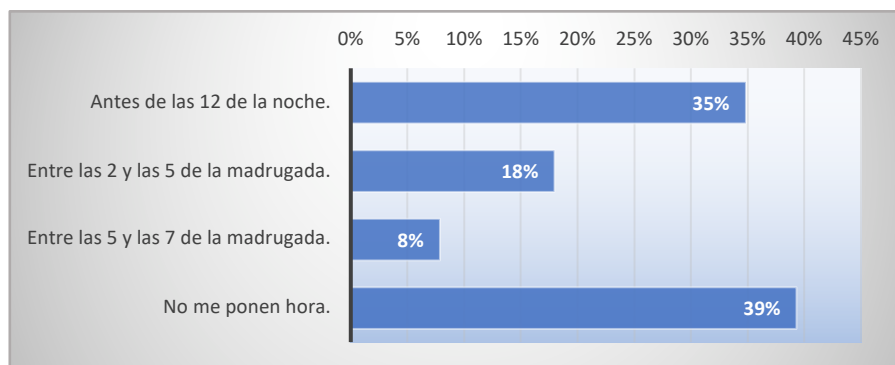
Figura 6
Número de veces en RS



Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

Por otro lado, la Figura 7 muestra que el 39 % de las adolescentes señala que sus familias no le indican hora para volver a casa por la noche en fin de semana, un 18 % expresa que vuelven entre las 2 y las 5 de la madrugada y un 35 % llega a su casa antes de las 12 de la noche.

Figura 7
Horario para regresar a casa en el fin de semana

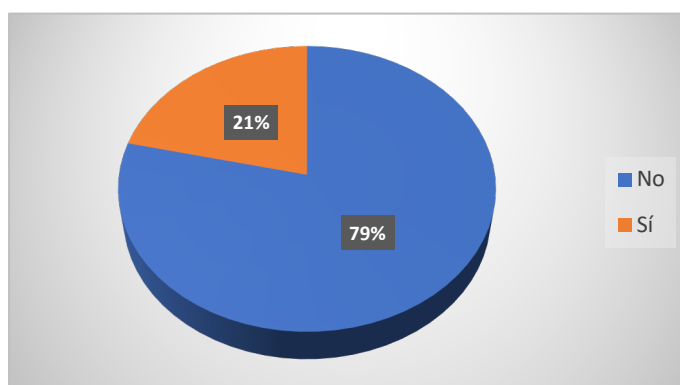


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

El 21 % de las adolescentes ha estado previamente en centros de protección de menores de la Conselleria competente en materia de Bienestar Social.

Figura 8

Adolescentes que previamente han estado acogidas en centros de protección de menores dependientes de la Administración

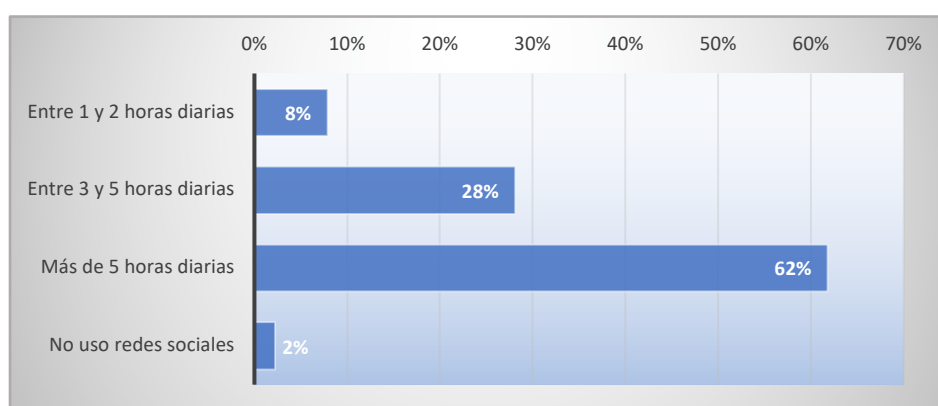


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

En lo que hace referencia a la conexión a redes sociales, el 62 % de las personas investigadas pasan más de 5 horas diarias conectadas a las diferentes redes sociales existentes y el 28 % entre 3 y 5 horas diarias. Solo el 2 % de las adolescentes manifiesta no usar redes sociales.

Figura 9

Tiempo diario de conexión a las redes sociales de las adolescentes

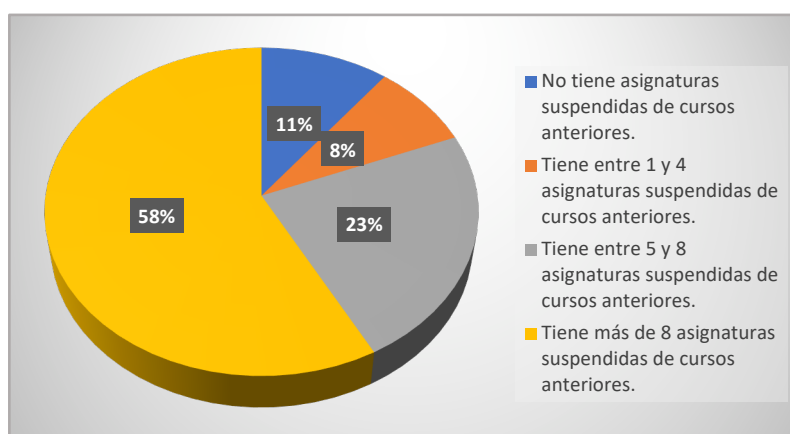


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

Respecto al ámbito académico o escolar, se refleja que el 46 % ya ha repetido dos veces la etapa de educación secundaria y el 34 % una vez. Solo el 2 % de chicas están realizando el curso que les corresponde por edad.

En la Figura 10 se observa cómo el 58 % de las adolescentes participantes en la investigación tienen más de 8 asignaturas suspendidas de cursos anteriores, el 23 % entre 5 y 8 asignaturas pendientes y solo el 11 % no tiene ninguna asignatura suspendida pendiente, teniendo en cuenta que 4 de ellas cursan 1º de ESO y, por lo tanto, no pueden tener asignaturas suspendidas de cursos anteriores en la etapa de educación secundaria.

Figura 10
Historial de trayectoria / éxito escolar

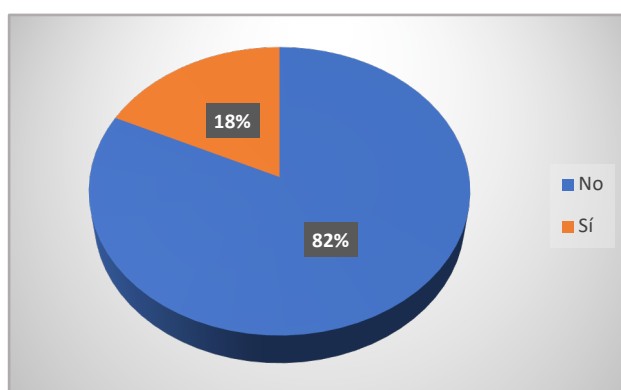


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

El 18% de las adolescentes tienen autorizada una medida de atención a la diversidad de nivel IV, como las adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS) recogidas en el Decreto 104/2018.

Figura 11

Adolescentes que en sus centros educativos tienen adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS)

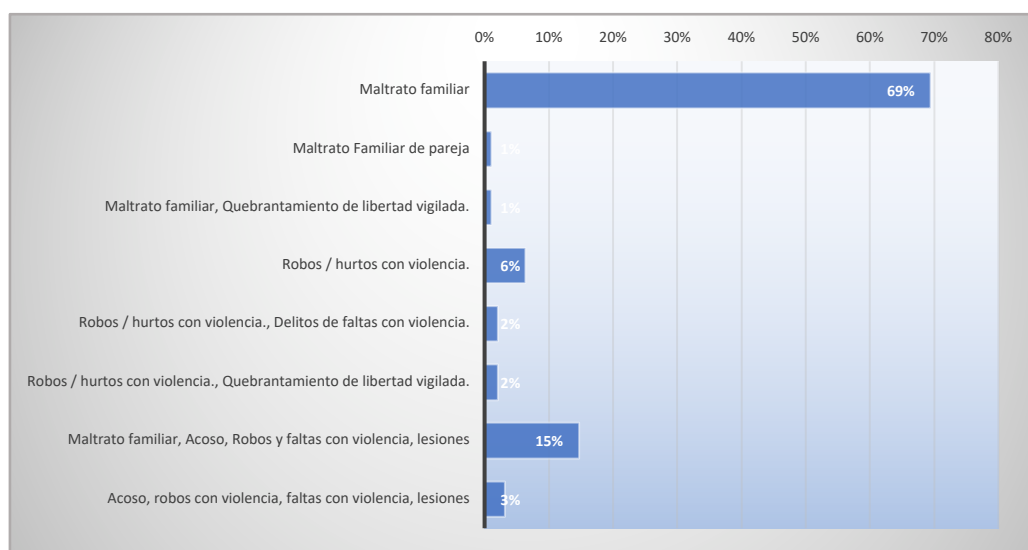


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

Respecto al tipo de delito o delitos por los que ingresan las jóvenes, se han consultado los expedientes personales a través de los y las profesionales de los equipos técnicos de las diferentes RS, y en un 87 % de los casos está presente la violencia filiparental o el maltrato familiar. No obstante, es posible que los delitos por los que son condenadas sean varios y, de hecho, pueden estar presentes otros al mismo tiempo como hurtos y robos con violencia en un 22 % de los casos o acoso, vejaciones e injurias en un 15 % de los casos. En la página siguiente se presenta la Figura 12 en la que se pueden ver con detalle estos datos.

Figura 12

Delitos cometidos por las adolescentes y por los que son condenadas

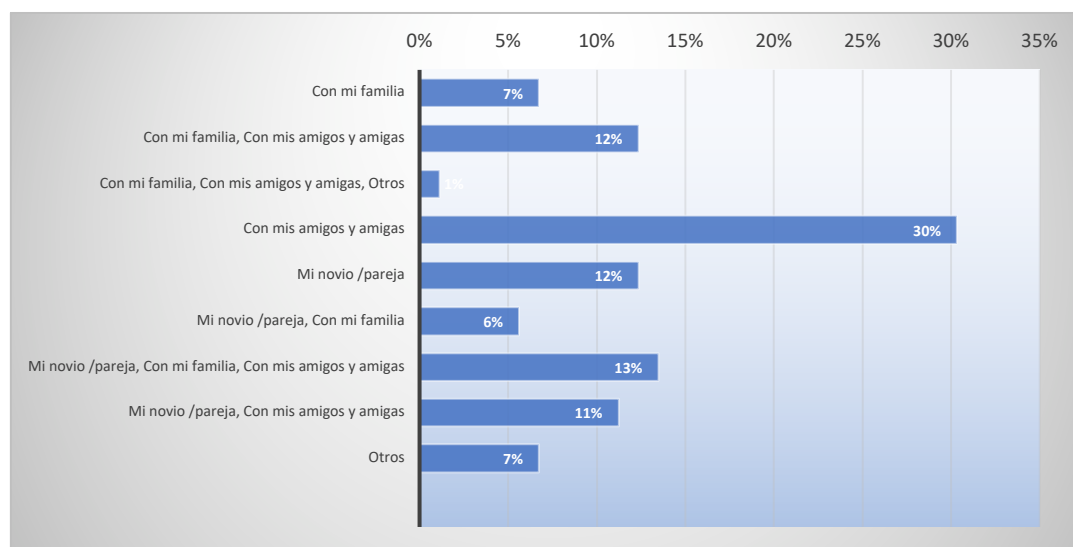


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

En cuanto al ocio de fin de semana, el 69 % de las entrevistadas señalan que lo comparten principalmente con los amigos y amigas y también con la pareja o el novio. Con más detalle se puede ver en la Figura 13.

Figura 13

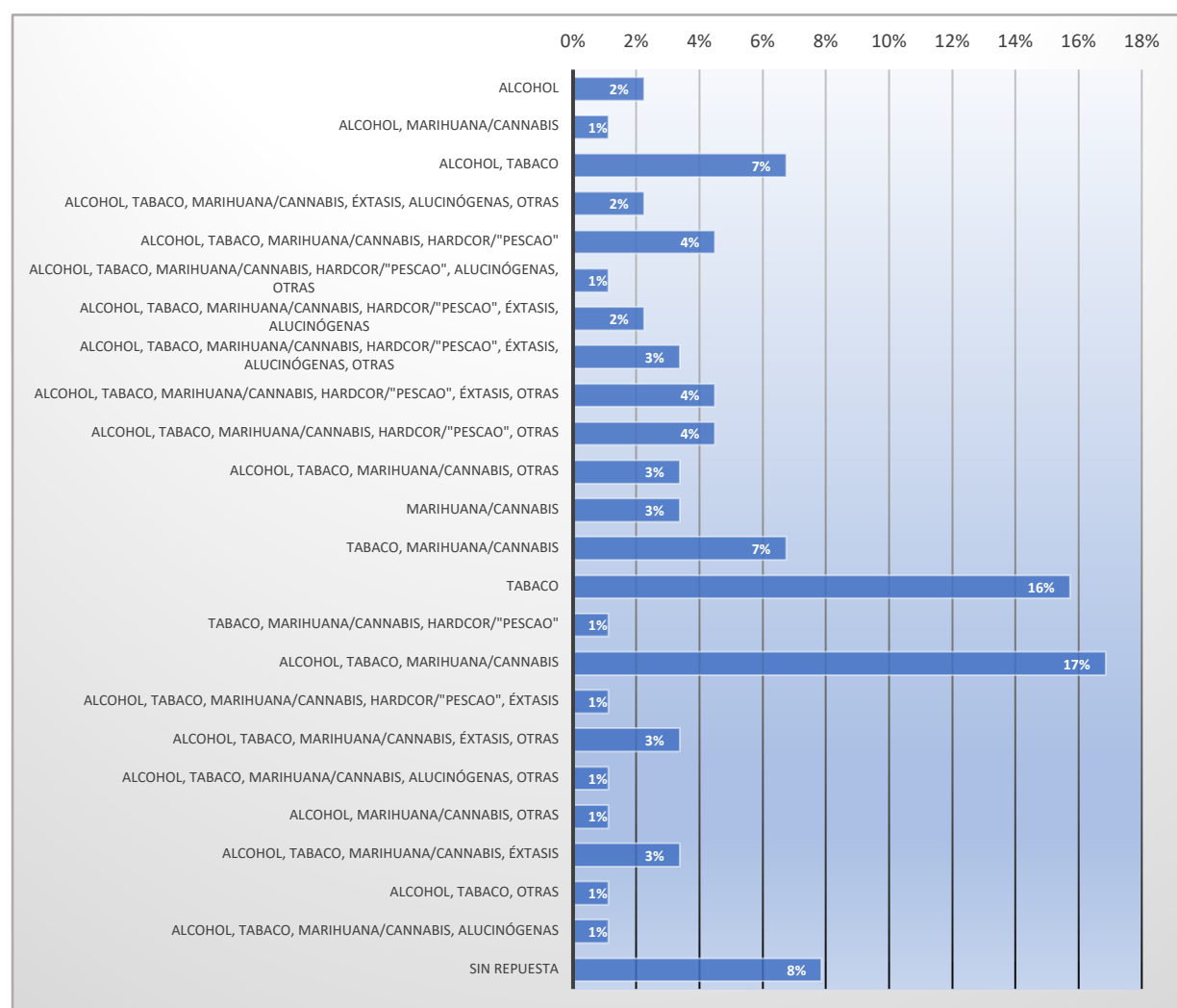
Personas con las que las adolescentes comparten su ocio en los fines de semana



Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

Además, el 91 % señala que fuma tabaco, el 72 % consume de manera habitual marihuana o cannabis, el 21 % drogas sintéticas, el 28 % otras drogas como la cocaína o el cristal y el 71 % consume de manera habitual alcohol en su ocio o tiempo libre. En el siguiente gráfico se puede apreciar el detalle del consumo de sustancias adictivas por separado y en diferentes combinaciones. Respecto al 8 % de adolescentes que no responden, no podemos determinar si la respuesta es por ausencia de consumo o porque en el primer cuestionario, y recién llegadas a la residencia, no han querido contestar sobre el consumo.

Figura 14
Consumo de drogas

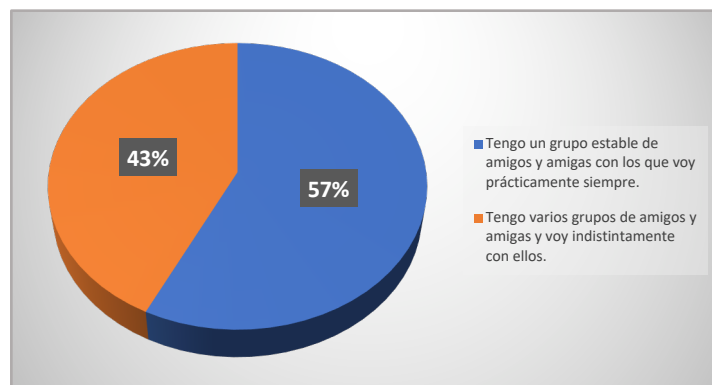


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

En atención a las relaciones entre iguales, el 57 % manifiesta tener un grupo estable de amigos y amigas con los que va prácticamente siempre, frente al 43 % que señala que va indistintamente con varios grupos de amigas y amigos.

Figura 15

Pertenencia a grupo o grupos de amigos y amigas.

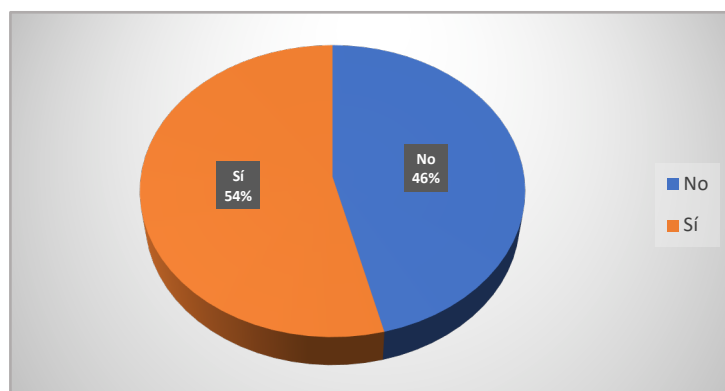


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

El 54 % en el momento de su ingreso en la RS manifiesta tener una pareja estable.

Figura 16

Adolescentes con relación de pareja en el momento del ingreso

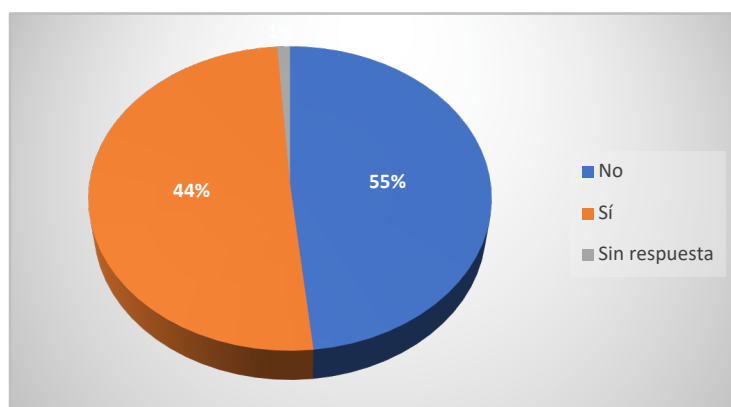


Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

Por último, se recoge que el 44 % de las participantes manifiesta y reconoce haber sufrido VdG, en parejas estables o en relaciones esporádicas, en su primer día de ingreso en la RS al cumplimentar el cuestionario. Se refleja en la Figura 17.

Figura 17

Adolescentes que han padecido o no VdG



Nota: Elaboración propia a partir de preguntas sociodemográficas

Información que nos permite conocer de manera detallada el perfil de las personas participantes.

7.5 Contextualización del trabajo de campo

Concretamos aspectos básicos de organización y funcionamiento de las RS que permiten comprender con más precisión la descripción de esta investigación. En las tres RS se ingresa en cualquier momento del año y siempre con la medida judicial correspondiente. En dos de las RS las adolescentes están en un módulo que se denomina *observación*, en el que los y las profesionales las conocen, y al mismo tiempo, se adaptan a un nuevo contexto muy estructurado y seguro para ellas y a la novedad del recurso. En este espacio, reciben atención de sus educadores y educadoras, de las trabajadoras sociales, de los profesionales de psicología, del orientador educativo y del profesorado que imparte la docencia en el interior de las RS. También en el momento del ingreso son informadas de esta investigación y, si aceptan su

participación, cumplimentan el primer cuestionario. Cuando el equipo profesional considera que la joven está preparada para poder evolucionar dentro de la RS, pasa a una *sección* u *hogar*, en el que convive con otras adolescentes. Es en este espacio donde se implementan, entre otras muchas actividades, las TFD y el resto de cuestionarios.

En la otra RS el espacio de *observación* no existe, por lo que pasan directamente a la *sección* correspondiente, con las estrategias de adaptación que desarrolla la RS en su proyecto educativo. No obstante, en esta última no se desarrollaron las TFD y las adolescentes participantes se consideraron grupo de control en el diseño del estudio.

7.6 Calendarización de trabajo de campo y distribución de la muestra

El trabajo de investigación presenta tres momentos de recogida de información a través de los siguientes cuestionarios: una escala de violencia en las relaciones de pareja, un cuestionario que analiza factores de personalidad y un cuestionario relativo al sexismo ambivalente para adolescentes.

El primer momento contó con un total de 105 adolescentes y se identifica en la tesis como PRE_1 o Tiempo 1. Este tiempo permite el pase de cuestionarios a la totalidad de la muestra. Es también en este momento en el que las participantes son informadas con detalle de todo lo relativo a la participación en el estudio. Se les informa del código ético que se utiliza a lo largo de todo el proceso y, una vez resueltas las dudas que plantean, se firma el consentimiento informado para la participación en la investigación; las familias son, del mismo modo, informadas por los y las profesionales de las RS. Han participado voluntariamente en el desarrollo de esta investigación el 100 % de las chicas residentes, quedando patente una vez más su preocupación e interés por prevenir la VdG. En septiembre de 2019 se realizó sobre la totalidad de las jóvenes residentes de los centros objeto de estudio, con posterioridad se fueron

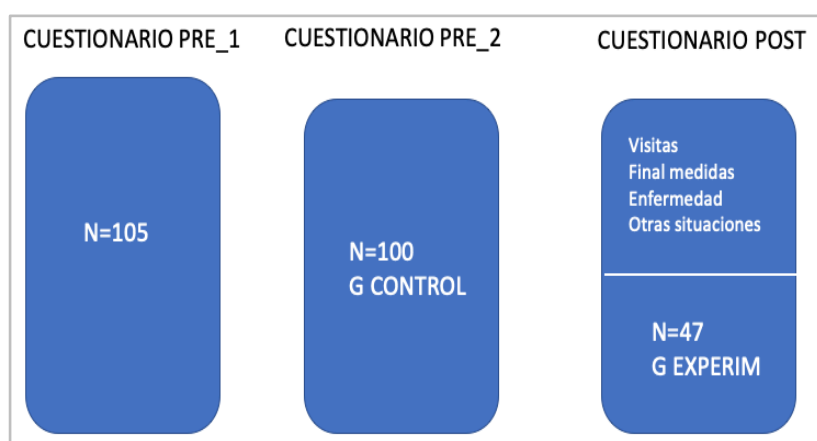
incorporando nuevas jóvenes al centro y se realizó el pase de cuestionarios durante su primera semana. Este pase se calendarizó entre septiembre de 2019 y abril de 2021.

El segundo momento contó con 100 adolescentes y se identifica en la tesis como PRE_2 o Tiempo 2. Se realizó un segundo pase de los tres cuestionarios tras un mes de permanencia en la residencia sin ningún tiempo de intervención específica relacionada con este estudio. En este segundo pase la totalidad de la muestra es considerada como grupo de control. Se calendarizó entre octubre de 2019 y abril de 2021.

El tercer momento, denominado POST o Tiempo 3, se realiza a la finalización de las cinco sesiones de TFD por las que pasa cada joven. Este tiempo incluye un tercer pase de los tres cuestionarios y el análisis de contenido de la observación comunicativa, que contenía los *verbatis* de las 47 adolescentes que han asistido a la totalidad de las sesiones planificadas. Se calendarizó entre diciembre de 2019 y junio de 2021. Ver Figura 18.

Figura 18

Distribución de la muestra en el desarrollo de la investigación



Nota: Elaboración propia

Desde el inicio se consideró que se realizarían las TFD en dos de las RS objeto de estudio, la Colonia San Vicente Ferrer y Mariano Ribera; la totalidad de las intervenciones fueron guiadas por el investigador, representando un total de veinticinco tertulias de aproximadamente noventa minutos que se realizaban con un intervalo quincenal. La observación comunicativa se realizó durante las sesiones de intervención a través de las TFD

y permitió realizar el análisis de la intervención. Las adolescentes de la RS de El Cabañal han participado en el estudio exclusivamente en los tiempos PRE_1 (15) y PRE_2 (13).

En las dos residencias en las que se realizaron las TFD hubo algunas participantes que no asistieron a la totalidad de las tertulias programadas, lo cual produjo una variación del número de adolescentes presentes en las mismas. Las razones fueron las siguientes:

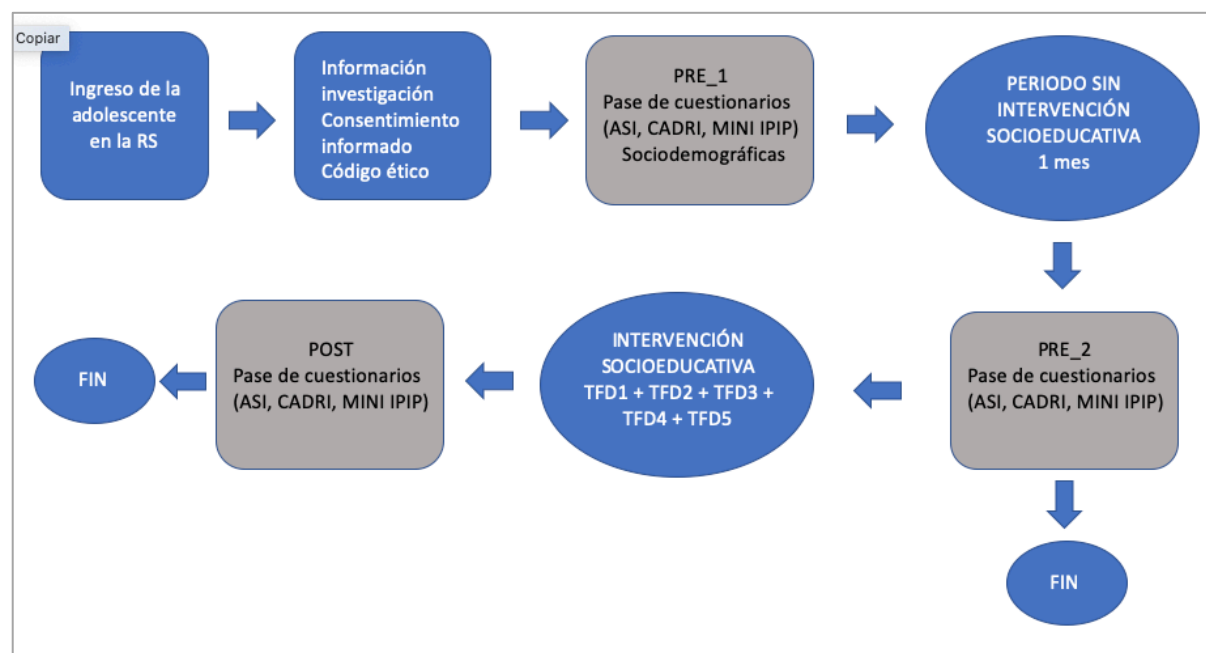
- El número de adolescentes se reduce entre el tiempo PRE_1 (105) y el PRE_2 (100) en cinco personas, porque en ese mes de intervalo hubo 1 “no retorno” de una adolescente y 4 finalizaciones de medida judicial, por lo que ya no estaban en el centro en el momento de la administración del cuestionario PRE_2.
- La diferencia del número de adolescentes entre PRE_2 (100) y POST (47) se debe a la no participación en la intervención de las 19 adolescentes de la Residencia de El Cabañal y a diferentes circunstancias que no han permitido la asistencia a las 5 sesiones de tertulias: finalizaciones de medidas judiciales, situaciones de enfermedad, visitas familiares, citas médicas, asistencia a pruebas externas, motivos justificados por sus educadores o educadoras o incorporación a las mismas una vez iniciadas. Cabe señalar que, para garantizar la validez y fiabilidad de la investigación, hemos sido estrictamente rigurosos dejando fuera del análisis los *verbatim* de las adolescentes que no han participado de las cinco tertulias y tampoco se les ha administrado el cuestionario POST.

Se realizaron un total de 15 sesiones en la Residencia de la Colonia San Vicente Ferrer en las que participaron un total de 34 jóvenes, 2 trabajadoras sociales y 6 educadoras y de 10 sesiones en la Residencia de Mariano Ribera, en las que participaron un total de 13 jóvenes y 4 educadoras.

Podían incorporarse las jóvenes al programa de intervención cuando pasaba un plazo mínimo de un mes desde su ingreso, si se encontraban fuera del módulo de observación y

habían realizado el cuestionario PRE_2. La Figura 19 recoge la estructura general de las fases de la investigación en grupo control (100 adolescentes) y en grupo experimental (47 de esas 100 adolescentes).

Figura 19
Fases de la investigación



Nota: Elaboración propia

7.7 Desarrollo del programa de intervención socioeducativa a través de tertulias feministas dialógicas

Las TFD se realizaron en las residencias adaptándonos al horario de funcionamiento habitual de las mismas. En el caso de la Colonia San Vicente Ferrer, se realizó una TFD quincenal de una hora y media de duración desde las 15:00 horas a las 16:30 horas en el salón de la sección del grupo de chicas. En la institución de Mariano Ribera también realizamos una TFD quincenal con la misma duración en horario de 16:00 horas a 17:30 horas en el salón comedor del hogar amarillo de chicas. En las dos residencias participaban también en las TFD los educadores y educadoras, que podían intervenir en las mismas, si previamente habían leído

y subrayado los textos. La realización de la TFD en cada una de las residencias era alterna, por lo que la semana que no tenían la actuación, tenían que dedicar el tiempo a la lectura y preparación de la misma.

Con quince días de antelación las menores disponían del texto fotocopiado, un subrayador y una libreta en la que poder ir anotando aquello que querían comentar en la siguiente TFD. Se les entregaba siempre el texto original del artículo científico o capítulo del libro sobre el que íbamos a dialogar. Se les marcaban fragmentos de lectura imprescindible para la TFD, pero se las animaba a leer todo el artículo para aumentar el aprendizaje instrumental.

Cuando alguna de las participantes presentaba necesidad específica de apoyo educativo, los educadores y educadoras u otras compañeras de su grupo educativo le ayudaban a leer y comprender los textos de la TFD mediante interacciones que aceleraban la comprensión lectora. Esta actuación, previamente planificada con los y las educadoras sociales, se sitúa en la línea de los principios del aprendizaje dialógico que guían el desarrollo de esta investigación.

Como se ha comentado anteriormente, los y las profesionales de los centros que participaron en los diálogos generados en las TFD también leyeron previamente los textos para poder participar. Con carácter general, los y las profesionales que participaron fueron educadores y educadoras sociales, aunque en la Residencia de la Colonia San Vicente Ferrer las dos trabajadoras sociales del equipo técnico acudieron también a las cinco sesiones de las TFD.

En cuanto a la metodología de la realización de las diferentes TFD, siempre seguían el procedimiento marcado en la propia actuación ya avalada por la Comunidad Científica Internacional. La persona moderadora ha sido en todas ellas el propio investigador, que recordaba la necesidad de respetar los siete principios del aprendizaje dialógico al inicio de cada sesión, administraba los turnos de palabra procurando la participación de todas las

personas, reconducía la TFD cuando los diálogos se alejaban del texto propuesto para la misma y grababa las sesiones para su posterior transcripción y análisis.

En todos los casos al empezar la TFD, el investigador tomaba nota de todas las páginas que querían comentar las adolescentes siguiendo el orden de paginación para dar sentido al texto. Cuando el investigador daba la palabra a una participante, ella nos situaba en el texto y leía en voz alta aquello que había subrayado y, posteriormente, explicaba por qué lo había seleccionado y cómo lo entendía e interpretaba o cómo repercutía también en su vida personal o familiar. Una vez que la persona compartía su interpretación, se abría un turno de palabra sobre lo último comentado, ya que surgían nuevas interpretaciones que completaban las argumentaciones anteriores o incluso otros argumentos con puntos de vista diferentes. Acabadas estas aportaciones, se pasaba a la siguiente página a comentar y así sucesivamente hasta la finalización de la TFD. El moderador acababa la TFD con un pequeño resumen de las ideas principales que habían salido a lo largo de su desarrollo haciendo hincapié en la dimensión transformadora de la misma y se les entregaba los textos para la preparación de la siguiente.

Los textos utilizados en la TFD se concretan en el próximo capítulo, pero en cuanto a la temática principal, cada una de las TFD se centraron fundamentalmente en las siguientes líneas: En la T1 centramos el diálogo en los principales modelos de atractivo masculinos en la adolescencia; en la T2, en el lenguaje del deseo e identificación de las NAM; en la T3 se focalizó la intervención en la socialización preventiva de la VdG y la construcción social del amor; en la T4, en la teoría del *espejismo del ascenso* y en la importancia de las interacciones para la identificación de varones con perfil de MTD; y, finalmente, en la T5, en el valor de la sororidad femenina y la amistad como factor de protección en la VdG.

Para finalizar y cerrar este bloque, relacionamos en la Tabla 4 la planificación del desarrollo de las TFD en las dos residencias.

Tabla 4*Concreción del trabajo de campo*

Residencias socioeducativas	Tertulias	Fechas	Adolesc.
RS La Colonia San Vicente Ferrer. Año 2019	5	8 y 22 de octubre, 5 y 19 de noviembre y 3 de diciembre	11
RS Mariano Ribera. Año 2019	5	15 y 29 de octubre, 12 y 26 de noviembre y 17 de diciembre	8
RS La Colonia San Vicente Ferrer. Año 2020	5	6 y 20 de octubre, 3 y 17 de noviembre y 15 de diciembre	12
RS Mariano Ribera. Año 2020	0	No hay suficientes adolescentes en la residencia para la TFD	
El 14 de marzo de 2020 se declara el Estado de Alarma en España (RD 463/2020) y prácticamente no hay ingresos en todo lo que resta de curso en las RS, por lo que se amplía al año siguiente el trabajo de campo			
RS La Colonia San Vicente Ferrer. Año 2021	5	13 y 27 de abril, 11 y 25 de mayo y 8 de junio	11
RS Mariano Ribera. Año 2021	5	20 de abril, 4 y 18 de mayo, 1 y 15 de junio	5
TOTAL	25	37 horas y media	47

Nota: Elaboración propia

CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

8.1 Metodología comunicativa en la investigación en ciencias sociales

En el marco del giro dialógico, las teorías del aprendizaje de la sociedad industrial, basadas en concepciones o bien objetivistas (en el sentido de entender la realidad social como externamente dada) o subjetivistas (como el aprendizaje significativo de Ausubel) se muestran insuficientes para explicar y proponer actuaciones de mejora del aprendizaje en la sociedad actual. Por ello, se precisa reparar en la centralidad de la dimensión intersubjetiva y la multiplicidad de agentes que intervienen en el proceso de aprender, más allá de quienes son profesionales de la educación.

Situar la metodología comunicativa implica, necesariamente, considerar las aportaciones que diferentes perspectivas teóricas han realizado en el campo de la investigación en ciencias sociales a lo largo del tiempo.

Los postulados de la metodología comunicativa se fundamentan en autores como Chomsky (1977) y Searle (1984), quienes dedicaron parte de su investigación al análisis de las competencias lingüísticas. Ambos consideraban la competencia lingüística como propia de toda sociedad y reconocían su presencia en todos los contextos, así mismo, reparaban en la relevancia de formular enunciados apropiados al contexto.

Mead (1973), desde el interaccionismo simbólico, desarrolla el concepto de persona dialógica, entendida como aquella que se comunica en un estado de igualdad con quienes participan del diálogo.

Para Habermas (1987a) y Beck et al. (2008) es clave someter las verdades a crítica desde el diálogo y consideran que estas interacciones sociales favorecen la creación de conocimiento.

Los actores sociales interpretan la realidad, sus acciones y sus consecuencias a través de su conciencia práctica; lo que los actores saben (o creen) acerca de las condiciones sociales, se relaciona especialmente con su acción (Guiddens, 2003).

Estos autores han contribuido a la construcción de la metodología comunicativa y, a su vez, nos recuerdan que la realidad social está construida con base en las interacciones diversas que se producen entre las personas, en diferentes contextos. Gómez et al. (2006) señalan que la metodología comunicativa persigue como objetivos la descripción, comprensión, explicación e interpretación de la realidad, pero complementariamente, incorpora como elemento indispensable la transformación de la misma. Se utilizan las interacciones y el diálogo para poder hacerlo, desde la reflexión, la autorreflexión, la intersubjetividad y la libertad. Un diálogo que se genera desde la igualdad de las diferencias entre las personas investigadas y el equipo investigador y que, aunque lógicamente aporten conocimientos diferentes en el desarrollo de la investigación, no se hace desde posicionamientos jerárquicos con estructuras de poder, sino desde la defensa y aceptación de los mejores argumentos independientemente de quién los genere, facilitando de esta manera entornos favorables de comunicación y entendimiento. Es decir, estos autores determinan que “solo se puede construir el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar” (Gómez et al, p.33). En esta línea, esta perspectiva es “ontológicamente comunicativa, ya que concibe la realidad social como una construcción humana [...] y epistemológicamente dialógica, al tomar los enunciados científicos como producto del diálogo igualitario” (Gómez et al, p.49).

La sociedad actual requiere investigaciones que pueden ayudar a transformar positivamente el mundo en el que vivimos (Denzin, 2014). Cada vez más se busca el desarrollo de formas más democráticas y dialógicas de construcción de conocimiento compartido, útil para la transformación y mejora de la sociedad y que, al mismo tiempo, permita la acción y la

reducción de las desigualdades sociales (Gómez et al., 2006; Flecha et al., 2009; Broom et al., 2009; Reale et al., 2017). Como apuntaban Flecha (2012) y Gómez-González et al. (2011), tanto los sistemas, que incorporan teorías y base científica por parte del equipo investigador, como los sujetos, que incorporan conocimientos prácticos de su contexto, se necesitan en beneficio de investigaciones comunicativas basadas en el diálogo. El objetivo será alcanzar los mejores logros que posibiliten una transformación real y mejoren la vida de las personas.

Esta metodología ha guiado numerosas investigaciones de relevancia nacional e internacional con impacto social. A modo de ejemplo, recogemos el proyecto *Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (INCLUD-ED. 2011); el proyecto *Workaló The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy Case* (CREA, 2001-2004); la investigación *Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning* (Flecha y Soler, 2013); el estudio del *Social Impact from bottom-up movements: the case of the adult School La Verneda-Sant Martí* (Gómez-Cuevas y Valls, 2022); la aplicación del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, AEE evidenciada en *INCLUD-ED* (2011), estudiada en diferentes centros educativos y, en concreto, en una de las investigaciones realizadas por Villarejo-Carballideo et al. (2019); o el proyecto *UP4DIVERSITY*, beneficiario del programa REC de la Comisión Europea y que dirige Oriol Ríos.

8.1.1 Postulados de la metodología comunicativa

La comunicación constituye una de las más valoradas habilidades y es prioritaria para cualquier ámbito de la vida cotidiana, ya que permite comprender, reflexionar y transmitir, con el fin de construir relaciones positivas, agilizar procesos y lograr objetivos. A continuación, se presentan los diferentes postulados sobre los que se asienta la metodología comunicativa (Gómez et al., 2006):

Universalidad del lenguaje y de la acción

Esta metodología tiene uno de sus principales orígenes en las teorías desarrolladas por autores como Habermas (1987b) y Chomsky (1977) en las que evidencian que cualquier persona tiene la capacidad para comunicarse e interactuar con otras. Como ya profundizamos en el apartado 5.1, el lenguaje y la acción son capacidades universales e inherentes al conjunto de la humanidad. En esta línea, Vygotsky (1995) advierte que en esas interacciones que se producen entre las diversas personas no hay culturas superiores, sino diferentes. Corroborando esta afirmación, Cole y Scribner (1977) evidencian que las personas más desfavorecidas cultural, social o económicamente también desarrollan capacidades cognitivas y habilidades comunicativas. Este postulado concibe la posibilidad de comunicación y entendimiento entre todas las personas participantes en el desarrollo de esta investigación.

Las personas como agentes sociales transformadores

Las personas investigadas tienen capacidad para poder reflexionar y establecer diálogos intersubjetivos en el desarrollo de la investigación y, por lo tanto, poder actuar sobre las estructuras sociales relacionadas. Es decir, las personas tienen la capacidad de analizar la realidad, interpretarla, crear conocimiento compartido y, de este modo, posibilitar transformación y cambios en sus estructuras (Garfinkel, 1967). Gómez et al. (2006) afirman que, al potenciar este tipo de interacciones dialógicas, se consiguen argumentos y pretensiones de validez posibilitando, al mismo tiempo, que todas las personas participantes en la investigación tengan la oportunidad, si así lo desean, de convertirse en agentes transformadores de sus contextos y que, al mismo tiempo, puedan mejorar sus vidas. En definitiva, se crean oportunidades para que las personas

participantes en la investigación puedan reflexionar críticamente y posibilitar la transformación personal desde la libertad individual.

Racionalidad comunicativa

La racionalidad comunicativa representa un paso más hacia la consideración de que todas las personas tienen la capacidad de lenguaje y de acción. El diálogo igualitario permite acceder al conocimiento contrastado de la realidad, posibilitando también el entendimiento (Gómez et al., 2006). Es por ello que esta metodología responde a lo siguiente:

[...] atribuye el conocimiento a través de actos comunicativos dialógicos, es decir, buscando el contraste y el acuerdo entre lo que los investigadores y las personas investigadas pueden aportar al conocimiento de la realidad [...] tratando de minimizar las relaciones e interacciones de poder que existen en los procesos comunicativos. (Sordé y Ojala, 2010, p.379).

Sentido común

Dentro de cada uno de los contextos culturales se da forma a las experiencias vividas y a la conciencia de las personas. Por esta razón, se otorga especial importancia a los contextos donde se producen las interacciones y se genera el conocimiento (Gómez et al., 2006). El sentido común de las personas va a verse determinado por “las creencias y saberes que han interiorizado a lo largo de su vida y que utilizan para interpretar las cosas que les rodean” (Gómez-González et al., 2012, p. 44).

Sin jerarquía interpretativa

Gómez et al. (2006) afirman que la interpretación que realizan las personas investigadas puede tener tanta solidez y validez como la que puede realizar el equipo investigador. Por este motivo, todos los individuos tienen la capacidad de poder interpretar y comprender el mundo social, sin jerarquía interpretativa. “[...] Para ello es clave la interpretación detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos” (Gómez et al. 2006, p. 43-44).

Igual nivel epistemológico

En la línea del postulado anterior, las personas investigadas y el equipo investigador se sitúan en el mismo nivel en el desarrollo de la investigación y en la interpretación de los resultados de la misma.

“Aunque es realmente difícil alcanzar esa igualdad, ya se ha constatado que si se quiere comprender o explicar un fenómeno, quienes investigan, además de incorporar los conocimientos de la comunidad científica internacional sobre el tema en estudio, tienen que participar en el proceso comunicativo en el mismo plano de igualdad que las personas que aportan al diálogo sus vivencias y saberes, y que permiten contrastar las teorías e investigaciones científicas con las que quieren debatir algún aspecto; todas y todos aportan sus interpretaciones, su experiencia y, a través del diálogo, llegan a consensuar los argumentos” (Gómez et al., 2006, p. 44).

Conocimiento dialógico

Este postulado se sustenta en la intersubjetividad, la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck et al., 2008), desarrolladas ya en el apartado 5.1 de esta tesis. Gómez et al. (2006) definen el conocimiento dialógico como aquel que se construye con la interacción de todas las personas participantes en la investigación a través de la interacción y la comunicación, utilizando el diálogo igualitario con argumentos de validez.

Ya hemos visto con anterioridad que autores como Vygotsky (1978) señalan que el conocimiento se produce en interacción con el entorno y, además, Freire (1970) afirmaba que no era neutro, sino resultado del diálogo entre la ciencia y la sociedad. Sin duda, y en palabras de Gómez et al. (2006) “Todo esto lleva a un mayor grado de implicación y al establecimiento de relaciones más igualitarias [...] propician un análisis de la realidad más efectivo e igualitario” (p. 45).

Ciertamente, los principios del aprendizaje dialógico, relacionados y explicados con detalle en el apartado 5.3, se convierten en pilar y referente de esta metodología de investigación, incidiendo una vez más en la interacción igualitaria como vehículo de creación de conocimiento, competencias compartidas y transformación.

Por último, resulta necesario, tal y como señalan Gómez et al. (2006), contemplar lo siguiente:

[...] no significa que en la realidad todas las personas y/o grupos partan de las mismas posiciones de poder, ni de que participen de un diálogo totalmente igualitario, ni que siempre se pongan de acuerdo (como si no existieran los disensos) ni solo desarrollen solidaridad, sino que, aunque hay mucha distancia entre los objetivos progresistas igualitarios y las realidades prácticas, esos conceptos (diálogo igualitario, consenso, solidaridad, etc.) y el esfuerzo por

desarrollarlos y llevarlos a la práctica, implican un acercamiento hacia ellos, que es de lo que se trata (p.47)

Además, la metodología comunicativa pretende comprender el fenómeno investigado y ofrecer respuestas con base en dos dimensiones que esta metodología considera: las *dimensiones exclusoras* y las *dimensiones transformadoras* (Gómez et al., 2006). Estos autores señalan que las *dimensiones exclusoras* hacen referencia a barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social. Las *dimensiones transformadoras* son “las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o los colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales” (Gómez et al., 2006, p. 96). Estas dimensiones están siempre presentes en el análisis de resultados comunicativos. Es por ello que se convierte en una prioridad el hecho de identificarlas para poder concretar acciones dirigidas a superar las desigualdades sociales.

Finalmente, es preciso señalar que con esta metodología conseguimos una base sólida de conocimientos que nos puede permitir proponer, con éxito, medidas que mejoren la convivencia y la reducción de la violencia, y de esta manera poder transformar situaciones de desigualdad y discriminación y con ello mejorar la sociedad en la que vivimos (Gómez y Díaz-Palomar, 2009).

8.1.2 Impacto social

El impacto social se podría definir como las mejoras sociales que se producen cuando los resultados de las investigaciones se trasladan a la sociedad repercutiendo directamente en sus vidas (Reale et al., 2018). El actual programa europeo *Horizonte Europa* es el nuevo programa marco de investigación e innovación de la Unión Europea para 2021-2027 (European Comission, 2021), que pretende fortalecer las bases científicas y tecnológicas de la UE y garantizar su impacto para hacer frente a los principales desafíos mundiales contemplados en

los ODS. De hecho, este programa ha incluido en su publicación la evaluación dialógica del impacto social de la ciudadanía en todas las ciencias (Van den Besselaar et al., 2018). No obstante, estos autores nos recuerdan que la medición del impacto social en la investigación es muy reciente y todavía existe cierta desorientación sobre los procedimientos para poder abordarla con éxito, teniendo en cuenta la participación activa de la ciudadanía. Poner la ciencia al servicio de la sociedad supone un importante avance para ambas y definir los indicadores que midan la realidad de ese impacto ayudará a evidenciar la consecución de los objetivos previstos para la mejora social concretados, por ejemplo, en los ODS anteriormente mencionados; es decir, evidenciar ese impacto social con indicadores cualitativos y/o cuantitativos (Flecha, 2018). En definitiva, “[...] impacto social significa en realidad que el objetivo de todo tipo de investigación, básica o aplicada, es la mejora de la vida de la ciudadanía” (Flecha, 2022). Por otro lado, Owen et al. (2008) señalaban la importancia que tiene crear previamente una cultura colaborativa que posteriormente permita establecer relaciones bidireccionales que fomenten la creación colectiva. En esta línea, Flecha (2022) también introduce el criterio de la cocreación, es decir, que las personas investigadoras deben crear el conocimiento en estrecha colaboración y continuo diálogo con la ciudadanía. De hecho, cada vez son más las personas que quieren tener la información de los resultados de las investigaciones científicas para mejorar sus vidas y que sus voces sean tenidas en cuenta en todo el proceso de las mismas, y también evidenciar su impacto social participando en sus evaluaciones.

En el programa *Horizon Europe 2021-2027* (European Comission, 2021) se han concretado los *Key Impact Pathways* (KIP) del impacto social. “En ese KIP, el impacto social se da solo cuando en la difusión y comunicación de la ciencia, tienen un papel activo las mismas personas y grupos afectados, es decir cuando se logra la comunicación inclusiva de la ciencia” (FEYCYT, 2021, p. 22).

Reale et al. (2017) afirman que la evaluación del impacto social se está volviendo imprescindible en los diálogos sobre la evaluación de la investigación, influyendo en la forma en que los y las profesionales de la ciencia la diseñan y desarrollan. Es más, la *American Psychological Association* adopta en febrero de 2019 la misión de “Promover el avance, la comunicación y la aplicación de la ciencia y el conocimiento psicológicos para beneficiar a la sociedad y mejorar sus vidas” (APA, s.f., p. 5).

El artículo 27 de los Derechos Humanos (1948) determina que todas las personas tienen derecho a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. Cada vez con más frecuencia la ciudadanía está implicada en las transformaciones necesarias para mejorar la sociedad desde las evidencias científicas y es por ello que, en mayor medida, los gobiernos y la sociedad en general demandan que las ciencias tengan un impacto social relevante y que se demuestre realmente que los resultados científicos de las investigaciones comportan mejoras para la ciudadanía (Aiello et al., 2020). Algunas estrategias que estas autoras y autores aportan, y que hemos procurado considerar en el desarrollo de este estudio, radican en la importancia de que se lleven a cabo investigaciones que estén enfocadas claramente a obtener dicho impacto, que se reconozcan y tengan en cuenta a todas las personas implicadas.

En esta tesis se ha contado con la participación activa en el estudio de personas expertas en socialización preventiva y de las propias adolescentes en un plano de igualdad. También se ha considerado relevante difundir los resultados con evidencias de los beneficios de la intervención y una descripción en profundidad de cómo llevarla a cabo para que cualquier persona pueda conocerlo, debatirlo e implementarlo. En esta línea de difusión de resultados se han presentado avances y resultados de este trabajo en diferentes foros nacionales e internacionales sobre la especificidad del objeto de estudio:

- Presentación del Plan de Investigación en el III CICFEM (Congreso Internacional Ciencia, Feminismo y Masculinidades).

- Comunicación de resultados de la investigación en el V CICFEM (Congreso Internacional Ciencia, Feminismo y Masculinidades).
- Comunicación de resultados de la investigación en el XI CIMIE (Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa).
- Publicación pendiente de dos artículos en revistas científicas de impacto.

Con la implementación de la metodología comunicativa, en la que se enmarca nuestro estudio, el objetivo no solo es articular y desarrollar un proceso de investigación válido, fiable y ético que aporte resultados transferibles, sino también favorecer que, desde la libertad de cada persona, cada una pueda actuar e imaginar nuevas formas de transformación de sus propias realidades en las que el diálogo sea el protagonista (Denzin, 2014; Gómez, 2004). Es por ello que los sentimientos y valores que envuelven los actos comunicativos que se generan en esos diálogos serán muy importantes en el acercamiento o alejamiento a la ciencia de su compromiso con los derechos humanos y, por tanto, de un mayor logro de impacto social (Roca et al., 2015). Se podría afirmar, además, que el valor del conocimiento y de las aportaciones científicas está en la creación social y la transformación que genera para construir mejores sociedades para todas las personas (Soler, 2017).

Las TFD que se han implementado han posibilitado un espacio de creación social con antecedentes en el proyecto *INCLUD-ED*, que supuso un ejemplo de éxito en la creación de nuevas realidades, de transformaciones personales y de contextos, sobre la base del conocimiento científico y la práctica comunicativa (Aiello y Joanpere, 2014).

Finalmente, nos gustaría señalar que esta metodología orientada a generar impacto social es reconocida como útil para lograrlo, porque sitúa las voces de las personas y sus necesidades en el centro del diálogo entre ciencia y sociedad (Redondo-Sama et al., 2020), y no solo identifica los elementos excluyentes o dimensiones exclusoras que reproducen

desigualdades, sino también las dimensiones transformadoras que contribuyen a superarlas (Gómez et al., 2006; Gómez et al., 2011; Díez Palomar et al., 2018).

8.2. Planificación de la investigación

Una vez relacionados los postulados, que son la seña de identidad de la metodología comunicativa, resulta imprescindible generar un contexto favorable que ayude a su desarrollo e implementación e incorpore todos los saberes y puntos de vista de la comunidad (Gómez y Díez, 2009). Además, se comparte con las personas que participan en la investigación su utilidad y sentido, se valora y construye su diseño, se organiza la misma, se analizan conjuntamente en plano de igualdad los resultados y se interpreta la información recabada (Gómez-González y Holford, 2010). Es por ello que, a continuación, relacionaremos las cuestiones que tienen que ver con la organización comunicativa de esta investigación y que garantizan, con más rigor, la credibilidad de la misma y la implementación de la metodología comunicativa en todo el proceso.

8.2.1 El Consejo Asesor

El Consejo Asesor se constituye en esta metodología como un instrumento útil que garantiza la objetividad de los resultados. Gómez et al. (2006) indican que “está formado por personas representantes de colectivos, grupos y/o comunidades de la población participante en la investigación. El objetivo es incorporar la diversidad de sus aportaciones y maneras de entender la realidad en beneficio de su transformación. Algunas de las funciones que se le atribuyen son el aporte de conocimientos por parte de todas las personas participantes, la revisión crítica de documentos, la orientación sobre el diseño e implementación del proyecto de investigación, la supervisión para garantizar la orientación comunicativa del mismo y la

valoración y evaluación del proyecto en su totalidad, velando para que los resultados obtenidos contribuyan a mejorar la realidad de las personas a las que va dirigido.

En nuestro caso, el Consejo Asesor se constituye en una reunión presencial que tiene lugar en la RS de la Colonia San Vicente Ferrer de Burjassot el día 25 de septiembre de 2019 a las 18 horas. La Tabla 5 recoge la composición del mismo:

Tabla 5
Composición del Consejo Asesor

Personas	Edades	Sexo	Procedencia
4 adolescentes participantes de las TFD	15 (2), 16 y 17	M	RS de La Colonia y Mariano Ribera
2 educadoras sociales	31 y 29	M	RS de La Colonia y Mariano Ribera
2 maestras con formación en socialización preventiva de la VdG		M	Grupo de Mujeres Sherezade ² y Seminario a Hombros de Gigantes ³ de la Comunidad Valenciana
2 maestros con formación en socialización preventiva de la VdG		H	Grupo de Hombres Tagore ⁴ y Seminario a Hombros de Gigantes de la Comunidad Valenciana
1 investigador	44	H	Universitat de Valencia, orientador educativo en las RS y Seminario a Hombros de Gigantes de la Comunidad Valenciana

Nota: Elaboración propia

En esta primera reunión, a la que se convoca por correo electrónico el día 19 de septiembre de 2019, se constituyó el Consejo Asesor, se compartió una presentación en la que

2 Grupo de mujeres diversas creado en la Comunitat Valenciana que tienen como objetivo hacer llegar las evidencias científicas a mujeres y hombres para prevenir y acabar con la violencia de género (<https://grupdedonesshereza.wixsite.com/sherezade/origen-de-sherezade>).

3 Espacio de formación permanente de agentes educativos que persiguen la mejora de la educación valenciana a través de actuaciones educativas de éxito valoradas desde la Comunidad Científica Internacional. (<https://amusclesdegegantsv.wixsite.com/seminari-vlc/quienes-somos-y-que-hacemos>).

4 Grupo de hombres que se constituyó en 2016 con el objetivo de contribuir a promover una educación basada en el respeto, el deseo, la igualdad, la solidaridad y la libertad. Comprometidos en la lucha contra la violencia de género desde las evidencias científicas. (<https://twitter.com/GrupTagoreHeD>)

el investigador comunica los propósitos y motivos de la investigación, el código ético y los permisos necesarios requeridos. También se puso en común el objetivo de la misma, los objetivos específicos y las preguntas de investigación e hipótesis iniciales. Tras esta presentación, se generó un diálogo igualitario en el que las personas del consejo aportaron sus diferentes puntos de vista, expectativas e inquietudes, así como sus valoraciones sobre la temática objeto de estudio. Esta reunión permitió ampliar y modificar las preguntas de investigación formuladas previamente para dar respuesta a los intereses de las personas investigadas.

Posteriormente, el investigador presentó una propuesta de 20 lecturas para el desarrollo de las TFD y el Consejo Asesor decidió las cinco que se desarrollarían a lo largo del proceso de investigación. Los dos criterios principales para la selección de las mismas responden a lo siguiente: (1) ser textos originales que incorporen evidencias científicas y (2) que estas evidencias se fundamenten en la socialización preventiva de la VdG. Las lecturas acordadas se recogen en la Tabla 6.

Tabla 6

Lecturas consensuadas en el Consejo Asesor para el desarrollo de las TFD

TERTULIA	FORMATO	REFERENCIA
T1	Artículo científico original	Padrós, M. (2012). “Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia”. <i>Masculinities and Social Change</i> , 1 (2), 165-183.
T2	Artículo científico original traducido	Flecha, R., Puigvert, L., y Ríos, O. (2013). “The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence”. <i>International Multidisciplinary Journal of Social Sciences</i> , 2(1), 88-113.
T3	Capítulo 4	Gómez, J. (2004). <i>El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa</i> . El Roure.
T4	Artículo científico original	Olea, M. J. A., Fernández, R. M., y Rosell, L. R. (2012). “El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género”. <i>Revista interuniversitaria de formación del profesorado</i> , 26(1), 75-88.
T5	Desde la p. 93	Duque, E. (2006). <i>Aprendiendo para el amor o la violencia. Las relaciones en las discotecas</i> . El Roure.

Nota: Elaboración propia

A partir de este momento se inicia el trabajo de campo y se va informando puntualmente de las cuestiones más relevantes del proceso de intervención por correo electrónico al Consejo Asesor en diversos momentos de la investigación. Esta decisión se toma debido a las restricciones por la COVID-19. Estos correos electrónicos se envían los días 6 de febrero de 2020, 3 de abril de 2020, 14 de octubre de 2020, 27 de febrero de 2021 y 31 de julio de 2022. En el primero se informa de la finalización del primer ciclo de TFD, de la administración de los cuestionarios PRE_1, PRE_2 y POST, del inicio de las transcripciones de la grabación de las TFD, del inicio de la introducción de datos en SPSS y del avance de la tesis. En el segundo se informa de la paralización de la intervención por la pandemia y de los avances en la tesis. En el tercero se comunica la realización de la defensa del Plan de Investigación y el inicio de la categorización de verbatos. En el cuarto se comparte que las TFD se realizan con normalidad, se informa de nuevo del avance en la categorización, de la presentación de una comunicación en el III CICFEM y se comparten los criterios para la elección de los grupos de expertos en los grupos de discusión. Y por último, se traslada la realización de los dos grupos de discusión celebrados, la presentación de resultados en el Colegio de Psicólogos de la Comunidad Valenciana y el análisis cuantitativo de los mismos, así como la convocatoria para una última reunión presencial en la que se compartirán los resultados de la investigación.

Finalmente, el día 9 de marzo de 2023 se reúne presencialmente el Consejo Asesor para ser informado de la finalización de la propuesta de intervención. Se comparten y analizan, en diálogo igualitario, los primeros análisis de resultados obtenidos de la misma, el impacto social conseguido y el calendario y fases de investigación pendientes. También se comunica la planificación del trabajo que queda por hacer y su calendario.

8.2.2. Técnicas de recogida y análisis de la información

En la metodología comunicativa se utilizan técnicas de recogida y de análisis de la información de orientación comunicativa tanto cuantitativas como cualitativas. Se busca la formulación de situaciones ideales de diálogo en las que los argumentos adquieran gran relevancia y garanticen las pretensiones de validez dejando de lado las jerárquicas de poder. (Gómez et al., 2006). La instrumentalización de técnicas cuantitativas y cualitativas responde a patrones que Sutter y Oldgreen (1997) califican como encadenados, identificando este hecho como de triangulación de secuencias. Se han utilizado tres cuestionarios y sesiones de intervención a través de TFD con observación comunicativa en procesos sincrónicos. De hecho, en términos de impacto social, es habitual encontrarnos cada vez más con la utilización de métodos mixtos orientados a la superación de diferentes retos sociales (Roessner, 2000; Donovan, 2007; Denzin y Lincoln, 2011). Es más, Puigvert et al. (2017) señalan que esta metodología de investigación considera las evidencias y su transferibilidad a multitud de contextos, y tiene en cuenta la inclusión de la diversidad de voces participantes mediante el diálogo igualitario con mirada crítica.

En esta investigación se utilizan métodos mixtos con orientación comunicativa, en la que los enunciados científicos son consecuencia del diálogo igualitario, “algo a lo que se aspira, aunque no se logre alcanzar plenamente” (Gómez et al., 2006, p.53), y de la utilización de técnicas de recogida y análisis de la información con esa clara orientación. A continuación, analizamos con detalle las técnicas utilizadas en el desarrollo de nuestra investigación.

8.2.2.1 Técnicas cuantitativas

El enfoque cuantitativo en la investigación determina un procedimiento que tiene como objetivo construir indicadores a partir de diferentes alternativas con la utilización de magnitudes numéricas recogidas y diferentes técnicas, analizadas desde la estadística, que nos permitirán considerar las variables que utilizaremos en nuestra investigación. Este enfoque se sitúa en el positivismo y plantea presupuestos de las ciencias exactas con el objetivo de establecer regularidades entre las variables estudiadas que puedan explicar el comportamiento social, mediante las respuestas de los cuestionarios administrados (Bonilla y Rodríguez, 1997). Es decir, un enfoque que se basa en la recolección, tratamiento y estudio de datos cuantificables, los cuales podrán ser analizados e interpretados para una toma de decisiones posterior tras aplicarles las fórmulas validadas, refutando todo juicio de valor. Alvira (2002) recuerda que este enfoque cuantitativo requiere que exista una correlación numérica entre las diferentes variables y que sea representable numéricamente, ya sea lineal, exponencial o análoga e incluso con naturaleza descriptiva. Un enfoque que “utiliza la estadística con el objetivo de poder cuantificar todo, sin tener que contar cada uno de los elementos que componen el todo” (Orozco, 1997, p.31). Gómez et al. (2006) indican que asumir este modelo positivista permite analizar la realidad social con el objetivo de descubrir cómo funciona, estableciendo relaciones de causa-efecto avaladas por datos empíricos, numéricos y estadísticos, y que únicamente pueden extraerse desde los métodos de investigación cercanos a las ciencias naturales. No obstante, la orientación comunicativa de estas técnicas cuantitativas que caracteriza esta investigación, y que marca la diferencia respecto a otras, radica principalmente en que representantes de los colectivos investigados participan en el diseño y realización del estudio.

Desde esta dimensión cuantitativa ya se ha presentado un perfil sociodemográfico descriptivo de la muestra participante en el presente estudio, atendiendo a indicadores personales, familiares, psicosociales, demográficos y comunitarios. Estos datos han sido

recogidos en las preguntas administradas en los cuestionarios iniciales e incorporados a una hoja de cálculo con la que se elaboraron los gráficos presentados.

También se han administrado, en tres momentos diferentes, tres instrumentos avalados y validados por la Comunidad Científica Internacional (Wolfe et al., 2001; Fernández-Fuertes et al., 2006; Donellan et al, 2006; Glick y Fiske, 1996 y Lemus, et al, 2008).

La *Escala de violencia en las relaciones de parejas adolescentes* (CADRI) Wolfe et al. (2001), validado por Fernández-Fuertes et al. (2006), evalúa los comportamientos violentos contra la pareja en adolescentes y experiencias de victimización. Este instrumento permite obtener una instantánea válida y fiable en la violencia y victimización en esta población adolescente objeto de investigación. El cuestionario consta de 34 ítems, analiza la violencia y la victimización relacional, verbal-emocional y física y utiliza una escala Likert de cuatro opciones sin opción neutra, siendo “0 Nunca” y “3 Con frecuencia”.

El cuestionario MINI IPIP (Donellan et al., 2006) es una versión de 20 ítems que cuenta con cinco factores de personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neurocitismo e intelecto), en una escala de 5 puntos de “1 completamente en desacuerdo” a 5 “completamente de acuerdo”.

Para evaluar el sexismo, se ha utilizado el cuestionario del *Inventario de sexismo ambivalente para adolescentes* ASI-A (Glick y Fiske, 1996), adaptado y validado en España para población adolescente por Lemus et al. (2008). En la versión aplicada, las adolescentes tienen que responder en qué medida están de acuerdo con el contenido de los 20 ítems que la componen, en una escala de 0 “Muy en desacuerdo” a 5 “Muy de acuerdo” y que, a mayores puntuaciones en sus respuestas, equivale a mayor sexismo.

En la Tabla 7 se recogen de manera esquematizada las variables utilizadas en el desarrollo de esta investigación:

Tabla 7*Relación de variables y cuestionarios*

VARIABLES	INSTRUMENTO
Sexismo	ASI-A
Sexismo hostil	ASI-A
Sexismo Benevolente	ASI-A
Violencia relacional	CADRI
Violencia verbal-emocional	CADRI
Violencia física	CADRI
Victimización relacional	CADRI
Victimización verbal-emocional	CADRI
Victimización física	CADRI
Extraversión	MINI IPIP
Amabilidad	MINI IPIP
Responsabilidad	MINI IPIP
Neurocitismo	MINI IPIP
Intelecto	MINI IPIP

Nota: Elaboración propia

La orientación comunicativa, en estas técnicas de recogida de información, radica principalmente en el interés que pueda suscitar para las personas investigadas el análisis de las variables que contemplan los cuestionarios descritos. El interés por el estudio de estas variables se evidencia en la reunión inicial del Consejo Asesor, en la que se expone a sus miembros las técnicas de recogida de información a utilizar a través de estos instrumentos y la medición de las mismas, encontrándolas relevantes para las personas participantes en el proceso de intervención.

8.2.2.2 Técnicas cualitativas

La metodología cualitativa persigue, como uno de sus principios, estudiar “[...] cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 8). En el desarrollo de este trabajo, el investigador se adentra en el proceso intentando abordar junto a las personas participantes los significados relacionados con los objetivos de la investigación (Dorio et al., 2004). Es por ello que esta metodología de recogida y análisis de información con orientación comunicativa pretende entender esos significados o interpretaciones que las personas realizan sobre la realidad en un contexto determinado. En palabras de Muñoz (2008, p.300): “[...] los investigadores no descubren el conocimiento, sino que lo construyen con los demás”. En esta línea, y siguiendo a Barba (2013), todas las respuestas y significados que se generan en el contexto de una investigación tienen siempre un componente de transferibilidad a otras situaciones y contextos similares, aun con la prudencia de no concluir con leyes universales. Además, Pérez-Serrano (1999) señala que esta metodología es una de las más apropiadas para poder estudiar con mayor rigor los fenómenos socioeducativos.

Para el desarrollo de esta investigación, una de las técnicas utilizadas de recogida de información con orientación comunicativa son las propias TFD, que se han implementado con las adolescentes en cada uno de las RS en las que se ha desarrollado el trabajo de campo. Con el objetivo de garantizar un análisis completo de los *verbatim* de las adolescentes y contemplar todos los detalles necesarios para el mismo, se han grabado digitalmente los audios de todas las TFD realizadas, se han transcrito y categorizado para su posterior análisis e interpretación. En nuestro caso, esta orientación comunicativa ha permitido participar al investigador en la totalidad de las TFD realizadas como cualquier otro miembro, aportando reflexiones e interpretaciones sobre los fragmentos de los textos dialogados.

Otra de las técnicas utilizadas también con la orientación comunicativa, inherente a la metodología utilizada, es la observación comunicativa. La observación posibilita al investigador presenciar en directo el fenómeno de estudio. Esta técnica permite, al mismo tiempo, combinar roles de observación y de participación directa en el desarrollo del trabajo de campo implementado en las residencias con las adolescentes, lo que permite una comprensión e interpretación más profunda de dicho fenómeno (Gómez et al., 2006). Además, esta observación comunicativa sitúa al investigador y a las personas investigadas en un plano totalmente igualitario en el que comparten conjuntamente “los significados e interpretaciones de las acciones, sus actitudes, motivaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc.” (p. 85). La participación del investigador mientras observa se hacía patente en situaciones en las que, sobre un mismo texto o párrafo, el investigador aporta en los diálogos generados en las tertulias las teorías e investigaciones científicas sobre socialización preventiva de la VdG, y en cómo las personas observadas buscan puntos en común a través del diálogo. Estos puntos en común, la intersubjetividad, los procesos de reflexión y la libertad favorecerán procesos de transformación en las personas participantes en la actuación. En las sesiones realizadas, el investigador tomaba notas de las aportaciones e interpretaciones que surgían y que conectaban directamente con las preguntas de investigación, para después contrastarlo y complementarlo con las grabaciones. Principalmente las anotaciones se centraban en los cambios y transformaciones que las participantes habían comenzado a realizar en el desarrollo de las sesiones.

En definitiva, y según Gómez et al. (2006), esta observación comunicativa a la que estamos haciendo referencia en este apartado se centra en los significados e interpretaciones que se producen en las interacciones dialógicas en planos de igualdad, donde el observador aporta a las personas participantes sus conocimientos teóricos sobre el fenómeno de estudio, adopta una actitud dialógica con las personas observadas en todo el proceso y busca la

transformación a través de esos diálogos en plano de igualdad, respetando la libertad de las elecciones.

Las categorías y subcategorías apriorísticas se establecieron en un primer momento al estudiar la literatura científica, derivadas del marco teórico desarrollado en este trabajo de investigación y que sirvieron de guía para ir categorizando los *verbatis* de las personas participantes. Se detallan en la siguiente Tabla 8:

Tabla 8

Categorías apriorísticas de la investigación

CÓDIGO	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS
C1	Sexismo
C2	Masculinidad Tradicional Dominante
C3	Atracción y socialización de la violencia. Discurso coercitivo
C.4	Prevención de la VdG
C4.1	Relaciones esporádicas
C4.2	El amor es incompatible con cualquier tipo de violencia
C4.3	El amor ideal previene de la VdG
C5	El espejismo del ascenso
C6	Socialización preventiva: importancia de interacciones y relaciones de calidad. Sororidad femenina
C7	Presión del grupo de amigos y amigas
C8	Distorsiones del amor
C8.1	Pensar que el amor ideal o romántico es malo
C9	Transformación
C9.1	Transformación del atractivo
C10	Contexto de intervención exclusivo para jóvenes mujeres

Nota: Elaboración propia

8.2.3 Análisis de la información con orientación comunicativa

Analizar la información con una orientación comunicativa, recogida en el trabajo de campo desarrollado en esta investigación, supone un compromiso firme por garantizar todos los postulados de la metodología comunicativa. Flecha (2022) afirma que el diálogo es el origen del conocimiento y que este puede mejorar el conjunto de las sociedades a nivel general y la vida de cada una de las personas de manera particular. De hecho, señala lo siguiente: “Las

ciencias sociales (como otras ciencias) se han creado a través del diálogo y se desarrollan con el diálogo. Las personas queremos conocer nuestra sociedad y poder acercar nuestra realidad a los sueños que tanto deseamos” (p. 14). Es más, y como ya hemos señalado en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo, un diálogo igualitario en el que están presentes las voces de todas las personas participantes: adolescentes, educadores, educadoras, profesionales con formación en socialización preventiva e investigador. Es por ello que analizar la información desde la orientación comunicativa en la investigación supone responder a los objetivos de la misma para describir, comprender, interpretar y transformar la realidad social y sus contextos (Gómez et al., 2006). En concreto, para analizar la información, posibilitar y garantizar, en mayor medida, la transformación de la sociedad y sus contextos se utilizan las dimensiones exclusoras y transformadoras en dicho análisis y que se verán reflejadas en la Tabla 10.

Con el objetivo de garantizar que el proceso de análisis de la información de fuentes cuantitativas y cualitativas se hiciera desde la orientación comunicativa, todas las interpretaciones y análisis, que realizaba el investigador, se ponían a disposición de las personas participantes en los grupos de discusión comunicativos y en el Consejo Asesor, para que pudiesen ser validadas, refutadas, reafirmadas, modificadas, reformuladas o completadas por las personas participantes a lo largo de todo el trabajo de campo desarrollado en las reuniones planificadas para ello.

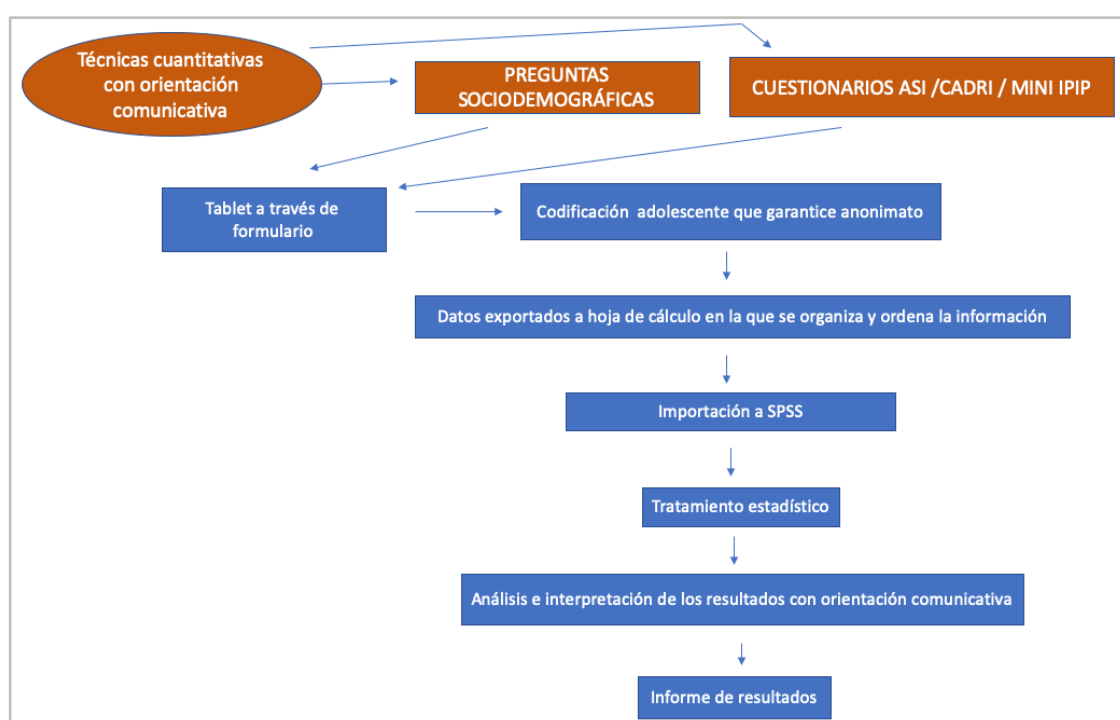
8.2.3.1 Análisis de la información con orientación comunicativa desde las técnicas cuantitativas

Para analizar, interpretar y elaborar conclusiones de la información obtenida con técnicas cuantitativas de recopilación de la información, se ha recogido la misma a través de tabletas digitales con formularios diseñados por el propio investigador y todas las respuestas a los diferentes cuestionarios han sido incorporadas informáticamente a una hoja de cálculo de

manera automática y directa. Posteriormente, se ordenaron, clasificaron y depuraron para poder exportarlas al programa informático SPSS (IBM Corp., 2019), en el que se aplicaron todas las fórmulas correspondientes a cada uno de los cuestionarios administrados, para calcular las diferentes variables que componían cada uno de los mismos. Todos los resultados de este análisis se pueden observar con detalle en el próximo capítulo. Ver Figura 20.

Figura 20

Esquema visual del procedimiento de recogida de información y análisis de las técnicas cuantitativas con orientación comunicativa



Nota: Elaboración propia

La orientación comunicativa en las técnicas cuantitativas empleadas se pone de manifiesto en dos momentos principales de la investigación. En un primer momento, en el propio Consejo Asesor, en el que se acuerdan los cuestionarios a administrar y las variables que se pretenden cuantificar y analizar y que puedan repercutir en la mejora de la vida de las personas participantes y sus contextos. Y en un segundo momento, en el proceso de comunicación de resultados e interpretación de los mismos en la última sesión del Consejo Asesor celebrada el día 9 de marzo de 2023.

8.2.3.2 Análisis de la información con orientación comunicativa desde las técnicas cualitativas

Para proceder al análisis de resultados se constituyeron dos grupos de discusión comunicativos, que se celebraron los días 17 de junio y 8 de julio de 2021 en horario de 17:30 a 19:30 horas en la Residencia de la Colonia San Vicente Ferrer, y también con conexión telemática por parte de algunas personas participantes que no pudieron asistir de manera presencial.

Se parte de la consideración de grupo de discusión como técnica o estrategia de análisis de la información recopilada que trata de “profundizar en las expectativas, conocimientos, opiniones e ideologías expresadas por aquellos que tienen que ver o están en la realidad social que se quiere investigar” (Roldán, 1998, p. 135). De este modo, se pueden analizar en mayor profundidad los diferentes pensamientos, interpretaciones, percepciones y opiniones de las personas que participan en la investigación y en el propio grupo (Infesta et al., 2012).

Pero el grupo de discusión comunicativo va más allá y posee la característica particular de la interpretación y reflexión de forma colectiva mediante el diálogo en situación de igualdad, donde el investigador se integra como un miembro más del grupo participando en un plano igualitario (Flecha et al., 2004). Gómez et al. (2006) afirman que se orienta a la transformación, a través de reflexión e interpretación compartidas de las diferentes aportaciones que para las personas participantes tienen sentido.

En nuestro caso, el investigador asumió el papel de ser una persona más en lo que respecta a la participación en las TFD, aportando su bagaje científico desde el diálogo igualitario y la fuerza de los argumentos. A su vez, asumía la coordinación y moderación de la actuación, animando a la participación de todas las personas, asegurando que los diálogos y aportaciones se centrasen en el tema de investigación y motivando a la generación de opiniones, evaluaciones, juicios y argumentos sobre el tema. Algo que Vallés (1999) atribuye al concepto

de *provocación continuada*. A su vez, en el ejercicio de la observación de la intervención, iba recogiendo notas por escrito de aquello que consideraba relevante y que, de alguna manera, no podía ser transcrito al escuchar la grabación principalmente aspectos relacionados con el lenguaje no verbal, como las miradas, las afirmaciones o refutaciones sin voz o cualquier otro detalle. Posteriormente, los datos recogidos de esta observación serían compartidos en los grupos de discusión, incorporando el carácter comunicativo a la técnica de la observación utilizada. También, y como señala Gómez (2006), el moderador del grupo de discusión comunicativo ha de ser, y de hecho ha sido, la persona que investiga y dinamiza, guía y facilita los diálogos para realizar una interpretación lo más completa y dialógica posible, evitando, además, que el desarrollo de dicho grupo derive hacia temas ajenos al estudio previsto. Autores como Barbour (2013) señalan que esta imagen del investigador influye de manera directa en la forma y contenido de los datos obtenidos en los grupos de discusión. Este hecho se consigue de manera positiva, ya que el investigador es conocido por todas las personas participantes, tanto en las tertulias como en los grupos de discusión, y no solo por haber participado en ambos, sino porque además es miembro del Seminario “A Hombros de Gigantes” de la Comunitat Valenciana, y ejerce su trabajo como profesor en la especialidad de orientación educativa en el instituto que atiende a las tres RS y al que acuden todas las participantes de la actuación.

Entre las recomendaciones respecto al número de participantes de los grupos de discusión, estas oscilan entre cinco y diez personas (Pedraz et al., 2014). En la constitución de los grupos de discusión comunicativos se respeta este criterio. Ver Tabla 9.

Tabla 9*Perfil de los grupos de discusión comunicativos realizados*

Grupo de discusión comunicativo 1: GD_1	
Fecha: 17 de junio de 2021	
Lugar: Colonia San Vicente Ferrer (Burjassot) y tres conexiones telemáticas.	
Horario: 17:30 horas -19:30 horas	
Participantes: 9	
Código / Seudónimo	Perfil
3 menores participantes (M_1, M_2, M_3)	Chicas adolescentes participantes en TFD.
1 educadora (ED_1)	Educadora participante en TFD.
2 expertas en socialización preventiva (EXM_1 y EXM_2)	Maestras, participantes en el Seminario a Hombros de Gigantes y en el Grupo de mujeres Sherezade.
2 expertos en socialización preventiva (EXH_1 y EXH_2)	Un Maestro y un profesor de universidad, participantes en el Seminario a Hombros de Gigantes y en el Grupo de Hombres en Diálogo Tagore.
Investigador (INV)	Investigador, participante y orientador educativo del IES de las adolescentes.
Grupo de discusión comunicativo 2: GD_2	
Fecha: 8 de julio de 2021	
Lugar: Colonia San Vicente Ferrer (Burjassot) y cuatro conexiones telemáticas.	
Horario: 17:30 horas -19:30 horas	
Participantes: 9	
Código / Seudónimo	Perfil
3 menores participantes (M_4, M_5, M_6)	Chicas adolescentes participantes en TFD.
1 educadora (ED_2)	Educadora participante en TFD.
2 expertas en socialización preventiva (EXM_3 y EXM4)	Maestras, participantes en el Seminario a Hombros de Gigantes y en el Grupo de Mujeres Sherezade.
2 expertos en socialización preventiva (EXH_3 y EXH_4)	Un maestro y un profesor de universidad, participantes en el Seminario a Hombros de Gigantes y en el Grupo de Hombres en Diálogo Tagore.
Investigador (INV)	Investigador, participante y orientador educativo del IES de las adolescentes.

Nota: Elaboración propia

Para profundizar en el tema de estudio, se entregó a los y las participantes de los grupos de discusión comunicativos, con quince días de antelación, un análisis inicial de las transcripciones de las diferentes TFD realizadas en las dos residencias, incorporando también todas las anotaciones que mediante la observación comunicativa se realizaron y su categorización. En dichos grupos se debatieron las interpretaciones, se reformularon muchas

de ellas, se modificaron e incluso se eliminaron algunas o se volvieron a redactar entre todas y todos. También en los grupos de discusión se verificaron, modificaron, se añadieron o suprimieron y se consensuaron las categorías definitivas, tanto apriorísticas como emergentes, en las que se agruparon y codificaron los *verbatimos* de las adolescentes y sus interpretaciones. Además, se consensuaron las dimensiones exclusoras y transformadoras atribuidas a las diferentes categorías. Todo este análisis detallado y el establecimiento de las categorías definitivas se podrá observar con detalle en la lectura del *análisis de resultados*. Ver la Tabla 10, en la página siguiente, con el resultado de la categorización una vez realizados los dos grupos de discusión comunicativos, con esta estructura como definitiva para el análisis de los resultados, en la que se detallan las categorías y subcategorías clasificadas en dimensiones exclusoras y sombreados los códigos que pertenecen a las categorías apriorísticas.

Tabla 10

Categorías apriorísticas y emergentes de la investigación. Dimensiones exclusoras y transformadoras validadas en los grupos de discusión comunicativos

CÓDIGO	CATEGORÍAS / SUBCATEGORÍAS
DIMENSIONES EXCLUSORAS	
C1	Sexismo
C2	Atracción y socialización de la violencia. Discurso coercitivo
C2.1	Masculinidad tradicional dominante
C2.2	Con la venda en los ojos
C3	Espejismo del ascenso
C4	Presión del grupo de amigos y amigas
C5	Distorsiones del amor Amor y dependencia Dejar todo por amor, incluso las amistades más importantes Violencia justificada por amor Los disfraces de la violencia justificados por amor Cuando querer no es poder
DIMENSIONES TRANSFORMADORAS	
C6	Prevención de la VdG
C6.1	Importancia de la elección
C6.2	Identificación de la VdG
C6.3	Relaciones esporádicas
C6.4	El amor es incompatible con cualquier tipo de violencia
C6.5	Amistad, pasión y atracción
C6.6	Consentimiento
C7	Nuevas masculinidades alternativas
C8	Socialización preventiva. Importancia de interacciones y relaciones de calidad
C8.1	Sororidad femenina
C9	Transformación
C9.1	Transformación global
C9.2	Transformación del atractivo
C9.3	Cuando querer es poder
C9.4	Transformaciones convertidas en acciones
C10	Contexto de intervención exclusivo para jóvenes mujeres
C11	Ni todas las chicas son iguales y ni a todas les atrae lo mismo

Nota: Elaboración propia derivada del grupo de discusión comunicativo

Para la respuesta de los cuestionarios y las transcripciones de las aportaciones de las adolescentes, la codificación se realizó de acuerdo a los criterios relacionados en la Tabla 11.

Tabla 11
Mecanismo de codificación

PARTICIPANT ES		CODIFICACIÓN	EJEMPLO
Adolescentes	Inicial primer apellido + Inicial mes de nacimiento + Inicial nombre + Número favorito		DAJ3
Educadoras o Educadores	ED_ + Número		ED_1
Investigador	INV		INV

Nota: Elaboración propia

Finalmente, y a modo de resumen, recogemos la síntesis de todo el proceso desde la recogida de la información, el tratamiento y el análisis de la misma. Como ya se ha reflejado anteriormente, todas las TFD realizadas se grabaron en audio, tras solicitar los pertinentes permisos y autorizaciones a las personas participantes, garantizado el anonimato de las adolescentes y codificando sus diálogos siempre con el mismo código. Estas grabaciones se han utilizado para realizar una transcripción exacta de sus intervenciones y proceder a su análisis posterior. Este análisis de contenido persigue identificar aquellas características o elementos del fenómeno observado para codificarlas como categorías o subcategorías y poder, de esta manera, estructurarlas (Ruiz Olabuénaga, 2012). La categorización apriorística viene determinada por el estudio teórico previo y la emergente es la que se produce al analizar la información obtenida y tener la necesidad de clasificarla o categorizarla de acuerdo a otros criterios temáticos (Dorio et al., 2004). Las categorías o subcategorías emergentes nacen de los diálogos generados en las TFD y de la interpretación que tanto investigador como participantes de los grupos de discusión comunicativos han realizado, además de tener en cuenta las dimensiones exclusoras y transformadoras propias de la metodología comunicativa (Gómez et al., 2006). Este proceso de codificación y recogida de datos se realizó con el software Maxqda (2021), una vez realizados los dos grupos de discusión comunicativos anteriormente

relacionados. La Figura 21 recoge de modo visual todo el proceso de recogida y análisis de información cualitativa anteriormente descrito.

Figura 21

Esquema visual del procedimiento de recogida de información y análisis de las técnicas cualitativas con orientación comunicativa



Nota: Elaboración propia a partir del diseño de la investigación

BLOQUE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el presente capítulo mostramos los diferentes análisis que se han realizado en el desarrollo de este estudio empírico. En primer lugar, presentaremos los datos derivados del tratamiento cuantitativo de los mismos, así como los resultados del análisis cualitativo de la intervención realizada en las RS, ambos con orientación comunicativa.

9.1 Análisis de resultados derivados del análisis cuantitativo

A continuación, se presentan en este apartado los resultados del análisis cuantitativo, con orientación comunicativa, realizado con la información obtenida de la administración de los diferentes instrumentos de evaluación utilizados, relacionados en el apartado 8.2.2, y que nos han permitido cuantificar las variables objeto de estudio en esta investigación. Para ello, se han utilizado los resultados descriptivos de cada una de las variables. Posteriormente, estos valores se han utilizado para calcular los resultados inferenciales que correlacionan y analizan diferentes variables consideradas en las preguntas de investigación y que pretenden dar una respuesta a las mismas.

9.1.1 Resultados inferenciales derivados del análisis estadístico

Dado que es necesario llevar a cabo análisis inferenciales paramétricos, en primer lugar, se ponen a prueba los supuestos de estos mismos (Cohen, 1988; Field 2013; Olejnik y Algina, 2003):

- *Distribución normal*

En todas las pruebas estadísticas paramétricas, este supuesto establece que las variables continuas en una muestra deben seguir una distribución normal en la población de la que se extrae la muestra. La distribución normal se caracteriza por tener una forma de campana simétrica, donde la mayoría de los valores se encuentran cerca de la media y

la dispersión de los datos disminuye a medida que nos alejamos de dicha media. En este caso, este supuesto se pone a prueba mediante métodos de gráficos de residuales (Gráficos Q-Q), diagramas de cajas y bigotes e histogramas.

- *Medida cuantitativa de al menos una variable*

En todas las pruebas estadísticas paramétricas, se conoce como el supuesto de escala de medición adecuada o supuesto de cuantitatividad. En el contexto de las pruebas paramétricas, este establece que al menos una de las variables en el análisis debe ser cuantitativa o continua. Las variables cuantitativas son aquellas que se pueden medir en una escala numérica y permiten realizar operaciones matemáticas como sumar, restar, multiplicar y dividir.

El supuesto de cuantitatividad es necesario para poder aplicar pruebas paramétricas como la prueba t de Student, el Análisis de Varianza (ANOVA) y la regresión lineal, entre otras. Estas pruebas se basan en suposiciones sobre la naturaleza de los datos y están diseñadas para trabajar con variables cuantitativas.

En este caso, se ha valorado calculando las frecuencias de las opciones de respuesta de las variables implicadas, o bien calculando medias a partir de ítems de cuestionarios.

- *Varianzas aproximadamente iguales*

En comparaciones de grupos independientes en análisis paramétricos, este supuesto, también conocido como homocedasticidad, establece que las varianzas de las variables dependientes (o respuesta) son iguales en todos los niveles o grupos de una variable independiente (o factor) en un diseño experimental o comparativo. Es decir, el supuesto de homogeneidad de varianzas implica que la dispersión de los datos alrededor de la media es constante en todos los grupos considerados en el análisis. Es importante destacar que este supuesto se aplica principalmente en el contexto de pruebas de comparación de medias de grupos independientes.

En este caso, se ha valorado mediante la prueba de Levene. Esta prueba calcula un valor de p (*p-value*) que indica si hay diferencias significativas en las varianzas entre los grupos. Si el valor de p es mayor que el nivel de significación establecido ($p = 0.05$), se asume la homogeneidad de varianzas, en caso contrario, el programa SPSS realiza una corrección y nos aporta el resultado corregido.

- *Puntuaciones independientes*

En comparaciones de grupos independientes en análisis paramétricos, este supuesto establece que las observaciones o puntuaciones en la muestra deben ser independientes entre sí. En otras palabras, el valor de una observación no debe influir en el valor de otra observación en la misma muestra. Se puede asumir con base en el diseño experimental del estudio.

- *Esfericidad*

Solamente se aplica en casos de diseños experimentales de medidas repetidas (como pruebas t o ANOVAs de medidas repetidas). Este supuesto establece que las matrices de covarianza entre las medidas repetidas deben ser iguales para todas las combinaciones de medidas en un diseño.

En términos más sencillos, la esfericidad implica que las correlaciones entre todas las combinaciones posibles de medidas repetidas deben ser iguales.

Para evaluar este supuesto en SPSS, se utiliza el test de Mauchly que se calcula automáticamente al realizar un análisis de medidas repetidas en SPSS. Este valor de esfericidad de Mauchly se compara con un umbral crítico (generalmente un nivel de significación de 0.05) para determinar si la esfericidad se cumple o no.

Si el supuesto de esfericidad no se cumple, lo cual se conoce como violación de la esfericidad, SPSS automáticamente calcula ajustes para corregir los resultados del análisis. Las dos correcciones más conocidas son:

- Corrección de Greenhouse-Geisser
- Corrección de Huynh-Feldt

Ambas ajustan los grados de libertad y las estimaciones de error para tener en cuenta la violación de la esfericidad. Al aplicarlas se asegura una interpretación más precisa y válida de los resultados en presencia de violación de la esfericidad.

Adicionalmente, el tamaño del efecto es una medida que cuantifica la magnitud o importancia de una diferencia o asociación encontrada en los análisis estadísticos, de forma que proporciona información adicional sobre la relevancia de los resultados obtenidos, más allá de la significación estadística. En el caso de las pruebas t se ha valorado el tamaño del efecto de acuerdo a la d de Cohen (1988), siendo considerado un valor de aproximadamente 0.2 pequeño, de 0.5 mediano y de aproximadamente 0.8 o superior un efecto grande. Por otra parte, en el caso de los ANOVAS, el tamaño del efecto ha sido valorado con omega (ω), siendo este considerado pequeño si es de aproximadamente 0.1, mediano si es aproximadamente 0.3 y grande si es aproximadamente 0.5 o superior (Olejnik, & Algina, 2003).

A continuación, se presentan los resultados y sus correspondientes análisis, clasificados de acuerdo a las hipótesis de investigación planteadas en el diseño de la misma.

- *Factores de personalidad y prevención de la VdG*

H.3: Existen factores de personalidad de las adolescentes participantes en el estudio que pueden contribuir a la prevención de la VdG

En primer lugar, es preciso señalar que la totalidad de la muestra se compone de chicas con medidas judiciales, por lo que no es posible distinguir, en esta investigación, entre un grupo de jóvenes sin estas, de forma que se procede a calcular los estadísticos descriptivos de todos los factores de personalidad medidos por la escala Mini IPIP y que presentamos en la Tabla 12.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de Personalidad en los tres momentos temporales sobre la totalidad de la muestra

		N	Mínim o	Máxim o	Media	DT
Extraversión	PRE_1	105	.00	4.00	2.0262	.55245
	PRE_2	100	.25	4.00	2.1025	.57306
	POST	47	.25	3.00	1.8351	.57407
Amabilidad	PRE_1	105	1.00	3.75	2.1690	.51363
	PRE_2	100	.00	4.00	2.2000	.57735
	POST	47	.75	3.25	2.2181	.58657
Responsabilidad	PRE_1	105	1.25	3.25	2.1976	.49236
	PRE_2	100	1.25	3.25	2.1600	.43158
	POST	47	.75	3.50	2.1862	.62439
Estabilidad Emocional	PRE_1	105	.25	3.25	2.1571	.55606
	PRE_2	100	.50	3.25	2.0925	.56926
	POST	47	.50	3.75	2.0957	.71770
Intelecto	PRE_1	105	.00	3.00	1.6357	.63835
	PRE_2	100	.00	4.00	1.6375	.69393
	POST	47	.50	3.75	1.7447	.54794

Nota: DT= Desviación típica

Fuente: Mini-IPIP (Glodberg, 1999)

Para poner a prueba esta hipótesis es necesario realizar una comparación de las variables de personalidad entre las participantes que afirman haber sufrido VdG y las que no. De esta forma, se ha llevado a cabo una prueba t de muestras independientes en el tiempo 3 o POST, tras la intervención socioeducativa.

En la Tabla 13 observamos que existen diferencias significativas entre las chicas que afirman haber sufrido VdG y las que no en las variables de Responsabilidad y Estabilidad Emocional; específicamente, el tamaño del efecto en el caso de Responsabilidad al aplicar la *d* de Cohen es muy grande ($d=.926$), mientras que en el caso de Estabilidad Emocional es medio, con una *d* de .467.

Tabla 13

Prueba t de muestras independientes de las dimensiones de personalidad en función de haber o no sufrido VdG en POST

	t	gl	Sig. (bilateral)	Δ de medias	Δ de Error Estándar	95% de IC de la diferencia	
						Inferior	Superior
Extraversión	.301	45	.765	.05833	.19397	-.33233	.44900
Amabilidad	.776	45	.442	.15298	.19707	-.24395	.54990
Responsabilidad	4.059	44.857	.000	.52976	.13051	.26688	.79264
Estabilidad Emocional	3.128	45	.003	.68810	.22000	.24499	1.13120
Intelecto	.875	45	.386	.16071	.18377	-.20942	.53085

Nota: Fuente Mini-IPIP (Glodberg, 1999)

Si interpretamos los estadísticos descriptivos, podemos apreciar en la Tabla 14 que, tanto en Responsabilidad como en Estabilidad Emocional, las jóvenes que afirman haber sufrido VdG han obtenido puntuaciones más altas en el tiempo POST, indicando mayor estabilidad emocional y responsabilidad.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de personalidad en función de haber sufrido o no VdG en POST

	Violencia de género	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Extraversión	Sí	35	1.8500	.60086	.10156
	No	12	1.7917	.50938	.14705
Amabilidad	Sí	35	2.2571	.63154	.10675
	No	12	2.1042	.43247	.12484
Responsabilidad	Sí	35	2.3214	.66025	.11160
	No	12	1.7917	.23436	.06765
Estabilidad Emocional	Sí	35	2.2714	.71582	.12100
	No	12	1.5833	.43082	.12437
Intelecto	Sí	35	1.7857	.60677	.10256
	No	12	1.6250	.31079	.08972

Nota: Fuente Mini-IPIP (Glodberg, 1999)

- *Identificación de la VdG en las relaciones afectivo-sexuales*

H.5: La participación en la intervención permite a las adolescentes identificar con más precisión la violencia en sus relaciones afectivo-sexuales.

Para poner a prueba esta hipótesis se ha requerido calcular una prueba Q de Cochran. Se trata de un análisis no paramétrico en el que se comparan más de dos proporciones de la misma muestra en el tiempo. En la Tabla 15 apreciamos que, efectivamente, existen diferencias significativas en al menos dos de los tres momentos temporales ($Q = 21.500$, $p < .01$).

Tabla 15

Prueba Q de Cochran comparando las proporciones de VdG en el tiempo

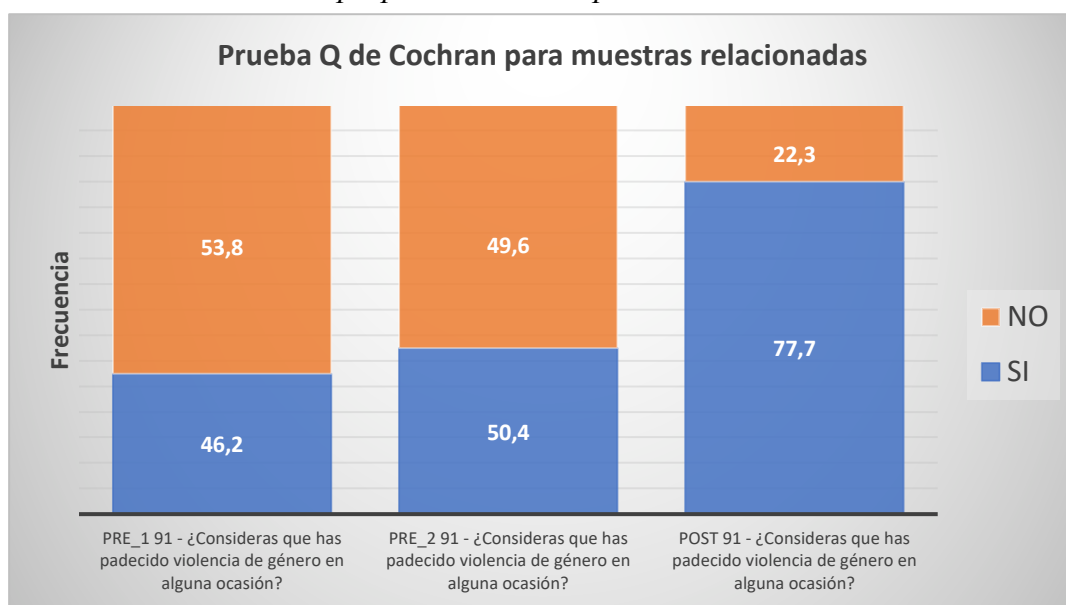
Resumen de prueba Q de Cochran de muestras relacionadas	
N total	47
Estadístico de prueba	21.500
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	.000

Nota: Fuente cuestionario de preguntas administrado

En la Figura 22 se aprecia la misma información gráficamente, de tal manera que el porcentaje de síes en relación a la identificación de la VdG por parte de las jóvenes que participan en la investigación aumenta significativamente después de la intervención. Si apreciamos las comparaciones por pares, se puede determinar una diferencia significativa en las proporciones entre el tiempo 1 (PRE_1) y el tiempo 3 (POST) ($Q = -.298$, $p < .01$), es decir, antes y después de la intervención, mientras que esta diferencia no es significativa entre el tiempo 1 (PRE_1) y tiempo 2 (PRE_2) ($Q = -.043$, $p > .05$) ambos previos a la intervención.

Figura 22

Gráfico de barras mostrando las proporciones de respuestas sobre VdG



Nota: Fuente cuestionario de preguntas administrado

- Reducción de índices de sexismo tras la intervención en TFD

H7: Los índices de sexismo se reducen en las adolescentes que participan en la intervención de TFD.

En este análisis se pretende evidenciar si el sexismo es o no una variable a considerar en la población investigada y si aplicando la intervención con TFD se reduce la misma. Es por ello que se analiza la significatividad de su reducción tras la implementación de la actuación.

Para poner a prueba esta hipótesis se lleva a cabo un ANOVA de medidas repetidas con las variables de sexismo involucradas. Este análisis se utiliza para comparar las medias de dos o más grupos cuando se recopilan múltiples mediciones de la misma variable en cada participante a lo largo del tiempo o en diferentes condiciones (en este caso, pre y post intervención). De esta forma, este tipo de análisis proporciona información sobre si hay diferencias significativas entre las medias de las mediciones repetidas y, en caso afirmativo, se pueden realizar pruebas de comparación adicionales (también conocidas como pruebas *post hoc*) para identificar qué condiciones son significativamente diferentes entre sí.

Evolución del Sexismo Total

En la Tabla 16 se incluyen los resultados de la prueba de esfericidad de Mauchly y se aprecia que esta no se puede asumir, dado que se diferencia significativamente del supuesto de circularidad ($p < .05$). Por lo tanto, en la interpretación del resultado consultaremos las correcciones de Greenhouse-Geisser y de Huynh-Feldt.

Tabla 16
Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Sexismo total

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Aprox. Chi-cuadrado	g l	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Tiempo	.635	20.466	2	.000	.732	.750	.500

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

A continuación, observaremos los resultados del Análisis de Varianza especificados en la Tabla 17. En ella se aprecia que existe un efecto significativo del tiempo sobre esta variable, con un tamaño del efecto entre pequeño y mediano.

Tabla 17
ANOVA de medidas repetidas para Sexismo total

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	h^2
Tiempo	Esfericidad asumida	11.026	2	5.513	17.583	.000	.277
	Greenhouse-Geisser	11.026	1.465	7.527	17.583	.000	.277
	Huynh-Feldt	11.026	1.501	7.346	17.583	.000	.277
	Límite inferior	11.026	1.000	11.026	17.583	.000	.277
Error (Tiempo)	Esfericidad asumida	28.844	92	.314			
	Greenhouse-Geisser	28.844	67.378	.428			
	Huynh-Feldt	28.844	69.041	.418			
	Límite inferior	28.844	46.000	.627			

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Adicionalmente, en la Tabla 18 se aprecia el contraste polinómico, en el que se aprecia que la evolución temporal de esta variable presenta un componente cuadrático, es decir, presenta una evolución curvilínea en el tiempo. El tamaño del efecto de ambos componentes, lineal y cuadrático, es pequeño.

Tabla 18

Prueba de contrastes intra-sujetos del ANOVA de medidas repetidas para Sexismo total

Origen	Tiempo	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	h ²
Tiempo	Lineal	8.702	1	8.702	19.790	.000	.301
	Cuadrático	2.324	1	2.324	12.404	.001	.212
Error (Tiempo)	Lineal	20.226	46	.440			
	Cuadrático	8.619	46	.187			

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Adicionalmente, en las pruebas *post hoc* se aprecia que no existe diferencia entre el tiempo 1 (PRE_1) y el tiempo 2 (PRE_2), y sí que existe diferencia entre el tiempo 1 (PRE_1) y 3 (POST) y entre el tiempo 2 (PRE_2) y el 3 (POST).

Tabla 19

Pruebas post hoc de Sexismo total

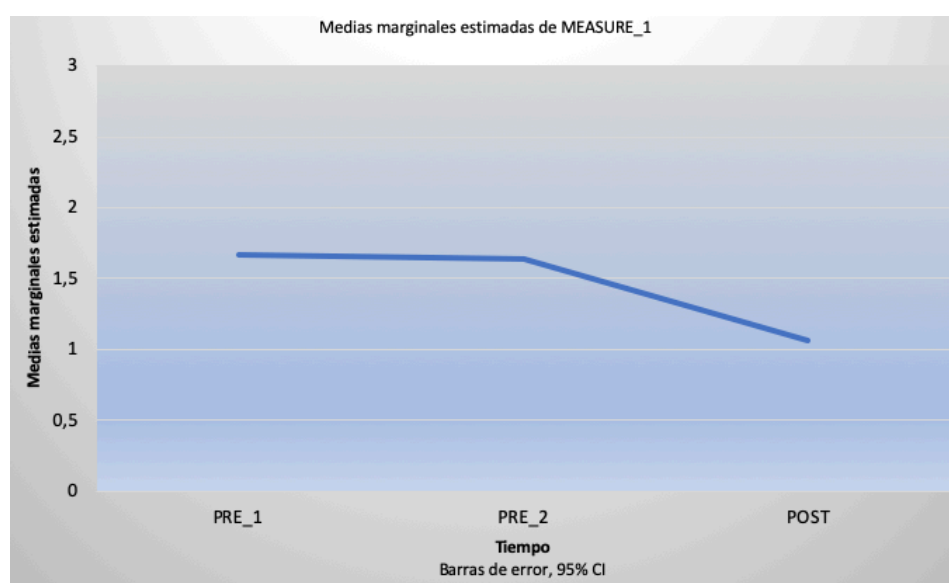
(I) Tiempo	(J) Tiempo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
PRE_1	POST_1	.032	.074	.963	-.151	.215
	POST_2	.609*	.137	.000	.270	.947
PRE_2	PRE	-.032	.074	.963	-.215	.151
	POST_2	.577*	.126	.000	.264	.889
POST	PRE	-.609*	.137	.000	-.947	-.270
	POST_1	-.577*	.126	.000	-.889	-.264

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Por último, se puede apreciar esta misma información de forma gráfica en la Figura 23. En esta, se detecta una disminución imperceptible de esta variable entre el tiempo 1 (PRE_1) y 2 (PRE_2), mientras que existe una notable disminución entre el tiempo 2 (PRE_2) y 3 (POST), de forma que se puede concluir que existen diferencias significativas en Sexismo total entre el tiempo 1 (PRE_1) y 2 (PRE_2) con el tiempo 3 (POST).

Figura 23

Gráfico de medias de Sexismo total en los tres momentos temporales



Nota: Elaboración propia a partir de cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

En la Tabla 20, se adjunta otra de estadísticos descriptivos para facilitar la interpretación cuantitativa, que corrobora que la intervención analizada reduce significativamente los índices de sexismo total en las adolescentes que participan en las TFD.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de Sexismo Total en los tres momentos temporales

	Media	DT	N
Sexismo Total T1	1.6670	.81262	47
Sexismo Total T2	1.6351	.80851	47
Sexismo Total T3	1.0585	.79948	47

Nota: DT= Desviación típica

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Evolución del Sexismo Hostil

En la prueba de esfericidad de Mauchly (Tabla 21) apreciamos que esta condición no puede asumirse ($p < .05$), de forma que los resultados serán interpretados mediante las correcciones de Greenhouse-Geisser y Huynh-Field.

Tabla 21

Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Hostil

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Aprox. Chi-cuadrado	g l	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Tiempo	.595	23.393	2	.000	.712	.728	.500

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

En cuanto a los resultados del Análisis de Varianza (Tabla 22), se observa que existe un efecto significativo del tiempo sobre esta variable, con un tamaño del efecto pequeño ($h^2 = .074$).

Tabla 22

ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Hostil

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	h^2
Tiempo	Esfericidad asumida	2.922	2	1.461	3.671	.029	.074
	Greenhouse-Geisser	2.922	1.423	2.053	3.671	.045	.074
	Huynh-Feldt	2.922	1.456	2.008	3.671	.044	.074
	Límite inferior	2.922	1.000	2.922	3.671	.062	.074
Error (Tiempo)	Esfericidad asumida	36.611	92	.398			
	Greenhouse-Geisser	36.611	65.462	.559			
	Huynh-Feldt	36.611	66.957	.547			
	Límite inferior	36.611	46.000	.796			

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Con referencia al contraste polinómico (Tabla 23), se observa que la evolución temporal de esta variable no presenta un componente cuadrático, es decir, no existe una evolución curvilínea en el tiempo. El tamaño del efecto de ambos componentes es pequeño.

Tabla 23

Prueba de contrastes intrasujetos del ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Hostil

Origen	Tiempo	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	h^2
Tiempo	Lineal	2.689	1	2.689	4.953	.031	.097
	Cuadrático	.233	1	.233	.920	.343	.020
Error (Tiempo)	Lineal	24.976	46	.543			
	Cuadrático	11.636	46	.253			

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Adicionalmente, en las pruebas *post hoc* se confirma este resultado, ya que no se aprecian diferencias significativas entre ninguno de los tres momentos temporales.

Tabla 24

Pruebas post hoc para Sexismo Hostil

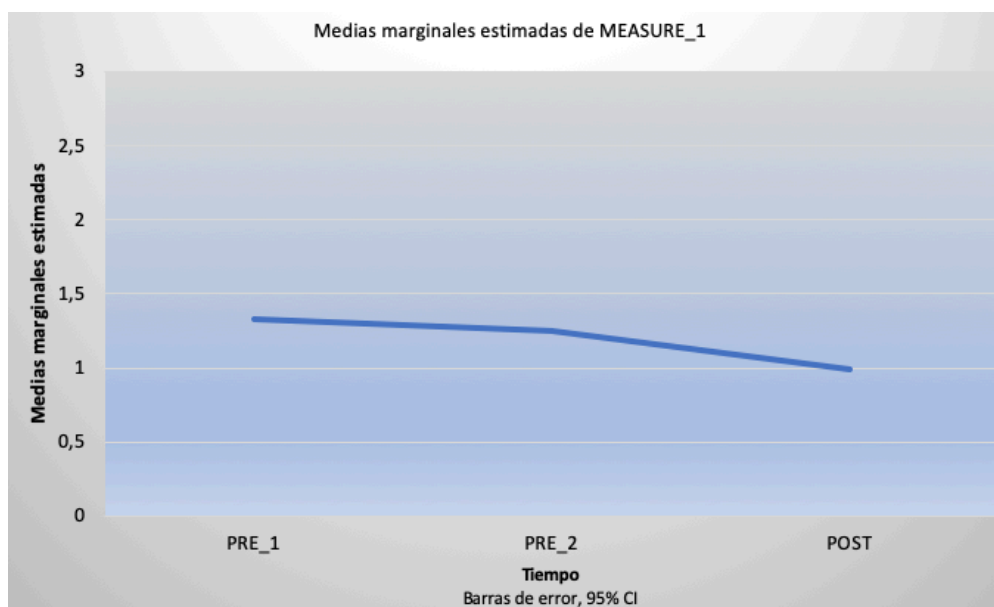
(I) Tiempo	(J) Tiempo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
PRE_1	PRE_2	.083	.079	.653	-.112	.278
	POST	.338	.152	.090	-.038	.715
PRE_2	PRE_1	-.083	.079	.653	-.278	.112
	POST	.255	.147	.242	-.108	.619
POST	PRE_1	-.338	.152	.090	-.715	.038
	PRE_2	-.255	.147	.242	-.619	.108

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Finalmente, este resultado se confirma mediante la Figura 24 en la que se aprecia una disminución prácticamente lineal desde el tiempo 1 (PRE_1) al 3 (POST).

Figura 24

Gráfico de medias de Sexismo Hostil en los tres momentos temporales



Nota: Elaboración propia a partir de cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Se adjunta también una tabla de estadísticos descriptivos para facilitar la interpretación cuantitativa (Tabla 25).

Tabla 25

Estadísticos descriptivos de Sexismo Hostil en los tres momentos temporales

	Media	DT	N
Sexismo Hostil PRE_1	1.3298	.71897	105
Sexismo Hostil PRE_2	1.2468	.72827	100
Sexismo Hostil POST	.9915	.89171	47

Nota: DT= Desviación típica. Cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Evolución del Sexismo Benevolente

La esfericidad tampoco se puede asumir en este caso (Tabla 26), de forma que se consultarán las correcciones de Greenhouse-Geisser y de Huynh-Field en la interpretación del ANOVA.

Tabla 26
Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Benevolente

Efecto intra- sujetos	W de Mauchly	Aprox. Chi- cuadrado	g l	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Límite inferior
Tiempo	.707	15.575	2	.000	.774	.795	.500

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

En cuanto a los resultados del Análisis de Varianza (Tabla 27), se observa que existe un efecto significativo del tiempo sobre el Sexismo Benevolente, con un tamaño del efecto pequeño-mediano.

Tabla 27
ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Benevolente

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	h ²
Tiempo	Esfericidad asumida	24.733	2	12.366	26.259	.000	.363
	Greenhouse-Geisser	24.733	1.547	15.984	26.259	.000	.363
	Huynh-Feldt	24.733	1.591	15.546	26.259	.000	.363
	Límite inferior	24.733	1.000	24.733	26.259	.000	.363
Error (Tiempo)	Esfericidad asumida	43.327	92	.471			
	Greenhouse-Geisser	43.327	71.176	.609			
	Huynh-Feldt	43.327	73.185	.592			
	Límite inferior	43.327	46.000	.942			

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

En la tabla de contrastes (Tabla 28) se aprecia un efecto tanto lineal como cuadrático con un tamaño del efecto pequeño-mediano.

Tabla 28

Prueba de contrastes intrasujetos del ANOVA de medidas repetidas para Sexismo Benevolente

Origen	Tiempo	Tipo III de suma de		Media		F	Sig.	h ²
		cuadrados	gl	cuadrática				
Tiempo	Lineal	18.146	1	18.146	29.558	.000	.391	
	Cuadrático	6.587	1	6.587	20.083	.000	.304	
Error (Tiempo)	Lineal	28.239	46	.614				
	Cuadrático	15.088	46	.328				

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

De la misma forma, en las pruebas *post hoc* se aprecia que existen diferencias entre el tiempo 1 (PRE_1) y 3 (POST), pero no entre el tiempo 1 (PRE_1) y 2 (PRE_2).

Tabla 29

Pruebas post hoc de Sexismo Benevolente

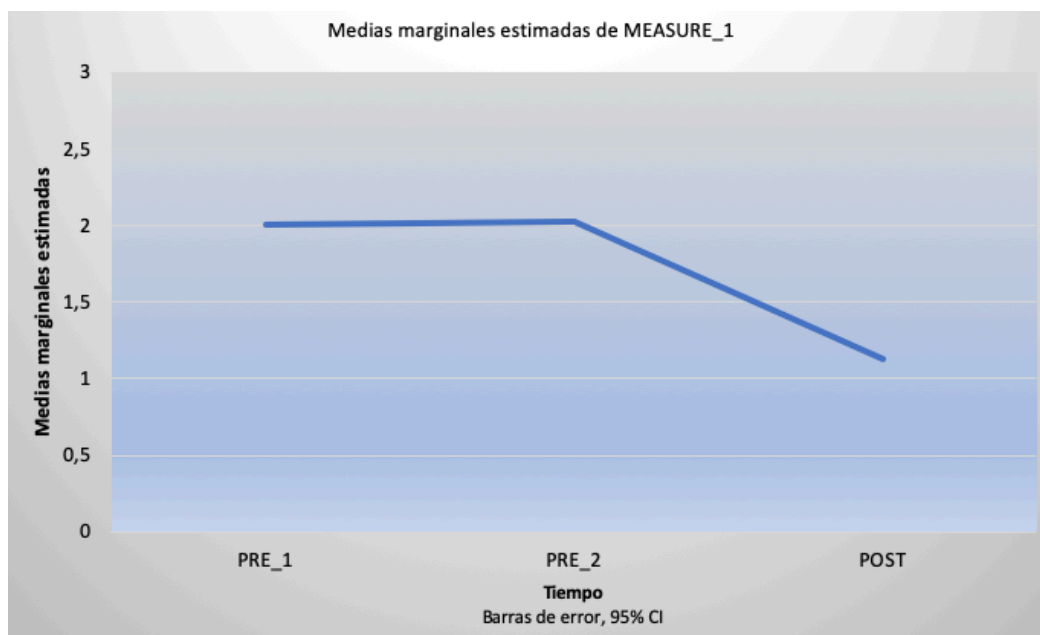
(I) Tiempo	(J) Tiempo	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	-.019	.096	.996	-.257	.219
	3	.879*	.162	.000	.478	1.279
2	1	.019	.096	.996	-.219	.257
	3	.898*	.157	.000	.508	1.288
3	1	-.879*	.162	.000	-1.279	-.478
	2	-.898*	.157	.000	-1.288	-.508

Nota: Fuente cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

Este resultado se apoya de forma gráfica en la Figura 24, en la que se aprecia un ligerísimo aumento de esta variable del tiempo 1 (PRE_1) al tiempo 2 (PRE_2), mientras que se aprecia una brusca disminución del tiempo 2 (PRE_2) al tiempo 3 (POST).

Figura 24

Gráfico de medias de Sexismo Benevolente en los tres momentos temporales



Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

En la Tabla 30 se adjunta otra de estadísticos descriptivos con las medias y desviaciones típicas del Sexismo Benevolente en los tres momentos temporales de la intervención. En ella se evidencia que el Sexismo Benevolente va disminuyendo con significación progresivamente a lo largo de los tres momentos temporales.

Tabla 30

Estadísticos descriptivos de Sexismo Benevolente en los tres momentos temporales

	Media	DT	N
Sexismo Benevolente T1	2.0043	1.06709	47
Sexismo Benevolente T2	2.0234	1.08050	47
Sexismo Benevolente T3	1.1255	.87588	47

Nota: DT= Desviación típica. Cuestionario ASI-A (Glick y Fiske, 1996)

- *Toma de conciencia respecto a la victimización y comportamientos violentos en relaciones con varones.*

H8: Después de la aplicación de la intervención, las adolescentes toman conciencia respecto a la victimización y comportamientos violentos en sus relaciones con varones.

Para poner a prueba esta hipótesis se han comparado las puntuaciones de victimización en los tres momentos temporales mediante ANOVA de medidas repetidas. Se han llevado a cabo tres Análisis de Varianza, uno por cada puntuación de victimización.

Si apreciamos el resultado de la prueba del supuesto de esfericidad, podemos ver que este supuesto sí se cumple en este caso (ver Tabla 31), de forma que no se necesita de correcciones a la hora de interpretar el resultado.

Tabla 31

Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Victimización Relacional

Efecto intrasujetos	W de Mauchly	Aprox. Chi- cuadrado	g l	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Límite inferior
Tiempo	.913	4.085	2	.130	.920	.957	.500

Nota: Fuente cuestionario CADRI (Wolfe et al., 2001)

En cuanto a los resultados del Análisis de Varianza (Tabla 32), se observa que no existe un efecto significativo del tiempo sobre la Victimización Relacional; de hecho, el tamaño del efecto confirma este resultado al ser muy pequeño ($h^2 = .014$). En este caso, no cabe continuar interpretando el resto de resultado: se concluye que no existen cambios significativos de esta variable en el tiempo.

Tabla 32
ANOVA de medidas repetidas para Victimización Relacional

	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	h ²
Tiempo	Esfericidad asumida	.359	2	.180	.648	.525	.014
	Greenhouse-Geisser	.359	1.840	.195	.648	.513	.014
	Huynh-Feldt	.359	1.913	.188	.648	.519	.014
	Límite inferior	.359	1.000	.359	.648	.425	.014
Error (Tiempo)	Esfericidad asumida	25.493	92	.277			
	Greenhouse-Geisser	25.493	84.654	.301			
	Huynh-Feldt	25.493	88.015	.290			
	Límite inferior	25.493	46.000	.554			

Nota: Fuente cuestionario CADRI (Wolfe et al., 2001)

Lo mismo ocurre en el caso de Victimización Verbal. En este caso, la esfericidad no se puede asumir (Tabla 33), aunque independientemente de este resultado, el Análisis de Varianza no resulta significativo, de forma que no se puede asumir que haya habido cambios de puntuaciones significativos en los tres momentos temporales en esta variable (Tabla 34).

Tabla 33
Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Victimización Verbal

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Aprox. Chi-cuadrado	gl	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Tiempo	.781	11.102	2	.004	.821	.847	.500

Nota: Fuente cuestionario CADRI (Wolfe et al., 2001)

Tabla 34
ANOVA de medidas repetidas para Victimización Verbal

Origen		Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	h ²
Tiempo	Esfericidad asumida	.175	2	.087	.411	.664	.009
	Greenhouse-Geisser	.175	1.641	.106	.411	.624	.009
	Huynh-Feldt	.175	1.694	.103	.411	.631	.009
	Límite inferior	.175	1.000	.175	.411	.525	.009
Error (Tiempo)	Esfericidad asumida	19.559	92	.213			
	Greenhouse-Geisser	19.559	75.494	.259			
	Huynh-Feldt	19.559	77.915	.251			
	Límite inferior	19.559	46.000	.425			

Nota: Fuente cuestionario CADRI (Wolfe et al., 2001)

Por último, lo mismo ocurre con la variable de Violencia Física. La esfericidad no se puede asumir, pero independientemente de este resultado, el ANOVA no resulta significativo, de forma que no se puede afirmar que las tres puntuaciones cambien significativamente en el tiempo.

Tabla 35
Prueba de esfericidad de ANOVA de medidas repetidas para Victimización Física

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Aprox. Chi-cuadrado	g l	Sig.	Épsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
Tiempo	.853	7.175	2	.028	.872	.903	.500

Nota: Fuente cuestionario CADRI (Wolfe et al., 2001)

Tabla 36
ANOVA de medidas repetidas para Victimización Verbal

	Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	h^2
Tiempo	Esfericidad asumida	.726	2	.363	1.103	.336	.023
	Greenhouse-Geisser	.726	1.743	.417	1.103	.330	.023
	Huynh-Feldt	.726	1.806	.402	1.103	.332	.023
	Límite inferior	.726	1.000	.726	1.103	.299	.023
Error (Tiempo)	Esfericidad asumida	30.274	92	.329			
	Greenhouse-Geisser	30.274	80.183	.378			
	Huynh-Feldt	30.274	83.074	.364			
	Límite inferior	30.274	46.000	.658			

Nota: Fuente cuestionario CADRI (Wolfe et al., 2001)

9.1.2 Análisis realizados sobre datos sociodemográficos

A continuación, se presentan análisis estadísticos realizados con datos sociodemográficos cruzados con el riesgo de padecer VdG.

En primer lugar, se ha comprobado si el estado civil de padre y madre correlaciona de manera significativa con el riesgo de padecer VdG. Para llevar a cabo este análisis se ha recodificado la variable referente al estado civil de padre y madre en “Juntos” u “otras condiciones”. A continuación, se ha calculado una tabla de contingencias junto con sus índices de asociación (c^2 y V de Cramer). Los resultados en la Tabla 37 indican que no existe una asociación significativa entre estas dos variables.

Tabla 37*Prueba de chi-cuadrado entre estado civil de los padres y VdG*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.036	1	.081		
Corrección de continuidad	1.683	1	.195		
Razón de verosimilitud	2.732	1	.098		
Prueba exacta de Fisher				.176	.101
Asociación lineal por lineal	2.971	1	.085		
N de casos válidos	47				

Nota: Cuestionario de preguntas sociodemográficas administrado

En segundo lugar, se ha comprobado si el horario para volver a casa por la noche se correlaciona significativamente con el riesgo de padecer VdG. Para responder a esta pregunta de investigación, el horario para volver a casa se ha recodificado en antes de las 24 horas y después de las 24 horas. Si apreciamos la prueba de chi-cuadrado, podemos afirmar que no existe una asociación significativa entre estas dos variables.

Tabla 38*Prueba de chi-cuadrado entre horario para volver a casa y VdG*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.184	1	.668		
Corrección de continuidad	.009	1	.926		
Razón de verosimilitud	.184	1	.668		
Prueba exacta de Fisher				.744	.461
Asociación lineal por lineal	.181	1	.671		
N de casos válidos	47				

Nota: Cuestionario de preguntas sociodemográficas administrado

En tercer lugar, se ha analizado si el tiempo de uso de las redes sociales por parte de las adolescentes participantes en la investigación se correlaciona de manera significativa con la posibilidad de padecer VdG. Para responder a la misma pregunta, se ha recodificado la variable referente al tiempo de uso de las redes sociales. En la Tabla 39 se aprecia que no existe una asociación significativa entre estas dos variables.

Tabla 39

Prueba de chi-cuadrado entre tiempo de uso de las redes y VdG

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.220	1	.639		
Corrección de continuidad	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitud	.210	1	.647		
Prueba exacta de Fisher				.637	.486
Asociación lineal por lineal	.215	1	.643		
N de casos válidos	47				

Nota: Cuestionario de preguntas sociodemográficas administrado

Y, finalmente, se ha comprobado también si de manera significativa el hecho de tener un grupo solo de amigos y amigas o varios grupos se correlaciona con la VdG. En este caso, tampoco se muestra una asociación significativa entre estas dos variables, de forma que no se puede afirmar que exista una asociación entre tener uno o varios grupos de amigos y la VdG. En la Tabla 40 se concretan los datos.

Tabla 40*Prueba de chi-cuadrado entre tener uno o varios grupos de amigos y VdG*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.151	1	.076		
Corrección de continuidad	2.070	1	.150		
Razón de verosimilitud	3.167	1	.075		
Prueba exacta de Fisher				.100	.075
Asociación lineal por lineal	3.084	1	.079		
N de casos válidos	47				

Nota: Cuestionario de preguntas sociodemográficas administrado

9.2 Análisis de resultados derivados del análisis cualitativo

Presentamos, a continuación, los resultados obtenidos del análisis de las técnicas e instrumentos cualitativos implementados y enlazados con los objetivos de investigación. Dividiremos estos resultados en las categorías establecidas y validadas en los grupos de discusión comunicativos para presentar, de manera conectada, los mismos. El objetivo es ofrecer la información de manera articulada. Detallamos en las Tablas 41 y 42 las categorías y subcategorías relacionadas con los objetivos de la investigación y divididas en dimensiones exclusoras o transformadoras.

Tabla 41*Objetivos, categorías y subcategorías en el análisis de resultados. Dimensiones exclusoras*

Objetivos vinculados	Categorías	Subcategorías
5	C1. Sexismo.	
4	C2. Atracción y socialización de la violencia: discurso coercitivo.	C2.1. Masculinidad tradicional dominante. C2.2. Con la venda en los ojos.
4 y 6	C3. Espejismo del ascenso. C4. Presión del grupo de amigos y amigas.	C5.1. Amor y dependencia C5.2. Dejar todo por amor, incluso las amistades más importantes. C5.3. Violencia justificada por amor. C5.4. Los disfraces de la violencia justificados por amor. C5.5. Cuando querer no es poder.
	C5. Distorsiones del amor.	

Nota: Elaboración propia a partir de los grupos de discusión comunicativos

Tabla 42*Objetivos, categorías y subcategorías en el análisis de resultados. Dimensiones transformadoras*

Objetivos vinculados	Categorías	Subcategorías
	C6. Prevención de la VdG.	C6.1. Importancia de la elección. C6.2. Identificación de la VdG. C6.3. Relaciones esporádicas. C6.4. El amor es incompatible con cualquier tipo de violencia. C6.5. Amistad, pasión y atracción. C6.6. Consentimiento.
	C7. Nuevas masculinidades alternativas.	
1 y 6	C8. Socialización preventiva. Importancia de interacciones y relaciones de calidad.	C8.1. Sororidad femenina.
	C9. Transformación.	C9.1. Transformación global. C9.2. Transformación del atractivo. C9.3. Cuando querer es poder. C9.4. Transformaciones convertidas en acciones.
	C10. Contexto de intervención exclusivo para jóvenes mujeres.	
	C11. Ni todas las chicas son iguales y ni a todas les atrae lo mismo.	

Nota: Elaboración propia a partir de los grupos de discusión comunicativos

9.2.1 Dimensiones o categorías exclutoras

A continuación, se presenta el análisis realizado aplicando la metodología comunicativa en el proceso y clasificando en las diferentes categorías y subcategorías exclutoras, validadas en los grupos de discusión comunicativos.

- *C1 Sexismo*

El análisis de contenido ha permitido la identificación de representaciones sexistas en el contexto de las TD. Las menores, según avanzan las sesiones y las lecturas que las acompañan, comienzan a articular un discurso en el que sus experiencias previas se ponen en relación con los temas tratados. Las reflexiones que se escuchan en la sala dan muestra de procesos de deconstrucción articulados a través del lenguaje, que en muchos casos por primera vez les permite nombrar y tomar plena conciencia de cómo afecta el sexismo a sus vidas. Por lo que verbalizan las menores en el desarrollo de la intervención, la sociedad en la que crecemos y nos desarrollamos como personas está impregnado de sexismo. Es decir, esa discriminación que se produce hacia las mujeres por parte de algunos hombres que se consideran superiores por el mero hecho de ser hombres y que, de alguna manera, legitiman, afianzan, reproducen y consolidan la desigualdad social entre géneros. Con esta socialización, en la que el sexismo adquiere gran protagonismo, y fruto de las interacciones que se producen en diferentes contextos, las personas pueden ir integrando en sus vidas esos comportamientos, actitudes y posición ante la vida. Así lo expresan dos jóvenes participantes en las TFD:

“Nos crían en las normas de «eres chica, tienes que tener el pelo largo, te tiene que gustar el color rosa, tienes que gustar a los chicos y los hombres son los fuertes, juegan con coches, con pistolas, tienen que ser chulos, tienen que tener novias...», ¿sabes?, Lo tenemos en la sociedad desde hace mucho tiempo y cambiarlo es muy difícil porque crecemos con ello”. (GAV06)

Un sexismo que, reconocen, también afecta a la socialización de los varones, limitándola a los roles tradicionalmente considerados masculinos:

“Jolín, yo por ejemplo lo he visto en mi casa. Mi padre le ha dicho muchas veces a mi hermano que no haga o juegue a determinadas cosas porque le van a llamar maricón y cosas así.” (OSA23)

“En la sociedad de hoy el hecho de jugar con barbies o con cocinas si eres chico dicen que eso es de chicas o que vas a ser gay de mayor. Incluso a veces te obligan a cambiar de juegos más de chicos. Eso lo he visto yo en mi casa mismo.” (LJO15)

Toman conciencia del factor tiempo/contexto histórico en la elaboración y revisión del sexismo. Aluden a su invisibilidad en el pasado, reconociendo que no era prueba de su inexistencia, sino del miedo, del silencio de las mujeres que lo padecían:

“Lo que ha dicho de que antiguamente eso no pasaba, lo que pasaba es que... sí que pasaba, lo que pasa que no se veía tanto, porque las mujeres no se daban a la luz. Ellas ocultaban lo suyo en la casa con el hombre, pero ellas han estado mandadas por el hombre, que son unos machistas. Pero antes nadie habló sobre eso. Nadie dio la cara para defender la igualdad.” (PJZ23)

Es por ello que ellas mismas han visto, vivido, crecido y socializado en sus propias casas, y en otros contextos también, estas conductas y comportamientos sexistas. De hecho, algunas veces señalan que lo han aprendido en casa y otros lugares y que, por eso, lo hacen e incluso lo han naturalizado y aceptado. Este sexismo lo van interiorizando porque creen que debe ser así, porque de esa manera la misma familia ya te lo está transmitiendo y tú vas creciendo en esa lógica, integrándola.

“En mi casa como que el hombre mandaba en la casa, ¿sabes?, Como que el hombre trabajaba fuera y traía el dinero y mi madre se quedaba en mi casa. Como traía el dinero todos teníamos que hacer lo que él decía. Y cuando ves que tu padre le hace tantas cosas

malas a tu madre como que lo normalizas. Y lo ves así desde pequeña y como que lo normalizas, ¿sabes?” (MEA15)

Pero, no solo señalan la unidad familiar como sexista en ocasiones, sino que en sus diálogos lo trasladan también a sus relaciones con iguales, a la televisión que ven, a los libros que leen, a la publicidad, etc. Es decir, a otros espacios de socialización muy influyentes en las personas, en los que también existen componentes, actitudes y comportamientos basados en esa estructura de sociedad patriarcal hegemónica, anteriormente citada. Identifican al varón ejerciendo su poder protector:

“Que lo que dice ella es que desde pequeño ya estás asociando, por ejemplo, por las películas de Disney. Lo asocian a un príncipe azul y que te tiene que salvar, que tú eres la princesa y tienes que estar ahí limpiando. Tú eres la chica de la casa y el chico es el que protege y todo”. (PJZ23)

“Siempre ponen al sexo masculino como el valiente, como el que tiene poder, el que tiene agallas, como el que tiene las cosas más claras y como que las mujeres tenemos que hacer las cosas más débiles. (FNS21)

Además, en los diálogos interpretan que los hombres que responden a un tipo de masculinidad hegemónica tradicional han crecido y se han impregnado de una socialización marcada por actitudes sexistas y, en numerosas ocasiones, violentas. Advierten que es especialmente peligroso para las mujeres, que pueden ser menospreciadas, ninguneadas y atacadas de manera grave, padeciendo VdG en alguna de sus formas. En estos diálogos reconocen que la violencia provocada por el sexismo no puede ser justificada y que no existen argumentos que puedan sostener esas conductas:

“El machismo ha buscado excusas para justificar muchas actitudes sexistas y que son violentas. Los MTD son supersexistas también”. (GAV06)

“En muchas casas hay muchos comentarios sexistas y luego eso se lo llevan a la calle, al cole”. (PAS24)

Las TFD incluyen también discursos en los que las jóvenes toman conciencia de la dificultad de cambiar y modificar estructuras y componentes de una sociedad patriarcal hegemónica y que, en consecuencia, una buena parte de la población ha aprendido y replicado. Si bien reconocen los avances, introducen en sus diálogos esperanza y comienzan a considerar acciones dirigidas a transformarlo.

“Si la sociedad en general ha transmitido sexismo es normal que se perpetúe y será difícil eliminarlo porque lo hemos aprendido, pero tenemos que intentarlo”. (GAV06)

- *C2 Atracción y socialización de la violencia. Discurso coercitivo*

En esta categoría, encontramos una gran saturación de *verbatis* contundentes, claros y determinantes que conforman el análisis de la misma. Muchas jóvenes reconocen en las TFD el atractivo de los varones que responden a estereotipos marcados por el control, la dureza y el comportamiento violento:

“Las relaciones tóxicas te llaman más que una relación bien estable, ¿sabes?, pues porque lo vemos [...] en las películas. Los chicos fuertes, altos, que te salvan la vida”. (CDE25)

“Las mujeres, no todas, algunas, buscan un hombre que ejerza poder y dominación hacia ellas. Te atrae por eso y eso es más por la sociedad, como que te dejas llevar”. (GNN21).

“El chico que te atrae, a veces, es el chulo, el que se mete en follones, que trapichea, que conduce rápido con el coche, que vas al límite”. (ODC9).

“Pues, tío, a mí me atrae que estés en un coche y que vaya a tope o que robe contigo o que se pegue por ti en un parque, pues todo eso me atrae”. (GNV4)

“Pues a mí también, me gustan ese tipo. En mi barrio son la mayoría de esos”. (MAL19)

Reconocen que los medios de comunicación han beneficiado la diseminación de esa predisposición, han incluido como valiosos estereotipos heteronormativos y patriarcales que se han naturalizado, sin ser siquiera objeto de reflexión, especialmente en contextos en los que la violencia en cualquiera de sus tipologías es cotidiana:

“La tele tiene mucho que ver en los chicos que nos gustan”. (FJS18) (PSB23)

“Ahh, es verdad. Cuando ves una película en la que están acostados un hombre y una mujer, el hombre no viene de hacer las tareas del hogar, sino de luchar, de pelearse, de chulo, vamos. Y si no lo hablas como aquí, no nos damos cuenta”. (GAV06)

“Un niño que está creciendo que ve ese tipo de cosas [violencia] en la tele, en los libros, en las canciones, en el porno... su forma de pensar y de ser va a ser así”. (FNS21).

“Cuando entramos en la adolescencia se nos crean muchas inseguridades y vemos muchas películas en las que las chicas se sienten atraídas por chicos de ese tipo, de MTD, o en la sociedad en general, porque cuando tienes 13 años realmente no sabes, porque no has tenido tantas relaciones. Entonces haces lo que has visto o lo que has oído. Tú no te paras a pensar qué chico te gusta realmente, sino que sigues lo que te dicen. Tú crees que te gusta ese tipo de chico porque es lo que les gusta a las chicas en general y es lo que has visto en las películas, ¿sabes? Es lo que te han hecho creer la televisión, la sociedad, las revistas, los libros... de ese chico que es agresivo con otro hombre para salvar a la chica y la chica cree que es valiente cuando, en realidad, es violento y agresivo”. (GAV06).

En segundo lugar, se evidencia en la población sujeto de la investigación una atracción extrema hacia personas que responden a un perfil *chulesco*, despreciativo, violento e incluso delincuente, llegando a afirmar, algunas de ellas, que cuánto más delincuentes, más les atraen. Además, en sus *verbatios* señalan que esa atracción es inevitable y valoran que es generalizable a todas las chicas adolescentes. Incluso ellas han visto que algunos chicos en el centro al

principio no eran de un perfil de MTD y, desde que están en él, dicen que tienen más éxito con las chicas. Ellas mismas concluyen que el hecho de que los chicos estén en un centro de justicia juvenil y hayan cometido un delito, en las interacciones con las adolescentes, hace que resulten más atractivos.

“Nos gustan los malotes. Contra más delincuentes, más nos gustan. Pero es que yo me voy de fiesta y veo a un chico que es ahí... no sé, el chulo... que es el chulo... que lo ves y dices: «Este es de barrio sí o sí. Mira qué cara que me lleva». Y después veo a uno con gafitas y atontao que me tira la caña y le digo: «¡tira de aquí!»». (FMN13)

“Desde pequeñas pensamos que los que nos gustan son los chulos y todo eso y que los buenos son unos tontos y no sirven para nada, y lo hemos visto en las películas y yo en mi casa. Además, mi madre me dijo que le pasó lo mismo con su primer chico, que le gustaban así también y ahora mira las movidas que ha tenido con mi padre hasta que se separaron”. (GNV4)

“Yo eso que dices lo he visto mucho, bueno, muchísimo. Al chico que es bueno lo quiero como amigo y al que es un chulo lo quiero para enrollarme con él. Es más, si te digo la verdad, a mí me ha pasado y no una vez solo, no”. (MAL19)

Incluso, en los diálogos de las menores, se advierte que ese modelo de atractivo hacia lo violento se acompaña de la falta de deseo e incluso rechazo sexual hacia chicos “buenos”, es decir, chicos sensibles, cariñosos y pacíficos. Incluso aludían al desprecio y asociaban también ese rechazo a la socialización diferencial recibida.

“Y muchas veces no nos damos cuenta. En el artículo pone que las personas violentas nos atraen y eso es peligroso y se nos muestran como «guais», pero en cambio, los chicos buenos de verdad, con valores y demás, nos los pintan como aburridos, sosos o maricones”. (VOM26).

Es más, algunas de las jóvenes participantes asocian violencia y adolescencia, como si el paso por la adolescencia implicara ineludiblemente sufrir VdG. Valoran que tras el tránsito por la adolescencia se toma conciencia de lo sucedido. No obstante, en esta línea, hay menores que no están de acuerdo, ya que señalan que esa atracción hacia la violencia también la han visto en adultos y no solo en adolescentes, e incluso en sus propias madres, que siguen sufriendo violencia en algunos casos.

En definitiva, parece ser que esa atracción se produce por el discurso coercitivo imperante que existe en la sociedad, que vincula atracción y violencia y que, en buena medida, va a condicionar las interacciones que se produzcan en los procesos de socialización, determinando de una manera u otra la persona que te tiene que gustar para tener una relación afectivo-sexual.

“Y cuando una persona te trata diferente a esto sientes como que no te cuadra. Como que la persona que trata bien no la quieres, quieres la persona que te hace daño, por lo que has estado viviendo hasta ahora y es lo que más has visto y sientes que eso es más atractivo”. (MEA15)

- *C2.1 Masculinidad tradicional dominante*

Inicialmente considerada categoría, tras la celebración de los grupos de discusión se trasladó como subcategoría de *atracción y socialización de la violencia. Discurso coercitivo*, ya que históricamente, y en numerosas ocasiones, los varones considerados de MTD han asociado su atractivo con la fuerza y el poder, incluso llegando a despreciar, maltratar y abusar de las mujeres. En el atractivo masculino, los modelos que han tenido éxito se han ido definiendo de forma generalizada a través de un tipo de masculinidad que ha sido la imperante, el modelo de masculinidad hegemónica. Ello ha significado que, no en pocas ocasiones, se haya considerado que el hombre que despierta deseo es el agresivo, el violento, el que desprecia y es insolidario. Así lo verbalizan las participantes en sus intervenciones:

“Los MTD nos tratan como si fuéramos juguetes y no respetan nuestras decisiones, pero seguimos con ellos y nos pasa una y otra vez”. (GNN21)

“Y... hay muchos tíos así de esos [hombres con perfil de MTD], ¿sabes? Y encima nos gustan, tío”. (FJS18)

“Yo pienso en un chico, ¿sabes?, y, buah, el que me protege es el que es agresivo por mí”. (GNV4)

“Pues fíjate que ahora que hablamos de ellos, podría poner nombre a muchos de mis amigos y me asusta un poco”. (CDE25)

Las adolescentes identifican claramente que, en las propias RS, un gran número de chicos que cumplen sus medidas judiciales de internamiento con ellas responden a un perfil claro de MTD, reconociendo, una vez más, que les atraen.

“De esos hombres MTD, nuestro centro está lleno. Y cuando alguno no lo es, al estar aquí, como que se hacen como ellos, quieren ser igual, como más malotes y chulos, porque saben que a nosotras nos pone más”. (OJL12)

Las menores utilizan en sus diálogos el término *gorila* para referirse a este tipo de hombres que responden al perfil de MTD y que surgió en una de las tertulias. De hecho, al dialogar sobre este tipo de masculinidad en concreto, suelen asociar hechos puntuales que les ocurren cuando salen de permiso, después de las TFD. Un ejemplo de la evolución de sus discursos en las tertulias es el relato de esta adolescente:

“Pues eso que dices me está pasando. Antes no me daba cuenta de este tipo de chicos [MTD] y me acuerdo de lo que dices de las gafas de ver e identificar a los gorilas y ahora me fijo, tío, y cuando salgo de permiso los veo, ¿sabes?” (FJS18)

Es más, dos menores aluden a que no solo los identifican en sus contextos de amistad, sino también en sus propias familias.

“Es que, si me pongo a mirar para un lado y para otro en mi vida, la mayoría de chicos que veo son MTD y te voy a decir más, tío, hasta en mi casa lo veo”. (AOM7)

“Pues el que está con mi madre es un MTD de esos que pone ahí y eso es muy peligroso, porque yo lo veo en mi casa.” (GNN21)

Finalmente, cabe señalar que un hombre que maltrata siempre responde a un perfil de MTD. Identificarlo es urgente, un primer paso hacia la disminución de la violencia. Esta menor lo relata así:

“Si una persona te maltrata y luego te viene supercariñosa, ese lado bueno no quita lo malo. Por algo o mucho de lado bueno que haya, desde mi punto de vista, se come lo malo, o sea, si una persona te hace daño no creo que te quiera. Si esa persona hace lo que hace y te maltrata es porque es así y ya está, es un gorila. No puedes estar con él, aunque parezca que tenga un lado bueno”. (FNS21)

- *C2.2 Con la venda en los ojos*

Dentro de la categoría emergió esta subcategoría contrastada en los grupos de discusión comunicativos realizados. Las relaciones con maltrato que describen las participantes evidencian procesos degenerativos. En los inicios confunden las demandas del maltratador de pasar más tiempo juntos, hacerlo siempre a solas o sus celos con el amor. Los malos tratos físicos o psicológicos llegan más tarde, cuando han perdido la red de relaciones que tenían antes de iniciar su relación de pareja, sin duda, primer síntoma de maltrato.

“Entonces yo ya de pequeña lo tenía en la mente [violencia]. Pero después, no es que ya hubiera cambiado de opinión, sino que yo ya me había acostumbrado a eso [violencia]”. (FMN13)

“Yo seguía con él. Era todo tan bonito, tan perfecto y yo estaba con el chico que me gustaba [con tono risueño]. Pero a los meses, iba apareciendo su lado malo, su lado malo, y cada vez era peor”. (OJL12)

“Cuesta identificarlos porque son de apariencia normal”. (LJO15)

“No te hacen pequeña desde el principio, lo hacen poco a poco y no lo vemos, porque lo vas viendo como normal. Al principio no te das cuenta, no hacen pequeña a la mujer desde el principio, ¿sabes? La hacen después”. (GNV4)

“Al principio no lo ves, como si lo taparan, pero con el tiempo ves que son pequeños detalles que te van anulando y como que no te lo quieres creer.” (GAR6)

“Es que no es tan fácil, porque te pega después de haber estado mucho tiempo dando cosas buenas, recibiendo cosas buenas, siendo el hombre de tu vida. Pero te ha quitado muchas cosas que ya no tienes porque estás con él y ahí es cuando te empieza a pegar, cuando ya no tienes a nadie. Es que lo pintan todo muy fácil y no es así, porque no te das cuenta hasta ese momento. No tienes ni idea de que va a pasar, porque todo empieza con «no te vistas así», «no hables con tíos», «enséñame el móvil» y no lo ves mal pero luego llega la violencia física y hasta ese momento como que no lo ves, tío”. (GNV4)

Finalmente es relevante señalar que prácticamente todas las menores coinciden en que la posibilidad de leer, reflexionar y dialogar sobre temas como la atracción hacia modelos violentos les ha permitido analizar la influencia de la sociedad, de los medios de comunicación y de una masculinidad patriarcal y heteronormativa en las relaciones afectivo-sexuales. Asimismo, consideran que el aprendizaje generado podrá ayudarlas a tomar decisiones valiosas en sus futuras relaciones. Así lo expresan las menores:

“Ah, pues yo hasta ahora nunca había pensado que lo de las series tiene tanto que ver en nuestras vidas.” (OJL11)

“Es que siempre es lo mismo [dirigiéndose a una participante], ahora que lo dices es que nos comen la cabeza y al final nos manipulan un montón. Siempre es lo mismo, los tíos ahí to fuertes con tías guapitas y eso”. (FNS21)

- *C3 Espejismo del ascenso*

Un buen número de las menores que han pasado por las TFD han vivido en primera persona el *espejismo del ascenso*. Es decir, sentirse atraídas por un chico con perfil de MTD o como ellas coloquialmente lo describen, “atraídas por el más chulo y malote del instituto o del barrio”. Creen erróneamente que, si consiguen tener una relación con esa persona, su estatus social y atractivo va a crecer en su entorno; pero si la relación se inicia y se confirma como un perfil de MTD, el ascenso social se evidencia como espejismo y se convierte en una relación de pareja nociva, dolorosa y atravesada por malos tratos. Es por ello que la chica a la que le ha ocurrido ha tenido el espejismo de estar “allí arriba” con el más popular y “malote” del instituto, pero realmente es un chico con una MTD más y ejercerá la violencia contra la chica en cualquier momento, despreciándola y humillándola para elegir a otra con la que, previsiblemente, haga lo mismo. Se comprueba en los *verbatis* de las menores cómo este *espejismo del ascenso* que describimos les ha pasado en algún momento prácticamente a todas las participantes de la TFD.

“Te esperas una cosa y luego es otra”. (OJL12)

“ Tú te piensas que estás ahí arriba como una reina, pero todo es una mentira, pero no te das cuenta, te tiene atrapada y engañada. Siempre piensas que lo cagas tú”. (PSB23)

“Sentimos atracción por el más chulo del instituto y cuando lo consigues, luego te trata mal, y luego la desprecia y coge a otra, y nosotras estamos en la mierda. Nos ha pasado a algunas de las que estamos aquí”. (PJZ23)

“Eso nos ha pasado a muchas de las que estamos aquí. Estás en las nubes, pero luego te da una patada y te dice adiós y habla mal de ti. (LJO15).

“Es verdad, te haces ilusiones, pero hace lo mismo con todas”. (GAV06)

- *C4 Presión del grupo de amigos y amigas*

Sus diálogos evidencian que existe una gran presión del grupo de amigos y amigas con el objetivo de que una adolescente tenga una relación sentimental o sexual. En su mayoría, hacen referencia a relaciones esporádicas, pero también está presente con respecto a relaciones que pueden ser estables y duraderas en el tiempo.

“La presión que ejerce el grupo de amigas para que inicie una relación con un chico... pasa mucho. Igual no estás convencida de si te gusta un chico o no y mis amigas siempre me animan a que me líe con él. Y no sé por qué, pero al final acabas liándote con él o tonteando con él, porque has hecho lo que el grupo quería y no lo que tú querías realmente porque no lo tenías muy claro”. (MAJ21)

“La presión no te ayuda a decidir bien, ni para enrollarte ni para largo, ¿sabes?, porque el foco lo ponemos en otro sitio.” (MEA13)

Además, sin tener la decisión clara de si quieren tener una relación con una persona, la inician por esa presión anteriormente mencionada. Esta decisión poco reflexionada puede conllevar relaciones no deseadas sin amor y/o con violencia, si no han podido asegurar previamente a qué perfil de hombre o chico eligen para tener esa relación.

“Además, tú ves cosas negativas en él, pero justo lo que te dicen tus amigas solo te dicen las positivas. Vamos que no te avisan de lo malo, sino que solo ven lo bueno. Esto pasa un montón”. (FMN13).

La gran mayoría de las participantes de la intervención han vivido en primera persona esta presión. Se evidencia en sus diálogos que no han sido felices en esa relación, bien sea

esporádica o estable, y que no les ha gustado. En algunos casos también fue su primera relación sexual y recuerdan ese momento con dolor e infelicidad.

“Sigue pasando. Lo he vivido muchas veces. Yo misma me he liado con algunas personas porque me han dicho: «¿no lo ves?, pierde el culo por ti, está muy bueno, líate con él». Y al final me he acabado liando. Te meten un cacao en la cabeza que al final lo haces..., pero en realidad no me gustó y encima era mi primera vez”. (OJL12)

“A mí me ha pasado de estar hablando con dos chicos diferentes y mis amigas me han dicho que no me vaya con el bueno porque es más aburrido y que me vaya con el chulo. Y yo les hacía caso y me iba con el chulo, y luego pasa lo que pasa. Ahora me he dado cuenta. Cuando estás fuera, antes de entrar aquí y hablarlo aquí, no lo piensas, pero ahora sí que lo pienso y lo recuerdo, ¡¡vaya tela!!” (ALE12).

Esta presión que ejerce el grupo de iguales puede acelerar la entrada en relaciones de pareja sin un proceso de conocimiento previo suficiente, hacer que se consideren especialmente deseables a “los malotes” o también animar a mantener relaciones sexuales tempranas.

“Incluso a veces las chicas cuentan que «se lo han follado por encajar». Por encajar en ese grupo de iguales, porque «si no has follado te llaman monja» o «si no has follado no eres nadie» o «eres una estrecha». (MDN12)

Complementariamente, la presión del grupo de iguales también se puede observar en las series de televisión que suelen visionar. Estas series suelen transmitir como algo normalizado la presión del grupo de iguales para tener o no relaciones afectivas o sexuales y, además es habitual que consideren que es algo que ocurre siempre. Es por ello que se van socializando e interiorizan y normalizan que, por ejemplo, para ser aceptada en el grupo de iguales hayas tenido que tener relaciones sexuales. Esto puede hacer que las adolescentes tomen decisiones equivocadas con el único objetivo de tener esas relaciones para pertenecer al grupo.

“Por ejemplo, en una serie, Euphoria, sale una chica que es así gordita y no había tenido relaciones sexuales y sus propias amigas la tratan como menos por no tenerlas, y ella al primero que le tiraba la caña le decía que sí para ser como aceptada por las demás e integrada en el grupo. Además, se nota en la serie que esa chica no es feliz”. (MDN12).

En ocasiones, el grupo de iguales, fruto de esa socialización e interacciones descritas en anteriores categorías y de la atracción y el deseo hacia personas violentas, condiciona la elección de una persona y aumenta la probabilidad de que esta experimente VdG. Esa presión de grupo dificulta que las adolescentes pongan la mirada en los varones sensibles, cariñosos, leales y sinceros y que los elijan, alejando la posibilidad de elegir a una persona que responda al perfil de NAM.

“Muchas veces los niños que son sensibles, cariñosos, dulces dicen nuestros amigos que son unos maricones o unas nenazas y que no sirven para follar y que se lo hacen mejor los chulos”. (POP8)

- *C5 Distorsiones del amor*

En esta categoría se han analizado diálogos de la intervención en los que se advierte una interpretación errónea del amor. Concretamos este análisis en las diferentes subcategorías conformadas en los grupos de discusión.

- *C5.1 Amor y dependencia*

Podemos afirmar que un buen número de las adolescentes que han participado en las tertulias han asociado erróneamente el sentimiento del amor a una inseparable dependencia hacia la persona de la que se han enamorado o con la que mantienen una relación.

“A ver, que yo creo que un problema que tenemos las adolescentes, descartando a las maduras, porque creo que es más de adolescentes, es que cuando nos enamoramos, por

así decirlo, o nos enganchamos a un chico, hacemos como que él lo es todo. Si lo perdemos, no somos nada. Sí... y ese es un problema muy fuerte entre nosotras, porque nos hace sentirnos que sin ellos no somos nada”. (MDN12)

“Que yo creo que la mayoría de chicas -mujeres, adolescentes...- pensamos que el amor es depender de esa persona”. (ZMF20)

“No hay mujeres que les gusta que le peguen porque yo lo he pasado y a mí no me gusta que me... a mí no me gustaba que ese hombre me pegase. Yo tenía un problema. Yo tenía enganche de ese hombre. Yo tenía adicción por ese hombre. Yo es que... a mí no me importaba ni que me pegase. Yo, llegaba a un punto, que ya me había acostumbrado y lo veía normal”. (FMN13).

“Deberíamos pensar también en esos tatuajes que nos hacemos por los chicos, con sus nombres y demás”. (CDE25)

- *C5.2 Dejar todo por amor, incluso las amistades más importantes*

Relacionado con la subcategoría anterior, y en gran medida fruto de ella, encontramos en los diálogos otra subcategoría que emerge de esa dependencia de la persona con la que se tiene una relación. Es por ello que muchas adolescentes son capaces de dejar “todo por amor”, es decir, ya no hacen caso a lo que dice y opina la familia respecto a la relación que mantienen y tampoco a las amigas más queridas.

“[...] yo, por ejemplo, antes de entrar aquí tenía una pareja. Estaba muy enamorada de esa pareja, pero muy enamorada, y dejé a mi familia de lado por estar con esa pareja [de fondo una menor murmura]. Dejé a mi familia de lado y yo no le daba vueltas”. (FMN13)

“Yo me dejé de juntar con muchas amigas, bueno, al final con todos por culpa de él, hasta me dejé de hablar con mi padre, hasta que te das cuenta de que eres gilipollas”.
(OJL12)

“Yo me llegué a enamorar, o sea, que dejé a mi familia y todo. No me importaba nadie, solo me importaba él. Y aunque me castigaran, aunque... yo me escapaba, porque él quería lo mejor para mí”. (PJZ23)

“Voy a contar lo que me ha pasado este fin de semana y es que conocí a un chico superguapo y, además, tenía coche. Él se fijó en mí y yo en él y me dijo que quería quedar al día siguiente conmigo, pero que tenía que, si de verdad me gustaba, dejar a mis amigos para ir con él”. (POP8)

De hecho, para algunas menores, sus amigas más queridas y valoradas pueden llegar a convertirse en “rivales” si intentan evitar esa relación. Algunas de ellas suelen interpretar que si las amigas les comentan que ese chico no les conviene porque tiene un perfil de MTD y es posible que sea violento, lo hacen porque sienten atracción hacia él y se convierten en una “rival” a la que hay que mantener alejada.

“Yo tengo una amiga que se ha dejado todo, todo por él. Ha dejado hasta mi amistad. Se ha peleado con sus mejores amigas y una de esas soy yo. Encima nos dice que le decimos eso porque nos gusta su novio y, ¿sabes?, creo que eso se lo dice él para comerle la cabeza y alejarla más de nosotros. Y estoy segura de que la va a dejar cuando se canse de ella, pero no nos hace caso. La está controlando tanto, tanto... y, además, ahora se droga y ella no hacía eso, lo hace para contentarle a él, ¿sabes? Su novio no le deja ni verme, es salir de su casa y todo el rato llamándola por teléfono para ver con quién está y dónde está. Yo la voy a seguir queriendo porque ha sido una de mis mejores amigas.”
(POP8)

“[...] Y si te lo dice tu amiga vas a pensar que es una celosa y que lo quiere para él, que te lo quiere quitar. Esto me ha pasado a mí”. (LJ05)

Por los *verbatis* de las menores también se deduce que cuando la familia advierte a las adolescentes de que ese chico puede ser violento y que están en peligro, ellas lo interpretan como que no son de su agrado, sin motivo aparente. Estos hechos pueden provocar que las adolescentes se encuentren en muchas ocasiones solas y desprotegidas ante situaciones de violencia y que, al rechazar tanto a familia como a amigas, no quieran volver a contar con ellas, llegando incluso a abandonar físicamente el hogar familiar.

“Cuando te gusta una persona y aunque sea tu madre la que te está aconsejando que ese chaval no es bueno para ti, que te va a traer problemas y que te va a meter en jaleos y hasta que te metan en un centro como este, tú como que estás ciega y solo le haces caso a él y dejas tu familia y a tus mejores amigas por culpa de él, pero tú no te das cuenta porque estás superenamorada. Esto me ha pasado a mí. Yo he llegado a bloquear a mi propia madre, tío, y luego me he dado cuenta que mi madre me estaba aconsejando y me decía que era un gorila, pero me he dado cuenta cuando ya me ha hecho bastante daño”. (LJO15)

“Yo me he ido de casa por un tío y te juro que lo pasé muy mal, pero no lo reconocía, y cuando mi madre me preguntaba le decía que todo muy bien”. (FMC12)

- *C5.3 Violencia justificada por amor*

En esta subcategoría, que emerge de los diálogos mantenidos en la intervención, se justifican diversos tipos de violencia con la excusa del amor. Una menor afirma lo siguiente:

“Mi hermana mayor decía: «Si mi madre me pega por hacer las cosas mal, para que las haga bien, mi novio me pegará por lo mismo». (PSB23)

Algunos de los diálogos están relacionados con la violencia generada por el sentido de pertenencia de la persona con la que se mantiene una relación. En ocasiones las jóvenes interpretan que algunas mujeres se acercan a sus parejas porque quieren mantener una relación afectivo-sexual y utilizan la violencia para alejarlas. Esa violencia puede romper relaciones de amistad que podrían haber sido un factor de protección importante frente a la violencia.

“Yo me he pegado con una persona que se supone que era mi amiga por liarnos con un chico”. (MEA13)

“En las discotecas a veces incluso las chicas utilizamos la violencia justificada por el amor: «Porque es mi novio», «porque te quieres liar con él», «porque te has acercado a bailar con él»...” (GAV06)

- *C5.4 Los disfraces de la violencia justificados por amor*

Esta subcategoría, introducida por los grupos de discusión comunicativos, emerge de los diálogos durante la intervención dialógica. Las menores comparten, prácticamente en su mayoría, la consideración de que al principio los varones que responden a un perfil de MTD no se manifiestan como tales, sino que se comportan de forma cercana y cariñosa, con actitud de empatía, comprensión y responsabilidad, siendo en realidad un engaño. Es decir, valoran que disfrazan sus actitudes y comportamientos con el único objetivo de poder acceder a ellas y, posteriormente, cuando ellas se han enamorado, empiezan poco a poco a incluir conductas de control, de supervisión, de posesión, de separación y aislamiento de su grupo de amigas o familia y/o violentas.

“La mayoría de las veces no muestran que son violentos hasta que te tienen atrapada.” (VOM26)

“Una persona puede estar aparentando algo que no es durante meses e incluso un año, hay que tener cuidado.” (MNM6)

Las menores inciden de forma especial en que las personas con perfil de MTD suelen separar y mantener aislada a la chica con la que mantienen una relación de aquellas otras personas que pueden ser un factor de protección como grupos de amigos y/o familiares.

“Incluso a tus propias amigas de verdad les mientes, no les cuentas las cosas porque te sientes presionada y anulada por esa persona y entonces no te pueden ayudar”. (VOM26)

“Cuando una persona se justifica mucho y justifica eso que estáis diciendo -controlarte, ropa, horas, amigas, familia...- malo, ten cuidado”. (AOM7)

“Muchas veces o la mayoría antes de ejercer violencia física sobre ti, de normal te comen la cabeza, no sé qué, te dicen que te quieren mucho, te apartan de tu familia, de tus amigos y tú no lo ves, y luego te dominan y después te pegan porque te tienen acojonada o simplemente has normalizado el hecho de que te pueden pegar, te pueden controlar”. (GAV06)

Complementariamente, las participantes en las TFD afirman que los hombres que responden a una MTD siempre afirman y prometen que van a cambiar sus comportamientos y actitudes con ellas, pero realmente nunca lo hacen. Una menor afirma lo siguiente y todas las participantes asienten al unísono:

“Lo que muchas veces dicen es que van a cambiar y que ya no lo van a hacer más, pero luego pasa más de lo mismo siempre [El resto de jóvenes asiente]”. (POP8)

- *C5.4 Cuando querer no es poder*

Las adolescentes verbalizan que, en algunas ocasiones, han vivido momentos en los que realmente han identificado situaciones de riesgo, pero que no han podido enfrentarlas por diferentes razones. Algunas de estas razones hacen referencia a no tener suficientes estrategias, habilidades o recursos para poder acometerlas, otras veces indican que se dejan influenciar por

la presión del grupo de amigos o amigas o por diferentes inseguridades propias de su propia personalidad, desarrollo o socialización.

“Realmente tú a los doce o trece años no sabes elegir bien”. (VOM26)

“Y es que tiene problemas hasta con sus padres por ese caso. Ya no sé cómo llevarla al terreno «abre los ojos, cariño mío» y yo sufro mucho también, la quiero un montón, no sé, tío [Refiriéndose a una amiga que quiere dejar a un chico pero que dice que no puede porque lo quiere]”. (AOM7)

“La presión que ejerce el grupo de amigas para que inicie una relación con un chico... pasa mucho. Igual no estás convencida de si te gusta un chico o no y mis amigas siempre me animan a que me lie con él. Y no sé por qué, pero al final acabas liándote con él”. (MAJ21)

Incluso se evidencian situaciones de temor e indefensión cuando una adolescente pueda encontrarse en un momento puntual de una relación sexual en la que desee parar y el chico no respete esa decisión.

“Yo me encuentro con un tío que no quiere parar y yo quiero parar y ¿qué hago? ¡Qué miedo, tío!” (AOM7)

Además, esta dificultad manifestada en la imposibilidad de realizar determinadas acciones, aunque quieras hacerlo, no solo les ocurre a las adolescentes, sino que también les sucede a algunas madres de las participantes en las tertulias.

“Se conocían, llegaron a vivir juntos y mi madre no se encontró con lo que quiso. El problema que tuvo mi madre es que no se pudo separar de él, pero sí que quería”. (GNN21)

Finalmente, cabe señalar que en los diálogos emerge la posibilidad de que estos varones agresivos que responden a la MTD puedan cambiar y dejar de ser violentos por influencia y ayuda de la chica, que actúa como su “salvadora”. Pero una vez más, se comprueba en sus

diálogos que esto solo ocurre al principio. Es decir, esos varones se comportan de manera adecuada un periodo de tiempo, pero vuelven a mostrar toda su agresividad de manera contundente de nuevo. Así lo relata una participante:

“Cuando a ti te gusta una persona igual puedes intentar cambiarlo y ayudar a cambiarlo al lado bueno, por decirlo de alguna manera, si te gusta de verdad. Yo lo intenté y al principio bien, pero luego todo era como antes, agresivo y violento conmigo”. (GAR6)

9.2.2 Dimensiones o categorías transformadoras

A continuación, se presenta el análisis de las dimensiones y categorías transformadoras a las que se accede a través de la aplicación de la metodología comunicativa en el proceso. Estas dimensiones han sido validadas en los grupos de discusión comunicativos realizados.

- *C6 Prevención de la VdG*

El análisis de los diálogos que giran en torno a la prevención de la VdG ha permitido analizar profundamente esta categoría. En los grupos de discusión comunicativos se consensuó establecer dentro de la misma seis subcategorías analizadas de manera independiente y relacionadas con dicha prevención: (1) importancia de la elección; (2) identificación de la VdG; (3) las relaciones esporádicas sin violencia; (4) la incompatibilidad de la violencia con el amor; (5) amistad, pasión y atracción; y (6) el consentimiento.

- *C6.1 Importancia de la elección*

Haremos referencia en esta subcategoría a la importancia de la elección del varón para tener una relación afectivo-sexual estable o esporádica. En un principio, esta subcategoría de la *importancia de la elección* no estaba prevista, pero emerge de los diálogos mantenidos en las TFD con los textos elegidos. En estos diálogos, la elección de la persona para mantener una

relación afectivo-sexual se convierte en esencial para asegurar la ausencia de VdG en relaciones estables y también en esporádicas.

“Es muy importante tomar buenas decisiones al elegir para que no te hagan daño”.

(MNM6)

“Pues yo también lo he hecho [elegir un chulo] y ahora me doy cuenta de que lo que he hecho es elegir mal y no he valorado a la persona que es buena conmigo, que te valora, que te trata bien, ¿sabes?” (FNS21)

Esta elección, en ocasiones, viene determinada por lo que “la sociedad”, la familia, los amigos y amigas opinen acerca de la misma. Incluso en alguno de los diálogos, emerge la importancia de elegir también un buen grupo de amigas que te pueda ayudar en el proceso de elección de la persona con la que vas a tener una relación. Es por ello que una elección meditada también puede hacer que gocen de relaciones familiares o de amistad que reparen en los beneficios de mantener relaciones igualitarias.

“Pese a todo lo que me dijera, cosas bonitas y todo eso, era así, un golfo y todo eso, que me engañaba y todo, pues como que lo dejé pasar y yo intenté confiar. Me cuesta mucho dar confianza y cuando la doy, la doy, pero mucho. Confié en él y me la jugó. Me sentía yo mal y después pensaba: «pero ¿qué haces?»». Y me lo decía mi madre y yo con mi madre me peleaba, porque pensaba que no aceptaba a mi pareja. Y es que yo ya tenía hasta planes de futuro. Una locura”. (PJZ23)

“[...] también les quitamos la oportunidad a los chicos que nos parecen menos atractivos de poder conocerlos y darles la oportunidad de que a lo mejor es tu amor verdadero y no te estás dando cuenta por la tontería de Mujeres y hombres”. (MDN12)

“También hay que tener una buena elección con las amigas para poder compartir nuestros sentimientos”. (AOM7)

Por otro lado, algunas adolescentes participantes en las TFD han elegido a chicos u hombres que no responden al perfil de MTD en alguna de sus relaciones. Describen las diferencias de trato, lo que representa la ausencia de violencia. Además, según sus diálogos, cuando conocen de verdad a la persona y se aseguran de que no responde a una MTD, tienen más posibilidades de elegir a alguien que las trate bien. Es más, fruto de los diálogos llevados a cabo, en los que las adolescentes comparten relatos de sus propias vidas, experiencias y elecciones, aquellas que han tenido la oportunidad de realizar una adecuada elección se convierten en personas de referencia para el resto de adolescentes, pues tienen claro que en esa relación no existe violencia.

“El físico es muy importante, claro que lo es, pero como que es solo la punta del iceberg y todo lo que hay debajo es lo que no vemos, y eso que no vemos es lo que te puede hacer sentir amor por una persona. Por eso es importante comprobar lo de abajo para elegir bien.” (GAV06)

“Yo creo que es necesario que para elegir bien hay que conocer a la persona profundamente y no dejarse llevar por el físico o el dinero que tenga, porque eso al final no es nada.” (RNS21)

“Yo estuve con un chico que me cuidaba mucho, me respetaba. No me decía nada, no me decía lo que tenía que vestir. Me trataba bien. Con esa relación estuve muy bien, con otras no”. (COL3)

“Yo admiro a POP8 porque tiene claro lo que le conviene y lo que no le conviene, ella sabe si tiene que dejarlo porque no le gusta o le hace daño. No es como yo, ¿sabes?, que no supe pararlo y por eso la admiro. Si no le gusta adiós y punto. Tiene las cosas muy claras y a mí me cuesta”. (GAV06)

Después de dialogar sobre los diferentes textos de las tertulias, algunas adolescentes verbalizan que algunas de las elecciones que han realizado hasta ahora las han llevado a tener

relaciones marcadas por el sufrimiento y la violencia. La reflexión y el diálogo les ofrece la posibilidad de poder cambiar la elección, abriendo una oportunidad para muchas de ellas.

“Entonces, yo creo que, a lo mejor, somos nosotras las que elegimos mal y deberíamos darnos la oportunidad de cambiar de prototipo”. (FMN13)

- *C6.2 Identificación de la VdG: El agresor es el responsable*

Existen *verbatis* que hacen referencia a que únicamente la persona agresora es la responsable de la violencia ejercida. En muchos de esos diálogos, se ha verbalizado que se intentan buscar diferentes causas y responsables de comportamientos violentos de algunos hombres hacia las mujeres. Por ejemplo, justificar VdG con la manera de vestir de las mujeres, o si son más o menos extrovertidas, si dan conversación o no, si bailan o se insinúan, etc. Después de estas conversaciones en la intervención, se evidencia que las adolescentes evolucionan en las TFD y clarifican que el único culpable de la VdG es la persona que la ejerce, es decir, la persona agresora y nadie ni nada más.

“No tiene la culpa la mujer de tener VdG. Evidentemente, la culpa es del agresor.” (MDN12)

“Algo que tenemos que tener muy claro y que yo antes no lo tenía tan claro es que el único culpable es el agresor y nada más que el agresor.” (GAV06)

“A veces en las discotecas hay chicos que se creen con el derecho a enrollarse con nosotras porque vamos vestidas de determinada manera o porque bailamos de una forma u otra o porque movemos el culo y se creen que somos unas estrechas si no nos enrollamos con ellos, y ellos insisten e insisten” ... (MEA13)

“Pasar de esto y no respetarlo pasa a ser delito como pone ahí.” (GNN21)

También son capaces de reconocer tipos de violencia diversos:

“Hay chicos que no te pegan, pero te maltratan psicológicamente y eso también es violencia”. (LJO15)

“Y si es violencia, ¿quién la ejerce?” (INV1)

“Los MTD, los gorilas”. (LJO15) (La mayoría asiente).

Pero lo que se observa es que no tienen tan clara la identificación de esta MTD, porque no tienen suficiente información de ese chico. No obstante, la tertulia las prepara para estar mucho más alerta, para fijarse en cosas y detalles en los que antes no reparaban, para tener en cuenta advertencias de amigos o amigas sobre esa persona, en definitiva, tener muchos más datos a valorar antes de iniciar una relación con una persona. De hecho, algunas menores comentan que desde que hacemos las TFD se dan cuenta de que si no tienen todo esto en cuenta pueden tener serios problemas. Hablar de ello, en este contexto, también les ofrece recursos para observar los roles de los jóvenes con los que se relacionan en el centro de menores y valorar si responden a un perfil de MTD: el aprendizaje adquirido rápidamente se traslada a su realidad.

“La mayoría de los chicos que tenemos en los centros son MTD.” (GAV06 y AOM7)
[Más personas asienten].

“Es muy importante que nos ayuden a identificar al gorila”. (AOM7)

“A ver, ¡yo qué sé!, desde que yo hago las tertulias... había cosas de los chavales que yo las veía bien, ¿sabes?, que me gustaban, pero que desde que estamos hablando de esto, veo que esas cosas no tienen que gustarme, tío. Y me estoy dando cuenta de que si me gustan puedo tener problemas, ¿sabes?” (AOM7)

- *C6.3 Relaciones esporádicas*

Con carácter general las adolescentes mantienen relaciones afectivo-sexuales esporádicas, de corta duración. En ocasiones unas horas, una noche o unos días. Es por ello

que analizamos la posibilidad de que en esas relaciones esporádicas que mantienen pueda existir también VdG. De hecho, la mayoría de las adolescentes que han compartido la intervención en esta investigación han tenido relaciones esporádicas que han sido violentas y en las que no se ha respetado su libertad y decisión, siendo obligadas por hombres que responden al perfil de MTD a realizar juegos eróticos o mantener relaciones sexuales que ellas no deseaban.

“Lo que pasa es que yo a veces me he enrollado con un tío y conmigo han sido violentos, no me han respetado”. (MAJ21)

“Normalmente en una discoteca no utilizas el diálogo para conocer a la persona, te gusta y ya está y muchos chicos van al tema, ¿sabes?, a lo que les interesa, y si no quieres van a por otra”. (OJL12)

Por otro lado, se evidencia que hay adolescentes que no habían pensado en que también puede existir VdG en una relación esporádica. Además, es importante, como analizamos en la subcategoría anterior, la elección de la persona con la que tener esa relación esporádica, con el objetivo de garantizar que no sea un chico u hombre que tenga un perfil de MTD y que esa relación esporádica sea placentera y no violenta. Estos diálogos les han ayudado a estar más atentas a posibles señales de personas que puedan ser posibles agresoras.

“Pero una cosa, ¿qué tipo de violencia puede haber en una relación esporádica? No lo termino de ver”. (GNV4)

“Pues, tía, te puede hacer violencia psicológica o si tú quieres parar y él no, insiste e insiste hasta que lo consigue”. (FNS21)

“Pues yo pensaba que eso no era violencia, pensaba que era un tortazo”. (GNV4)

“Lo que hay que tener cuidado en esas relaciones [esporádicas] que no sean peligrosas” (AOM7).

“Claro, eso es lo que tenemos que tener muy claro” (GAV06).

- *C6.4 El amor es incompatible con cualquier tipo de violencia*

En un principio parece evidente afirmar que el sentimiento del amor verdadero es incompatible con cualquier tipo de violencia. No obstante, en los diálogos de las primeras sesiones de las TFD se evidenciaron muchas dudas al respecto de las adolescentes sobre si el amor y la violencia pueden ser compatibles o incluso contemplar algunas excepciones posibles.

“Vamos a ver, si tu novio te suelta un guantazo en un momento de nervios, ¿no le deberías dar otra oportunidad?” (AOM7)

Sin embargo, en los diálogos generados en las diferentes TFD, utilizan las adolescentes argumentos de validez para construir un discurso apoyado en los textos utilizados, en los que concluyen que amor y violencia son incompatibles y que nunca podrán ir de la mano, por lo que si detectan signos de violencia, consideran preciso no elegir esa relación o abandonarla, ya que es muy probable que esa persona acabe ejerciendo violencia en alguna de sus formas.

“Yo esto lo he pasado con un chico y lo pasé muy mal hasta que lo pude dejar, y tardé mucho en verlo y tomar la decisión. Me ayudaron aquí”. (SMA18)

“El amor, si tú quieres a alguien tú no le pegas, vamos que no tiene que doler. El amor de verdad tendría que ser algo sano, algo bueno, que te aporte”. (GAV06)

“Si hay violencia, no es amor.” (PAS24)

- *C6.5 Amistad, pasión y atracción*

En esta subcategoría emerge la amistad como un factor de protección para la prevención de las violencias y, en concreto, la de género. También se explicita en las tertulias cómo una amistad se puede transformar en atracción, pasión y amor, una vez conoces bien a tu amigo. Se deriva de los diálogos que este conocimiento previo y profundo de la persona a la que eliges para tener una relación sentimental, garantiza, en buena parte, que en la relación no exista violencia y que la persona elegida no sea un hombre con perfil de MTD.

“A veces, a simple vista, el bueno no nos atrae, pero hay casos que tu mejor amigo, porque lo consideras tu mejor amigo, al final te acaba atrayendo. A simple vista no, pero luego cuando lo conoces, sí”. (AMA18)

“Cuando conoces a una persona y te haces amigo de ella y la vas conociendo de verdad es mejor y la relación es más verdadera. Al final te puede empezar a gustar y eso es mejor. Así tendríamos una relación de amor y amistad”. (RNS21)

- *C6.6 Consentimiento*

El consentimiento también emerge de los diálogos mantenidos en la intervención con TFD. Según las situaciones que las menores describen en la intervención, existen infinidad de situaciones en las que el derecho a decidir de cada una de ellas no se respeta por parte de algunos chicos que eligen. Ellos tratan de imponer lo que quieren hacer y hasta dónde quieren llegar, sin contar ni respetar la opinión de la chica. En muchas ocasiones, cuando la joven se posiciona y verbaliza que no va a seguir adelante en los juegos eróticos o en la relación sexual, esos chicos de MTD no respetan su decisión y libertad. Otra de las cuestiones claves en el consentimiento es que las personas pueden cambiar de opinión y que también ese cambio, por los motivos que sean (miedo, inseguridad, nervios, duda, etc.), ha de ser respetado por la otra persona. Se enfatiza de esta manera, de nuevo, la importancia de plantearse muy bien las elecciones relativas a las relaciones afectivo-sexuales.

“Hay algunos chicos que cuando tú les dices que no, y ellos entienden que es un sí, como que lo entienden como una broma, como un juego, como que me estás diciendo que no, pero en verdad sí que quieres. Yo me he sentido presionada, a mí me ha pasado y no entiendo por qué cuando les dices que no, entienden que sí”. (GNN21)

“Si al principio dije que sí, pero luego tengo dudas y quiero parar, el chico lo tiene que respetar. En el caso de que no sea así, porque al principio dijiste que sí, es una violación porque no está consentido. No es no, si no he dicho que sí”. (GAV06)

Se ha considerado una dimensión transformadora porque a lo largo de las TFD las jóvenes avanzan hacia posicionamientos en los que con claridad emerge la relevancia del consentimiento. El derecho a decir “no” en el momento en el que experimentan que no desean continuar una relación afectivo-sexual.

- *C7 Nuevas Masculinidades Alternativas*

Según avanzan las tertulias de la intervención en la que participan, las menores identifican claramente que no todos los comportamientos y actitudes de los chicos u hombres son iguales. Después de los diálogos realizados, son capaces de ver la diferencia entre los varones que responden a la MTD y aquellos que identifican como NAM.

“No todos los chicos son iguales, también hay muchos chicos buenos. Los NAM son lo alternativo a la violencia, son valientes. Y son hombres feministas”. (FNS21)

“Un chico físicamente guapo y atractivo también puede ser bueno y puede tratarnos bien”. (FNS21)

“Hay hombres que no quieren ser MTD y se oponen a ellos claramente, y me parece muy interesante porque son hombres que están en contra de ese estereotipo y me parece bien que ellos mismos se den cuenta”. (PJZ23)

Los varones que responden al perfil de NAM combinan atracción e igualdad y generan al mismo tiempo deseo sexual, buscando relaciones de igualdad basadas en el deseo y el amor. Ellas lo expresan así en sus diálogos:

“Pero una cosa, el chico te tiene que atraer y además ser bueno. Es que, si no te atrae para nada, como que no, ¿sabes? Entonces hay que conseguir las dos cosas, ¿sabes?”

(GNN21)

“Lo que estaría bien es encontrar un chico de los buenos y que me ponga. Eso puede pasar”. (SMA18)

Además, al dialogar sobre esta atracción hacia chicos u hombres de NAM, las menores concluyen en su totalidad que saben que este tipo de chicos jamás serán violentos con ellas en sus relaciones y, por lo tanto, marcan como objetivo su búsqueda e identificación. De hecho, relacionan la valentía con la defensa de los valores igualitarios y pacíficos, en los que la base es el diálogo y el respeto.

“Entonces... un NAM nunca será violento, ¿no?” (PAS24) [El resto de jóvenes responde:

“No”.] “Pues ya sé lo que tengo que buscar”. (PAS24)

“A mí me gusta un chico que me trate bien, que sea amable, que sea seguro de sí mismo, que sea valiente para defender lo que es justo, no para agredir y eso es lo que yo quiero para mí.” (GAV06)

No obstante, y debido a la atracción hacia la violencia que en las categorías exclusoras hemos analizado con anterioridad y que está presente en los procesos de socialización de las personas, se pueden advertir dudas y dificultades para unir la atracción con el perfil o modelo de varón que garantiza ausencia de violencia. Una de las menores traslada su preocupación en sus diálogos:

“Yo pienso que sí que los hay, pero como nos gusta lo que nos gusta, a veces es difícil”.

(MEL17) [Varias participantes responden: “Ya, tía”.]

Se evidencia también en los diálogos que algunas menores ya están con este tipo de chicos u hombres de NAM y que aseguran no padecer ninguna violencia, sino todo lo contrario, que están enamoradas, que no hay violencia en sus relaciones, que les tratan con respeto e

igualdad y que, además, transmiten que les gusta y que no quieren otro tipo de hombre. Además, se puede observar cómo estas adolescentes muestran mucha seguridad en sus diálogos, afirmando, defendiendo y posicionándose rotundamente a favor de su elección libre de violencia, llegando a afirmar que no quieren otro tipo de relación:

“Yo tengo un novio y mi novio no es nada de esto, de violento, ni conmigo ni con los demás. Al contrario, nos queremos mucho y me siento muy bien con él”. (PAS24)

“Pues yo también lo prefiero así para mí [referencia a varones de NAM] y, de hecho, mi novio es así. Y, de hecho, para mí es muy importante, porque con todo lo que he pasado ya en la vida con 17 años que tengo...” (MNM6)

Dialogar sobre las características que tienen las personas que responden a las NAM repercute y aumenta el deseo de que los chicos u hombres de tu propia familia quieran incorporarlas y, por lo tanto, ser una nueva masculinidad alternativa. De hecho, las adolescentes han reflexionado y analizado actitudes, comportamientos y conductas de sus propios familiares, manifestando el deseo de que respondan a ese perfil de NAM.

“Desde que estamos haciendo esto a mi hermano le digo que no tiene que ser un MTD, sino que tiene que ser un NAM.” (AOM7)

Es más, incluso una de las menores manifiesta este mismo deseo y la necesidad de que llegue aún a más personas, lo cual pretende conseguir convirtiendo en protagonistas de sus historias a jóvenes varones de NAM. Es, además, una muestra del impacto que puede generar dialogar sobre este tipo de masculinidad en las TFD. Así lo expresa:

“Yo, desde que estamos haciendo esto y desde que estoy en el centro, estoy escribiendo un libro, a mi manera, ¿sabes?, de amor y el protagonista es un chico totalmente diferente a lo que yo he leído y visto siempre en las películas. Es respetuoso, cariñoso, un chico que apoya la igualdad de género, que no es para nada violento, que no consume drogas y que me atrae. A veces me da un poco de vergüenza por si se ríen de mí y de lo que escribo.

Y si mi libro llegara lejos, si llegase a editarse en un futuro, me gustaría ayudar a chicas que empiezan a tener relaciones para que se fijen en este tipo de chicos, en los NAM y el amor no dolerá y será sano, porque el amor no puede doler nunca”. (GAV06)

- *C8 Socialización preventiva: importancia de interacciones y relaciones de calidad*

En el análisis de los diálogos de los adolescentes, referido a esta categoría se evidencia que los procesos de socialización y las interacciones que se producen con personas que son importantes en su vida son determinantes y, en buena parte, van a condicionar sus amistades. Es por ello, que, tal y como se deriva de los *verbatim*, las amigas de las adolescentes pueden convertirse en un factor de protección para la prevención de la VdG que puedan padecer. No obstante, hacen mucho hincapié en estos diálogos, en que sean amigas de verdad.

“Entonces, una manera de detectar si un hombre es violento puede ser que te avisen tus amigas, ¿no? (MNM6) Si son tus amigas y te avisan, fíate de ellas”. (POP8)

“Las amigas pueden protegerte de la violencia, porque te pueden decir que un chico es un MTD.” (AOM7)

“Si es tu amiga de verdad no te va a presionar, te va a ayudar”. (PJZ23)

- *C8.1 Sororidad femenina*

Esta subcategoría emerge en el análisis realizado. Hace referencia a la solidaridad entre las mujeres en contextos de discriminación de género, conductas sexistas o de violencia patriarcal. De hecho, los diálogos son determinantes de nuevo en esta línea. Si entre las amigas existe sororidad femenina, dejando a un lado la “competición para conquistar chicos”, las adolescentes se pueden ayudar entre sí avisando de posibles hombres que pueden responder a un perfil de MTD, bien porque se lo hayan dicho o porque ellas o alguien cercano a ellas lo

haya podido comprobar personalmente con anterioridad. De hecho, así lo expresan en la intervención:

“Yo tuve una muy mala experiencia de VdG y sufrí mucho. Si ese tío quisiera liarse con una amiga mía, de verdad la avisaría, lo tengo claro porque si a mí me ha hecho daño, ¿por qué no se lo va a hacer a ella?” (OJL12)

“Si las chicas nos ayudáramos más, muchas de estas cosas no nos pasarían, por ejemplo, que nos llamen calientapollas, porque en vez de defendernos, a veces nos metemos también nosotras a llamarlas así y ellos se vienen arriba. Hoy es ella, pero mañana puedes ser tú”. (PJZ23)

No obstante, y dentro de este análisis, preocupan también algunos diálogos en los que se manifiesta que generalmente entre las chicas adolescentes, existe mucha competición por los chicos y que más que protegerse entre ellas, lo que hacen es rivalizar por ellos, llegando a tener conductas, entre las mismas chicas, muy distantes a lo que con carácter general se entiende como conductas y comportamientos propios de amigas de verdad y solidarios.

“En las discotecas muchas veces las chicas no tenemos solidaridad femenina porque competimos por los chicos”. (GAV06)

“Las chicas tenemos muy poca solidaridad entre nosotras, porque pensamos más en liarnos con él que en mi propia amiga”. (FNS21)

“Una buena red de amigas en las que te puedes apoyar, eso es superimportante”. (POP8)

- *C9 Transformación*

En esta categoría analizamos todos los *verbatim* que tienen relación con los procesos de transformación evidenciados en las menores participantes de la intervención en las TFD. La validación de esta categoría en los grupos de discusión llevó a la consideración de diferentes subcategorías que permitieron delimitar su análisis con más precisión.

- *C9.1 Transformación global*

Prácticamente la totalidad de las adolescentes señalan que, después de participar en la intervención, consideran que han mejorado como personas, asociando esa evolución positiva a la reflexión que han provocado los diferentes diálogos en las tertulias.

“Después de hacer las tertulias creo que todas las chicas somos mejores personas. Hablamos mucho y reflexionamos mucho”. (GAV06) [La mayoría expresa: “claro”].

En segundo lugar, se evidencia que la participación en la intervención les ha empoderado como personas y como mujeres. Han sido capaces de reconocer a través de sus diálogos qué es la VdG y su deseo de prevenirla.

“Ahora, después de las tertulias, identifico y les pongo nombre a los MTD. Ahora lo tengo clarísimo”. (GAV06)

“Claro que se puede cambiar después de hablar esto. De hecho, ya he cambiado.” (AOM7)

“Después de leer este artículo y hacer la tertulia lo veo de otra manera y me ha hecho pensar muchas cosas”. (GAV06)

Incluso las participantes han ayudado con sus diálogos a poder identificar situaciones de violencia que antes de la intervención podían pasar desapercibidos exponiendo a las adolescentes a posibles situaciones de peligro, y comienzan a realizar actuaciones para transformar esa realidad. Así lo verbalizan en dos de las intervenciones:

“Como te han hecho tanto daño sientes que todo el mundo te lo va a hacer, entonces como que parece que tiene que ser así, ¿sabes? Si lo has visto en casa y luego te pasa a ti en las primeras relaciones también, piensas que es así, o que tiene que ser así, ahora veo que no”. (MEA15)

“Desde que estamos haciendo esto a mi hermano le digo que no tiene que ser un MTD, sino que tiene que ser un NAM.” (AOM7)

Pero no únicamente a nivel personal y particular ha repercutido esa transformación a la que aluden en sus diálogos, sino que además han utilizado argumentos de validez para posicionarse y poder argumentar con mayor criterio y seguridad en otros espacios y contextos de referencia para ellas, por ejemplo, en las clases en el instituto del centro, en las tutorías con los compañeros y compañeras de clase o en los diversos talleres que en las RS realizan por las tardes.

“El otro día en clase, cuando en tutoría hablamos sobre la igualdad, de lo del 8 de marzo, mi tutora se quedó alucinada con mis palabras de varios comentarios de una película que vimos. Ella me preguntó que dónde habíamos hablado de esto y yo le dije que en las tertulias que estamos haciendo con Pedro”. (FMN13)

También en contextos familiares se evidencia la transformación y la utilización de argumentos de validez contruidos mediante la reflexión y el diálogo en las diferentes TFD. Dos de las menores lo expresan así:

“Ahora le digo a mi madre y mis amigas que tengan cuidado con los gorilas”. (AOM7)

“Y yo también.” (MNM6)

No obstante, al producirse esta transformación y al ir incorporando cada vez más argumentos y conocimiento, fruto de la reflexión compartida en los espacios de diálogo, también una de las menores afirma preocupación y angustia, porque es consciente de que en su propia familia puede haber una o varias personas con perfil de MTD. Así lo relata:

“Pues... yo tengo un problema. Necesito que me ayudes, Pedro, porque mi madre y yo estamos pensando que mi hermano puede ser MTD y nos preocupa mucho”. (AOM7)

En tercer lugar, se observa también un posicionamiento firme y contundente respecto a la incompatibilidad del amor con cualquier tipo de violencia.

“Si una persona es violenta y lo justifica por amor, seguirá siendo violenta siempre y eso nunca es amor.” (SMA18). [La mayoría de las jóvenes dicen: Sí, sí, eso es así]

En cuarto lugar, resulta imprescindible contemplar que en ese proceso de cambio y transformación que se evidencia con carácter general, es necesario valorar la voluntad y libertad de querer transformarse, respetando con ello la diversidad y la individualidad de cada una de las participantes.

“[...] pienso que podemos llegar a transformarnos con la evolución que tú dices, pero yo también añadiría con nuestra voluntad, porque de eso depende que nosotras podamos y queramos transformarnos. O sea, teniendo mucha voluntad y fuerza de decir “lo intento, lo intento”. (PJZ23)

Para finalizar, cabe señalar que esta expectativa de transformación de las adolescentes que han participado en la intervención beneficia la identificación de los diferentes tipos de masculinidades o de posibles situaciones de violencia, y la adopción de decisiones libres de violencia en el proceso de elección de la persona con la que desean mantener una relación afectiva y/o sexual.

“Después de las tertulias por lo menos sabemos identificarlo y podremos elegir mejor”.
(MAL19) [La mayoría de las menores asiente.]

- *C9.2 Transformación del atractivo*

Los datos del análisis cuantitativo determinaron que un 77,7 % de las adolescentes que han participado en la intervención han sufrido VdG, manifestada de forma diversa y tanto en relaciones estables como esporádicas. También en sus diálogos, han descubierto y verbalizado que el denominador común en esas relaciones violentas ha sido elegir para esa relación a un varón que responde al perfil de la MTD, socializándose en el discurso coercitivo que asocia éxito y atracción con violencia, tal y como reflejan los siguientes *verbatis*:

“Yo pasé también por un maltrato durante muchos años y... y no. Me he acostumbrado tanto a que me metan hostias y a que me digan «¡vete a tomar por culo, niñaata!», que al final es como que te acostumbras. Era un gorila”. (OJL12)

“Todas mis relaciones anteriores, la mayoría esporádicas, antes de entrar aquí, han sido con MTD y me han maltratado mucho”. (GAV06)

“Ahora me doy cuenta de que he estado con gorilas y no me había dado cuenta. Tenemos que estar atentas. Y cuando nos demos la hostia que nos acordemos de estas charlas”. (AOM7)

“Pues... yo tenía un novio que conducía muy rápido y era muy chulo, íbamos al límite. Además, se ponía chulo con otras personas y si se tenía que pegar se pegaba, y eso me gustaba, pero conmigo no, ¿eh? Es que yo también pensaba eso antes, porque yo tenía una pareja que se metía con todo el mundo, que se pegaba y creía que no me iba a pasar a mi nada y me pasó”. (PAS24)

Incluso una menor va más allá y se pregunta, al dialogar sobre los artículos de las TFD, por qué la mayoría de las participantes han sufrido VdG en alguna de sus formas, tratando de buscar respuestas:

“[...] pero a nosotras... ¿por qué justamente a todas las que estamos aquí nos ha pasado lo mismo?” (FMN13)

Al realizar la intervención y dialogar durante las cinco sesiones en las que se celebraron las TFD, se observa una transformación significativa del atractivo en el momento de la elección de la persona con la que las menores quieren mantener una relación. Sus diálogos muestran preocupación por asegurarse de no escoger a un varón con perfil MTD, bien sea para una relación estable o esporádica:

“Yo creo que, a lo mejor, nos deberíamos dar esa oportunidad de cambiar de prototipo. Y a lo mejor es que nos gustaría hasta más. O sea, yo voy a probar. Yo, por mi parte, voy

a probar en cambiar de prototipo. Porque a lo mejor somos nosotras las que elegimos mal, por eso vemos a gente que sí que es feliz teniendo mucho tiempo con su pareja.”
(FMN13)

“Ahora me estoy dando cuenta de que lo importante no es lo que haces, sino a quién elijo, porque si elijo a un violento la cago”. (MEA15)

“Lo que sí puedo hacer ahora es elegir y si me tengo que enamorar de alguien que no me enamore de un MTD”. (AOM7)

De hecho, algunas participantes analizan sus propias relaciones más cercanas en el tiempo e identifican situaciones de alarma que antes no veían y que les pueden ayudar a tomar decisiones en su propio beneficio. Se observa, en estos diálogos, una transformación del atractivo de las adolescentes, evidenciándose en deseos expresos de cambiar el perfil de MTD que hasta ahora habían elegido por varones que responden a NAM.

“Pero desde que estamos hablando esto, estoy empezando a pensar que me estoy equivocando con mi novio, porque ahora veo cosas que me preocupan mucho, ¿sabes? Estoy segura que no es un NAM.” (SMA18)

“Yo he estado con esos MTD, pero ahora, tío, después de todo lo que hemos hablado, ya quiero un tío normal, un tío tranquilo, un chaval que de verdad pueda aportar algo más. Estoy harta de lo otro”. (AOM7)

“La mayoría de tíos con los que he estado han sido MTD, gorilas, ¿sabes?, y muy mal, la verdad. Pero ahora quiero un chico que no sea un chulo, ¿sabes?, que no sea violento, que habiendo pasado por lo que he pasado, no quiero más, quiero hacerme inmune, he sufrido mucho y no quiero que me pase más. A ver si me fijo bien a partir de ahora en los NAM, porque ahora hablando de esto con este artículo me recuerdan cosas que no me molan”. (MEA15)

“A mí me ha gustado durante mucho tiempo una persona que era un delincuente y un chulo y que me trataba mal, pero ahora ya no me veo así. No quiero eso, me he dado cuenta de que no. Casi prefiero a una persona que no sea aburrida, pero lo principal es que no sea violento conmigo”. (OJL12)

Esa transformación real que estamos analizando en el transcurso del desarrollo de las TFD se ha evidenciado, una vez más, en adolescentes que manifiestan haber perdido incluso su dignidad y ven opciones claras de reconstruirla de nuevo.

“Lo he pasado tan mal que he perdido hasta la dignidad. Pero, ¿sabes?, ahora me voy a fijar bien, ya te lo digo yo”. (PJZ23)

Se produce saturación de los *verbatim* que hacen referencia a la importancia de los diálogos mantenidos en la intervención de las TFD. Estos diálogos igualitarios han posibilitado, desde la libertad, desde la escucha activa, desde la lectura reflexiva, esa transformación de atractivo real que antes hemos mencionado, así como la posibilidad de tomar conciencia y posicionamiento sobre la importancia en sus vidas del momento de la elección de un varón para tener una relación estable o esporádica, y que esa decisión posibilite en la mayor medida posible, la ausencia de cualquier tipo de violencia. Algunos *verbatim* ya recogidos con anterioridad en esta subcategoría, hacen referencia a ello de alguna manera, además de otros que relacionamos a continuación:

“Yo, Pedro, tío, te he decepcionado, ¿sabes?, porque cuando empezamos estas charlas yo estaba con un chico que era MTD y al principio, aun sabiendo que era MTD, he llorado por él; pero conforme íbamos hablando cada vez lo veía más violento conmigo, más chulo, más agresivo, muy machista, muy ponecuernos... [Interviene otra menor: “Yo se lo advertí porque soy su amiga.”] (PAS24)]. Pero me he dado cuenta y ya lo he dejado, me ha costado, ¿eh? No creas que ha sido fácil, porque a mí me gustaba, pero después de estas charlas y lo que me han dicho mis amigas del centro, lo he dejado [Aplausos de

sus compañeras. Expresan con alegría: ¡Bieeeeeeen!]. *Y ahora estoy fijándome en un chico que está por mí, que es muy buenecito, que me trata muy bien, que no me pega, que no me insulta. Y yo pienso: «¿Y ese es el ideal, tío? Porque me va a tratar que flipas y nunca me va a hacer daño». Es que eso, tío, cada vez lo tengo más claro. Se lo conté a mi madre y mi madre se puso a llorar porque se alegraba de que con la edad que tengo me diese cuenta de que hay hombres que no merecen la pena porque son malos, ¿sabes? Las tertulias me han ayudado un montón, un montón de verdad, sí.»* (AOM7)

“Ah, es verdad. Cuando ves una película en la que están acostados un hombre y una mujer, el hombre no viene de hacer las tareas del hogar, sino de luchar, de pelearse, de chulo, vamos. Y si no lo hablas como aquí, no nos damos cuenta.” (GAV06)

“Es que a mí antes me atraía lo malo, ¿sabes?, que se peguen por ti, con sus porritos, con sus tatuajes, con sus coches derrapando, que mañana se pega con otros. Y ahora me estoy dando cuenta de que a día de hoy me gusta más ya no que sea malo, sino un hombre de verdad, uno que no sea MTD.” (PAS24)

“Fíjate, ahora que estamos hablando me doy cuenta que me equivoqué y dejé a un tío que era muy bueno conmigo porque lo veía como tontico, ¿sabes?, y siempre lo comparaba con el otro novio que tuve, que era muy violento y conmigo también, y era un MTD. Ahora creo que no lo haría. Además, ahora me sabe mal y todo porque se pilló mucho de mí. Cuando salga del centro lo voy a llamar para pedirle perdón.” (MEA15)

[Varias menores dicen: «Olé»] *“Te estás emocionando y todo.”* (INV)

La transformación de atractivo se ha transferido a otros contextos en algún momento, además del propio de la realización de la intervención, posibilitando de esta manera el diálogo con otras personas referentes para las adolescentes, pudiendo ampliar, reforzar o incluso reconsiderar los argumentos que han emergido en las propias TFD con el objetivo de poder mejorar sus decisiones al respecto.

“Mi madre ha estado desperdiciando un montón de tiempo y podría haber hecho las cosas de otra manera, ahorrándose un montón de problemas. Yo a mi madre le he ayudado con cosas de las que hemos hablado en esta tertulia.” (GNN21)

“Pues ahora que lo dices, yo quiero cambiar mi chulería porque después de leer esto como que no me mola y los chicos me ven así como chula y agresiva también, ¿sabes? Porque en verdad no me gustaría ser así. Voy a decirle a mi madre que me ayude.” (SMA18)

Incluso han manifestado deseo para que esa transformación de atractivo llegue también a mujeres adultas, ya que son conscientes de que el discurso coercitivo que impera en la socialización de las personas afecta a todos en general. En concreto, una de las menores demanda la realización de esta intervención con mujeres adultas:

“Pues esto que estamos haciendo se debería hacer también con mujeres adultas, porque hay mucha VdG y ellas lo eligen y lo permiten, que yo lo he visto en mi casa y no mola.” (AOM7)

No obstante, la mayoría de las menores articulan sus argumentos en favor de las NAM desde la razón, mostrando inconvenientes de sufrir nuevas violencias, pero no desde la atracción hacia este modelo de masculinidad. Tan solo una joven enfoca esta transformación, además, desde el lenguaje del deseo, señalando que es posible que se genere el atractivo también.

“Luego de hablar de todo esto, tengo claro que tenemos que buscar chicos que no sean agresivos ni violentos.” (PAS24)

“Un hombre violento no me tiene que poner”. (GAV06)

- *C9.3 Cuando querer es poder*

Se constata, al finalizar la intervención dialógica con las adolescentes, la adquisición e interiorización de competencias, recursos y habilidades que les permiten posicionarse y tomar decisiones que las alejan de la posibilidad de sufrir VdG en cualquiera de sus formas. De esta manera, el querer se puede convertir en poder, posibilitando la transformación desde su propia decisión, autonomía y libertad.

“Y al entrar aquí, ahora que llevo casi dos meses, me he dado cuenta de que yo sin él puedo vivir, puedo estar y que puedo estudiar y hacer muchísimas cosas. Tengo claro que se acabó.” (ZMF20)

“Entonces es ahora cuando podemos tener una relación más o menos estable, porque sabemos que a la mínima que nos falten el respeto o lo que sea, lo vamos a identificar.” (FMN13)

“Ahora quiero un chico que no sea un chulo, ¿sabes?, que no sea violento.” (GAV06)

- *C9.4 Transformaciones convertidas en acciones*

Una vez más, se comprueba en los *verbatis* de las participantes que todo lo que han leído y dialogado en la intervención les facilita tomar decisiones e incluso emprender acciones concretas relativas, principalmente, a dejar relaciones que mantenían con varones de perfil de MTD, a identificar situaciones de violencia en sus relaciones personales o de personas importantes y referentes para ellas, a encarar su atracción hacia varones de masculinidades alternativas, a poder ayudar en sus elecciones a otras amigas o familiares o a realizar una elección que garantice la ausencia de violencia en sus vidas.

“Yo ahora a mi madre cada vez que conoce un hombre, le digo que tenga cuidado a ver si va a ser un MTD y se lo explico.” (AOM7)

“Hay muchas mujeres que están ciegas y no ven las cosas porque están como anuladas en la relación, y no saben hacer nada sin él y tampoco ven más allá sin él, porque él es

todo. Por eso hay que hacer estas cosas, para que nos demos cuenta. Es que me estoy dando cuenta de que no va a parar y una persona que es así, es así y no va a parar por mucho que me empeñe, y eso les pasó a mis padres, mi padre es así y no ha cambiado.”

(RNS21)

“Después de las tertulias que hemos hecho y de un taller de feminismo que hice arriba en observación, he valorado la última relación que he tenido y me he dado cuenta de que estaba con un agresor y no me había dado cuenta de que era un gorila. Y haciendo estas cosas, muchas chicas sí que podríamos reconocerlos y podríamos cambiar y estar con chicos que de verdad merecen la pena. Yo si me busco a una pareja cuando salga de aquí, voy a buscar a uno con el que pueda tener un futuro bueno con él, tengo muy claro que ya no quiero a uno que esté robando y pegando por ahí ni drogándose.” (RNS21)

“A ver, a mi madre le ha pasado y a mí también, aunque no tanto, con mi último novio y me decía eso de que no te pongas escote, no hables con no sé quién, no te pongas pantalones tan cortos que vas provocando. Le di mis contraseñas de las redes sociales pensando que era el amor de mi vida y que todo lo que hacía era porque me quería y hablando en las tertulias, me he dado cuenta de que no es así, que una persona cuando hace esas cosas no es porque te quiere, sino porque te quiere controlar, eres un objeto y hace contigo lo que quiere. Me gustaría que muchas chicas como nosotras pudieran tener la suerte de tener estas tertulias para saberlo. No es fácil, pero ahora que lo sabes puedes actuar y puedes prevenir las cosas.” (MNM6)

Prácticamente la totalidad de las participantes identifican, que en las RS donde están cumpliendo su medida judicial, la mayoría de los chicos que están con ellas responden al perfil de la MTD. Es por ello que una de las menores insta también a realizar esta AEE para la prevención de la VdG con ellos, incluso una de las adolescentes se ofrece como voluntaria para iniciarlas. Así lo relata en su intervención:

“La mayoría de los chicos que tenemos en los centros son MTD (GAV06 y AOM7) [Más personas asienten]. Y si se hacen tertulias los podemos cambiar. Es urgente, Pedro.” (AOM7) “¡Qué emoción!” (INV2) “Pues hazlo, Pedro, yo me voy contigo si quieres.” (AOM7)

- *C10 Contexto de intervención exclusivo para jóvenes mujeres*

El espacio exclusivo para jóvenes mujeres en el que se ha generado la intervención ha favorecido un contexto de libertad y seguridad para las adolescentes participantes en el que han podido compartir, desde su propia libertad, diálogos, vivencias personales y sentimientos que, según ellas, no habrían compartido en un mismo espacio con chicos.

“Yo hay cosas que digo aquí que con chicos jamás diría.” (MNM6) “Yo también.” (varias menores)

“Si aquí metes chicos, los diálogos no son iguales, no vamos a hablar lo mismo.” (GNV4)

Ahondando más allá en sus diálogos, muestran su preocupación por los espacios mixtos, ya que en estos participarían muchos adolescentes chicos con perfil de MTD, que impedirían generar un espacio en el que los principios del aprendizaje dialógico fueran respetados.

“De hecho, en mi clase hay cosas que con los chicos que hay que son MTD no podemos hablar. Y yo cuando hablamos de esto sufro, porque soy la única chica y los chicos, todos menos uno que no se atreve a hablar, se levantan y contestan mal y dicen que todo esto es un invento de las mujeres, lo niegan todo... Yo no estoy segura ahí.” (LJO15)

“Si en la última clase con Manuel los chicos se pusieron de pie cuando trabajamos lo del 25N y se querían ir de clase y todo.” (MNM6)

De hecho, una menor manifestó que era urgente hacer estas actuaciones con los chicos también. Una joven señala la posibilidad de que antes de hacerse TFD en espacios mixtos, era imprescindible realizar algunas en espacios no mixtos. La transición hacia TFD mixtas podría

proporcionar atractivo a los chicos que respondieran al perfil de NAM e intentar también que, mediante los diálogos generados en ellas, se pueda producir transformación en algunos chicos, posicionándose en contra de cualquier violencia.

“Igual estaría bien que antes de hacer las tertulias con nosotras, en las secciones de chicos [se refieren a los grupos de la RS] las hagan también, porque también hay chicos que no son MTD y podrían ayudar también.” (GAV06)

- *C11 Ni todas las chicas son iguales y ni a todas les atrae lo mismo*

Esta categoría emerge de los análisis realizados y evidencia que no todas las chicas que han participado en las TFD se sienten atraídas por chicos violentos que responden a la MTD, sino que la atracción depende de los procesos de socialización en los que se ha desarrollado.

“A mí lo que me atrajo de mi chico es que se preocupaba por mí, que me hacía muchas preguntas interesándose por mí, si estaba bien, como que nos cuidábamos mutuamente y nos conocíamos muy bien y eso es muy importante. Por eso a mí lo chulos no me van, porque esos van a lo que van y punto.” (OSA23)

“A mí tampoco me gustan ese prototipo de chulos, es como la relación que he visto con mis abuelos, que es como si fueran mis padres, es tan buena, quizás sea por eso también porque yo no he visto violencia entre ellos, como alguna de vosotras, ni he vivido cosas así. Yo he tirado más por buscar alguien, así como mi abuelo o mi tío, aunque alguna vez haya fallado en mi búsqueda, quiero alguien así.” (NJL17)

“Pues mira, yo respeto lo que decís [se refiere a que les atraen chicos violentos], pero a mí no me gustan nada ese tipo de chicos, porque ¿a qué aspiras en la vida con esos tíos? ¿qué quieren demostrar? ¿que son los más chulos porque se van pegando con todos por ahí? Lo que me parece es que son unos cobardes que se ganan la vida a base de robar y

pegar palizas a la gente pensando que eres el mejor y no vas a llegar a nada en la vida.”

(OSA23)

Se advierte, además, que cuando alguna de las menores verbaliza que en sus relaciones no hay violencia, que disfrutan de la misma y que sus sentimientos son positivos, el resto de las menores, en su mayoría, admira y quiere para ellas esa opción como la deseada.

“Yo tengo un novio y mi novio no es nada de esto de violento, ni conmigo ni con los demás. Al contrario, nos queremos mucho y me siento muy bien con él.” (PAS24)

[Aplausos]

CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN, CONFIRMACIÓN O REFUTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

En el desarrollo de capítulos anteriores se ha profundizado en el marco teórico en el que esta investigación se contextualiza y fundamenta. Se han definido los objetivos de esta tesis y se han articulado con la propuesta metodológica que sostiene la investigación y el trabajo de campo realizado, permitiendo la obtención de resultados y su análisis. Este bloque inicia con la descripción minuciosa de los resultados recogidos y analizados desde el rigor metodológico.

En este capítulo, se profundiza en las conexiones que se determinan entre los objetivos formulados, el marco teórico y el análisis de resultados, con el fin de comprobar la consecución última del objetivo general de la investigación que se presenta en esta tesis doctoral. Para ello se recapitulan los resultados más destacados, detallando cada uno de los objetivos específicos e hipótesis de investigación planteados en el marco de esta tesis doctoral.

OE1 Transformar, desde la autonomía y libertad de las menores participantes en la intervención, los modelos de atracción, transitando de la atracción hacia masculinidades violentas a la atracción hacia masculinidades alternativas no violentas.

Las menores participantes en la propuesta de intervención parten de un perfil inicial que confirma, mediante los grupos de discusión comunicativos, la ***H1 La mayoría de las adolescentes en conflicto con la ley, internadas en centros de justicia juvenil, se sienten atraídas por chicos con conducta y perfil violento***, que queda confirmada en su totalidad. Se evidencia en este trabajo que la mayoría de las jóvenes participantes reconocen en las primeras sesiones de las TFD el atractivo hacia varones que responden a estereotipos marcados por el control, la dureza y el comportamiento violento. Al mismo tiempo afirman sentir atracción hacia personas que responden a un perfil que desprecia a las mujeres, violento e incluso

delincuente. Los resultados manifiestan que los modelos de masculinidad que han tenido éxito en este colectivo se ajustan al modelo de masculinidad hegemónica, comportando que en el proceso de socialización el hombre que despierta deseo sea el agresivo, el violento, el que desprecia y el insolidario.

Fernández de Quero (2005) estudió los roles de género en el cine, los mitos sexuales, el comportamiento en las relaciones afectivo-sexuales, el hombre o mujer ideal y la motivación relacionada con el deseo sexual. En ella concluye que en las películas, casi siempre, nos muestran un tipo de hombre viril, solitario, con reacciones agresivas y violentas considerables, muy duro emocionalmente, sin mostrar sentimientos, fuertes físicamente, seductores y protectores. Y como ya hemos relatado anteriormente, todo ello influye en los procesos de socialización de las personas y también en su deseo afectivo-sexual, produciéndose de nuevo una asociación entre violencia y atracción (Gómez, 2004), en línea con los resultados obtenidos en la intervención realizada.

En el contexto de las RS en las que las adolescentes cumplen sus medidas judiciales, con la participación en las TFD, estas son capaces de identificar a un gran número de chicos, en ocasiones también internados, que responden a un modelo de MTD y reconocen una vez más, que les atraen. Diferentes investigaciones (Puigvert et al., 2019a; Puigvert et al., 2019b; Racionero-Plaza et al., 2021) han evidenciado en otros contextos como institutos o universidades la atracción hacia ese modelo de masculinidad en jóvenes (Puigvert y Flecha, 2018). En ellas, se aportan evidencias sobre la presencia del discurso coercitivo dominante en las interacciones comunicativas en el grupo de iguales y cómo influyen en sus modelos de atracción y relaciones afectivo-sexuales. Más de la mitad de los y las participantes, en este último estudio referido, indicaron que la forma de hablar e interactuar con sus amigos o amigas ha influido a la hora de percibir el atractivo de otras personas. La presión del grupo es determinante para iniciar o no relaciones afectivo-sexuales. Los resultados de esta tesis también

apuntan en esa dirección, ya que se ha comprobado en el desarrollo de las TFD cómo la presión del grupo de iguales influye en la posterior elección por parte de la mayoría de las participantes, aumentando el riesgo cuando la atracción se proyecta hacia la MTD. Estudios como el de Racionero-Plaza et al. (2021) evidenciaban que las mujeres jóvenes son presionadas con más frecuencia que los varones para iniciar relaciones sexuales, coincidiendo además que estas relaciones, en un 69 % para las mujeres y en un 86 % para los hombres, son esporádicas. Complementariamente, los resultados evidencian que ese discurso también está presente en muchas de sus familias y en las redes sociales, libros y series que las propias adolescentes consumen. Estos resultados coinciden con los de investigaciones como IDEALOVE (Cortes, 2016; Duque et al., 2015) en la que se concluye que se consideran más atractivas aquellas personas y relaciones que son problemáticas, potencialmente violentas o incluso violentas. Desde otra línea de investigación, pero muy interesante desde la perspectiva de la atracción humana a la violencia, encontramos el estudio de Weierstall y Elbert (2011) en el que diseñaron un instrumento (AAS The Appetitive Aggression Scale) para medir el comportamiento agresivo desde una evaluación sistémica de la atracción a la violencia y de las recompensas que los participantes recibían. Entre sus resultados más significativos encontraron que existe un vínculo entre violencia y atracción hacia conductas agresivas. También Flecha et al. (2013) realizan una metainvestigación con datos cualitativos recogidos durante más de diez años con un enfoque interdisciplinar de la VdG. Entre sus principales conclusiones destacan el vínculo que existe entre la MTD, que es el tipo de masculinidad responsable de ejercer la violencia hacia las mujeres, con la atracción. Concluyen, además, que la socialización de las personas, y especialmente de los y las adolescentes, hacia modelos de relaciones afectivo-sexuales basadas en la atracción a la violencia son un factor de riesgo clave para ellos y, sobre todo, para ellas. En esta línea, Ruiz-Eugenio et al. (2020) analizan cómo las TFD con relatos comunicativos desarrolladas con mujeres adolescentes de 12 y 13 años en contextos de ambientes violentos

facilitan la identificación de comportamientos dominantes y violentos hacia ellas y permiten, tras los argumentos emergentes en el diálogo, su cuestionamiento y rechazo, si al final así lo desean. Algo que coincide plenamente con los resultados de nuestra investigación, en los que se observa que los argumentos que emergen de las participantes de las TFD contribuyen a que tomen conciencia y se cuestionen aspectos relacionados con la atracción que genera la violencia en su socialización, y cómo influye directamente en las decisiones que tomarán, desde su autonomía y libertad, en sus relaciones de amistad y/o afectivo-sexuales.

Siguiendo con este OE1, y vinculada al mismo, presentamos a continuación la ***H2 Las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil no se sienten atraídas por lo que suele denominarse “chicos buenos”, es decir, chicos sensibles, cariñosos, atentos, románticos...***, que sometemos a discusión en las siguientes líneas. Nuestros resultados para la verificación de esta hipótesis saturan en las categorías analizadas en los grupos de discusión. Se demuestra que las adolescentes participantes, en su mayoría, antes de la intervención y durante las sesiones iniciales, no muestran deseo e incluso manifiestan rechazo sexual y desprecio hacia “chicos buenos”, sensibles, cariñosos y pacíficos. Las participantes, durante la intervención, comienzan a tomar conciencia de que este rechazo es causa de la socialización diferencial recibida en su proceso de crecimiento personal y social. No obstante, algunas participantes, ya desde el inicio de la intervención, manifiestan su contrariedad y se posicionan en contra de esta hipótesis, aportando argumentos de validez en las TFD que justifican sus elecciones, y provocando a su vez el replanteamiento y cambio en el atractivo en otras participantes al escuchar e incorporar sus argumentos en el desarrollo de la actuación educativa. Algunas investigaciones han profundizado en esta línea. Padrós (2012) demostró, en un estudio cualitativo con 73 adolescentes, que la “bondad” se percibe como aburrida y la “maldad” como atractiva. De hecho, las palabras que las chicas utilizan para describir a los chicos con perfil bondadoso son cansinos, tontos, aburridos y agobiantes, por lo que no son elegidos por ellas

para iniciar una relación. No obstante, y coincidiendo con los resultados que hemos obtenido en esta investigación, también existen trabajos en los que se demuestra que hay masculinidades alejadas del modelo hegemónico que despiertan atractivo, y con ellas se concluye el rechazo que algunas chicas manifiestan de manera firme hacia los varones que tratan mal a las mujeres o que tienen una actitud agresiva y prepotente (Portell y Pulido, 2012; Padrós, 2012). En esta misma línea, y como señalábamos anteriormente, nuestros resultados muestran que hay participantes que desde un inicio no se sienten atraídas por chicos violentos que responden a la MTD y que muestran atracción por chicos que responden a las NAM, si bien son escasas. Resultó más habitual que se realizara la transición de la atracción hacia este modelo durante su participación en las TFD. Numerosas investigaciones (Puigvert, 2014; Cortes, 2016; Puigvert et al., 2019a; Salceda et al., 2020; Racionero-Plaza et al., 2020; Ríos-González et al., 2019) ya han demostrado que la atracción depende de cada una de las personas y de los procesos de socialización en los que participan y se desarrollan.

Por todo lo referido anteriormente y, derivado de la discusión planteada, podemos afirmar que la *H2*, tal y como está redactada, no se cumple en su totalidad de manera fiel, sino que sería necesario introducir la secuencia “La mayoría de las adolescentes (...)” en su enunciado para poder confirmarla totalmente.

Si bien la atracción afectivo-sexual es un constructo y, por tanto, puede deconstruirse si se producen interacciones de calidad en esa dirección, afirmación que conecta con la ***H9 Las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil, después de la intervención, pueden transformar, desde su libertad, sus elecciones respecto a sus relaciones afectivo-sexuales.*** En esta línea los resultados de este estudio son contundentes y con un alto grado de saturación en el análisis realizado de los procesos de transformación evidenciados en las adolescentes participantes de la intervención con TFD, por lo que se puede afirmar que, fruto de la reflexión compartida en los grupos de discusión comunicativos realizados, han

experimentado diferentes procesos de transformación respecto a sus elecciones para mantener o iniciar relaciones afectivo-sexuales. Estas transformaciones se refieren principalmente a decisiones en el proceso de elección de la persona con la que desea mantener una relación afectiva y/o sexual. Los resultados de este estudio concluyen que el 77,7 % de las adolescentes que ha participado en esta investigación ha sufrido VdG manifestada de forma diversa tanto en relaciones estables como esporádicas y que, tras el análisis estadístico realizado, sitúan como factor esencial la elección en esas relaciones de hombres que responden a la MTD, socializándose en un discurso coercitivo que asocia éxito y atracción con violencia. Estudios como el de Racionero-Plaza et al. (2021), realizado en institutos de secundaria con alumnado de 14 y 15 años, ya han demostrado que este discurso coercitivo se manifiesta en las relaciones entre las y los iguales condicionando los patrones de atractivo y, por lo tanto, sus comportamientos afectivo-sexuales. Pero también concluyen estos autores que existen formas alternativas de interacción que posibilitan una socialización libre de ese discurso coercitivo y permiten la construcción de relaciones más saludables y libres de violencia. En esta línea, las TFD realizadas han beneficiado la transformación del atractivo hacia NAM que garanticen ausencia de violencia, lo cual se evidencia en deseos expresos de las participantes en sus diálogos. Uno de los deseos que expresan es poder recuperar su dignidad y aportan opciones claras para hacerlo argumentándolas, fruto de la transformación posible. En consonancia con este resultado, una investigación cuasiexperimental realizada con 127 mujeres universitarias entre 18 y 27 años que desarrolló TFD determinó que el cambio del atractivo es posible gracias a estos espacios de diálogo con intervenciones y actuaciones basadas en evidencias científicas, proporcionando una nueva alternativa que logra disminuir el atractivo hacia modelos violentos, y, por lo tanto, minimiza el riesgo de padecer VdG (Puigvert et al., 2017).

Los diálogos igualitarios presentes en las TFD realizadas han posibilitado, desde la libertad, desde la escucha activa y desde la lectura reflexiva, esa transformación de atractivo

real, así como la posibilidad de tomar conciencia sobre la importancia en sus vidas del momento de la elección. Coincide este resultado con la investigación en este campo realizada por Gómez (2004), en la que demostró que la socialización es determinante en la creación de un atractivo en las relaciones amorosas. Este fenómeno puede estar vinculado a personas que ejercen violencia o comportamientos de dominación o a personas pacíficas con valores de libertad, respeto e igualdad, por lo que resulta un factor clave en el tipo de vida que desean tener. Una de las claves que ofrece este autor, en su amplia investigación en este campo, y con la que nuestros resultados coinciden radica en la promoción del diálogo como herramienta fundamental para impulsar la libertad de elección mediante argumentos de validez sobre quién produce atracción y por qué.

En este proceso de cambio y transformación encontramos también resultados en nuestra investigación que indican que es imprescindible valorar y respetar la voluntad de querer transformarse, teniendo en cuenta con ello la diversidad e individualidad de cada una de las participantes, basando esas decisiones en los argumentos de validez que otras personas aportan en la propia actuación. Numerosos artículos científicos han resaltado ya esta circunstancia en sus investigaciones y señalan que esto refuerza el espíritu crítico, el cual les ayudará a ser más libres y a poder tomar, con argumentos sólidos, sus propias decisiones (Salceda et al., 2020; López de Aguilera et al., 2020; Aubert, 2015; Valls et al., 2008), además de ayudarles a evitar el deterioro físico y mental que pueden originar las relaciones tóxicas y violentas (Shah, et al., 2014). Esta AEE, ha mostrado resultados positivos en la mejora de los comportamientos, el aumento de habilidades sociales o comunicativas, el empoderamiento, la autoestima y mayor aceptación de la diversidad en alumnado escolarizado en centros de educación especial (Fernández-Villardón et al., 2021). En similares contextos institucionales de privación de libertad como las prisiones, encontramos evidencias en un programa desarrollado para mujeres internas en una prisión de Cataluña, las cuales participaron durante un año en TD; sus autores

concluyeron que esta actuación contribuyó a establecer un proceso de reflexión crítica en relación a sus propias vidas, a dialogar sobre las oportunidades de transformación personal y social y a verificar el deseo de cambio entre las participantes (Álvarez et al., 2018). También existen investigaciones relativas a niños, niñas y adolescentes atendidos por el sistema de protección de menores, en las que se evidencia el impacto positivo de las amistades de alta calidad en su vida; asimismo, tras la participación en AEE basadas en los principios del aprendizaje dialógico, se evidencia el aumento de su protección ante situaciones violentas al tomar sus propias decisiones y también poder transformar, desde su propia libertad, sus argumentos (Gairal-Casadó et al., 2022). De hecho, los resultados de esta tesis muestran sintonía con ello, ya que las participantes manifiestan que el hecho de haber participado en las TFD ha hecho crecer y fortalecer una amistad sincera entre muchas de ellas y les ha permitido entablar muchos diálogos en los que han podido transformar, desde su voluntad y libertad, el atractivo hacia varones en sus relaciones afectivo-sexuales. En esta línea, muestran evidencias similares al transferir las TFD a un contexto no explorado hasta este momento.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que la *H9* se confirma en su totalidad y que, una vez sometida a discusión, esta investigación y las relacionadas anteriormente nos ofrecen, una vez más, la oportunidad de corroborar la naturaleza social del atractivo y la posibilidad real de poder transformar diferentes situaciones, condicionadas por la socialización en la atracción hacia la violencia. Por tanto, las tres hipótesis sometidas a discusión quedan confirmadas, con la matización anteriormente señalada sobre la *H2*, y se puede afirmar que el OE1 se ha alcanzado.

OE2 *Aunar el lenguaje de la ética y del deseo*

El OE2, tal como se recoge en el diseño de la investigación, también se relaciona con las *H1*, *H2* y *H9*. Tras el análisis de las diferentes categorías exclusoras y transformadoras, podemos afirmar que las adolescentes participantes de las TFD han sido capaces de interiorizar la importancia de las decisiones alrededor de la elección de la persona con la que se quiere mantener una relación afectivo-sexual. Esa decisión está marcada por la ausencia de la violencia, por el rechazo a los varones con perfil de MTD y por revisar el modelo de atracción en beneficio de los que responden a las NAM. Diversas investigaciones que ya hemos relacionado en el OE1 apoyan también esta afirmación. No obstante, los estudios de Melgar et al. (2021a) en materia de prevención de la VdG van más allá y contemplan la incorporación del *lenguaje del deseo* en los proyectos e investigaciones si se quiere conseguir un impacto social real. De hecho, en su proyecto *Free Teen Desire*, demostraron su contribución al cambio y transformación hacia modelos de atractivo ausentes de violencia, pero también identificaron que, para lograr esa transformación con impacto social, era necesario incorporar el *lenguaje del deseo* al proceso de investigación. En este marco, contemplaron ese *lenguaje del deseo* fruto de la coconstrucción compartida entre investigadores y participantes incorporándolo de una manera consciente, a través de la persona moderadora, en la reflexión en el marco de las TFD. Este aspecto ha sido sumamente cuidado en el desarrollo de las TFD, ya que el investigador ha recibido formación en este sentido y ha procurado siempre dotar de atractivo y deseo a varones NAM, valorando aquellos argumentos de las participantes que contribuían a una reflexión, a una toma de conciencia o a una transformación posible o real de alguna de las adolescentes en esta dirección.

En esta línea, nuestros resultados demuestran que, desde el *lenguaje de la ética*, en el uso intersubjetivo del lenguaje, ya sea en la comunicación, el diálogo o la argumentación, encontramos una dimensión ética originaria (Rojas, 2000) en la que se detecta la

transformación del atractivo hacia varones que representan modelos de masculinidades alternativas en las jóvenes participantes. Pero desde el *lenguaje del deseo*, es decir, desde el atractivo y deseo real, no se puede apreciar en la mayoría de las personas participantes ese cambio. De hecho, en el análisis realizado en los grupos de discusión comunicativos, se concluyó que hacía falta más evidencia para poder afirmar que el cambio de atractivo que queda demostrado en el OE1, además de producirse desde la ética, lo hacía también desde el deseo.

Por todo lo anteriormente expuesto, y teniendo en cuenta los resultados aportados, se puede concluir que la mayoría de las adolescentes participantes en las TFD articulan sus argumentos en favor de las NAM desde la razón, es decir, desde el *lenguaje de la ética*, pero no desde la atracción o el *lenguaje del deseo* hacia este modelo de masculinidad. De hecho, tan solo una joven argumenta esta transformación señalando que es posible que se genere atractivo también. Es por ello que el OE2 de nuestro trabajo de investigación no puede considerarse evidenciado en su totalidad, ya que no ha sido posible demostrar en los resultados la consecución del mismo en sus dos dimensiones, por lo que hará falta más evidencia en esta línea o contemplar de una manera más específica su análisis en el marco del diseño de investigaciones futuras.

OE3 Identificar los tipos de violencia existentes en las relaciones de pareja

El OE3 entra en relación con la hipótesis ***H5 La participación en la intervención ha permitido a las adolescentes identificar con más precisión la violencia en sus relaciones afectivo-sexuales.***

En cuanto a la *H5* los resultados de esta tesis muestran que no existen diferencias significativas en los cuestionarios que se administran entre el tiempo 1 o PRE_1 (momento del ingreso en la RS) y el Tiempo 2 o PRE_2 (tras estancia de un mes en la institución socioeducativa sin intervención), pero sí se producen diferencias significativas entre estos dos

pases y el POST (tras la realización de la propuesta de intervención) en relación a la identificación de VdG padecida. De hecho, el porcentaje de jóvenes participantes en la investigación que reconocen padecer VdG aumenta significativamente después de realizar la intervención con TFD. Estos datos evidencian claramente el impacto en el reconocimiento de la VdG tras la realización de las cinco sesiones de TFD y cómo los diálogos emergentes en el desarrollo de las mismas, les han ayudado a poder identificar situaciones que con anterioridad habían naturalizado y no consideraban violentas. No se han encontrado otros estudios que midan de esta manera los cambios cuantitativos en la identificación de la VdG tras la participación en un programa de TFD. Diferentes estudios cualitativos han avanzado conclusiones relativas a la oportunidad que tienen las personas participantes en AEE de poder identificar de una forma más precisa situaciones de VdG, incorporando los argumentos de validez de las lecturas propuestas, así como de otras personas participantes en los diferentes programas implementados (Puigvert, 2016; Padrós-Cuxart et al., 2021b; Racionero-Plaza et al., 2018). Por todo ello, esta investigación contribuye con aportaciones cuantitativas a la Comunidad Científica, aportando más evidencias sobre la identificación de la VdG.

Al mismo tiempo, y siguiendo esta línea de discusión, nuestros resultados cualitativos también aportan resultados que muestran la idoneidad de la H5, ya que dialogar y participar en las TFD les permite relacionar lo que les ocurre en sus vidas personales. En los diálogos de las tertulias las jóvenes trasladan ejemplos de transferencia de las reflexiones tratadas. Comentaban que cuando salen de permiso o cuando una amiga en una carta les cuenta algo sobre sus relaciones, prestan atención, de manera directa, a situaciones relativas a relaciones afectivo-sexuales a las que antes no atendían de manera precisa o no identificaban. También les ha permitido poder identificar estas situaciones de violencia en otras personas cercanas e incluso en la propia familia, lo cual ha provocado un impacto que se ha manifestado en la intención de querer ayudar a sus propias madres, por ejemplo, a iniciar diálogos o actuaciones

para afrontarlo. Sin duda, ya otros estudios, como los de Chakraborty et al. (2020) han concluido que la utilización de enfoques comunicativos y participativos en las intervenciones permiten construir relaciones y redes de apoyo entre los y las participantes, especialmente en población vulnerable, generando interpretaciones precisas de la desigualdad de género y los posibles mecanismos, barreras y soluciones que permiten superarla. De esta manera se permite dar “voz” a todas las personas creando espacios de interacción y compromiso y dando la oportunidad de conformar una infraestructura crucial sobre la cual los programas puedan adaptarse generando cambios y transformaciones, en línea con los resultados obtenidos en esta investigación.

Otra de las situaciones identificadas ha sido la asociación errónea que la mayoría de las jóvenes mantenía entre el sentimiento del amor y la dependencia de la persona con la que mantienen una relación afectivo-sexual. En esta línea, nuestros resultados aportan abundante evidencia respecto a la presión ejercida por el grupo de iguales para mantener o iniciar una relación, lo cual puede convertirse en ocasiones, en un factor de riesgo para la persona. Por ejemplo, el *espejismo del ascenso* (Olea et al., 2012) es una de las presiones que el grupo de iguales ejerce sobre prácticamente la totalidad de las participantes y que antes de realizar las TFD no identificaban ni se posicionaban en su contra de manera contundente. En definitiva, la participación en la intervención les ha permitido analizar sus relaciones afectivo-sexuales y las de las personas próximas. Las ha empoderado como personas y mujeres y las ha hecho capaces de construir con sus diálogos argumentos de validez en materia de identificación y prevención de VdG y de adoptar decisiones en su propio beneficio. Un ejemplo concreto de ello es que han podido identificar en las RS un gran número de varones adolescentes que responden a un perfil claro de MTD y que antes de la intervención no identificaban. Diferentes trabajos aportan evidencias sobre este aspecto, centrándose en la importancia que tiene para las y los adolescentes la identificación de situaciones de control, supervisión, posesión, separación y

aislamiento del grupo de amigos y amigas y violencia, así como las dimensiones transformadoras que pueden facilitar la superación de estas, como la amistad verdadera o la participación en espacios de diálogo igualitarios y transformadores (Oliver, 2012).

Otro resultado asociado a este O3 es la evidencia de que las adolescentes han identificado que, cuando se inicia una relación con un varón con perfil de MTD, con carácter general en los inicios de esa relación confunden actitudes como la demanda por parte del varón de pasar mucho tiempo juntos, hacerlo siempre a solas, sus celos, dependencia o control con el amor (Ramos, 2020; Exposito y Moya, 2011). Con las TFD han descubierto que, posteriormente, suelen llegar los malos tratos físicos o psicológicos, cuando han perdido la red de relaciones que tenían antes de iniciar su relación de pareja. En este sentido, completan estos resultados autores como Vidu et al. (2021) y Moriana et al. (2023) con el término de Violencia de Género Aisladora, que es la violencia que ejercen los acosadores contra quienes apoyan a las víctimas. Este tipo de violencia se relata también en las TFD realizadas en la intervención.

Otro elemento que emerge de nuevo asociado a esta H5 es la identificación, en situaciones de maltrato y violencia, de procesos degenerativos que afectan a la salud y al bienestar emocional y psicológico de las personas. Fruto de estos diálogos, toman conciencia de ello y se encuentran con la posibilidad de poder revertir y transformar esas interacciones, si así lo desean. Investigaciones anteriores determinan que sufrir VdG o acoso sexual está relacionado con sufrir síntomas depresivos, ansiedad, sentimientos de vergüenza, humillación, autculpabilización e incluso suicidio (Magnusson et al., 2020; Rugulies et al., 2020). Además, Cava et al. (2010) evidencian que la violencia relacional tiene una relevancia especial en el ajuste psicosocial de las víctimas especialmente en la adolescencia, produciendo efectos negativos en la autoestima y en el ánimo de la población adolescente, que tiende a la depresión. Investigaciones de Aubert y Flecha (2021) concluyen que la Violencia de Género Aisladora (Vidu et al., 2021) provoca sufrimiento a los defensores de las víctimas con consecuencias

importantes en su salud y bienestar. Pero al mismo tiempo, y como esperanza en la superación de la misma, también concluye que se genera un beneficio en la salud global de las mujeres que reciben el apoyo de quienes se posicionan en su favor (Nazareno et al., 2022).

Finalmente, es relevante señalar que prácticamente todas las menores coinciden en que la posibilidad de leer, reflexionar y dialogar utilizando argumentos de validez con textos científicos sobre la socialización preventiva de la VdG les ha permitido analizar la influencia de la sociedad, de los medios de comunicación y de una masculinidad, en su mayoría, patriarcal en las relaciones afectivo-sexuales. Los resultados están en línea con estudios como los de Duque et al. (2015), en los que también se evidenció. Coinciden en destacar la importancia que tienen tanto la elección de las personas con las que mantener una relación afectivo-sexual y asegurar que no respondan a perfiles de MTD, así como la amistad verdadera como factor de protección y la sororidad femenina en la prevención (Pérez, 2019). El aprendizaje generado, consideran que podrá ayudarles, en primer lugar, a identificar situaciones de amenaza y violencia y, además, a tomar decisiones valiosas en sus futuras relaciones. Por todo ello, y con los resultados de nuestro estudio sometidos a discusión en este apartado, la H5 queda confirmada y, con ello, el OE3 conseguido en su totalidad.

OE4 Tomar conciencia en la victimización y comportamientos violentos en relaciones con varones de las adolescentes en conflicto con la ley

El OE4 se relaciona con la ***H8, Después de la aplicación de la intervención, las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil toman conciencia respecto a la victimización y comportamientos violentos en sus relaciones con varones.***

Respecto a la H8, tras el análisis estadístico de los instrumentos de evaluación administrados en los tres momentos temporales, nuestros datos concluyen que los resultados

de las tres variables analizadas estadísticamente en las mediciones (victimización relacional, verbal o física y violencia física) no cambian de manera significativa en el tiempo.

Robinson (2006) demostró, en un estudio con 146 mujeres de alto riesgo de victimización, que las intervenciones que componen una respuesta comunitaria coordinada producen un impacto positivo y medible en las víctimas y, por lo tanto, ayudan a tomar conciencia sobre la victimización y comportamientos violentos. Algunas de sus conclusiones apuntan que el 66 % de las víctimas que habían pasado por el programa de intervención comunitaria no volvió a denunciar y el 63 % informaron en las entrevistas que no habían sufrido revictimización de nuevo por violencia o abuso. Foshee et al. (2004) implementaron el programa Safe Dates con 620 participantes, con el objetivo de prevenir y reducir la victimización y la perpetración de la violencia en el noviazgo adolescente y concluyeron en sus resultados que los y las participantes que habían desarrollado el programa informaron de un 56 % a un 92 % menos de victimización y perpetración de la violencia en el noviazgo. En esta línea, los estudios de Coker et al. (2020) aportan que, tras la implementación del programa *Green Dot* y habiendo analizado 74.836 encuestas durante 5 años, se reduce la perpetración de la violencia y la victimización de la violencia sexual y física en el noviazgo entre la juventud heterosexual. Sin embargo, otros estudios como el de Espelage et al. (2013) concluyeron que, tras la aplicación del programa SEL, no encontraron diferencias significativas para la perpetración de la violencia o reducción de la victimización por intimidación, burlas homofóbicas o acoso sexual. Sin embargo, en la propuesta de intervención realizada es difícil evidenciar cambios significativos en la victimización experimentada por las mujeres en el análisis cuantitativo al realizarse el pase de los cuestionarios en tiempos con escasa distancia y en situación de privación de libertad de las adolescentes.

En el análisis cualitativo de los resultados se advierte que las participantes en las TFD han generado aprendizaje en la intervención y consideran que este les puede facilitar tomar

conciencia respecto a la victimización o comportamientos violentos. En su mayoría, la toma de conciencia se produce a través de las lecturas y de los diálogos que han emergido durante las sesiones de intervención. En esta línea, las participantes inciden de manera especial en el riesgo de victimización porque identifican que los varones que responden a la MTD suelen separar y mantener aisladas a sus víctimas de aquellas otras personas que pueden ser un factor de protección como amistades o familiares, además de afirmar siempre que van a cambiar. También los resultados aportan que, después de los diálogos, han podido comprobar que este tipo de perfil de varón, aunque al principio de las relaciones afectivo-sexuales no siempre muestra violencia hacia ellas, con el tiempo también les dirige su agresividad, evidenciando su victimización. De hecho, los resultados arrojan que la identificación de estos varones es el primer paso para la ausencia de violencia en sus relaciones, posibilitando la prevención. Diferentes estudios, en esta línea, han obtenido resultados similares acerca de la toma de conciencia de la victimización o comportamientos violentos en los procesos de socialización de las personas, al constatar que son capaces de identificar en todos ellos el riesgo de victimización por VdG si la elección es un modelo violento (López de Aguilera et al., 2021; Racionero-Plaza et al., 2018).

No obstante, se evidencia también la dificultad que existe entre la toma de conciencia y pasar a la acción, con el objetivo de superar la victimización o los comportamientos violentos. Algunas de las razones a las que aluden las participantes hacen referencia a no tener suficientes estrategias, habilidades o recursos para poder implementarlas, otras argumentan sobre inseguridades propias de su personalidad, desarrollo o socialización y otras sobre la presión del grupo de amigos y amigas. Complementariamente, no hemos encontrado en la literatura científica, estudios cuantitativos que hayan medido estas variables con anterioridad en este contexto de población específico, por lo que resulta imprescindible interpretar estos resultados

con suma cautela. Se requieren más estudios en esta línea para poder determinar la validez de la H8, por lo que no puede quedar confirmada en su totalidad en este trabajo de investigación.

OE5 Reducir los índices de sexismo en las adolescentes en conflicto con la ley.

En referencia al OE5, vinculado con la ***H7, Los índices de sexismo se reducen en las adolescentes que participan en la intervención de TFD***, se evidencia en este estudio la efectividad de la utilización de esta propuesta de intervención para contribuir a la reducción del sexismo en la población adolescente participante.

El sexismo está presente a lo largo de la historia en las estructuras sociales e ideológicas dando lugar, durante siglos, a un estatus desigual entre hombres y mujeres (Flood y Pease, 2009). Los resultados de nuestra investigación apuntan a que el sexismo impregna la sociedad en la que crecemos y nos desarrollamos como personas. Las jóvenes del estudio lo identifican en sus casas, familias, series de televisión y redes sociales, lo que posibilita y facilita su aprendizaje e interiorización. Es por ello que las discriminaciones que padecen por este hecho las mujeres por parte de algunos hombres que se consideran superiores por el mero hecho de ser hombres legitiman, reproducen y consolidan la desigualdad social entre géneros.

Agadullina et al. (2022) realizan un metaanálisis y concluyen que tanto el sexismo hostil como el sexismo benevolente influyen de manera independiente y significativa en el apoyo de actitudes que justifican y legitiman la violencia contra las mujeres, y que además, el sexismo en cualquiera de sus manifestaciones está asociado al mantenimiento de una cultura de violencia contra ellas. En este sentido, diferentes investigaciones ya han demostrado actuaciones que contribuyen a la reducción del mismo en diferentes contextos. Coker et al. (2020) demostraron que la formación y el entrenamiento en *bystander intervention* tiene efectos inmediatos en la disminución del sexismo y de la violencia, con efectos e impacto a largo plazo en el tiempo. *Bystander intervention* es una ayuda directa o indirecta en la que

testigos de posibles situaciones de violencia se posicionan y actúan con la intención de proteger a las víctimas. De hecho, sus resultados demuestran que quienes previamente en la etapa de primaria habían asistido a escuelas en las que se desarrollaban programas como el *Green Dot* (Coker et al., 2011; Coker et al., 2015), obtuvieron puntuaciones más bajas en aceptación de la violencia, de la violencia sexual y del sexismo que observaban en su entorno, frente a las y los estudiantes que no habían recibido esta formación con anterioridad. En esta línea, nuestros resultados refuerzan estas conclusiones, ya que dialogar en las TFD implementadas con los textos que han demostrado impacto en la socialización preventiva de la VdG les ha permitido ir incorporando progresivamente los principios básicos que en estos programas se desarrollan; desde el pensamiento reflexivo y el diálogo argumentan, se posicionan y trasladan estos argumentos a otros contextos. Ofrecer a las y los adolescentes estos programas cuyos resultados positivos se han evidenciado les ayudará a romper el silencio y posicionarse del lado de las víctimas y en contra de todos los tipos de violencia, no solo en entornos y contextos educativos, sino con posibilidad de que esas redes de apoyo social perduren con el paso del tiempo y en otros entornos (Burn, 2017).

Crooks et al. (2019) sitúan, al igual que en nuestro estudio, la prevención como estrategia clave para reducir la VdG a través de programas basados en evidencias científicas. Se trata de minimizar las posibilidades de las participantes en los programas de convertirse en víctimas y, al mismo tiempo, posibilitar factores de protección y seguridad. Los ámbitos que aborda el estudio de Crooks et al. (2019), las actitudes, normas y comportamientos sexistas extendidos a lo largo del tiempo e instalados, muchos de ellos, en la propia socialización, se abordan desde la reflexión sobre textos en nuestro estudio, desde la promoción y atractivo hacia relaciones igualitarias y respetuosas y el apoyo colectivo hacia la víctima para frenar el sexismo, la violencia y el acoso.

Velasco et al. (2022) implementan el programa *PRO-Mueve Relaciones Sanas* en el que desarrollan 8 sesiones de trabajo con alumnado de primero a tercero de educación secundaria; sus resultados concluyen que se encontraron diferencias significativas en sexismo benevolente, pero no en el sexismo hostil después del desarrollo del programa con las y los adolescentes participantes. También Navarro-Pérez et al. (2019) demuestran una reducción del sexismo significativa en población de entre 12 y 17 años, entre un 6 % y un 12 %, tanto en sexismo hostil como benevolente, a través de una aplicación móvil en formato de juego. Además, Navarro-Pérez et al. (2020) estudian esta misma aplicación en RS y encuentran resultados significativos de reducción del sexismo hostil y benevolente en esta población adolescente.

Datos parecidos arroja nuestra investigación, en la que evidenciamos una reducción de sexismo total en las participantes. Los resultados arrojan un contraste polinómico en el que se aprecia la evolución curvilínea temporal de la variable una vez desarrollada la intervención con las adolescentes que han sido grupo experimental y en el que se ve, a su vez, que el tamaño de efecto lineal y cuadrático es pequeño. Es por ello que se evidencian diferencias significativas en sexismo total en las adolescentes que sí que han realizado la intervención con las TFD. Analizado el sexismo hostil y el benevolente, al igual que en los estudios de Velasco et al. (2022), encontramos que la reducción del sexismo hostil, aun existiendo un efecto significativo del tiempo de esta variable con un tamaño de efecto pequeño, no presenta un componente cuadrático, sino lineal en el tiempo y, por lo tanto, no se aprecian diferencias significativas en ninguno de los tres momentos temporales. Algo que no ocurre con el sexismo benevolente, y que coincide con el estudio anteriormente mencionado, ya que en esta variable, además de existir también un efecto significativo en el tiempo con un tamaño de efecto pequeño/mediano, se evidencia también un efecto cuadrático en el que se aprecia una brusca disminución entre el PRE_2 (Grupo de Control) y el POST (Grupo Experimental) y se aprecian diferencias significativas en los diferentes tiempos estudiados. También en una de las investigaciones de

Agadullina et al. (2022) se obtiene esta diferencia de resultados en las dos mediciones de sexismo anteriores y concluyen que tanto el hostil como el benevolente influyen directamente, pero de forma independiente, en las actitudes hacia la violencia y en el comportamiento violento: el sexismo hostil tiene una correlación media con la VdG y el benevolente, una correlación baja. Por todo ello, en esta investigación se confirma, además, la *H7 Los índices de sexismo se reducen en las adolescentes que participan en la intervención de TFD*.

Finalmente, cabe señalar que se ha evidenciado en diversos estudios cómo la implementación y el desarrollo de programas educativos con TFD favorecen una socialización preventiva para la VdG basada en el aprendizaje dialógico y en sus siete principios, lo cual aumenta los factores de protección de las y los participantes en las mismas (Salceda et al., 2020; Puigvert, 2016; Ugalde et al., 2022; Rodrigues-Mello et al., 2021; Racionero-Plaza et al., 2018). No obstante, no hemos encontrado estudios que midan exactamente, con instrumentos validados por la Comunidad Científica, la reducción del sexismo con la implementación de un programa de TFD, por lo que nuestra investigación puede aportar datos interesantes en esta línea.

A continuación, sometemos a discusión el *OE6 Facilitar la adquisición de competencias para la prevención de la victimización por razones de género e informar sobre los modelos violentos, causas y consecuencias*, conectado en el diseño metodológico de nuestro estudio con la *H4 Las adolescentes objeto de estudio han padecido o padecen violencia en alguna de sus relaciones afectivo-sexuales*, la *H5 La participación en la intervención permite a las adolescentes identificar con más precisión la violencia en sus relaciones afectivo-sexuales*, la *H7 Los índices de sexismo se reducen en las adolescentes que participan en la intervención de TFD*, la *H8 Después de la aplicación de la intervención, las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil, toman conciencia respecto a la victimización y comportamientos violentos en sus relaciones con varones*, la *H9*

Las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil, durante/después de la intervención, pueden transformar, desde su propia libertad, sus propias elecciones respecto a sus relaciones afectivo-sexuales y la H10 La intervención propuesta de TFD genera un espacio de seguridad y solidaridad femenina entre las adolescentes participantes.

Abordaremos la discusión del OE6 desde resultados conectados con las hipótesis anteriormente referidas. No obstante, se considera necesario señalar que, aunque tienen conexión con este objetivo específico, algunas de las hipótesis ya han sido discutidas y confirmadas en objetivos específicos anteriormente desarrollados. Es por ello que no redundaremos en las mismas, sino que aportaremos resultados que previamente no han sido objeto de discusión en líneas anteriores.

La Real Academia de la Lengua Española define *competencia* como la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. El Marco Común Europeo de Referencia, por su parte, define las *competencias* como una “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”. Estas son necesarias para la realización y el desarrollo personal, para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Recomendación del Parlamento Europeo, 2006).

En cuanto a la *H4* y la *H5*, nuestro estudio demuestra que un 46,2 % de las personas participantes en esta investigación afirmaron que habían padecido VdG en alguna de sus formas, en parejas estables o en relaciones esporádicas, el primer día del ingreso en la RS. En el grupo de control, un mes después del ingreso, el 50,4 % respondió que sí a la misma pregunta, pero es tras la participación en las TFD cuando el 77,7 % responde de manera afirmativa a la misma pregunta. Desde la estadística podemos interpretar este valor con significación y evidenciar que las TFD contribuyen a la adquisición de competencias para la prevención de la VdG y que, por otra parte, los diálogos generados alrededor de las mismas informan sobre las causas y consecuencias de elegir, para una relación esporádica o estable, varones de MTD. No

encontramos en la revisión de literatura científica estudios que aporten resultados similares con las mismas características de la muestra, que cuantifiquen el reconocimiento de la VdG tras la aplicación de una intervención educativa, por lo que aportamos datos interesantes para futuras investigaciones en esta línea de socialización preventiva y que pueden ser complementados y discutidos con otros estudios posteriores.

Nuestros resultados derivados del análisis cualitativo evidencian que la participación en las TFD les ha permitido aumentar sus competencias al identificar con mayor precisión y objetividad situaciones de violencia que antes no identificaban como tales. El diálogo igualitario y los textos con rigurosidad científica han posibilitado que las adolescentes puedan interiorizar las situaciones y argumentos de otras participantes, e iniciar un proceso de transformación desde su propia libertad. Existe saturación en sus *verbatim* analizados, y que ya han sido discutidos en objetivos anteriores con detalle, por lo que podemos afirmar que su competencia en la identificación de la violencia ha aumentado de manera notable y se ha convertido en un factor de protección determinante en la socialización de las adolescentes participantes.

Revisiones de Semahegn et al. (2019) revelan que, a través de programas basados en la comunicación y el diálogo, se pueden promover normas de igualdad de género y prevenir la violencia contra las mujeres, en línea con este estudio. Algunos de estos programas son el programa *Fourth R* (Wolfe et al., 2022), en el que sus resultados aportan que la violencia física en el noviazgo es 2,5 veces mayor en el grupo de control que en el experimental, lo que demuestra un efecto protector, un mejor conocimiento sobre la violencia y su impacto y una mayor capacidad en la identificación de estrategias de afrontamiento (Wolfe et al., 2011; Crooks et al., 2019). Otros son los programas *Safe Dates* y *Green Dot*, cuyos resultados ya han sido expuestos en esta discusión, y el programa *Bringin in the Bystander* (Mazerolle et al., 2019), que demostró que los y las espectadoras de situaciones de violencia se pueden posicionar

y adoptar comportamientos en contra de la misma, solidarizándose con las víctimas y reduciendo significativamente la violencia sexual, especialmente. Sus resultados indican que ese posicionamiento es clave para la identificación de situaciones de alto riesgo y para ayudar a las víctimas, por lo que aumenta en las personas espectadoras el deber de intervenir confiando en sus habilidades para poder actuar. Además, en el estudio del mismo, se observó que el mantenimiento sostenido en el tiempo de esos comportamientos de solidaridad y apoyo a la víctima se produce incluso hasta 12 meses después del desarrollo de la intervención (Crooks et al., 2019; Bouchard et al., 2022). En el programa Memo4love (2016-2020), “Interacciones sociales y diálogos que transforman recuerdos y promueven relaciones afectivo-sexuales libres de violencia desde los centros de educación secundaria”, participan 126 adolescentes de tres institutos de secundaria de entre 15 y 16 años de edad, y concluye que los y las adolescentes han aumentado la concienciación y análisis crítico sobre la violencia en las relaciones íntimas y han reducido la atracción hacia masculinidades tradicionales dominantes y violentas y han adquirido el compromiso de posicionarse frente a comportamientos y actitudes violentos y a ayudar a otras personas a prevenir su victimización por VdG (Racionero-Plaza et al., 2020).

En esta línea, el informe *NESET “Achieving student well-being for all: educational contexts free of violence”* (Flecha et al., 2023) analiza los programas existentes a nivel internacional que tienen como objetivo la superación de la violencia contra la infancia e identifica si existen evidencias científicas de los mismos publicadas en revistas indexadas en el Journal Citation Reports y en Scopus. En esta revisión, y con los criterios contemplados en la misma, se identifican trece programas que aportan pruebas de que con su desarrollo se previene la violencia contra los niños, niñas y adolescentes y, al mismo tiempo, se mitigan las consecuencias de la violencia padecida. Son el *Attachment Aware Schools Project (AAS)*, el *Incredible Years Programme*, el *No Trap! Anti-bullying and anti-cyberbullying programme*, el *Club de Valientes Violencia Cero*, el *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*,

las *Tertulias científicas dialógicas* y las *TFD*, el *Open Doors Actions*, el *Elimination of isolating gender violence*, los *Programas escolares de terapia cognitivo-conductual*, el *Teaching recovery techniques*, *Building Resilience Intervention (BRI)*, *Parenting our Children to Excellence (PACE)*, y el *Positive Parenting Programme (Triple P)*. Estos programas y propuestas de intervención incluyen resultados próximos a los obtenidos en la tesis, si bien se enmarcan en otros contextos. Las adolescentes participantes en este estudio amplían sus competencias en la prevención de la victimización por VdG en los siguientes casos: (1) cuando reconocen la calidad de las interacciones y, por lo tanto, la amistad como un recurso, un factor de protección esencial en esa victimización; (2) cuando aprenden a identificar los tres perfiles de varones tratados en las tertulias; y (3) cuando transfieren el aprendizaje a otros contextos de su vida iniciando actuaciones en el contexto familiar y revisan/reconsideran sus relaciones afectivo-sexuales.

Como hemos podido ver, la evidencia científica ya ha demostrado diferentes programas o intervenciones que han logrado impacto social en la prevención de la violencia en los niños, niñas y adolescentes e identifica que existen elementos comunes que son la implicación de la comunidad, su formación científica y su unión en la respuesta a todos los casos, apoyando siempre a las víctimas (Flecha et al., 2023). Los resultados de esta tesis aportan nuevas evidencias en la misma línea, con población vulnerable y con el desarrollo de uno de los programas que ha sido identificado en el informe NESET con resultados muy positivos en todos los contextos en los que se ha implementado. La población objeto de estudio, temporalmente sujeta a medidas judiciales de privación de libertad en diferentes RS, está compuesta por adolescentes pertenecientes a grupos vulnerables con mayor probabilidad de sufrir los efectos de la violencia, lo que aumenta las desigualdades que de por sí ya padecen. Crooks et al. (2019) advierten que se dispone de poca investigación sobre la VdG en grupos vulnerables y que resulta necesario contar con ellos y ellas para diseñar o adaptar los programas

existentes. La tesis que se presenta responde a esta demanda, cocreando evidencia de investigación y práctica al mismo tiempo para generar impacto social en sus vidas, tal y como ya realizaron autores como Phipps et al. (2016).

Los resultados de nuestro estudio arrojan conclusiones sólidas que evidencian que un elevado número de las adolescentes participantes en la intervención han padecido o padecen violencia en alguna de sus relaciones afectivo-sexuales. Complementariamente, los diálogos y argumentos en la participación en las TFD han permitido la identificación más precisa de posibles situaciones de violencia en sus relaciones afectivo-sexuales, por lo que también la *H4* y la *H5*, en relación a este objetivo, se verifican en su totalidad.

Respecto a la *H8*, ya discutida con anterioridad, concluíamos que no se podía verificar en su totalidad con los datos cuantitativos analizados, pero sí podemos confirmar que las participantes en las TFD generaron más competencia para identificar la victimización o comportamientos violentos, lo cual contribuye a la consecución de este OE6. Una evidencia de ello es la importancia otorgada en los diálogos al establecimiento de amistades de calidad, lo cual consideran un factor de protección frente a la victimización, ya que estas pueden alertar a las adolescentes sobre relaciones afectivo-sexuales peligrosas o bien pueden ofrecerles recursos para salir de ellas. Es en este momento cuando se activan las competencias interiorizadas en la intervención con las TFD. En esta línea, Gómez (2014) concluye que la amistad verdadera y transformadora es clave para la identificación de los tipos de masculinidades y, por lo tanto, posibilita la superación de la VdG. También, y próximo a nuestro contexto de investigación, el estudio de Gairal-Casadó et al. (2022) aporta claves fundamentales en la mejora de la calidad de vida de jóvenes en acogimiento a través de amistades de calidad, lo que prueba que estas reducen los impactos adversos de la institucionalización. Perret et al. (2021) demuestran que las personas que reciben apoyo por amistades verdaderas reducen los síntomas depresivos en la adolescencia cuando se ha sufrido

acoso entre iguales. León-Jiménez et al. (2020) evidencian cómo las AEE, y entre ellas las TD, generan nuevas amistades, refuerzan las que ya existían y reducen los conflictos, creando ambientes seguros y de apoyo. Es por ello fundamental que se generen intervenciones como las TFD desarrolladas en esta investigación para que se conviertan en factor de protección frente a la violencia.

Otro de los resultados que impacta al ser analizado es la evidencia de que la mayoría de las adolescentes participantes de las TFD no identificaba la VdG en relaciones esporádicas, y con la participación en las mismas han incorporado mecanismos, competencias y estrategias, no solo para poder identificar esa violencia, sino también para poder informar sobre ella y minimizar el riesgo de padecerla en primera persona o que la padezca alguna persona de su contexto próximo. En esta línea, investigaciones como la de Valls et al. (2008) ya demostraron que, en materia de prevención de VdG, la clave no es el tipo de relación afectivo-sexual establecida, sea esporádica o estable, sino a quién se elige para esa relación. Además, concluyen que existe una asociación errónea al relacionar la libertad sexual únicamente con las relaciones esporádicas, sin tener en cuenta si pueden ser violentas o no. Es por ello que la prevención también debe contemplar este hecho y no solo centrarse en el peligro de la violencia machista en relaciones únicamente estables (Puigvert et al., 2019a). En el ámbito internacional, las relaciones esporádicas están reconocidas como susceptibles de sufrir VdG. El Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (2011), conocido como el Convenio de Estambul, contempla que cualquier agresión hacia una mujer o niña, en cualquier espacio, debe considerarse como VdG. En esta línea, el Pacto de Estado contra la VdG de España en julio de 2017 lo incorporó, pero hasta la fecha, la normativa vigente en España en esta materia no lo ha materializado todavía.

Otros resultados de nuestra investigación relacionados con la H8 son todos los derivados de los diálogos de las adolescentes participantes, en los que se manifiesta que han

vivido y presenciado muchas situaciones en las que el consentimiento o el derecho a decidir de cada una de ellas no ha sido respetado por varones que responden a un perfil de MTD. La reciente Ley Orgánica 10/2022, a pesar de las polémicas reducciones de condenas que se produjeron tras su aprobación, incide especialmente en el consentimiento, lo cual representa, sin duda, un avance relevante. No respetar dicho consentimiento se convierte en un factor de riesgo y victimización para muchas de ellas y enfatiza, de nuevo, en esta discusión la importancia de las decisiones de elección relativas a las relaciones afectivo-sexuales, pero también la certeza de que si ellas no consienten se trata de VdG. Los diálogos ayudaron a deconstruir la naturalización de relaciones afectivo-sexuales en las que se ejerce violencia y coacción. Proyectos como “*CONSENT. De los actos de habla a los actos comunicativos. Factores que permiten la libertad sin coacción*” (2020-2023) han evidenciado que es preciso ir más allá del lenguaje verbal en el consentimiento, centrándose e identificando también las condiciones que pueden coaccionar, como el poder institucional o el poder interactivo u otros actos comunicativos que puedan estar presentes en las interacciones de los y las adolescentes (Flecha et al., 2020). De hecho, siguiendo las recomendaciones desde los organismos internacionales, varios países están elaborando normativa específica sobre el consentimiento y están especificando que el consentimiento afirmativo ha de ir más allá del consentimiento verbal, lo que hace imprescindible asegurar que el mismo está libre de cualquier tipo de coerción. De hecho, investigaciones como la de Glace et al. (2021) desarrollan y validan una escala de consentimiento basada en procesos que introducen el consentimiento continuo, la sexualidad comunicativa y la coerción sutil. En esta línea, nuestros resultados con las adolescentes participantes de las TDF demuestran que se ha contribuido a la toma de conciencia respecto a la victimización y comportamientos violentos en sus relaciones con varones cuando, después de los diálogos generados en la intervención, son capaces de apreciar la diferencia entre los varones que responden a la MTD y los que la evidencia identifica como NAM y, del

mismo modo, atribuyen atracción y deseo a estos últimos y se marcan el objetivo de su búsqueda e identificación. Nuestros resultados arrojan un posicionamiento firme y contundente respecto a la incompatibilidad del amor con cualquier tipo de violencia, tras los argumentos y diálogos compartidos en la intervención.

Retomamos de nuevo la *H9*, relacionada con este OE6. Esta transformación adquiere una nueva dimensión en el análisis de actitudes, comportamientos y conductas, no solo en relación a los varones con los que se relacionan o se pueden relacionar, sino que también trasladan esa identificación a relaciones afectivo-sexuales de personas de su núcleo familiar, manifestando en sus diálogos preocupación y deseo de transformación hacia las NAM, pues han interiorizado y comprendido la asociación existente entre el riesgo de la violencia con la MTD.

Entre los resultados de este estudio se evidencia que conocer los modelos de atractivo violento y sus consecuencias puede hacer que se beneficien de la sororidad femenina en sus relaciones de amistad, sororidad que se hace realidad en las sesiones de TFD. La investigación de Duque (2006) ya informaba de la importancia de tejer relaciones de amistad profundas entre las mujeres basadas en la solidaridad, que permitiesen la ayuda, diálogos o realización de actividades. Es por ello que la solidaridad femenina posibilita mejoras en autoestima, éxito educativo, búsqueda de relaciones igualitarias, menor riesgo de sufrir VdG en sus vidas y algo determinante como emprender acciones concretas relativas, principalmente, a abandonar relaciones que mantenían con varones de MTD y transformar su atracción hacia varones de NAM.

También nuestros resultados aportan pinceladas en torno al amor, como valor esencial para garantizar siempre ausencia de violencia. Las adolescentes afirman que el amor es incompatible con cualquier acto violento y se convierte en un valor deseado para ellas. En este sentido, los estudios de Weissbourd et al. (2013) señalaron la importancia del amor romántico,

verdadero y respetuoso en las relaciones entre los y las adolescentes, y el hecho de que incluirlo en los programas educativos que se desarrollen en los centros se convierte en una prioridad, ya que aporta grandes beneficios para la salud, la educación y la ética de la reflexión sobre las relaciones románticas y permite al alumnado desarrollar habilidades, recursos y competencias para madurar y “amar bien” en las diferentes etapas de su vida.

En definitiva, la AEE implementada y analizada en nuestro trabajo de investigación ha contribuido a la verificación de la *H9* en su totalidad, aportando y complementando en su relación con el OE6 algunas conclusiones estrechamente relacionadas con el mismo.

En relación con la *H10*, los resultados de nuestro estudio determinan que el espacio exclusivo solo para mujeres en el que se han desarrollado las TFD ha favorecido un contexto de libertad y seguridad para las adolescentes, permitiéndoles compartir, desde su propia libertad, vivencias personales, argumentos y sentimientos que en un espacio mixto compartido con varones no hubieran experimentado. Varones internados en centros de justicia juvenil responden a la MTD, de hecho, algunos de ellos cumplen sus medidas judiciales por delitos de VdG, por lo que compartir este mismo espacio se convertiría en un factor de riesgo en el que las jóvenes adolescentes se expondrían en demasía. Investigaciones en materia de prevención de VdG han elaborado sus intervenciones únicamente con mujeres y han obtenido resultados de impacto social positivos y aumentado sus factores de protección (Puigvert, 2016; Racionero-Plaza et al., 2018). Otros programas dirigidos solo a mujeres como el *Drom Kotar* y *Campus Rom* están demostrando también mejoras importantes en sus vidas. Por otro lado, el estudio de Girbés-Peco et al. (2019) concluye que la participación de mujeres especialmente vulnerables en programas de educación y participación familiar con impacto social mejora, por un lado, sus competencias académicas y lingüísticas y, por otro lado, su autoestima, autonomía y sus redes sociales de apoyo, y con ello la confianza en sus posibilidades. Incluso el programa *HearthMob* sometido a evaluación por Germain Impact Solutions (2021) indica que el 64 %

de las mujeres participantes que han sido víctimas de acoso sexual *on line* encontraron en la plataforma un recurso valioso al tener una red de apoyo y solidaridad y sentirse menos aisladas y solas. En este sentido, las adolescentes participantes de las TFD afirman que, tras la intervención, sienten que forman parte de una red de apoyo entre ellas y que este espacio no mixto les ha facilitado la posibilidad de aumentar la confianza y la amistad con el resto de participantes, lo que ha disminuido la sensación de aislamiento y soledad, y al mismo tiempo, les ha permitido poder dialogar en profundidad de sus dificultades y también de sus opciones, en materia de superación de la VdG. En esta línea, encontramos otro estudio cualitativo, el de Serrano-Argüeso et al. (2021), con 14 mujeres víctimas de VdG de contextos excluyentes, en el que comparten que además de la ayuda valiosa que las instituciones les pueden ofrecer, lo que necesitan son respuestas positivas, de solidaridad y apoyo de su entorno que les dé fuerza para salir de la violencia. Estas redes de apoyo entre mujeres les posibilitan sentirse protegidas, seguras, ayudadas y fortalecidas, lo cual es clave para aumentar su seguridad y posibilitar la generación de un posicionamiento firme que permita no caer en el discurso dominante (Serradell et al., 2015). Las redes de apoyo son tan importantes que estudios en plena pandemia de la COVID-19 evidenciaban que no solo se ha producido un aumento de los casos de VdG en el tiempo del confinamiento, sino que las víctimas han perdido la unión con sus redes de apoyo y, en consecuencia, también su protección, lo que aumenta las barreras que dificultan la ayuda y la denuncia (Mittal y Singh, 2020; Lorente-Acosta, 2020). Finalmente, en la PBHA's Harvard College (2021) informan de que el programa *Strong women, strong girls*, dirigido a niñas y mujeres, impulsa la construcción de redes de mujeres comprometidas para el cambio social y consigue el empoderamiento entre mujeres y niñas con referentes femeninos valiosos.

Por todo lo anteriormente expuesto, nuestro estudio permite verificar la *H10*, ya que la intervención se convierte en un espacio de seguridad y solidaridad femenina. Nunca, en el desarrollo de la actuación, se ha visto este espacio no mixto como un espacio sexista, sino como

una oportunidad más para poder dialogar, argumentar y transformar sus decisiones y actuaciones.

Complementariamente, la totalidad de las participantes están de acuerdo en que esta actuación es necesaria también con los varones que están en las RS para prevenir la problemática existente con la VdG. Ello lo argumentan desde la necesidad de abrir espacios de diálogo con los jóvenes, para poder transformar las acciones y comportamientos violentos y sexistas. No hemos encontrado estudios en esta línea, por lo que, sin duda, este resultado abre diferentes posibilidades en trabajos científicos que puedan implementar estas actuaciones con varones internados en RS y verificar los resultados obtenidos en socialización preventiva.

Para finalizar, y compartidas las conclusiones de nuestro trabajo de investigación, la *H4*, *H5*, *H7*, *H8*, *H9* y *H10* relacionadas directamente con el OE6 quedan validadas y confirmadas en esta discusión y con ello el OE6 se ha alcanzado.

OE7 Comprobar si algunos de los factores de personalidad de las adolescentes participantes en la investigación pueden contribuir a la prevención de la VdG.

Abordaremos a continuación la discusión del OE7 vinculado con la ***H3 Existen factores de personalidad de las adolescentes participantes en el estudio, que pueden contribuir a la prevención de la VdG.***

En primer lugar, es preciso señalar que nuestra muestra se compone en su totalidad de mujeres jóvenes con medidas judiciales y, si bien se dispone de estudios e informes de factores de personalidad de los varones que ejercen VdG, no se han encontrado estudios sobre mujeres dirigidos a contribuir a la prevención de la VdG que incorporen el estudio de los factores de personalidad. Tenido en cuenta esta particularidad, los resultados de nuestro estudio arrojan datos muy interesantes en esta línea. Evidenciamos que existen diferencias significativas entre las chicas que afirman haber sufrido VdG y las que no en las variables de Responsabilidad, con

un tamaño de efecto de la muestra muy grande ($d=.926$), y Estabilidad Emocional, con un tamaño de efecto medio ($d=.467$).

Es preciso tomar estos datos con suma cautela, ya que no existen evidencias previas anteriores en el estudio de estas variables en el contexto investigado. Sin embargo, nos dibuja una posibilidad de establecer futuras líneas de investigación en este sentido y poder aportar más evidencias a la Comunidad Científica. Al mismo tiempo, puede posibilitar que los programas de prevención de la VdG, en su diseño, tengan en cuenta actividades o propuestas que contemplen estos dos factores de personalidad desde el inicio y desde las edades tempranas, y puedan considerarse como factores de protección a tener en cuenta para la prevención de la VdG en edades posteriores. Por todo ello, la H3 vinculada al OE7 queda verificada con la cautela antes mencionada, al no ser posible la discusión de nuestros resultados con otros ya evidenciados anteriormente.

OE8 Verificar si los datos sociodemográficos recogidos de las adolescentes participantes en las TFD se correlacionan con el riesgo de padecer VdG.

Finalizaremos la discusión de los objetivos específicos e hipótesis de este trabajo de investigación con este OE8 vinculado a la ***H6 Los datos sociodemográficos (estado civil, hora de regreso a casa, tiempo de uso de redes sociales y disposición de uno o más grupos de amigos/as) se correlacionan con la posibilidad de padecer VdG en la población investigada.***

El análisis de resultados aporta evidencias muy interesantes. En este sentido, se incorporaron en los cuestionarios cuatro variables sociodemográficas, compartidas en el Consejo Asesor, y que luego serían sometidas a tratamiento estadístico respecto al riesgo de padecer VdG. Se relacionó el estado civil de los progenitores y los resultados indicaron que no existe una asociación significativa entre las dos variables. A continuación, se analizó el horario para volver a casa por la noche, de lo que se concluye que no existe una correlación significativa

entre estas variables. También se sometió al análisis estadístico el tiempo de uso de las redes sociales por parte de las adolescentes participantes, de lo que se evidencia que tampoco existe una asociación significativa entre estas dos variables. Y, finalmente, se ha comprobado si el hecho de tener un solo grupo de amigos o amigas o varios grupos se correlaciona con la posibilidad de padecer VdG, y los resultados concluyen que no existe una correlación significativa entre ambas variables.

No encontramos trabajos que correlacionen estas variables con la VdG en nuestro contexto de investigación. Existen investigaciones que concluyen que los factores que están vinculados a la victimización y agresión se relacionan con experiencias personales, con la estructura y el contexto familiar, con las experiencias de haber sufrido violencia familiar, con el contexto sociocultural y con el estatus socioeconómico (Aguilar y Nuñez, 2020). La revisión sistemática de Mejía y Sierra (2017) determina que, entre los factores asociados a la violencia sexual, se encuentran el bajo nivel educativo, diferentes contextos culturales o económicos, la salud mental o el uso de alcohol y drogas. Otros autores identifican el aislamiento social o la ausencia de una red de apoyo como factor de riesgo (Agoff et al., 2007). Es decir, la literatura científica nos muestra evidencia de que existen factores de riesgo para la VdG, pero la relación de causalidad de manera significativa no está evidenciada en las participantes de la intervención.

Los resultados de las investigaciones, relacionadas en esta discusión, son interesantes y permiten no asociar o identificar, con significación, determinadas variables con la posibilidad de padecer VdG y que, *a priori*, podrían identificarse como “de riesgo”. No obstante, lo que algunos trabajos ya han evidenciado es que las causas principales de la VdG emergen de la propia persona que la ejerce, y que responde al perfil de la MTD, y el discurso coercitivo dominante imperante en la socialización, que dota de atractivo a las personas o situaciones violentas, afectando a las decisiones de elección en las relaciones afectivo-sexuales, lo cual aumenta el riesgo de padecer VdG (Gómez et al., 2006; Padrós, 2012; Flecha et al., 2013;

Puigvert et al., 2019a; Puigvert et al., 2019b; Racionero-Plaza et al., 2021; Puigvert y Flecha, 2018).

Los resultados de nuestra investigación, aportados en esta discusión y en concreto en esta *H6* asociada al OE8, deben interpretarse con suma cautela, ya que no se han estudiado en profundidad todas las variables que podrían considerarse como “de riesgo”. Los resultados que hemos obtenido están en línea con las últimas investigaciones, en las que se atribuye la causa de la VdG a la persona que la ejerce y al discurso coercitivo dominante presente en la socialización. Estos resultados carecen de significación en su análisis. Es por ello que no se puede confirmar la *H6*, vinculada al OE8, y queda, por tanto, refutada.

Para finalizar esta discusión, y a modo de resumen visual de la confirmación o refutación de los objetivos e hipótesis de este trabajo de investigación, compartimos la Tabla 43.

Tabla 43

Vista resumen de la confirmación y/o refutación de objetivos e hipótesis de la investigación

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	C	R	C con condición	OBSERVACIONES
OE1 Transformar, desde la autonomía y libertad de las menores participantes en la intervención, los modelos de atracción, transitando de la atracción hacia masculinidades violentas a la atracción hacia masculinidades alternativas no violentas.	H1 La mayoría de las adolescentes en conflicto con la ley, internadas en centros de justicia juvenil, se sienten atraídas por chicos con conducta y perfil violento.	X			
	H2 Las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil no se sienten atraídas por lo que suele denominarse “chicos buenos”, es decir, chicos sensibles, cariñosos, atentos, románticos, etc.			X	Añadir a la H2 “La mayoría de las adolescentes”.
OE2 Aunar el lenguaje de la ética y del deseo.	H9 Las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil, durante/después de la intervención, pueden transformar, desde su propia libertad, sus propias elecciones respecto a sus relaciones afectivo-sexuales.	X			
OE3 Identificar los tipos de violencia existentes en las relaciones de pareja.	H5 La participación en la intervención permite a las adolescentes identificar con más precisión la violencia en sus relaciones afectivo-sexuales.	X			
OE4 Tomar conciencia en la victimización y comportamientos violentos en relaciones con varones de las adolescentes en conflicto con la ley.	H8 Después de la aplicación de la intervención, las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil, toman conciencia respecto a la victimización y comportamientos violentos en sus relaciones con varones.			X	Existe una reducción y toma de conciencia, pero no adquiere significación en el análisis cuantitativo.
OE5 Reducir los índices de sexismo en las adolescentes en conflicto con la ley.	H7 Los índices de sexismo se reducen en las adolescentes que participan en la intervención de TFD.	X			
OE6 Facilitar la adquisición de competencias para la prevención	H4 Las adolescentes objeto de estudio han padecido o padecen violencia en alguna de sus relaciones afectivo-sexuales.	X			

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	C	R	C con condición	OBSERVACIONES
de la victimización por razones de género e informar sobre los modelos de atractivo violentos, causas y consecuencias.	H5 La participación en la intervención permite a las adolescentes identificar con más precisión la violencia en sus relaciones afectivo-sexuales.	X			
	H7 Los índices de sexismo se reducen en las adolescentes que participan en la intervención de TFD.	X			
	H8 Después de la aplicación de la intervención, las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil toman conciencia respecto a la victimización y comportamientos violentos en sus relaciones con varones.	X			
	H9 Las adolescentes en conflicto con la ley en centros de justicia juvenil, durante/después de la intervención, pueden transformar, desde su libertad, sus elecciones respecto a sus relaciones afectivo-sexuales.	X			
	H10 La intervención propuesta de TFD genera un espacio de seguridad y solidaridad femenina entre las adolescentes participantes.	X			
OE7 Comprobar si algunos de los factores de personalidad de las adolescentes participantes en la investigación pueden contribuir a la prevención de la VdG.	H3 Existen factores de personalidad de las adolescentes participantes en el estudio que pueden contribuir a la prevención de la VdG.			X	OE7 e H3 no es posible discusión de resultados con otros ya evidenciados con anterioridad.
OE8 Verificar si los datos demográficos recogidos de las adolescentes participantes en las TFD se correlacionan con el riesgo de padecer VdG.	H6 Los datos demográficos recogidos en los cuestionarios administrados se correlacionan directamente con la posibilidad de padecer VdG en la población investigada.		X		

C (Confirmación); R (Refutación); C con condición (Confirmada con condición)

Nota: Elaboración propia a partir de la Tabla 10

BLOQUE IV. CONCLUSIONES

“Disponer de ciencia supone disponer de verdad convirtiéndose así en un ejercicio de libertad. Cualquier mujer, indistintamente de cómo sea o de las experiencias que haya tenido hasta este mismo momento, tiene derecho a tener en su poder la verdad para así poder decidir con total libertad qué hacer en su futuro” (Prieto, 2018)

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y/O ACCIÓN

A continuación, se relacionan las conclusiones y reflexiones de nuestro estudio, así como las limitaciones con las que nos hemos encontrado al investigar, y las futuras líneas de investigación y acción que pueden plantearse tras la finalización del mismo.

11.1 Conclusiones

Este trabajo de investigación constituye una contribución al importante desafío de la prevención de la VdG en mujeres adolescentes en conflicto con la ley y que, por un tiempo determinado, han estado internadas en RS de la provincia de Valencia, cumpliendo una medida judicial privativa de libertad. En el mismo, se pretendía, con un programa de TFD, empoderar a las participantes y modificar, desde su autonomía y libertad, sus modelos de atractivo hacia varones de MTD para reducir los factores de riesgo y aumentar con ello los de protección en materia de VdG.

Se ordenarán las conclusiones en torno a seis ejes principales: (1) la metodología implementada ha posibilitado mejoras en pensamiento crítico y reflexión; (2) el perfil de las adolescentes en conflicto con la ley, en la mayoría de los casos, ha padecido previamente episodios de VdG; (3) las TFD son una propuesta útil para reducir el sexismo, identificar modelos de atractivo violento y dotar de estrategias y competencias a las chicas adolescentes, deconstruir el atractivo del modelo de MTD y activar el atractivo de NAM; (4) el desarrollo del pensamiento reflexivo para implementar acciones cotidianas; (5) la intervención impacta en las instituciones y en sus profesionales; (6) el contexto de intervención exclusivo y especializado para mujeres jóvenes ha propiciado un espacio de seguridad; (7) las TFD deben cumplir ciertos criterios para garantizar su utilidad en este contexto.

La metodología implementada ha posibilitado mejoras en pensamiento crítico y reflexión

Con carácter general, las adolescentes que ingresan en las RS presentan dificultades que repercuten en su competencia reflexiva y crítica. La aplicación de la metodología comunicativa ha posibilitado la participación de manera igualitaria de las adolescentes en el desarrollo de la investigación.

Con la constitución del Consejo Asesor, el desarrollo propio de las TFD y la participación en los grupos de discusión, se ha generado motivación e ilusión, y, además, todos los diálogos y lecturas compartidas con personas diversas han aumentado su capacidad de análisis y su pensamiento crítico y reflexivo, lo cual ha sido advertido de una manera especial en el transcurso de su participación en la intervención. Por ello, esta metodología abierta, reflexiva y participativa, ha contribuido al logro de los objetivos previstos. Ha sido una oportunidad y un estímulo que tal vez con otras metodologías no se habría conseguido.

Este hecho tenía en las participantes una doble repercusión, por un lado, las adolescentes mejoraban en las habilidades de comprensión y lectura y, por otro, mejoraban y reforzaban sus relaciones de amistad y apoyo, con lo que reducían considerablemente los conflictos en la propia RS y se apoyaban mucho más entre ellas.

En esta línea, las adolescentes han ido incorporando herramientas, competencias y recursos para poder relacionar, desde una perspectiva más analítica y reflexiva, muchas de las situaciones que les ocurren en sus vidas personales, prestando más atención a acontecimientos en sus relaciones afectivo-sexuales que antes de participar en las TFD no atendían de manera precisa o no eran capaces de identificar con claridad. Reflexiones acerca de la atracción, sobre quién les gusta o atrae y por qué han sido posibles en estos espacios de diálogo. Además, les ha posibilitado identificar situaciones violentas en otras personas cercanas o en sus propias familias, situaciones que hasta la intervención habían normalizado y ante las que ahora se

rebelan. Incluso yendo más allá, alguna de las adolescentes ha podido identificar situaciones de abuso de las que, hasta la realización de las lecturas y de las TFD, no había sido consciente.

Los diálogos evolucionan a lo largo de la intervención, convirtiéndose según avanzaban las sesiones en diálogos más cuidados, más ricos, de mayor conocimiento y con pretensiones de validez en sus argumentos. En definitiva, diálogos que mejoran su nivel de vocabulario y comprensión lectora, su oralidad y, por tanto, su aprendizaje instrumental.

Abordar con eficacia la investigación y el trabajo de prevención contra este tipo de violencia supone también conocer el papel fundamental del lenguaje y su impacto en la promoción de relaciones libres de abuso y violencia.

El perfil de las adolescentes en conflicto con la ley en la mayoría de los casos ha padecido previamente episodios de VdG

Nuestros resultados evidencian que, tras el desarrollo de las TFD, un 77 % de las adolescentes han padecido VdG.

También estos diálogos generados en la propuesta de intervención posibilitan transformar anteriores mitos y creencias relacionados con la VdG, haciéndoles comprender que es una problemática urgente a resolver y en la que el único culpable es la persona que la ejerce. Se han desterrado argumentaciones que tradicionalmente se han utilizado para justificarla como culpabilizar al consumo de bebidas alcohólicas o de drogas o a las propias mujeres (su forma de vestir, bailar o socializar). Han comprendido que la violencia puede afectar a todas las mujeres, independientemente de su nivel social, raza, nivel formativo o situación económica y que puede darse en todo tipo de relaciones, bien sean esporádicas o estables.

Complementariamente, ha sido posible la amplitud en la diversidad de situaciones de VdG ahora identificadas y que antes podían pasar desapercibidas al no categorizarlas

directamente como situaciones violentas, ya que eran normalizadas y justificadas en la mayoría de sus procesos de socialización.

Las TFD son una propuesta útil para reducir el sexismo, identificar modelos de atractivo violento y dotar de estrategias y competencias a las chicas adolescentes, deconstruir el atractivo del modelo de MTD y activar el atractivo de NAM

Para diseñar la investigación y, tras analizar abundante literatura científica referida al discurso coercitivo que asocia atracción con violencia, se ha comprobado que prácticamente la totalidad de las adolescentes internadas en las RS se han sentido atraídas por varones con perfil de MTD. Estas jóvenes han reconocido conscientemente esa atracción como normalizada. Complementariamente, no eran plenamente conscientes de que existen otras alternativas para sus elecciones en las relaciones afectivo-sexuales, de manera que quedaban expuestas al peligro que supone la elección de varones con perfil de MTD y no contemplaban, al principio de las TFD, la posibilidad de poder transformar esas decisiones.

La aportación principal de nuestra investigación radica en que esta transformación es posible. Las TFD les posibilitaron la participación en un programa con diálogos igualitarios fundamentados en argumentos de validez sobre textos científicos de socialización preventiva en VdG. Esta AEE ha contribuido directamente a que las participantes puedan, desde su propia libertad, valorar la posibilidad de transformar su atractivo hacia perfiles de varones que responden a las NAM, alejándose de los perfiles de MTD y, por lo tanto, de la violencia.

Las aportaciones y argumentos generados en las diferentes sesiones han posibilitado un diálogo intersubjetivo que permite a las participantes reflexionar, analizar, identificar, valorar y, si así lo deciden, transformar algunas acciones, decisiones o elecciones respecto a sus relaciones afectivo-sexuales con el objetivo de evitar la victimización o revictimización por VdG.

Complementariamente, se han replanteado el concepto de masculinidad, no solo como una consecuencia o atribución biológica, sino reparando en la construcción sociocultural que se va articulando en los procesos de socialización. Este proceso de deconstrucción les permite reconocer en las NAM una oportunidad para lograr un tratamiento igualitario en las relaciones afectivo-sexuales y la superación de la VdG.

Las TFD desarrolladas no solo son importantes en esta línea de posibles transformaciones que se han ido generando en las adolescentes participantes, sino que también se ha demostrado en este trabajo que la reducción del sexismo adquiere una significación que justifica sobradamente su participación en las mismas. Reconocer y visibilizar comportamientos y actitudes sexistas que existen en nuestra sociedad actual y que, en muchas ocasiones, se normalizan ha sido posible gracias al desarrollo de la intervención, a las lecturas y a los argumentos compartidos en ella, que permiten analizar sus vidas y todo lo que ocurre a su alrededor con mayores y mejores recursos para tomar decisiones acertadas al respecto. De hecho, muchas de ellas se han posicionado y han realizado actuaciones y posicionamientos que con anterioridad no contemplaban e incluso criticaban.

En el trabajo de investigación se recogieron también algunos datos para, en su tratamiento estadístico, relacionarlos con el riesgo de padecer VdG que concluyen que no hay significación estadística en la relación entre factores sociodemográficos como la hora de volver a casa los fines de semana por la noche, el tener un grupo o varios grupos de amigos, el modelo de familia de las participantes o el número de horas que pasan conectadas a las redes sociales a lo largo del día. Sin duda, estas conclusiones nos acercan más a la afirmación anteriormente señalada y, en el marco teórico fundamentada, referida al interés de concienciar a las mujeres en lo que puede significar la elección de varones pertenecientes al modelo de MTD para iniciar una relación afectivo-sexual, cuya identificación y desestimación en sus relaciones afectivo-sexuales reducirá significativamente el riesgo de padecer VdG. Este hecho ha sido

argumentado e interiorizado en las diferentes sesiones de las TFD desarrolladas en las RS y ha permitido que las adolescentes pongan el foco e identifiquen la relevancia de deconstruir el atractivo hacia estos varones en sus relaciones.

Gracias a la lectura y el diálogo generado con los diferentes textos utilizados, a la escucha activa, al respeto hacia las personas y sus posicionamientos y a exponer en común sus argumentos sin miedo a ser juzgadas y cuestionadas por sus opiniones, han podido reflexionar sobre temas que antes prácticamente nunca se habían planteado. Además, la utilización de los textos basados en trabajos científicos y avalados por la Comunidad Científica Internacional les ha generado más seguridad en la defensa de sus argumentos y en la identificación y afrontamiento de situaciones poco igualitarias o violentas en sus vidas personales. Y lo que es todavía más importante, alguna de las adolescentes también ha roto el silencio respecto a situaciones de violencia de las que eran protagonistas invisibilizadas, con el objetivo de buscar soluciones para erradicarla.

El desarrollo del pensamiento reflexivo para implementar acciones cotidianas

Otra de las conclusiones que observamos en este estudio es que esta participación en las TFD mejora su competencia reflexiva, posibilitando pasar a la acción con hechos y actuaciones concretas en sus vidas mediadas por una toma de decisiones meditada. Algunas de ellas han decidido directamente romper la relación afectivo-sexual que mantenían hasta entonces al tomar conciencia de que esa persona responde a la MTD. Otras jóvenes han intentado ayudar a sus madres en las relaciones de pareja porque han identificado situaciones de violencia ejercidas sobre ellas, algunas han advertido a sus propias amigas del peligro de iniciar relaciones esporádicas o estables con varones con perfil violento y otras han tomado decisiones respecto a sus elecciones relativas a sus relaciones afectivo-sexuales y comienzan a considerar deseable el modelo de NAM.

La participación en las TFD ha aumentado las interacciones y las relaciones de calidad entre las adolescentes participantes. Con el avance de las TFD, se observaba que su amistad, complicidad y respeto se incrementaba. Este hecho ha permitido que entre ellas se comprendan mejor, se ayuden más y se solidaricen con las diferentes situaciones complejas que cada una de ellas ha vivido, generándose una sororidad que les permite reconocer y disfrutar de relaciones entre iguales de calidad. De esta manera, se constata que el grupo de iguales es muy importante a la hora de reproducir modelos de atractivo que perpetúan y fomentan la VdG o, por el contrario, de promover modelos alternativos que la pueden prevenir y superar.

Pero esta mejora de las relaciones entre ellas no solo ha tenido repercusión en el espacio de las TFD, sino que se ha trasladado a otros espacios de convivencia en la propia RS, incluso en el instituto, en el que reciben su formación académica. También esa amistad aumentaba cuando, en varias ocasiones, las jóvenes ayudaban a otras con dificultades en la lectura o en la comprensión de los textos antes de la realización de las TFD. Es más, los y las educadoras e incluso el personal de seguridad de una de las RS que compartían con nosotros el espacio de las TFD afirmaban conocer en mayor profundidad a las jóvenes, “*verlas con otros ojos*” porque comprendían mejor muchas de las repercusiones de la victimización por VdG que sufrían y que sin esta AEE, quizá, habrían pasado desapercibidas. Esta nueva visión de las adolescentes por parte de los profesionales que las atienden hace que su intervención educativa en la RS incorpore otros factores esenciales que las adolescentes han vivido y que han compartido en la TFD, en el desarrollo de sus propios planes educativos personalizados. Durante la intervención y tras su finalización, los y las profesionales de la RS participantes en las TFD han adoptado decisiones relevantes con repercusiones en el trabajo de acompañamiento desarrollado con las jóvenes, incorporando en sus procesos una mirada de género, conscientes de la necesidad de abordar la superación de episodios de VdG.

La intervención impacta en las instituciones y en sus profesionales

La intervención ha sido valorada satisfactoriamente por las participantes. De hecho, solicitaban su ampliación y la disposición de más actividades relacionadas con la prevención de la VdG, muy presente en la mayoría de sus vidas.

Las instituciones se han volcado en esta dirección y en el contexto escolar en el que se forman dentro de las RS junto con otros alumnos y alumnas, han realizado TLD durante todo el curso escolar y TFD en diferentes momentos con motivo de la celebración del 25 de noviembre y del 8 de marzo. Complementariamente, han participado en comunicaciones *on line* de resultados de investigación de varios proyectos desarrollados con adolescentes, por ejemplo, el último realizado del proyecto *Consent*. Además, en una de las RS en concreto, las jóvenes solicitaban habitualmente ampliar el tiempo de la TFD en el espacio de la merienda, por lo que en muchas ocasiones continuábamos dialogando. Se han realizado cuatro sesiones de videofórum en cada una de las RS de la película *A tres metros sobre el cielo*, al finalizar la quinta tertulia y en sus tiempos de ocio personal. Estas acciones evidencian el interés y la necesidad que esta población adolescente demanda. Las jóvenes requieren disponer de herramientas que no permitan su victimización y, en muchas ocasiones, su revictimización por VdG. Es por ello que en la planificación de políticas educativas y sociales adquieren relevancia intervenciones en esta línea, para contemplar desde edades tempranas, recursos y estrategias que permitan identificar y aislar los patrones de atractivo violento y fortalecer los modelos prosociales.

Estos impactos tienen una clara repercusión en los y las profesionales de las instituciones en las que se ha desarrollado el estudio: (1) educadoras y educadores que escuchan a las adolescentes hablar de los textos de las TFD o que ojean los textos y les llaman la atención, y preguntan al investigador cómo pueden participar también del espacio de las TFD; (2) educadoras y educadores que en las propias TFD han manifestado: “Ojalá pudiera haber

dialogado con estos textos en mi etapa adolescente y así, muchas de las situaciones que se describen en ellos, no me hubieran sucedido”; (3) personal de los equipos técnicos como, por ejemplo, dos trabajadoras sociales que al ser informadas por las propias adolescentes de lo que estaban haciendo en las TFD, muestran interés y participan de las mismas; (4) personal de vigilancia que conversa contigo después de las TFD y te dice: “Ya no veo a las menores de la misma manera, ahora me doy cuenta de lo que han sufrido”; (5) personal del centro que pide los textos para dialogarlos con sus hijos e hijas, e incluso uno de ellos para llevárselos a su tutor para que lo trabajen en las tutorías del instituto; (6) personal del control de seguridad de la entrada que te pregunta y se interesa por el desarrollo de las TFD y si sirven para algo; (7) y, finalmente, los directores de las RS que desean continuar con la actuación y preguntan al investigador: “¿*Cómo lo podemos hacer para seguir con esta actividad?*”. En definitiva, una actuación que ha atravesado los muros en los que se ha realizado y que ha generado expectativas en los y las profesionales de estas instituciones.

En atención a la mejora de la convivencia y sus relaciones en las propias RS, resulta imprescindible destacar que se han realizado veinticinco TFD en las que no ha sido precisa ninguna actuación de control conductual. En concreto, estamos hablando de aproximadamente cincuenta horas de intervención intensa con esta temática, durante las que han sido capaces de respetar los principios del aprendizaje dialógico y solo ha sido necesario, en algún momento, llamar la atención sobre el incumplimiento de alguno de ellos y reconducir rápidamente la situación. En definitiva, se ha propiciado un entorno libre, controlado, respetuoso, formal y comprometido con la identificación de patrones violentos y la concienciación de la VdG.

El contexto de intervención exclusivo y especializado para mujeres jóvenes ha propiciado un espacio de seguridad

Otra de las conclusiones que aflora en este trabajo es la valoración del espacio exclusivo de las adolescentes para la realización de la intervención con las TFD, ya que ha supuesto un contexto de confianza, respeto y libertad que les ha permitido expresar sus opiniones y argumentos sin ningún miedo o coacción. Sin lugar a dudas, llama la atención. De hecho, una de las participantes en el Consejo Asesor ya propuso incorporar esta hipótesis porque quería comprobar si realmente se podía demostrar que este espacio era más seguro si se realizaba solo con mujeres. Como ya relacionamos en el capítulo 10, se evidenció que sí, ya que lo afirmaron prácticamente la totalidad de las adolescentes. Sin duda, muchas de las aportaciones, argumentos, opiniones o hechos compartidos de su propia vida o de sus familiares o amigos y amigas, no se habrían compartido si no hubiese sido un espacio exclusivo para mujeres adolescentes. A esto se le añade que compartir este espacio con varones que, en un buen número, tienen un perfil de MTD o incluso están cumpliendo medidas judiciales por VdG dificulta o imposibilita garantizar la opinión libre, honesta y no sesgada en esta actuación.

Las TFD deben cumplir ciertos criterios para garantizar su utilidad en este contexto.

Las TFD son AEE que tienen como objetivo principal la prevención de la VdG, aunque complementariamente a este se consiguen otros como la mejora de la convivencia, el aumento y amplitud de vocabulario, el pensamiento crítico o la reflexión. Para garantizar la rigurosidad de la propia AEE, es imprescindible asegurar que la persona responsable o moderadora tenga la formación necesaria. Es decir, que conozca las bases teóricas del aprendizaje dialógico, sus siete principios y la base teórica y científica de la socialización preventiva de la VdG, lo cual es esencial para el correcto desarrollo de la intervención estudiada.

Una vez expuestas las conclusiones en cada uno de sus ejes y, para finalizar, podemos afirmar que el desarrollo de esta investigación ha abierto una esperanza más a la superación de la VdG de personas adolescentes extremadamente vulnerables. Se ha podido comprobar que la transformación del atractivo en las relaciones afectivo-sexuales es posible, desde la libertad de cada persona, y de ese modo poder alcanzar una vida más igualitaria, plena y feliz. Para ello, este trabajo aporta tres ejes principales: (1) identificar y abordar las actitudes y comportamientos violentos en diálogo igualitario con TFD; (2) ofrecer evidencias que argumenten la necesidad de una transformación hacia otros modelos igualitarios, pacíficos y respetuosos; y, por último, (3) continuar poniendo el foco y la atención en el apoyo solidario de las personas para posicionarse y frenar la violencia. Es por ello por lo que seguiremos trabajando en el diseño e implementación de programas de prevención basados en evidencias científicas, así como en la difusión de nuestros resultados, para disminuir las probabilidades de riesgo de convertirse en víctimas y favorecer, al mismo tiempo, espacios comunitarios de protección y seguridad.

11.2 Limitaciones

A continuación, se relacionan algunas limitaciones de esta investigación que en determinados casos atienden a situaciones excepcionales como la pandemia provocada por la COVID19 y en otros casos podrían ser abordadas en investigaciones futuras:

El día 14 de marzo de 2020 y por el Real Decreto 463/2020 se ordenó el estado de alarma en España y con ello el confinamiento obligatorio. Este hecho alteró notablemente el funcionamiento de las RS y afectó en todos los ámbitos a las y los profesionales y, por supuesto, a las y los adolescentes. Fue una etapa muy dura para todas las personas en general y de manera especial para nuestras adolescentes, que veían limitados sus permisos y visitas a sus familias, así como todas las actividades y programas que se desarrollaban diariamente en las RS,

programas que no podían realizarse debido al confinamiento general de la población. Por ello, también las TFD se tuvieron que paralizar durante trece meses, lo que hizo que se pausara el calendario de investigación y perdiendo parte de la muestra para el análisis posterior de los datos. Se retomaron de nuevo prácticamente un año después. En concreto el día 13 de abril de 2021 se implementó la primera TFD después del confinamiento, lógicamente con todas las medidas higiénicas y de protección garantizadas.

Otro de los efectos de la COVID19 fue que también se limitaron las reuniones presenciales del Consejo Asesor, por lo que solo dos de ellas fueron presenciales. A pesar de ello, se trasladó puntualmente información a través del correo electrónico y virtualmente cuando la pandemia no permitió un tratamiento presencial.

El análisis longitudinal planificado en los tres tiempos de evaluación ha presentado ciertas limitaciones que afectan, en ocasiones, a las propias fases de intervención y/o evaluación. Las diferentes actividades educativas programadas en el proyecto de intervención en las RS (educación formal, terapéuticas, de ocio, deportivas, talleres culturales o creativos o las propias TFD), en ocasiones, se han visto afectadas por diferentes motivos: visitas programadas y obligatorias con las familias de las adolescentes, citas médicas, citas de la Fiscalía de Menores a las que debían acudir con diferente temática, situaciones personales de enfermedad o de indisposición por cualquier motivo justificado que nos han comunicado los profesionales de las RS o cualquier otra que pudiera surgir en el día a día. Con el objetivo de mantener la rigurosidad en el tratamiento de los datos obtenidos en la investigación, se han omitido las citas de intervenciones realizadas por las adolescentes que no han participado de las cinco TFD programadas. Esto ha reducido la muestra sensiblemente, pero resultaba imprescindible para mantener la rigurosidad del análisis en su totalidad.

Desde el inicio del planteamiento de esta investigación, y acordado en el Consejo Asesor, se ha diseñado esta intervención contemplando en su estructura el estudio y análisis de

relaciones heterosexuales de estas jóvenes. Se optó por ello teniendo en cuenta la opción mayoritaria en la orientación sexual de las adolescentes y por considerar que la VdG es ejercida exclusivamente por varones.

Otra de las limitaciones ha sido no poder llegar a aplicar el programa de las TFD en la RS de El Cabañal. Esto incomoda, porque nuestro planteamiento profesional y ético es procurar no dejar a ninguna de las adolescentes sin la intervención, por lo que se valora la posibilidad e idoneidad de diseminar esta actuación en este y otros centros en un futuro próximo.

Otra limitación se encuentra vinculada en la participación de los y las educadoras en el desarrollo de las TFD. Es cierto que su trabajo a turnos imposibilita que puedan estar en las cinco programadas, y por ello no podían tener una visión real y completa de la evolución de las adolescentes. Por otro lado, no todos se habían leído previamente los textos, por lo que el investigador les indicaba que no podían participar en la misma, lo cual generaba una situación un poco incómoda en ocasiones; aunque hemos de apuntar que esto solo ocurría de manera ocasional.

También se considera como otra limitación la formación en materia de socialización preventiva de la VdG desde esta perspectiva, ya que con carácter general los y las profesionales de las RS han recibido otra formación diferente en esta materia, lo que ha provocado, de manera positiva, el descubrimiento de estas evidencias científicas por su parte y ponerlas en discusión. Una propuesta para el desarrollo de esta intervención en el futuro sería la formación previa de los educadores y educadoras en estas teorías.

Podría interpretarse como limitación la relación profesional del doctorando con el objeto de estudio, tal como se ha explicado en la presentación de esta tesis. Podría producirse la aparición de determinadas distorsiones o la contaminación de resultados. Para enfrentar estos sesgos, se utilizaron estrategias y recursos como la creación del Consejo Asesor, la utilización de métodos mixtos o la aplicación de la propia metodología comunicativa en sí. Se diseñaron

y planificaron tanto procedimientos metodológicos como instrumentos de evaluación y técnicas en aras de alcanzar la objetividad.

11.3 Futuras líneas de investigación y transferencia

La investigación aporta interesantes resultados, conclusiones y evidencias referentes tanto al objetivo principal como a los específicos con los que se diseñó. No obstante, en el mismo proceso, surgen nuevas líneas que podrían ampliarla y complementarla. Es por ello que se relacionan, a continuación, algunas de las líneas de análisis o prospectivas que se consideran interesantes para la continuidad y mejora del presente estudio. Las presentaremos en torno a dos ejes: (1) Líneas de investigación y disseminación y (2) Transferencia.

Líneas de investigación y disseminación

El diseño de esta investigación presenta tres tiempos en los que se administran los instrumentos de evaluación utilizados. El último tiempo se cumplimenta al finalizar la última TFD, cuando las adolescentes todavía se encuentran en la institución residencial. Sería muy interesante ahondar en un estudio longitudinal incorporando un Tiempo 4 al acabar su medida judicial y retornar a sus contextos de origen, y que pueda medir la durabilidad del impacto en la transformación del atractivo, en los índices de sexismo y en los factores de personalidad.

Sería interesante poder evidenciar las transformaciones que se producen en los contextos cercanos a las adolescentes participantes, especialmente familia y amigos o amigas y con ello, el impacto que tiene la transformación que han iniciado con las TFD más allá de las RS.

De cara a futuras investigaciones, se considera necesaria la implementación de instrumentos de evaluación a medio y largo plazo, que evidencien el impacto social alcanzado con el desarrollo del trabajo de campo realizado.

Resulta conveniente seguir investigando en programas de prevención que permitan descubrir estrategias, recursos, actuaciones y programas que posibiliten aunar el lenguaje de la ética y el deseo, con el objetivo de dotarlas de atractivo.

Profundizar en la investigación de las correlaciones que existen entre factores de personalidad y VdG, por lo que afecta a la prevención. Si bien es cierto que los factores de Responsabilidad y Estabilidad Emocional correlacionan con significación, resulta recomendable realizar nuevos estudios en esta línea que discriminen si son causa o consecuencia o una conjugación de ambas en los episodios de VdG.

Además, se podrían comparar los resultados replicando la investigación con población similar en edad no sometida al cumplimiento de medidas judiciales de internamiento, y observar si existen diferencias significativas.

En esta línea de investigación con diferenciación en el género al desarrollar el estudio, resultaría útil poder obtener resultados rigurosos de la implementación de las TFD también con los adolescentes varones que están internados en las RS y valorar la contribución de esta AEE para la prevención de la VdG.

Transferencia de la investigación

Sería interesante establecer un plan de formación estructurado y conveniado con las instituciones competentes en esta materia, para que los equipos de educadores y educadoras puedan desarrollarlas en las RS garantizando su rigurosidad. Convendría abrir estos espacios de formación a los profesionales de libertad vigilada, ya que acompañan a las adolescentes durante este período y podrían también seguir desarrollando las TFD. Esto también garantizaría que en todas las RS ninguna adolescente se quedase sin recibir esta AEE en materia de prevención de VdG.

Dentro de las propias dependencias de las RS coexisten diariamente los y las profesionales de la educación reglada y formal con la no formal. Sería útil incorporar en los Planes de Acción Tutorial de los institutos que atienden a las RS esta AEE, aumentando intervenciones basadas en evidencias científicas que contribuyen a la socialización preventiva de la VdG.

Consideramos esencial que las Administraciones públicas competentes en esta materia sean conocedoras de los resultados de este tipo de estudios para que impacten realmente en el diseño de sus políticas, en la normativa desarrollada y en el diseño de protocolos de actuación previamente validados.

Finalmente, resulta necesario para la transferencia que las Administraciones articulen los mecanismos necesarios para su difusión, facilitando la implementación de actuaciones y programas que han demostrado suficiente evidencia en esta línea de investigación. Es importante que sean abiertas y prioricen de alguna manera parámetros que pueden mejorar la calidad de vida de las personas que se encuentran en vulnerabilidad. Es necesaria una adecuada estrategia de coordinación institucional de Administración pública y entidades responsables de las RS que trabajan con adolescentes en conflicto con la ley para garantizar una respuesta preventiva efectiva.

BLOQUE V. REFERENCIAS

BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (2003). Harvard Files Amicus Brief On the Consideration of Race in Admissions Decisions. *Harvard University Gazette*.
<https://news.harvard.edu/gazette/story/2003/02/harvard-files-amicus-brief-on-the-consideration-of-race-in-admissions-decisions/>
- Adhia A., Kernic M., Hemenway D., Vavilala, M. y Rivara, F. (2019). Intimate Partner Homicide of Adolescents. *JAMA Pediatr.*, 173(6), 571–57.
<https://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.0621>
- Agadullina, E., Lovakov A., Balezina M. y Gulevich, O. (2022). Ambivalent sexism and violence toward women: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 52 (5-6), 819-859. <https://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2855>
- Agoff, C., Herrera, C., y Castro, R. (2007). The Weakness of Family Ties and Their Perpetuating Effects on Gender Violence: A Qualitative Study in Mexico. *Violence Against Women*, 13(11), 1206-1220. <https://doi.org/10.1177/1077801207307800>
- Aguilar, A. (2020). Análisis del clima social percibido por las mujeres en prisión desde una perspectiva feminista. *International e-journal of criminal sciences*, 15, 1-36.
- Aguilar, Y. y Núñez, R. (2020). *Variables asociadas a la agresión y victimización en las relaciones de noviazgo: una revisión sistemática*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo, Trujillo-Perú]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55648>
- Ahmetoglu, G. y Swami, V. (2012). Do women prefer “nice guys”? The effect of male dominance behavior on women's ratings of sexual attractiveness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(4), 667-672.
<https://dx.doi.org/10.2224/sbp.2012.40.4.667>

- Aiello, E. y Joanpere, M. (2014). Social creation. A new concept for social sciences and humanities. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3, 297-313.
<https://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2014.41>
- Aiello, E., Donovan, C., Duque, E., Fabrizio, S., Flecha, R., Holm, P., Molina, S., Oliver, E. y Reale, E. (2020). Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research. *Evidence & Policy*, 17(1), 1–16.
<https://dx.doi.org/10.1332/239788220X15833754718034>
- Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C. y Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 62(4), 1043-1061. <https://dx.doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Alvira, F. (2002). *Perspectiva cualitativa / perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica*. Mc Graw Hill.
- American Educational Research Association. AERA (2010). Draft AERA Code of Ethics.
- Amigonianos (2023). *Amigonianos, provincia Luís Amigó*. Madrid. Recuperado de <https://www.amigonianos.org/centros/>
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 9-30.
- Añaños-Bedriñana, F. y García-Vita, M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativo desde las vulnerabilidades sociales y el género. *Revista Criminalidad*, 59(2), 109-124.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arnosó, A., Ibabe, I., Arnosó, M. y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anu. Psicol. Jurídica* 27, 9-20.

- Aubert, A. (2015). Amaya: dialogic literary gatherings evoking passion for learning and a transformation of the relationships of a Roma girl with her classmates. *Qual. Inq.* 21, 858–864. <https://dx.doi.org/10.1177/1077800415614034>.
- Aubert, A., Duque E., Fisas M. y Valls R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://dx.doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aubert, A. y Flecha, R. (2021). Health and well-being consequences for gender violence survivors from isolating gender violence. *International journal of environmental research and public health*, 18(16), 8626.
- Asiyanbola, A. (2005). *Patriarchy, male dominance, the role and women empowerment in Nigeria*. Poster presentado en la XXV International Population Conference Tours, Francia.
- Bajtín, M. M. y Dostoevskii, F. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de cultura económica.
- Barba, J. J. (2013). *La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI*. In M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23–38). Graó.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barreto, M. y Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 35, 633-642.

- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial (v.o. 1994).
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Bouchard, J., Wong, J. S. y Lee, C. (2022). Fostering college students' responsibility as prosocial bystanders to sexual violence prevention: A meta-analysis of the Bringing in the Bystander program. *Journal of American college health*, 1-13.
- Bronckart, J. (2007). *La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales*. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Editorial Miño Dávila, pp.133-146.
- Broom, A., Kelly H. y Philip, T. (2009). The role of gender, environment and Individual biography in shaping qualitative interview data. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(1), 51-65. <https://dx.doi.org/10.1080/13645570701606028>
- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. Norton.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Editorial Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36, 29-45.
- Bühler, Ch., Hetzer, H. y Tudor-Hart, B. (1930). *The mental development of the child*. Harcourt Brace.
- Burn, S. (2017). Appeal to Bystander Interventions: A Normative Approach to Health and Risk Messaging. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <https://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.242>
- Buslón, N., Gairal, R., León, S., Padrós, M. y Reale, E. (2020). The Scientific Self-Literacy of Ordinary People: Scientific Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 977-982. <https://dx.doi.org/10.1177/1077800420938725>

- Cárdenas, M., Lay, S., González, C., Calderón, C. y Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Salud y Sociedad, 1*(2), 125-135.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 2010, Vol 15*(1), 21-34.
- Chakraborty, P., Daruwalla, N., Gupta, A., Machchhar, U., Kakad, B., Adelkar, S. y Osrin, D. (2020). Using participatory learning and action in a community-based intervention to prevent violence against women and girls in Mumbai's informal settlements. *International Journal of Qualitative Methods, 19*, 1-14.
- Chesnais, J. (1981). *Histoire de la violence*. Robert Laffond.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Siglo Veintiuno Editores.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- Chomsky, N. (1995). *El programa minimalista*. Alianza Editorial.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coker, A., Cook-Craig, P., Williams, C., Fisher, B., Clear, E., Garcia, L. y Hegge, L. (2011). Evaluation of Green Dot: An Active Bystander Intervention to Reduce Sexual Violence on College Campuses. *Violence Against Women, 17*(6), 777–796. <https://dx.doi.org/10.1177/1077801211410264>
- Coker, A., Fisher, B., Bush, H., Swan, S., Williams, C., Clear, E. y DeGue, S. (2015). Evaluation of the Green Dot Bystander Intervention to Reduce Interpersonal Violence Among College Students Across Three Campuses. *Violence Against Women, 21*(12), 1507–1527. <https://dx.doi.org/10.1177/1077801214545284>

- Coker, A., Bush, H., Brancato, C., Huang, Z., Clear, E. y Follingstad D. (2020). Longer term Impact of Bystander Training to Reduce Violence Acceptance and Sexism. *Journal of School Violence*, 19(4), 525-538. <https://dx.doi.org/10.1080/15388220.2020.1760108>
- Coker, A., Bush, H., Clear, E., Brancato, C. y McCauley, H. (2020). Bystander program effectiveness to reduce violence and violence acceptance within sexual minority male and female high school students using a cluster RCT. *Prevention science*, 21, 434-444.
- Cole, M. y Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*. Limusa (v.o. 1974)
- Comunidades de Aprendizaje. (s.f.). *Centros en funcionamiento*.
<https://comunidadesdeaprendizaje.net/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavarria, J. *Masculinidad/es: poder y crisis (pp.31-48)*. Isis Internacional.
- Connell, R. (2006). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R. (2012). Masculinity Research and Global Change. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 418. <https://dx.doi.org/10.4471/MCS.2012.01>
- Connell, R. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender Society*, 19, 829.
- Copello, P. (2005). La violencia de genero en la ley integral. Valoración politico-criminal. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 7(8), 1-23.
- Consejo de Europa. (2011). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*. Council of Europe Treaty Series No. 210.
- Cortes, M. (2016). IDEALOVE y NAM. socialización preventiva de la violencia de género. *Masculinities y Social Change*, 5(2), 207. <https://dx.doi.org/10.17583/mcs.2016.2133>

- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades. (2001-2004). *Workaló "The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy Case*. Proyecto para el V Programa Marco de la Unión Europea.
- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades. (2005-2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Plan Nacional I+D+I*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades. (2006-2008). *ACT-COM. Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género y la convivencia entre culturas*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Crooks, C., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A. y Exner-Cortens, D. (2019). Preventing Gender-Based Violence Among Adolescents and Young Adults: Lessons From 25 Years of Program Development and Evaluation. *Violence Against Women*, 25(1), 29–55.
<https://dx.doi.org/10.1177/1077801218815778>
- Cruz, C., Zempoaltecatl, V. y Correa, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381-395.
- Debnam, K., Howard, D. y Garza, M. (2014). "If you don't have honesty in a relationship, then there is no relationship": African American girls' characterization of healthy dating relationships, a qualitative study. *Journal of Primary Prevention*, 35(6), 397-407.
<https://dx.doi.org/0.1007/s10935-014-0362-3>
- De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371.

- De Botton, L., Puigvert, L. y Sánchez, M. (2005). *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*. Nueva York, NY: Springer Science & Business Media. <https://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3681-7>
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- De Lemus, S., Moya, M. y Glick, P. (2010). When Contact Correlates With Prejudice: Adolescents' Romantic Relationship Experience Predicts Greater Benevolent Sexism in Boys and Hostile Sexism in Girls. *Sex Roles*, 63, 214-225.
- Denzin, N. (2014). *Interpretive autoethnography*. Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Díaz-Aguado, M. (2006a). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M. y Carvajal, M. (2010). *Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia*. Ministerio de Igualdad, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Díaz Aguado, M., Martínez, R., Martínez, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad, Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- Díaz, L., Ward, S. y Díez, F. (2022). Grupos interactivos, una actuación educativa de éxito superadora barreras culturales pro educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4757-4773. https://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1830

- Díez, J. (2017). Dialogic Mathematics 'I'm good at math'. *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1). <https://dx.doi.org/10.4995/msel.2017.6697>
- Díez-Palomar, J., Sanmamed, A., García-Carrión, R. y Molina-Roldán, S. (2018). Pathways to Equitable and Sustainable Education through the Inclusion of Roma Students in Learning Mathematics. *Sustainability* 10, 2191. <https://dx.doi.org/10.3390/su10072191>
- Díez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L. y Vieites, M. (2020). Transforming students attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PLoS ONE*, 15(10), e0240292. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Domenach, J. (1980). *La violence et ses causes*. UNESCO.
- Donellan, M., Oswald, F., Baird, B. y Lucas, R. (2006). The Mini-IPIP Scales: Tiny-yet-Effective Measures of the Big Five Factors of Personality. *Psychological Assessment*, 18(2), 192-203. <https://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.18.2.192>
- Donovan, C. (2007). Future Pathways for Science Policy and Research Assessment: Metrics vs Peer Review, Quality vs Impact. *Science and Public Policy*, 34(8), 538–42.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). *Características generales de la metodología cualitativa*. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Dosil, M., Jaureguizar, J., Bernaras, E. y Sbicigo, J. (2020). Teen dating violence, sexism, and resilience: A multivariate analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2652. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph17082652>
- Dunbar, R. (2014). The Social Brain: Psychological Underpinnings and Implications for the Structure of Organizations. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2) 109-114. <https://dx.doi.org/10.1177/0963721413517118>
- Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o la violencia. las relaciones en las discotecas*. El Roure.

- Duque, E. (2010-2011). *Miratge de l'ascens i amor ideal. Noves propostes preventives de la violència masclista*. Institut Català de les Dones. Generalitat de Catalunya.
- Duque, E. y Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. REMIE. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
<https://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Duque, E. (Coord), Burgués de Freitas, A., Castro Sandúa, M. y Cortés Camacho, M. (2015). *IDEALOVE y NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. Ministerio de Educación.
- Duque E., Melgar P., Gómez-Cuevas S. y López de Aguilera G. (2021). 'Tell someone', to both women and men. *Frontiers in Psychology*, 12, 673048. Crossref. PubMed.
- Duque, E., Gómez, S. y Toledo, A. (2020). *Congreso Internacional SIPS 2019/ XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Tertulias Feministas Dialógicas: Empoderamiento de las Mujeres y las Nuevas Masculinidades Alternativas*. (p.225–228). Blanquerna.
- Elboj, C., Ainhoa, S. y Fernández, F. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos Educativos* 5, 159-172.
- Ellsberg, M. y Lori, H. 2007. *Investigando la violencia contra las mujeres*. OMS-PATH.
- Espelage, D., Low, S., Polanin, J. y Brown, E. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180-186.
- European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, (2021). *Horizon Europe, the EU research and innovation programme (2021-27): for a green, healthy, digital and inclusive Europe*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/052084>
- Expósito, F., y Moya, M. (2011). *Violencia de género*. Mente y cerebro, 48(1), 20-25.

- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P. y Tellado, I. (2021). Enhancing literacy and communicative skills of students with disabilities in Special Schools through Dialogic Literary gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12, 662639.
- Fernández, J. (2005). ¿Qué me pasa cuando me enamoro? *Conferencia en las Palmas de Gran Canaria*. 9 de Junio de 2005.
- Fernández-Fuertes, A., Fuertes, A. y Pulido, R. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) – versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 339–358.
- Ferragut, M., Blanca, M. y Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, 25(1), 38-42.
<https://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.85>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(2), 188-211.
<https://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.09>
- Flecha, A., Puigvert, L. y Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo*, 6, 107-120.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educacion*, 21(2), 183-196. <https://dx.doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.

- Flecha, R. (2018). A Note on Key Concepts for Social Impact of Research Assessment. This document is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.
- Flecha, R. (2021). Second-order sexual harassment: Violence against the silence breakers who support the victims. *Violence against women*, 27(11).
- Flecha, R. (2022). *La sociedad dialógica. La sociología que gusta y usan las personas de ciencia y ciudadanía*. Hipatia Press Association.
<https://hipatiapress.com/index/2022/12/04/the-dialogic-society/>
- Flecha, R. y Steinberg, S. (Coord.) (2009). Monográfico Pedagogía Crítica del S. XXI. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en La Sociedad de la Información*, 10(3).
- Flecha, R. y Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía crítica: Un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional Para La Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Flecha, R., Vargas, J. y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa critica en la investigación de las ciencias sociales: la investigación *Workaló. Lan Harremanak*, 11, 21-33.
- Flecha, R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). The new alternative masculinities and the overcoming of gender violence. *International Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(1), 88-113.
- Flecha, R., Tomás, G. y Vidu, A. (2020). Contributions from psychology to effectively use, and achieving sexual consent. *Frontiers in psychology*, 11, 92.

- Flecha, R., Puigvert, L. y Racionero-Plaza, S. (2023). 'Achieving student well-being for all: Educational contexts free of violence', *NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. <https://dx.doi.org/10.2766/463854>
- Flood, M. y Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence, and Abuse*, 10(2), 125–142.
<https://dx.doi.org/10.1177/1524838009334131>
- Foshee, V., Bauman, K., Ennett, S., Linder, G., Benefield, T. y Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American journal of public health*, 94(4), 619-624.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI de España.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial.
- Gallardo, H (2014). El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación. *Respuestas*, 19(2), 81-92.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Sexism relations with justification of violence and with other forms of prejudice such as social dominance and authoritarianism. *Studies in Psychology*, 34(2), 127-139. <https://dx.doi.org/10.1174/021093913806751384>
- Gairal-Casadó, R., Garcia-Yeste, C., Munté, A. y Padrós, M. (2022). Study to Change Destiny. Elements That Promote Successful Trajectories in Young People who Have Been in Residential Care. *The British Journal of Social Work*, 52(4), 2253-2270.

- Gairal-Casadó, R., Duque, E., Ramis-Salas, M. y Valls, R. (2022). 'My friends are like my family': The positive impact of high-quality friendships on former foster care youth. *Children & Society*.
- García, C., Gairal, R., Munté, A. y Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child y Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://dx.doi.org/10.1111/cfs.12384>
- García-Carrión, R. (2015). What the dialogic literary gatherings did for me: The persona narrative of an 11-Year-old boy in a rural community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913-919. <https://dx.doi.org/10.1177/1077800415614305>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Garrido, L. (2011). Reseña de "La Teoría de la acción comunicativa" de Habermas. Razón y Palabra, (75). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706036>
- Garriga, J. y Noel, G. (2010). *Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso*.
- Gidenns, A. (1993). *The transformation of intimacy: Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Polity.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Alianza.
- Gilmore, D. (1990). *Manhood in the making: cultural concepts of masculinity*. Yale University Press.
- Girbés-Peco, S., Gairal-Casadó, R. y Torrego-Egido, L. (2019). The participation of Roma and Moroccan women in family education: educational and psychosocial benefits. *Cultura y Educación*, 31(4), 754-779.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

- Glance, A., Zatzkin, J. y Kaufman, K. (2021). Moving toward a new model of sexual consent: The development of the process-based consent scale. *Violence against women*, 27(12-13), 2424-2450.
- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491–512.
- Glick, P. y Fiske, S. (1997). Hostile and benevolent sexism: measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 119–135.
- Glick, P. y Fiske, S. (1999). The Ambivalence Toward Men Inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23(3), 519-536.
<https://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x>
- Glick, P. y Hilt, L. (2000). From combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. *Developmental social psychology of gender*, 243–272. New Jersey: Erlbaum.
- Glick, P., Lameiras, M., Fiske, S., Eckes, T., Masser, B., Volpato, C., Manganelli, A., Pek, J., Huang, L., Sakalli-Ugurlu, N., Rodríguez, Y., Pereira, M., Willemsen, T., Brunner, A., Six-Materna, I. y Wells, R. (2004). Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 86, 713-728.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 7–28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Gómez, A. (2014). How friendship generates key research questions that help to overcome gender-based violence: a personal narrative. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 934-940.

- Gómez, A. y Díez-Palomar J. (2009). “Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI”. En Flecha, R. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 10, (3)*, pp. 105-118.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology informing real social transformation through research. *Qual. Inq.* 17, 235–245.
<https://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa*. El Roure.
- Gómez, J. (2015). *Radical Love: A Revolution for the 21st century*. Peter Lang.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure Ciencia.
- Gómez-Cuevas, S. y Valls-Carol, R. (2022). El Impacto Social desde los Movimientos Bottom-up: el Caso de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 221-246.
<http://dx.doi.org/10.447/remie.10544>
- Gómez-González, A. y Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 21–30.
- Gómez-González, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Gómez-González, A., Siles, G. y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1).

- Grevio. (2020). *Primer informe de evaluación de España para el Consejo de Europa. Grupo de Expertos en la Lucha contra la Violencia contra la Mujer y la Violencia Doméstica*. Secretaría del mecanismo de seguimiento del Convenio de Estambul.
- Guiddens, A. (2003). La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. In *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. (pp. 416-p).
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Gurr, T. (1969). *Violencia en América*. Signet books.
- Habermas, J. (1976). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Vol.I y II*. Taurus.
- Herranz, M (2004). El interés del menor en los Convenios de la Conferencia de la Haya de Derecho Institucional Privado. Lex Nova.
- Herrera, A., Pina, A., Herrera, M. y Expósito, F. (2014). ¿Mito o realidad? Influencia de la ideología en la percepción social del acoso sexual. *Anu. Psicol. Jurídica 2014*, 24, 1-7.
- Higate, P. (2003). *Military masculinities: Identities and the State*. Praeger.
- Hirst, W. y Rajaram, S. (2014). Towards a social turn in memory: An introduction to a special issue on social memory. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 30, 77–97.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: passionate politics*. South End Press.
- Howe, C. y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.

- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. IBM Corp. (Computer Software).
- INCLUD-ED Consortium. (2011). Final INCLUD-ED Report. *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. http://creaub.info/included/wpcontent/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf
- Infesta, G., Vicente, A. y Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 233-244.
- Jampel, J., Gazarian, D., Addis, M. y Hoffman, E. (2020). Traditional masculinity ideology and diagnostic aversion predict symptom expression in a community sample of distressed men. *Sex Roles*, 82(11), 704-715.
- Jaspart, M., Brown, E., Condon, S., Firdion, J., Fougeyrollas-Schwebel, D., Houel, A., Saurel-Cubizolles, L., Brigitte, M. y Schiltz, M. (2006). *Les violences envers les femmes en France. Une enquête nationale*. Francia.
- Joanpere, M. y Morlà T. (2019). New alternative masculinities, the struggle within and for the feminism in higher education. *HSE Social and Education History*, 8(1), 44-65. <https://dx.doi.org/10.17583/mcs.2019.3936>
- Kandel, E. (2007). *In search of memory: The emergence of a new science of mind*. WW Norton & Company.
- Katz, J., Pazienza, R., Olin, R. y Rich, H. (2015). That's what friends are for: Bystander responses to friends or strangers at risk for party rape victimization. *Journal of interpersonal violence*, 30(16), 2775-2792.
- Kimmel, M. (1996). *Manhood in America: a cultural history*. Free Press.

- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L. y Duque, E. (2020). Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers. *Social Sciences*, 9(7), 116. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9070116>
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Succesful teachers of African American children*. Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lameiras, M., Rodríguez, Y., Carrera, M. y Calado, M. (2009). Del sexismo hostil al sexismo benevolente: La nueva cara del sexismo en las sociedades occidentales. *Estudios de Antropología Biológica*, 14(1), 73-89.
- León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López de Aguieta, G. y Puigvert, L. (2020). Propelling children's empathy and friendship. *Sustainability*, 12(18), 7288.
- Lichter, E. y McCloskey, L. (2004). *Los efectos de la exposición en la infancia a la violencia conyugal en las creencias de género de los adolescentes y la violencia en las citas*. Psychol. Women Q.28, 344-357.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiri*. Sage.
- Littleton, K. y Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to Work*. Routledge.
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M. y Alvarez, P. (2016). Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1–11.
- López de Aguieta, G. L. (2019). Developing School-relevant Language and Literacy Skills through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. <https://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>
- López de Aguieta, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R. y Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic

- literary gatherings. *Language and Education*, 34(6), 583-598.
- <https://dx.doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- López de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., Padrós, M. y Oliver, E. (2021). Dialogic Reconstruction of Memory: A Methodological Contribution Aimed at Social Impact on Youth's Sexual-Affective Relationships. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://dx.doi.org/10.1177/16094069211034596>
- Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista española de medicina legal*, 46(3), 139-145.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Magnusson, L., Nyberg, A., Mittendorfer-Rutz, E., Bondestam, F. y Madsen, I. (2020). Work related sexual harassment and risk of suicide and suicide attempts: *Prospective cohort study*. *BMJ*, 370.
- Malonda, E., Tur-Porcar, A. y Llorca, A. (2017). Sexism in adolescence: parenting styles, division of housework, prosocial behaviour and aggressive behaviour. *Revista de Psicología Social*, 32(1), 333-361.
- Marauri, J., Villarejo, B. y García, R. (2020). Las tertulias teológicas dialógicas en educación primaria: Aprendizaje y enseñanza de la religión en un espacio dialógico. *Social and Education History*, 9(2), 201. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.4914>
- Marron, C. (2017). *Discriminación en la infancia y la adolescencia: un enfoque intergrupal de desarrollo*. Psychology Press.
- Martin, G. (2000). *The 'tradition of violence' in Colombia: Material and Symbolic Aspects*. En Aijmer, G. y Abbnik J. (eds), *Meanings of Violence. A cross cultural perspective*. Berg.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, (46), 7-31.

- Martínez, M., López-Bonilla, J. y Díaz, M. (2010). Estudio de género en los órganos decisorios de la universidad. *In Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, [libro de actas]*. 681-691. Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla.
- May, T. (2002). *Qualitative questions for social research*. Sage.
- Mazerolle, P., Ross-Smith, S., y Dowling, A. (2019). Bringing in the bystander: Preventing violence and abuse. *Griffith Review*, (65), 164-171.
- McCarthy, B. y Casey, T. (2008). Love, Sex, and Crime: Adolescent Romantic Relationships and Offending. *American Sociological Review*, 73(6), 944–969.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Mead, M. (1982). *Sexo y temperamento*. Paidós.
- Mejía, G. y Sierra, K. (2017). Revisión sistemática sobre violencia en pareja. *Universidad Cooperativa de Colombia*. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500,12494\(10941\),1](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500,12494(10941),1).
- Melgar, P. (27 de julio de 2018). *Para combatir la violencia de género traigamos al activismo feminista el espíritu del amor*. Diario Feminista. <https://eldiariofeminista.info/2018/07/27/para-combatir-la-violencia-de-genero-traigamos-al-activismo-feminista-el-espiritu-del-amor/>
- Melgar, P., Puigvert, L., Rios, O. y Duque, E. (2021). Language of Desire: A Methodological Contribution to Overcoming Gender Violence. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://dx.doi.org/10.1177/16094069211034597>
- Mercer, N., Hargreaves, L. y García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia editorial.

- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and Development of Children's Thinking: A socio-cultural approach*. Routledge. <https://dx.doi.org/10.4324/9780203946657>
- Mittal, S. y Singh, T. (2020). Gender-based violence during COVID-19 pandemic: a mini-review. *Frontiers in global women's health*, 4.
- Moreno, J. y López, I. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 111-132.
- Moriana, G., Mut, E., y Melgar, P. (2023). *La violencia aisladora en los procesos de recuperación en las mujeres que sufren violencia de género*.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En Barberá, E. y Martínez-Benlloch, I. (Eds.), *Psicología y Género*, 271-294. Pearson.
- Moya, M. y Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 643-649.
- Muñoz, I. (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Musso, M., Moro, A., Glauche, V., Rijntjes, M., Reichenbach, J., Büchel, C. y Weiller, C. (2003). Broca's area and the language instinct. *Nature Neuroscience* 6, 774–781 (2003). <https://dx.doi.org/10.1038/nn1077>
- Navarro, J. y Mestre, V. (2015). *El marco global de atención al menor. Prácticas basadas en la evidencia, reflexiones y experiencias de éxito*. Ed. Tirant Humanidades.
- Navarro, J. y Puig, M. (2010). El valor de la educación afectiva con niños en situación de vulnerabilidad acogidos en instituciones de protección: un modelo de trabajo social basado en la cotidianidad. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 90, 65-84.

- Navarro-Pérez, J., Carbonell, A. y Oliver, A. (2019). Eficacia de una app psicoeducativa para reducir el sexismo en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, Volume 24*, Issue 1, 2019, Pages 9-16. ISSN 1136-1034. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.002>
- Navarro-Pérez, J., Oliver, A., Carbonell, Á. y Schneider, B. (2020). Effectiveness of a Mobile App Intervention to Prevent Dating Violence in Residential Child Care. *Psychosocial Intervention, 29*(2), 59 - 66. <https://dx.doi.org/10.5093/pi2020a3>
- Nazareno, E., Vidu, A., Merodio, G. y Valls, R. (2022). Men Tackling Isolating Gender Violence to Fight against Sexual Harassment. *International journal of environmental research and public health, 19*(4), 1924.
- Ng-Knight, T., Shelton, K., Riglin, L., Frederickson, N., McManus, I. y Rice, F. (2019). ‘Best friends forever’? Friendship stability across school transition and associations with mental health and educational attainment. *British Journal of Educational Psychology, 89*(4), 585-599.
- Olea, M., Fernández, R. y Rosell, L. (2012). El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 26*(1), 75-88.
- Olejnik, S. y Algina, J. (2003). Generalized Eta and Omega Squared Statistics: Measures of Effect Size for Some Common Research Designs. *Psychological Methods, 8*(4), 434-447. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.4.434>
- Oliver, E. (2012). *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Violencia de género. investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. El Roure.

- Organización Mundial de la Salud. (2001). *“Putting Women First: Ethical and Safety Recommendations for Research on Domestic Violence against Women.”* Ginebra. Organización Mundial de la Salud. WHO/FC/GWH/01.1
- Organización Mundial de la Salud. (2007). Informe sobre la salud en el mundo 2007: protección de la salud pública mundial en el siglo XXI: un porvenir más seguro. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43716>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Organización Panamericana de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *RESPETO a las mujeres: Prevención de la violencia contra las mujeres.* Organización Mundial de la Salud. (WHO/RHR/18.19)
- Organización Naciones Unidas, ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Resolución de la Asamblea General 217 (III) A, 1948, París, art. 1.
- Organización Naciones Unidas, ONU. (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer.* Resolución de la Asamblea General 48/104 de 20 de diciembre de 1993.
- Organización Naciones Unidas, ONU. (2015). *Objetivo de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015.* <https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015>
- Organización Naciones Unidas, ONU. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020.* Naciones Unidas.
- Orozco, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa.* Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMEC).
- Owen, L., Goldwasser, C., Choate, K. y Blitz, A. (2008). Collaborative innovation throughout the extended enterprise. *Strategy Leadership*, 36(1), 39–45.
- Padrós, M. (2012). Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 165-183. <http://dx.doi.org/10.4471/MCS.2012.10>

- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922.
- Padrós-Cuxart, M., Rodrigues, R., Ramis-Salas, M. y Duque, E. (2021). Dialogic gathering of films. *Promoting meaningful online interactions during COVID-19 confinement. PLoS ONE* 16(7), e0254132. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0254132>
- Pazos, M., Delgado, A. y Gómez, Á. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Rev. Latinoam. Psicol.* 46, 148-159.
- Pedraz, A., Zarco, M., Ramasco, M. y Palmar, A. (2014). *Investigación Cualitativa*. Elsevier D.L.
- Perez, A. (2019). *Estudio sobre la sororidad: Un mecanismo en la lucha contra el patriarcado y una estrategia en la intervención social con mujeres víctimas de violencia de género, mujeres migrantes y mujeres en contextos de prostitución*.
- Pérez, G. (1999). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.
- Perret, L., Ki, M., Comisso, M., Chon, D., Scardera, S., Kim, W., ... y Geoffroy, M. (2021). Perceived friend support buffers against symptoms of depression in peer victimized adolescents: Evidence from a population-based cohort in South Korea. *Journal of affective disorders*, 291, 24-31.
- Phipps, D., Cummings, J., Pepler, D., Craig, W. y Cardinal, S. (2016). The Co-Produced Pathway to Impact describes Knowledge Mobilization Processes. *J. Community Engagement and Scholarship*, 9(1), 31-40.
- Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé, Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 23-41.

- Portell, D. y Pulido, C. (2012). Communicative acts which promote new masculinities. Overcoming hegemonic masculinity in the work-place and the school. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 61–80.
- Platt, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polémico. *Revista Internacional de las Ciencias Sociales*, 44(1), 173-180.
- Prieto, H. (21 de febrero de 2018). *¿Es la ciencia un derecho humano?* Diario Feminista. <https://eldiariofeminista.info/2018/02/21/es-la-ciencia-un-derecho-humano/>
- Prieto, Ó, y Duque, E. (2009). Dialogic learning and its contributions to educational theory. *Teoría De La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad De La Información*, 10(3).
- Priuli, R. y De Moraes, M. (2007). Adolescent in conflict with the Law. *Cien Saude Colet*, 12(5), 1185-1192.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. El Roure.
- Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839–843. <https://dx.doi.org/10.1177/1077800414537221>
- Puigvert, L. (2016). Female university students respond to gender violence through dialogic feminist gatherings. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 183. <https://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2016.2118>
- Puigvert, L. y Flecha, R. (2018). Definitions of Coercive Discourse, Coerced Preferences and Coerced Hooking-up. *This Work is Licensed Under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License*.
- Puigvert, L., Valls, R., Garcia, C., Aguilar, C. y Merrill, B. (2017). Resistance to and Transformations of Gender-Based Violence in Spanish Universities: A Communicative

- Evaluation of Social Impact. *Journal of Mixed Methods Research*, 1-20.
<https://dx.doi.org/10.1177/1558689817731170>
- Puigvert, L., Gelsthorpe, L., Soler-Gallart, M. y Flecha, R. (2019a). Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. *Palgrave Communications*, 5(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.1057/s41599-019-0262-5>
- Puigvert, L., Flecha, R., Racionero, S. y Sordé-Martí, T. (2019b). Socioneruroscience and its contributions to conscious versus unconscious volition and control. The case of gender violence prevention. *AIMS Neuroscience*, 6(3). 204-218.
<https://dx.doi.org/10.3934/Neuroscience.2019.3.204>
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos. Monográfico número 2*, 295-309.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia.
- Racionero-Plaza, S. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista De Fomento Social* 73(1), 43-63.
- Racionero-Plaza, S., Ugalde-Lujambio, L., Puigvert, L. y Aiello, E. (2018). Reconstruction of autobiographical memories of violent sexual-affective relationships through scientific reading on love: A psycho-educational intervention to prevent gender violence. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01996>
- Racionero-Plaza, S., Ugalde, L., Merodio, G. y Gutiérrez-Fernández, N. (2020). "Architects of their own brain." Social impact of an intervention study for the prevention of gender-based violence in adolescence. *Frontiers in psychology*, 10, 3070.
- Racionero-Plaza, S., Duque, E., Padrós, M. y Molina, S. (2021). "Your Friends Do Matter": Peer Group Talk in Adolescence and Gender Violence Victimization. *Children*, 8(2), 65.
<https://dx.doi.org/10.3390/children8020065>

- Ramis, M., Martín, N., y Íñiguez, T. (2014). How the dialogue in communicative daily life stories transforms women's analyses of why they suffered gender violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 876-882.
- Ramón y Cajal, S. (1989). *Recollections of my life*. The MIT Press.
- Ramos, G., Muñoz, J., Ponce, V. y Cataño, C. (2020). Dependencia emocional y su relación con la violencia en parejas. Una aproximación descriptiva a la revisión de literatura. *Desafíos*, 11(2), 165-170.
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R. y Holm, P. (2017). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Res. Evaluat.* 27, 298–308.
<https://dx.doi.org/10.1093/reseval/rvx025>
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., Larkin, C., Lepori, B., Mosoni-Fried, J., Oliver, E., Primeri, E., Puigvert, L., Scharnhorst, A., Schubert, A., Soler, M., Soòs, S., Sordé, T., Travis, C. y Van Horik, R. (2018). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 27(4), 298–308.
<https://dx.doi.org/10.1093/reseval/rvx025>
- Redondo-Sama, G., Díez-Palomar, J., Campdepadrós, R. y Morlà-Folch, T. (2020). Communicative methodology: Contributions to social impact assessment in psychological research. *Frontiers in Psychology*, 11, 286.
<https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Rugulies, R., Sorensen, K., Aldrich, P., Folker, A., Friborg, M., Kjær, S. y Madsen, I. (2020). Onset of workplace sexual harassment and subsequent depressive symptoms and incident depressive disorder in the Danish workforce. *Journal of affective disorders*, 277, 21-29.

- Richman, J., Rospenda, K., Nwyn, S., Flaherty, J., Fendrich, M., Drum, M., y Johnson, T. (1999). Sexual harassment and generalized workplace abuse among university employees: prevalence and mental health correlates. *American Journal of Public Health*, 89(3), 358-363.
- Rinehart, J. y Yeater, E. (2011). A qualitative analysis of sexual victimization narratives. *Violence Against Women*, 17(7), 935-943.
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible capital*, 11(3), 485-507. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.654>
- Ríos, O. y Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista. Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. Special Issue: Communicative acts for social inclusion. *Signos*, 43(2), 311-326.
- Ríos-González, O., Puigvert L., Sanvicén, P. y Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Ríos-González, O., Ramis-Salas, M., Peña-Axt, J. y Racionero-Plaza, S. (2021). Alternative friendships to improve men's health status. The impact of the new alternative masculinities approach. *International Journal of Environmental. Research and Public Health*, 18(4), 2188. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph18042188>
- Robinson, A. (2006). Reducing repeat victimization among high-risk victims of domestic violence: The benefits of a coordinated community response in Cardiff, Wales. *Violence against women*, 12(8), 761-788.
- Roca, E., Gómez, A. y Burgués, A. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843-850. <https://dx.doi.org/1077800415614026>

- Roca-Campos, E. (2016). Formación dialógica del profesorado: reencanto con la profesión docente. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 11-16.
<https://dx.doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.002>
- Roca-Campos, E., Duque, E., Ríos, O. y Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: a successful intervention to prevent and address bullying in schools. *Frontiers in psychiatry*, 855.
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A., Marhuenda-Fluixá, F. y Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia “On Giants’ Shoulders”. *Sustainability*. 2021, 13(8), 4275. <https://dx.doi.org/10.3390/su13084275>
- Rodrigues-Mello, R., Bonell-García, L., Castro-Sandúa, M. y Oliver-Pérez, E. (2021). Three Steps Above Heaven? Really? That’s All Tactic! New Alternative Masculinities Dismantling Dominant Traditional Masculinity’s Strategies. *Frontiers in psychology*, 12. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.673829>
- Rodrigues-Mello, R., Soler-Gallart, M., Braga, M. y Natividad-Sancho, L. (2021). Dialogic Feminist Gathering and the Prevention of Gender Violence in Girls With Intellectual Disabilities. *Frontiers in Psychology*, vol. 12. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662241>
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México. Trillas.
- Rodríguez, M., Del Barrio, M. y Carrasco, M. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 2(2), 10-18.
- Rodríguez-Oramas, A., Zubiri, H., Arostegui, I., Serradell, O. y Sanvicén-Torné, P. (2020). Dialogue With Educators to Assess the Impact of Dialogic Teacher Training for a Zero-

- Violence Climate in a Nursery School. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 1019– 1025.
<https://dx.doi.org/10.1177/1077800420938883>
- Roessner, D. (2000). Quantitative and qualitative methods and measures in the evaluation of research. *Research Evaluation*, 9(2), 125-132.
- Rojas, P. (2000). La ética del lenguaje. *Revista de Filosofía*, 3.^a época, 13(23). Universidad Complutense. Madrid.
- Rojas-Drummond, S. y Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 99-111. [https://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)0075-2](https://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)0075-2)
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo del contexto social*. Paidós.
- Roldán, E. (1998) Los grupos de discusión en la investigación en Trabajo Social y Servicios sociales. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 133-144.
- Ruiz-Eugenio, L., Puigvert, L., Ríos, O. y Cisneros, R. (2020). Communicative Daily Life Stories: Raising Awareness About the Link Between Desire and Violence. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 1003–1009. <https://dx.doi.org/10.1177/1077800420938880>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (4th ed.). Universidad de Deusto.
- Ruiz-Román, C., Juárez, J. y Molina, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. <https://dx.doi.org/10.6018/educatio.432981>
- Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía social. Revista universitaria*, (34), 97-109. <https://dx.doi.org/10.7179/PSRI>

- Salceda, M., Vidu, A., Aubert, A. y Roca, E. (2020). Dialogic feminist gatherings: Impact of the preventive socialization of gender-based violence on adolescent girls in out-of-home care. *MDPI Soc. Sci.* 2020, 9, 138. <https://dx.doi.org/10.3390/socsci9080138>
- Sánchez, V. y Guijarro, T. (2002). Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (84), 121-138.
- Sanmartí, N. y Márquez, C. (2012). Enseñar a plantear preguntas investigables. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 70, 27-36.
- Searle, J. (1984). *Minds, brains and science*. Harvard university press.
- Searle, J. y Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. El Roure Ciencia.
- Shah, S., Barsky, A., Vaillant, G. y Waldinger, R. (2014). Childhood environment as a predictor of perceived health status in late life. *Health Psychology Research*. Vol 2, 1560.
- Seidler, V. (1994). *Unreasonable men: Masculinity and social theory*. Psychology Press.
- Semahegn, A., Torpey, K., Manu, A., Assefa, N., Tesfaye, G. y Ankomah, A. (2019). Are interventions focused on gender-norms effective in preventing domestic violence against women in low and lower-middle income countries? A systematic review and meta-analysis. *Reproductive health*, 16, 1-31.
- Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. Les édition ouvrières.
- Serrano, M. y Mirceva, J. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191–205.
- Serradell, O., Santa Cruz, I. y Mondejar, E. (2015). Can the men's movement attract young men? The men in dialogue association. *Journal of Gender Studies*, 24(6), 677-688. <https://dx.doi.org/10.1080/09589236.2013.872556>

- Serrano-Argüeso, M., Ereñaga-de Jesús, N. y Vidu, A. (2021). Overcoming poverty and social risk: A comprehensive action model for female victims of gender-based violence. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 42(2), 26-48.
- Simón, P., Clavería, S., García, G., López, A. y Torre, M. (2021). *Resumen ejecutivo del informe juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. Dirección general del INJUVE y Observatorio de la juventud en España. NIPO:130-20-019-4
- Slavin, R. E. (1995): “Cooperative learning and intergroup relations”, en BANKS, J. y BANKS, C. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 628-634.
- Slakmon, B. (2022). Effects of dialogic education on sensemaking: Changes in teachers' narrative structure. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103748.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103748>
- Smith, P., White, J. y Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American journal of public health*, 93(7), 1104–1109. <https://dx.doi.org/10.2105/ajph.93.7.1104>
- Soldz, S. y Vaillant, G. (1999). The Big Five Personality Traits and the Life Course: A 45-Year Longitudinal Study. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208-232.
<https://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1999.2243>
- Soler, M. (2015). Biographies of “invisible” people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842.
<https://dx.doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soler, M. (2017). *Achieving Social Impact. Sociology in the Public Sphere*. Springer.
- Soler-Gallart, M. y Flecha, R. (2022). Researchers’ Perceptions About Methodological Innovations in Research Oriented to Social Impact: Citizen Evaluation of Social

- Impact. *International Journal of Qualitative Methods*.
<https://dx.doi.org/10.1177/16094069211067654>
- Sordé, T. y Ojala, M. (2010). Dialogic communicative acts communicative acts of power in research. *Revista signos*, 43(2), 437-457. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400008>
- Sordé, T. y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377–391.
- Stern, W. (1914). *Psychologie der fruehen Kindheit*. Quelle und Meyer.
- Sternberg, R. (2000). *La experiencia del amor*. Paidós.
- Sutter, M. y Oldgreen, J. (1997). *Research Methods*. Sage.
- Swim, J. y Hyers, L. (2009). *Sexism*. En T.D. Nelson (Edit.). *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (407-430). New York. Psychology Press-Taylor y Francis Group, LLC.
- Tarazona, M. (2012). Coeducación y formación del profesorado en el estado español: apertura a nuevos espacios de reflexión. *Org y demo*, 13 (1), 73-86.
- Tellado, I. y Sava, S. (2010). The role of the non expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163–176.
<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/822>
- Torras-Gómez, E., Mengna G. y Mimar R. (2019). Sociological Theory from Dialogical Democracy. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences* 8, 216–34.
- Torras-Gómez, E., Puigvert, L., Aiello, E. y Khalfaoui, A. (2020). Our right to the pleasure of falling in love. *Frontiers in psychology*, 3068.
- Uceda, F. y Navarro, J. (2013). La política de reeducación en la Comunitat Valenciana: Un análisis de las prácticas educativas de los centros de justicia juvenil. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*. Univesidad de Alicante, 2013, num. 20, p. 55-77.

- Ugalde, L., Racionero-Plaza, S., Munté, A. y Tellado, I. (2022). Dialogic reconstruction of memories of violent sexual-affective relationships via dialogic gatherings of “Radical Love”. *Children and Youth Services Review*, 106548.
- UNICEF. (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. UNICEF.
- UN WOMEN. (20 de mayo de 2021). *Measuring the shadow pandemic: Violence against women during COVID-19*. <https://data.unwomen.org/publications/vaw-rga>
- Valdés, T. y Olavarria, J. (1998). *Ser hombre en Santiago de Chile: A pesar de todo, un mísero modelo*. In T. Valdés y J. Olavarria (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. (pp.1235).
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Psicología.
- Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.
<https://dx.doi.org/10.1177/1077801208320365>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 71-87.
- Valls, R., Padrós, M. y Aguilera, A. (2014). El Proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, pp. 31-43
- Valls-Carol, R., Siles, G. y Molina, S. (2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión*.
- Valls-Carol, R., Rodrigues, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., Guo, M. y Redondo, G. (2021). The Critical Pedagogy that Transforms the Reality. *International Journal of Sociology of Education*. <https://dx.doi.org/10.17583/rise.7088>

- Van den Besselaar, P., Flecha, R. y Radauer, A. (2018). *Monitoring the Impact of EU Framework Programmes*. European Commission. <https://dx.doi.org/10.2777/518781>
- Velasco, L., Thomas-Currás, E., Pastor-Ruiz, Y. y Arcos-Rodríguez, A. (2022). PRO-Mueve Relaciones Sanas: A Gender-Based Violence Prevention Program for Adolescents: Assessment of Its Efficacy in the First Year of Intervention. *Frontiers in Psychology*, vol. 12. ISSN : 1664-1078. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744591>
- Vidu, A., Puigvert, L., Flecha, R. y López de Aguilera, G. (2021). The concept and the name of isolating gender violence. *Géneros: Multidisciplinary Journal of gender studies*, 10, 176-200. <https://dx.doi.org/10.17583/generos.2021.8622>.
- Vila, E., Ruiz, S., Gil, F. y Martín, V. (2022). Educar en los márgenes en instituciones cerradas: un estudio de la cultura profesional desde las percepciones sobre el apoyo social y el bienestar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 55-66. https://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.04
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C., de Botton, L. y Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 16, 918. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph16060918>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press Cambridge, Mass.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Weierstall, R. y Elbert, T. (2011). The Appetitive Aggression Scale development of an instrument for the assessment of human's attraction to violence. *European Journal of Psychotraumatology*, 2(1). <https://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v2i0.8430>

- Weissbourd, R., Peterson, A. y Weinstein, E. (2013). Preparing Students for Romantic Relationships. *Phi Delta Kappan*. 95. 54-58.
<https://dx.doi.org/10.1177/003172171309500412>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Paidós.
- Wells, G. y Mejía, R. (2015). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Revista Electrónica Sinéctica*. 26, 1-19.
- Whittaker, J. (1979). La psicología social en el mundo de hoy. Trillas.
- Wolfe, D., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C. y Pittman, A. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277-293.
- Wolfe, D., Crooks, C. y Hughes, R. (2011). La cuarta R: un programa escolar de prevención de la violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 193-200.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2010). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga (coord.). *Miradas a lo social*, 173-180.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del código penal. Boletín Oficial del Estado n. 281, de 24 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado n. 11, de 13 de enero de 2000.

Ley Orgánica 7/2000, de 23 de noviembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/ 1995, de 23 de noviembre, del Código Penal y de la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de menores en relación con los delitos de terrorismo. Boletín Oficial del Estado n. 307, de 23 de diciembre de 2000.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado n.313, de 29 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado n. 290, de 5 de diciembre de 2006.

Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado n.77, de 31 de marzo de 2105.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado n. 294, de 6 de diciembre de 2018.

Ley 17/2020, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley 5/2008, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. Boletín Oficial del Estado n.11, de 13 de enero de 2021.

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. Boletín Oficial del Estado n.215, de 7 de septiembre de 2022.

Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado n. 209, de 30 de agosto de 2004.

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado n. 67, de 14 de marzo de 2020.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana n. 8356, de 7 de agosto de 2008.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea L394 de 30 de diciembre de 2006.

Resolución WHA49.25, de 25 de mayo, de 1996. Prevención de la violencia: una prioridad de salud pública. Organización Mundial de la Salud. Man. res., Vol. III (3a ed.), 1.1.