



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Educación Afectivo Sexual en la adolescencia:
Habilidades Sociales, Educación socioemocional e
Identificación de conductas de maltrato para su
prevención y promoción de buenos tratos

Sexual Affective Education in adolescence: Social
Skills, Socioemotional Education and Identification
of abusive behaviors for their prevention and
promotion of good treatment

Autora

Rebeca Margolles Maicas

Directora

Carolina Falcón Linares

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2020/2021

Gracias a mis compañeras de este Máster, por prender junto a mí la llama de la vocación.

Gracias a Elena, por su alegría, su apoyo incondicional y su fascinación por mi trabajo.

Gracias a la Orientadora Educativa y todo el profesorado del IES Francisco Grande Covián, por acoger a su alumnado de prácticas de una forma tan cálida y por su trabajo ejemplar.

Gracias a Clara, por ayudarme a entender tantas cosas.

Gracias a mis amigas, por no dejarme caer.

Gracias a la Doctora Tatiana Íñiguez, por la inspiración.

Gracias a la Profesora Carolina Falcón, por el acompañamiento y la excelente tutorización.

Índice

Resumen	4
Abstract	5
1. Planteamiento del trabajo y justificación	6
2. Marco teórico de referencia	8
2.1 Adolescencia y diferencias de desarrollo entre sexos	8
2.2 Educar en Inteligencia Emocional	10
2.3 Definición de maltrato psicológico, su incidencia durante en la adolescencia y la relevancia de los centros escolares al respecto	13
2.4 Prevención desde la Orientación Educativa	14
2.5 Situación internacional, nacional y local, respecto a la educación afectivo sexual	17
3. Contextualización y delimitación del caso	19
4. Taller de Afectividad y Sexualidad	21
4.1 Objetivos	21
4.2 Principios metodológicos	22
4.3 Desarrollo de la propuesta	22
4.3.1 Primera Sesión	22
4.3.2 Segunda Sesión	26
4.4 Evaluación de la propuesta	34
5. Conclusiones	38
5.1 Reflexión	38
5.2 Limitaciones	38
5.3 Futuras líneas de actuación	39
Referencias bibliográficas	40
Anexos	45
Anexo I, primer cuestionario	45
Anexo II, segundo cuestionario	47
Anexo III, respuestas al primer cuestionario	49
Anexo IV, respuestas al segundo cuestionario	55

Índice de figuras, tablas y gráficos

Figura 1. Modelo adaptado de Mayer y Salovey (1997)	11
Figura 2. Prácticas que identifican a una persona profesional de la Orientación Educativa	16
Tabla 1. Ejemplos internacionales de situaciones en la educación afectivo-sexual	17
Tabla 2: Objetivos y temporalización del taller	21
Gráfico 1. Resultados de la respuesta conductual ante emociones desagradables en personas identificadas con el género femenino	36
Gráfico 2. Resultados de la respuesta conductual ante emociones desagradables en personas identificadas con el género masculino	36

Resumen

Durante el periodo de prácticas en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Francisco Grande Covián, se ha identificado la necesidad de profundizar en ciertos conceptos de Educación Afectivo Sexual. En este trabajo se explica detalladamente la necesidad observada y se expone el contexto del centro concreto. Se realiza una justificación teórica de la intervención llevada a cabo, profundizando en el periodo evolutivo de la población diana, la Inteligencia Emocional, datos sobre maltrato y violencia de género, definición de maltrato psicológico, datos de incidencia y relevancia de los centros escolares al respecto. Se analizan los tres niveles de prevención que existen, y se explora la realidad internacional de la educación afectivo sexual para terminar analizando qué se está haciendo en la ciudad de Zaragoza.

La intervención llevada a cabo consiste en un taller presentado a lo largo de dos sesiones a dos clases diferentes de 3º de ESO, este taller pretende dar pie a crear un diálogo y construir en conjunto el significado del concepto “*tener relaciones sexuales*” y poner en tela de juicio conceptos como “*la virginidad*”. Se habla de cuándo es saludable poner límites y cómo hacerlo; estilos comunicativos para aprender a solicitar lo que se necesita en cada momento de forma asertiva; se expone y pone en común técnicas de manipulación para el cese de su uso o efecto; se presenta un test de malos tratos para su rápida identificación; y, finalmente, se habla sobre emociones desagradables y cómo enfrentarse a ellas.

Como principal conclusión destaca la necesidad de regularizar la educación sexual y afectiva dentro de los centros escolares, dado que la necesidad de impartir dicha educación ni siquiera debería estar a debate. Se han encontrado resultados positivos en el alumnado al que se impartió este taller, tanto en las valoraciones subjetivas a la realización del taller, como respecto a los resultados ante la identificación de conductas problemáticas: por ejemplo, controlar el teléfono móvil de la pareja y la realización de chistes no consentidos en público hacia la pareja.

Palabras clave: Educación Afectivo Sexual, Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales, Adolescencia, Prevención del maltrato

Abstract

During the internship period at the Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Francisco Grande Covián, the need to deepen in certain concepts of Affective Sexual Education became apparent. Hence, this research delves into such needs while presenting the specificities of the centre. In order to do so, the investigation starts with a rationale and theoretical framework aimed at examining the evolutionary period of the targeted students, defining concepts such as Emotional Intelligence and psychological abuse, and introducing data on abuse and gender violence, as well as, incidence data and relevance of schools. Then, the three existing levels of prevention are analysed together with the international reality of affective-sexual education in order to, finally, assess what is being done in the city of Zaragoza.

The intervention carried out consists of a workshop presented over two sessions to two different classes of 3rd ESO. The objective of the workshop is to create a dialogue, and to re-build and question together concepts such as of “having sex” or “virginity”. In doing so, the conversation turned around topics such as: when is it healthy to set limits and how to do it; communicative styles to learn how to ask for what is needed in each moment in an assertive manner; manipulation techniques; and unpleasant emotions and how to face them. A “quick identification abuse test” was also presented.

The research concludes that there is a need to regularize sexual and affective education in schools, as its positive effects in teenagers are proven beyond ideological discussions surrounding the topic. In the case of the centre studied, positive results have been found in the students who took the workshop, both in the subjective evaluations of the workshop and in the identification of problematic behaviors: for example, controlling the partner's cell phone and making non-consensual jokes in public towards the partner.

Key words: Affective Sexual Education, Emotional Intelligence, Social Skills, Adolescence, Abuse Prevention.

1. Planteamiento del trabajo y justificación

Durante el curso escolar 2020/2021 se dieron unas charlas sobre educación afectivo-sexual desde el PIEE (Programa de Integración de Espacios Escolares) en el Instituto de Educación Secundaria Francisco Grande Covián (IES FGC, en adelante). El programa PIEE es un recurso municipal del Ayuntamiento de Zaragoza que pretende dinamizar la comunidad escolar a través de actividades deportivas, culturales, talleres, cursos, etc. Respecto a los recursos ofrecidos por este programa y aprovechados por el IES FGC, muchas actividades se realizaron a lo largo de otros cursos escolares en la Casa de la Juventud de Las Fuentes. Debido a la situación sanitaria de este curso escolar, las charlas sobre afectividad y sexualidad se han impartido en el centro durante las horas de tutoría, a pesar de haber sido consideradas una actividad extraescolar en el pasado. Estas charlas se han realizado en todas las clases de todos los niveles del instituto, desde 1º ESO hasta 2º de bachillerato, por supuesto, con el contenido adaptado a la edad, por lo que podría considerarse que esta necesidad ya había sido cubierta y no se necesitaba trabajar más en este aspecto. No obstante, se ha considerado interesante realizar un trabajo de intervención sobre afectividad y sexualidad en el alumnado de 3º ESO D y E por las siguientes razones:

En primer lugar, se ha detectado la necesidad general de orientación educativa respecto a educación emocional, sobre todo, respecto a emociones dentro de una relación afectiva. Hay más de 35 casos de menores en tratamiento psicológico y psiquiátrico (2 de PAI, 4 de 1º ESO, 4 de 2º ESO, 4 de 3º ESO, 6 de 4º ESO, 6 de 1º bachillerato, 6 de 2º bachillerato) situación derivada, en varios de estos casos, por una relación de pareja muy mal gestionada (basada en la posesión, los celos, el miedo, las prohibiciones, las restricciones, la reducción de los círculos afectivos, etc.). La Educadora del programa PIEE que realizó los talleres de sexualidad y afectividad, indicó que era necesario profundizar contenidos sobre celos y autoestima en las clases en las que se procedió a realizar las charlas que se explicarán a continuación, dado que durante el taller impulsado por el PIEE se detectó la necesidad de seguir trabajando en esta dirección, debido a que especialmente en estas clases, estos temas habían provocado gran malestar y problemas de convivencia.

En segundo lugar, existe un interés personal en la prevención. Desde 1º de carrera me he formado en Psicología Clínica, he realizado todas las asignaturas de esta rama y obtuve mi título con Mención en Psicología Clínica; tras la carrera, preparé la oposición PIR durante un curso y medio, obteniendo muy buen resultado aunque sin plaza, aprendiendo mucho más sobre Psicología Clínica. Desistí en seguir por esta vía y, de casualidad, tuve la oportunidad de trabajar como Educadora Social en un Centro de Acogida de Menores. Esta experiencia me brindó un profundo aprendizaje y mucha satisfacción personal. La adolescencia es una etapa muy sensible y se puede tener una gran influencia en el desarrollo vital de las personas. Mi propósito ha sido favorecer que se establezcan unas buenas bases en hábitos y modos de relacionarse a través de dos pilares: aprender cómo funcionan las emociones desagradables para regularlas de una forma no perjudicial para el entorno, e identificar conductas de maltrato para poder ponerles freno. También he querido cuestionar creencias y mitos sobre lo

que es el amor y cómo se puede construir una relación para que sea satisfactoria y fuente de bienestar, para que el alumnado pueda tener una desenvoltura saludable y una vida satisfactoria. Muchos de los problemas que hoy día requieren atención Psicológica o Psiquiátrica podrían haber sido prevenidos. Invertir en prevención durante la adolescencia resulta rentable, como muestran diferentes metaanálisis internacionales. Respecto a la prevención de obesidad (Ananthapavan, et al., 2019), en cuanto a conductas disruptivas en general (Nystrand, et al., 2019), embarazos en la adolescencia (Mori et al. 2017), ansiedad y depresión (Sendzik et al., 2017), y prevención del maltrato y promoción de relaciones saludables (Duncan, Coatsworth y Greenberg, 2009). Es por este motivo, que considero fascinante la oportunidad de poder dedicarme profesionalmente a la educación, sé que la intervención clínica puede ser necesaria en cualquier etapa de la vida y es, sin duda, una labor fundamental en la sociedad. Pero la prevención para la salud y la educación han conseguido seducirme hasta tal punto que quiero dedicar todo mi esfuerzo en poder desarrollarme profesionalmente en este ámbito.

El centro IES FGC es un instituto público situado en el barrio de Las Fuentes, con un número aproximado de 700 alumnos y alumnas. Existe una gran diversidad cultural, ya que se cuenta con alumnado de un total de 35 nacionalidades diferentes. Respecto a las posibilidades económicas de las familias del alumnado: existe también una gran heterogeneidad. Según el Ayuntamiento de Zaragoza, la renta media en 2019 en el barrio de Las Fuentes era de 9.449 €. En el IES FGC existe alumnado que continúa sus estudios en universidades privadas, públicas, que realiza escolarización externa en Centros Sociolaborales, que cursa Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio o Superior, así como alumnado que requiere de asistencia del PTSC para solicitar ayuda a Servicios Sociales por la grave situación económica que viven. Desde el instituto se impulsa un banco de alimentos, dado que se ha identificado que algunos alumnos vienen sin desayunar y sus familias no pueden hacerse cargo de su manutención.

En cuanto a la relación de este trabajo con el ejercicio profesional de la persona orientadora, se han seleccionado una serie de funciones de las muchas que tiene el orientador educativo, dado que hacen referencia a la intervención desarrollada. Como por ejemplo, la colaboración en el diseño y organización de las actuaciones en educación inclusiva y convivencia (ORDEN ECD/1004/2018 Artículo 5, a través del cual se detallan las funciones comunes en todas las estructuras de la Red, epígrafe e) El Artículo 31 de esta misma orden, en los epígrafes a, d y f se destaca la colaboración con la coordinación de los servicios del entorno para garantizar atención educativa del alumnado y sus familias; asumir la docencia en los grupos y programas que sean encomendados; y proponer actividades para el perfeccionamiento de componentes. Por otro lado y de acuerdo a las Instrucciones de la Secretaría General Técnica para las actuaciones de los profesionales de la Red Integrada de Orientación Educativa desde Orientación Educativa (RIOE) para el curso 2020/2021, se han de priorizar las actuaciones relacionadas con el bienestar emocional y cuidado del alumnado, así como en la detección de indicadores de problemas de salud mental.

La prevención es uno de los pilares de la Orientación Educativa (Asensio, 2020). En 1997 el Consejo de Administración de ASCA adoptó una nueva definición de asesoramiento escolar, el cual decía que el asesoramiento es un proceso de ayuda a las personas asistiéndolas en la toma de decisiones y el cambio comportamental, para ello los programas de asesoramiento escolar deben promover el éxito escolar a través de actividades de prevención e intervención, defensa y desarrollo social, emocional y profesional.

Si bien es cierto que el contenido de estas charlas no está incluido en el currículo de ESO de la Comunidad de Aragón, en otros países estos programas son de carácter obligatorio, más adelante se profundizará a este respecto. Estas charlas fueron impartidas en horario de tutoría, fueron integradas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro, así como descritas en la Memoria del Centro.

La Orientación Educativa según Bisquerra y Álvarez (1998) es “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos los aspectos, con la finalidad de potenciar su desarrollo a lo largo de toda la vida” es la acción de brindar ayuda a todas las personas, a todos los niveles y a lo largo de todas las etapas vitales, siempre teniendo en cuenta el contexto de las personas y buscando el beneficio de todos los integrantes de la comunidad. El sentido de este TFM responde a una necesidad detectada por dos agentes de la comunidad educativa: A. M., Orientadora Educativa, y M. Y. Educadora del programa PIEE y trata de dar respuesta a largo plazo en pro de la convivencia y la adaptación saludable de este alumnado, tanto en el centro, como en la sociedad.

2. Marco teórico de referencia

A lo largo de este apartado se va a profundizar en la justificación teórica sobre la que se basa este trabajo. En primer lugar, se hablará sobre el proceso evolutivo de la adolescencia y las diferencias entre sexos; seguidamente se definirá la Inteligencia Emocional y se justificará su abordaje, así como el de la transmisión de valores a través de la educación como el respeto, la igualdad entre sexos y la responsabilidad afectiva y sexual; posteriormente se definirá el maltrato psicológico, se mostrarán datos sobre la incidencia de maltrato por cuestiones de género durante la adolescencia y se hablará de la relevancia de los centros educativos al respecto; después, se definirán los diferentes niveles de prevención para justificar los utilizados; finalmente, se expondrá la situación internacional de la educación afectivo sexual y sus consecuencias, así como el panorama actual en la ciudad de Zaragoza.

2.1 Adolescencia y diferencias de desarrollo entre sexos

La adolescencia es el periodo madurativo durante el cual se produce la activación del sistema funcional formado por el eje hipotálamo-hipofisario-gonadal (ovárico y testicular) (Lafont, 2005). Es por esto que la adolescencia, como período vital y social, se puede vivir

como un período de “reindividuación sexual”: se da una transformación de la identidad infantil en adolescente, aparece deseo sexual. Sin embargo, durante esta etapa todavía no se ha terminado de desarrollar la capacidad de autorregulación, que es la capacidad de modular de forma voluntaria los pensamientos, emociones y acciones con el fin de conseguir objetivos y responder a las demandas del entorno (Cómbita, 2014).

Tal como señalaron Nieda y Macedo en 1997, los adolescentes están en una etapa de desarrollo caracterizada por los cambios, los cuales pueden conllevar problemas específicos, tanto impuestos por el sistema educativo, como debidos a las transformaciones físicas y psíquico-emocionales. En cuanto a los cambios impuestos por el sistema educativo, pueden aparecer: duelos por el paso de un centro educativo a otro; debidos a la carga académica que les obliga a pasar menos tiempo de ocio; por la fragmentación de las clases (ya que a veces estos dividen los grupos de amistades); etc. Todos estos factores pueden ocasionar problemas de ajuste manifestados de formas muy diferentes según las características del adolescente. Por otro lado y respecto a la etapa madurativa, a esta edad se está en plena transición de la niñez a la adultez, en este punto de la adolescencia temprana se es muy vulnerable a los comentarios ajenos y la influencia de los agentes educativos puede ser decisiva en aspecto como la autoestima, autoconfianza y autoimagen.

En el estudio de Naranjo et. al (2008) se concluye que la frecuencia de inicio de relaciones sexuales antes de los 14 años es muy superior en el grupo etario entre 12 y 14 años, así como la mayor cantidad de adolescentes que comenzaron sus relaciones sexuales antes de los 12 años en el grupo etario entre 12 y 14 años, además el porcentaje que inició la vida sexual activa entre los 12 y 14 años, también es superior en este grupo; lo que significa que cada vez se comienza antes a tener relaciones sexuales, lo que puede no ser positivo sin la información adecuada, dado que puede derivar en Infecciones de Transmisión Sexual (o ITS), embarazos no deseados y en malos tratos. También se concluye en este estudio que la vía fundamental para adquirir información acerca de la sexualidad, es el grupo de iguales. Se considera que si se da información desde las escuelas se pondrá fin a los mitos y las falsas creencias que entrañan prácticas insalubres, tal como aparece en la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (BOE del 4 de marzo)

“Una educación afectivo sexual y reproductiva adecuada, (...) y la disponibilidad de programas y servicios de salud sexual y reproductiva es el modo más efectivo de prevenir, especialmente en personas jóvenes, las infecciones de transmisión sexual, los embarazos no deseados y los abortos.” (Pg. 2)

Naranjo et. al (2008) también sostienen que la población que tiene una edad comprendida entre 14 y 15 años se caracteriza por la necesidad de guía y regulación externa en aspectos íntimos como las relaciones afectivas y la sexualidad, y que además, son susceptibles de recibir influencia tanto respecto a sus conductas como a su autoestima. Por tanto, se considera este punto de la vida como idóneo para recibir este tipo de intervenciones.

Tal como señala Lapadula (2021), la escuela está caracterizada por ser uno de los espacios primarios de socialización, por lo cual, es clave para el desarrollo de capacidades relacionadas con la sexualidad y la afectividad.

Respecto a las diferencias por sexo en la adolescencia, caben destacar varios aspectos:

En el estudio de Zimmerman et al., (1997) se examinaron las diferencias en autoestima de manera longitudinal, obteniendo como resultado una pérdida de autoestima más acusada en mujeres adolescentes que en varones adolescentes. Uniendo esta información al estudio de Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) podemos obtener devastadoras conclusiones, dado que demostraron que niveles bajos de autoestima en adolescencia se relacionan con violencia relacional. Aunque bien es cierto también (Mathiesen et. al, 2013) que existen diferencias en el desarrollo socioemocional de las personas adolescentes a favor de las mujeres. Estas diferencias, sin embargo, podrían deberse a la socialización desde la infancia e incluso a través de los juguetes, ya que se promueve en las niñas habilidades emocionales de cooperación, comprensión y cuidados (Blanco, 2000; Fisher, 2000).

2.2 Educar en Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional (IE) ha recibido muchas definiciones, una de las clásicas es la de Mayer y Salovey (1997):

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.” (Pg. 5).

En la Figura 1 se presenta un esquema de las dimensiones que abarca este modelo.

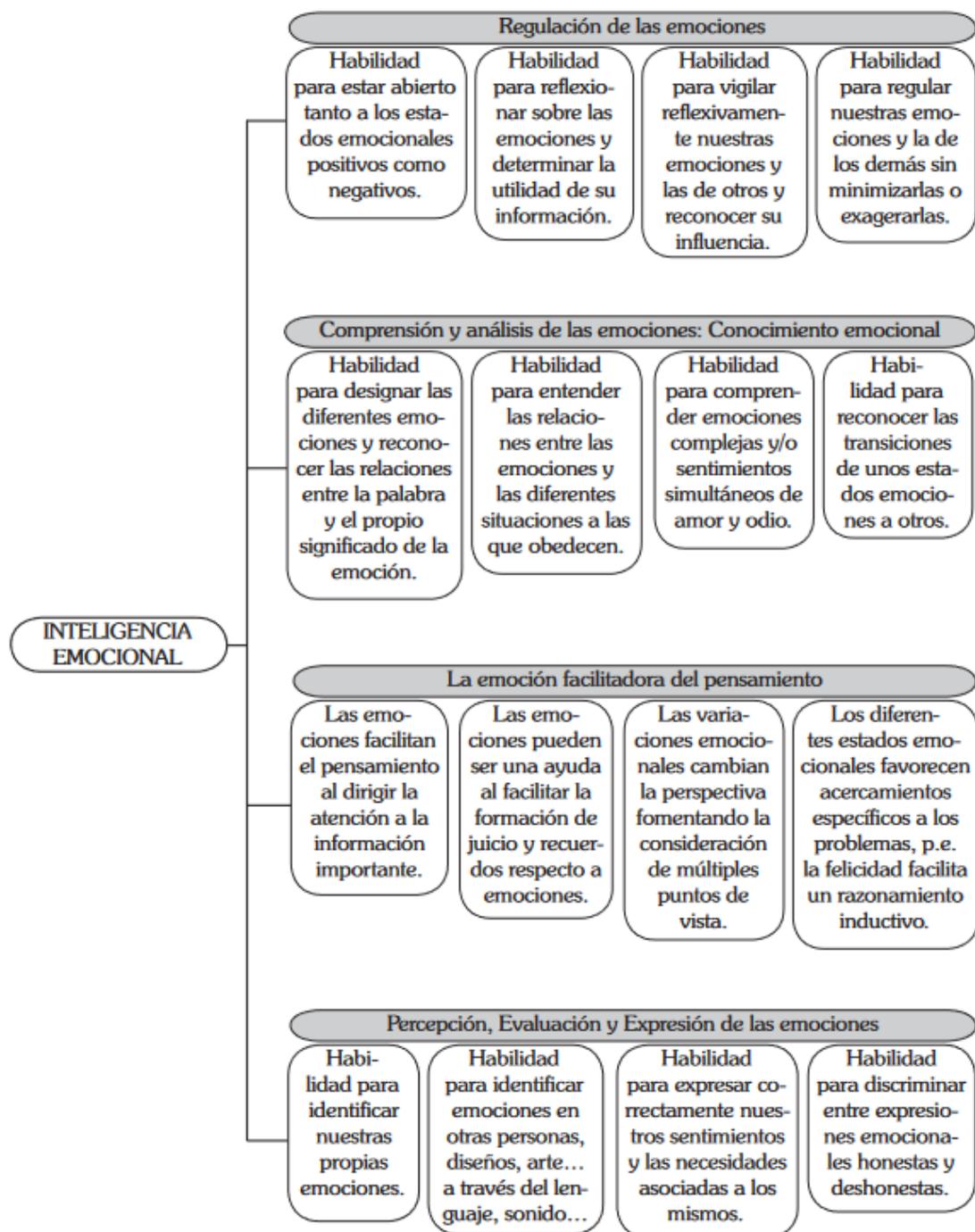


Figura 1. Modelo adaptado de Mayer y Salovey (1997)

Fuente: Extremera y Fernández Berrocal (2003)

Bisquerra (2003) define la educación socioemocional como el proceso educativo que se desarrolla a través de programas y tiene como fin aumentar el bienestar personal y

social a corto, medio y largo plazo de todo el alumnado a través de desarrollar la IE y las competencias socioemocionales.

Pero, ¿es útil dedicar tiempo a la educación socioemocional en las aulas? Se considera que la respuesta a esta pregunta es un rotundo: sí.

En primer lugar, la IE desde un modelo teórico avalado científicamente, puede mejorarse. Es decir, que vale la pena trabajarla, dado que da resultados (Viguer, Cantero y Bañuls, 2017; Pérez-González y Garrido, 2011). Mejorar las competencias socioemocionales a través de la educación tiene efectos positivos sobre adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional (Pérez-González y Garrido, 2011).

Di Fabio y Kenny (2016) demostraron la contribución de la IE a la hora de explicar el bienestar. Garg y Singh (2016) por su parte, han relacionado la IE con el éxito. Por otro lado, Bisquerra Alzina y López Cassà (2021) encontraron como efectos de trabajar en la IE en el instituto, una mejora del comportamiento ético y moral, el aumento de los comportamientos prosociales y la mejora de las competencias emocionales. Todo ello, repercutiendo positivamente en la convivencia y el bienestar del alumnado.

Por otro lado, Blázquez-Alonso et al. (2012) analizaron el maltrato psicológico en la pareja y su relación con el nivel de competencia emocional, concluyendo que la competencia emocional es un recurso inhibitor para la perpetración de maltrato en la pareja.

Además, se ha evaluado la utilidad de la educación socioemocional en la educación a través de la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socio-Emocional (EEIPESE) (Pérez-González, 2017) concluyendo, una vez más, que los programas centrados específicamente en la mejora de las habilidades socioemocionales sí tienen resultados positivos.

Extremera y Fernández Berrocal (2003) señalan la existencia de muchos programas impartidos en centros de enseñanza que informan acerca de cuestiones como drogas, sexualidad y alimentación, pero que no se apoyan en ningún modelo teórico existente. El modelo que propone el autor se basa en el marco teórico que entiende la IE como una habilidad para el procesamiento de la información relevante de nuestras emociones, lo que es independiente a los rasgos de personalidad, en consonancia al modelo de Mayer y Salovey. Seguir este modelo proporciona: un marco de actuación seguro con evidencia empírica acumulada a su favor, instrumentos existentes alrededor de este marco teórico tanto para el desarrollo de los programas como para su evaluación y el desarrollo de programas factibles. En la línea de los autores mencionados, educar en el ámbito socioemocional es necesario, pero los programas que se impartan con tal finalidad deberán adscribirse a un marco teórico avalado científicamente y demostrar su eficacia a través de una adecuada evaluación.

En el estudio de Nieto, Pérez-González y Riveiro, (2011) se analiza las necesidades formativas señaladas por profesionales de la Orientación Educativa, destacando que un 88% de la muestra destacó la necesidad de formación permanente de los orientadores en IE, autorregulación emocional/control de la ansiedad, o habilidades sociales/asertividad.

2.3 Definición de maltrato psicológico, su incidencia durante en la adolescencia y la relevancia de los centros escolares al respecto

El maltrato psicológico se puede identificar a través de conductas como desvalorización, hostilidad, indiferencia, intimidación, imposición de conductas, culpabilización y bondad aparente. Blázquez-Alonso et al., 2012, hallaron que la indiferencia fue la expresión más habitual de violencia psicológica durante el noviazgo en una muestra de personas universitarias, esta conducta imposibilita la empatía, el apoyo y el respeto, condiciones necesarias para el bienestar.

Gottman identificó “los cuatro jinetes del Apocalipsis” (factores clave de predicción de dinámicas violentas en las relaciones) estos son: el criticismo, la defensividad, el desprecio y la indiferencia.

Habitualmente las manifestaciones de maltrato psicológico en la pareja son previas a las físicas (Follingstad, Rutledge, Berg, Hause y Polek, 1990; Loring, 1994; O’Leary, 1999). No obstante, el impacto en las víctimas es igual o superior al ocasionado por el maltrato físico (Henning y Klesges, 2003; Marshall, 1992; Sackett y Saunders, 1999; Street y Arias, 2001). En su Informe Mundial sobre salud y violencia de 2002, la Organización Mundial de la Salud analizó la violencia juvenil como uno de los problemas más serios que existen globalmente en la actualidad.

Existe la creencia de que el origen de los malos tratos en las relaciones es la enfermedad mental, pero ya en 1991 Bonino demostró que el 80% de los casos la conducta violenta no está vinculada a la presencia de enfermedades mentales, por el contrario, y todavía antes (Ganley, 1981) se halló el origen de la violencia conyugal en el aprendizaje social.

Además, como indica el Instituto Nacional de Estadística (2018) en 2017 el 10% de las personas condenadas por delitos cometidos contra la libertad e indemnidad sexuales fueron varones menores de 18 años. Además, el trabajo educativo que se desarrolla en clase, sienta las bases para la formación de la personalidad de los y las adolescentes (Carvajal, Castro, Aguilera, 2018).

Por otro lado, los centros educativos han sido identificados en varios estudios españoles como lugares donde los episodios de violencia sexual ocurren regularmente, ya sea entre pares o entre parejas de adolescentes (Fernández-Fuertes, et al. 2006). Estas

investigaciones caracterizan la violencia sexual que se produce entre los adolescentes de los centros educativos como una extensión de otras situaciones de acoso físico y/o relacional (Ortega et al., 2008). Estos trabajos muestran que este tipo de violencia es más frecuente en las parejas esporádicas o en los grupos de iguales (más que en las "parejas consolidadas"), y generalmente las chicas son las víctimas y los chicos los agresores (Ortega et al., 2008; Díaz-Aguado, et al. 2013).

Haney y Durlak (1998) realizaron un meta-análisis recogiendo 116 programas de intervención dirigidos a producir cambios en la autoestima de los adolescentes. Sus conclusiones fueron:

- Que los programas más efectivos fueron aquellos dirigidos hacia la mejora de la autoestima, a diferencia de los que pretendían conseguir un aumento de la autoestima como consecuencia de perseguir otros objetivos.
- Todos los programas específicos para la autoestima que resultaron eficaces contemplaban trabajar las habilidades sociales.
- Las intervenciones para mejorar la autoestima durante la adolescencia resultan más eficientes cuando se llevan a cabo en el ámbito escolar.

Es importante trabajar la autoestima en este momento evolutivo ya que el nivel de autoestima disminuye al comienzo de la adolescencia y a lo largo de esta (Naranjo y González, 2012). La adolescencia temprana se ha considerado, en particular, un periodo especialmente relevante para la formación de la autoestima, tal como muestran Twenge y Campbel (2001) en su meta-análisis.

Rey-Anaconda, Mateus-Cubides y Bayona-Arévalo (2010) analizaron el maltrato psicológico en una muestra de 562 adolescentes entre 15 y 20 años en Colombia, descubriendo que los varones ejercieron más conductas de maltrato emocional, sexual, económico y negligente. Se encontró además un alto número de participantes que informó haber ejercido alguna forma maltrato de pareja (87.9%), aunque no hubo una diferencia estadísticamente significativa en los porcentajes por sexo.

2.4 Prevención desde la Orientación Educativa

La OMS define tres niveles de prevención (2008): primaria, secundaria y terciaria.

- La prevención primaria consiste en aplicar medidas orientadas a evitar que aparezca una enfermedad o problema a través del control de los factores que lo causan, que predisponen o que condicionan a que aparezca dicha enfermedad o problema. Este nivel de prevención se basa en la promoción de la salud y se lleva a cabo cuando todavía no hay indicios de daño.

- La prevención secundaria trata de disminuir la prevalencia de una enfermedad, a través de la reducción de su evolución y duración. Es decir, actúa cuando ya existe un síntoma pero se está a tiempo de paliar sus efectos.
- La prevención terciaria consiste en trabajar sobre la recuperación de una enfermedad o daño que ya se ha sufrido, a través de un diagnóstico correcto, tratamiento y rehabilitación, su finalidad es mejorar la calidad de vida de las personas cuando ya no se puede prevenir que sufran una enfermedad.

Las charlas sobre sexualidad y afectividad impartidas en el IES FGC en las que se basa este trabajo se pueden considerar una intervención primaria, es decir, son una prevención antes de cualquier intento de agresión (Villarejo-Carballido, et al. 2019). Se considera que la prevención primaria en inteligencia emocional puede tener efecto en pro de reducir el maltrato psicológico en parejas adolescentes (Alonso, Manso y Sánchez, 2009).

Las estrategias para la prevención primaria de este problema han comenzado a centrarse en el análisis de las creencias excluyentes hacia las relaciones, como la atracción hacia los chicos agresivos o las relaciones basadas en el dominio del control (Gómez, 2015).

No obstante, también fue una prevención secundaria, dado que se eligieron deliberadamente las clases en las cuales impartir el taller en base al conocimiento de la existencia de problemas en ellas.

En la Figura 2 se muestra una síntesis de las prácticas que identifican a una persona profesional de la Orientación Educativa. Estas conforman el marco a través del cual se puede adscribir una intervención como la propuesta desde la Orientación Educativa como un proceso de ayuda y un proceso de intervención socioeducativa.

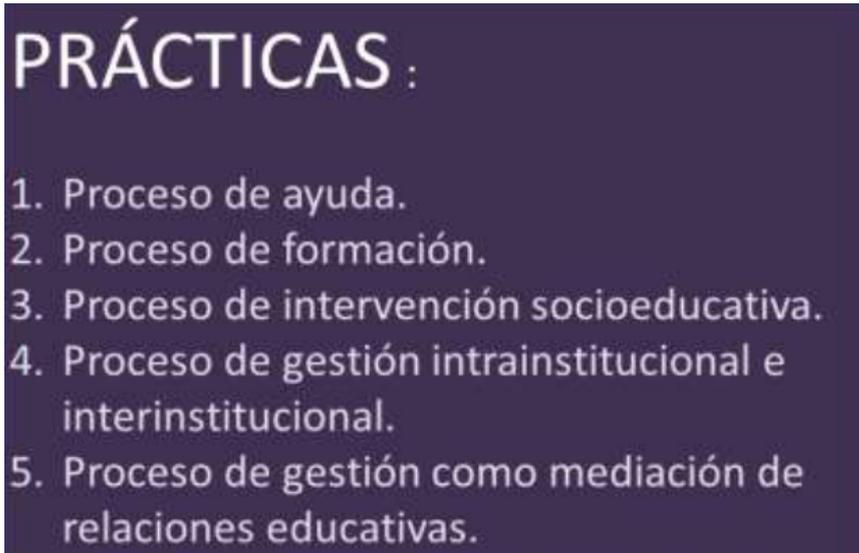


Figura 2. Prácticas que identifican a una persona profesional de la Orientación Educativa

Fuente: Vera y Moreno, (2017)

A modo de ejemplo se van a presentar algunos programas de educación afectivo-sexual basados en la prevención:

- En Turquía se investigó la eficacia de un programa de prevención del abuso sexual infantil en la escuela primaria, este programa consistió en presentar temas sobre los derechos personales: "mi cuerpo me pertenece", la discriminación entre "tocar bien" y "tocar mal", las reglas de seguridad del cuerpo, decir "No", y los "malos secretos".
- En Brasil se llevó a cabo un programa inserto en el contexto de los derechos reproductivos, abordando los riesgos de las prácticas sexuales inseguras y centrado en los aspectos positivos de la sexualidad. Este programa consiguió más del doble de uso sistemático del preservativo con las parejas ocasionales y aumentar el uso de anticonceptivos modernos durante la última relación sexual en un 68% y no tuvo ningún efecto sobre la edad de la primera relación sexual (Andrade et al., 2009).
- El programa de Educación Sexual SOMOS fue puesto a prueba en una población de alumnado de 3º de ESO, demostrando favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia la sexualidad, también favoreció un incremento significativo de las actitudes positivas hacia la sexualidad (Heras, Lara y Fernández-Hawrylak, 2016).

2.5 Situación internacional, nacional y local, respecto a la educación afectivo sexual

El Comité de los Derechos del Niño ha apoyado firmemente la interpretación de un deber por parte del Estado de educar a los adolescentes sobre el sexo (Packer, 2018). En cuanto a la situación internacional de la prestación de este servicio por parte de los centros educativos, se presentan varios ejemplos:

Tabla 1. Ejemplos internacionales de situaciones en la educación afectivo-sexual

País	Situación de la educación afectivo-sexual
Kenia	La educación sexual se considera inmoral. El estudio de Wanyonyi (2014) demuestra que los estudiantes ya son sexualmente activos y se centra en evaluar su comportamiento sexual, con el fin de determinar el camino a seguir para controlar el comportamiento sexual de los jóvenes y dar una respuesta de calidad por parte del sistema educativo. No obstante, esta acción todavía no se está llevando a cabo, lo que provoca tener una población sexualmente activa sin conocimientos sobre riesgos para la salud física o psicológica
Nigeria	Existe un contexto con normas culturales y sociales que restringen la discusión abierta sobre sexo, Oshi, Nakalema y Oshi (2005) demuestran que el profesorado no está transmitiendo conocimientos sobre prevención del VIH debido a las inhibiciones culturales y sociales, así como debido a la falta de información que tienen al respecto.
China	Existe una gran cultura sexual, sin embargo, no existe apertura a la hora de hablar sobre sexualidad. En la China actual, los adolescentes se están liberando mucho más sexualmente. Las relaciones prematrimoniales y los embarazos no deseados entre los adolescentes están aumentando. Las enfermedades de transmisión sexual (ETS), incluido el VIH/SIDA, también se están extendiendo rápidamente. Los jóvenes carecen de información básica. Gao et al. (2001) exponen un Programa australiano-chino de educación sexual que ha llegado a más de 40000 estudiantes universitarios y escolares demostrando eficacia a la hora de un cambio actitudinal en los adolescentes.
Irán	También existe gran represión acerca de hablar sobre cuestiones sexuales. No obstante, Rahmani et. al (2018) demostraron que las mujeres iraníes

	<p>creían que la educación sexual era beneficiosa para ellas, lo que da pie a un contexto adecuado para comenzar a implementar programas eficaces y culturalmente apropiados para la educación sexual, dado que actualmente es una grave carencia en este país.</p>
Austria	<p>La educación sexual es obligatoria a lo largo de la escolarización en Austria (Seiler-Ramadas et al. 2021), Actualmente existe en Austria una educación sexual eficaz que transmite información significativa para mejorar la sexualidad de los adolescentes y la concienciación sobre las ITS a través de habilidades críticas de reflexión. Seiler-Ramadas et al. (2020) sostienen que la educación sexual de los adolescentes debe incluir la adquisición de conocimientos sobre los aspectos emocionales, sociales y físicos de la sexualidad. Estudiaron las diferencias en la educación sexual entre dos escuelas secundarias y una politécnica obteniendo que los estudiantes de secundaria se sentían más informados sobre cuestiones sexuales que los estudiantes de la escuela politécnica, pero se sentían menos informados sobre aspectos emocionales o sobre masturbación.</p>
Canadá	<p>La educación sexual también es obligatoria a lo largo de la escolarización, en Ontario, quienes están a favor del plan de estudios aplicado por el gobierno liberal, sostienen que la educación sexual debe cambiar a medida que cambian los valores y las prácticas sexuales (Carstairs et al. 2018), en este estudio también se cuenta que La Liga de la Salud de Canadá fue uno de los grupos voluntarios de salud pública más exitosos del país desde la década de 1920 hasta la de 1960, pero finalmente flaqueó al negarse a modificar su mensaje para adaptarse a la creciente aceptación de las relaciones sexuales prematrimoniales. Esta información pone de manifiesto que Canadá tiene una larga trayectoria abordando la sexualidad en la educación.</p>
Dinamarca	<p>La educación sexual está presente en el sistema escolar desde el año 1900, pero en 1970 se hizo obligatoria (Risor, 1991), este autor sostiene que la educación sexual debe estar integrada en todas las asignaturas, y el profesor o el alumno pueden introducir un tema/pregunta sobre sexo en cualquier momento. En el citado artículo también se refleja que la organización danesa Foreningen for Familyplanlegging (FF) consensuó que los temas que se deben abordar en la educación sexual son: la anatomía del sexo, la anticoncepción, las enfermedades de transmisión sexual, el sida y el aborto, así como los derechos de decir no, las primeras experiencias sexuales, las emociones y los sentimientos, y el estar enamorado; así como que no se</p>

	puede utilizar terminología vulgar, no se puede aconsejar a los alumnos, no se puede informar sobre las técnicas de las relaciones sexuales y no se puede utilizar material fotográfico erótico.
EE.UU.	Tienen un marco integrador para coordinar los programas específicos que se aplican en las escuelas, efectividad y solidez demostrada en el metaanálisis de Weissberg y O'Brien (2004)

Fuente: elaboración propia.

En España la educación sexual no es obligatoria ni está regulada, lejos de ello, sigue existiendo el debate en la sociedad acerca de si la educación sexual debe estar o no presente en las aulas, como sucedió recientemente con el mediático “pin parental” (Álvarez Rodríguez, 2020).

En la ciudad de Zaragoza se realizó el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar en mayo de 2013 (Orejudo Hernández et al. 2014). Uno de sus puntos estuvo dedicado a la violencia de género y el análisis de las competencias emocionales, concluyendo que el autoconocimiento de las emociones se puede convertir en una información de gran utilidad para mejorar las vidas personales y las relaciones personales de las mujeres víctimas de violencia de género. En este congreso también se expuso el servicio de Asesoría Sexológica para jóvenes que ofrece el CIPAJ, de carácter gratuito y confidencial.

Desarrollar programas eficaces puede tener una repercusión internacional, dado que podemos ampliar las intervenciones de crianza desarrolladas en Occidente que pueden ser eficaces y bien recibidas por los padres en diversos contextos culturales y económicos. En los estudios de evaluación realizados con padres de todo el mundo se analizan las estrategias específicas que utilizan los facilitadores para modificar el programa según sea necesario para adaptarlo a los contextos culturales y al mismo tiempo mantener su eficacia (Howe et al., 2019).

3. Contextualización y delimitación del caso

La Educadora del programa PíEE del Ayuntamiento de Zaragoza detectó, durante sus charlas sobre sexualidad y afectividad, mediante la observación y el diálogo, que en las clases de 3º de ESO D y E existía la necesidad de profundizar en cuestiones como los celos y la autoestima. Cuando realicé mi periodo de prácticas en el IES FGC y mostré mi interés en realizar una intervención sobre sexualidad y afectividad, la Orientadora A. M. me remitió rápidamente a M. Y., la educadora mencionada. Esta me habló de las clases de 3º ESO D y E:

La clase de 3º ESO D tiene 19 alumnos y alumnas. En esta clase hay un grupo de alumnas con baja autoestima e inseguridad, también hay un grupo de cuatro chicos y una

chica que se sientan al final de la clase, no suelen querer participar y hablar para el resto de la clase, pero sí que hablan mucho entre ellos.

La clase de 3º ESO E tiene alumnado que sigue las clases ordinarias y alumnado de PAI, se trabajó con el alumnado que realiza las clases ordinarias, un grupo de 9. La necesidad identificada al inicio fueron los celos. Este grupo estaba formado por 4 chicos y 5 chicas, al ser tan reducido la dinámica fue mucho más participativa, cercana y se pudo abordar la temática a partir de ejemplos personales.

Se cree que gran parte del alumnado de ambas clases seleccionadas tiene relaciones románticas y sexuales. En muchos casos, se estima que las relaciones románticas son intensas, dolorosas y posesivas, es decir, no se caracterizan por los buenos tratos. También hay muchos casos en las que las relaciones sexuales se mantienen sin protección ante ITS.

Para obtener información más completa sobre la que poder diseñar la intervención, se ha realizado un cuestionario al alumnado de ambos grupos. El instrumento se encuentra en el Anexo I. Los resultados han sido:

- El 7,69% de las personas encuestadas dijeron estar dispuestas a hacer cosas que no desean para que les quieran, lo que indica vulnerabilidad hacia recibir malos tratos (Blasco, 2005), así como un 30,77% de la muestra para quienes no está del todo claro hasta qué punto ceder o no para agradar. Solo el 50% manifestó que les es fácil decir que no.
- El 7,69% de las personas encuestadas consideró que no estaba bien que sus parejas parasaran mucho tiempo con otras personas. Resultado que puede ligarse al 7,69% de la muestra que dijo no sentirse agusto cuando sus amistades quedaban con otras personas. Esto puede leerse como una resolución controladora de los celos o defensividad.
- El 3,8% de la muestra consideró que estaba bien y no suponía ningún problema hacer chistes sobre la pareja aunque a esta le molestara y el 26,9% contestó que esta conducta no era ni aceptable ni inaceptable. Es decir, el 3,8% de la muestra tenía normalizado el desprecio hacia la pareja y la falta de empatía.
- Por otro lado, el 75% de las personas identificadas con el género masculino manifiestan utilizar la represión emocional para enfrentarse a la emoción de celos. Solo el 3,8% de esta muestra dice utilizar una técnica asertiva y comunicativa con su pareja para enfrentar esta situación.
- En cuanto a las personas identificadas con el género femenino, el 52,9% manifestaron utilizar técnicas de represión emocional, el 11,76% pasivo agresivas, 23,52% dijeron enfadarse y llorar (de las cuales 5,88% de ellas dice también regular su emoción comiendo), solo el 5,88% dice recurrir a la comunicación.

- Ante la emoción de tristeza, las personas de género masculino dijeron afrontarla: el 50% de forma evitativa, 25% de forma pasivo agresiva y el 25% restante de forma asertiva. De las personas de género femenino, el 62,5% manifestaron enfrentarse a la situación de forma pasiva, el 18,75% de forma agresiva y el 18,75% restante, dicen enfrentarse de manera asertiva.
- Ante la ira el 50% de la muestra identificada con el género masculino dijo afrontarla de forma agresiva y el 50% restante, pasiva. De las personas identificadas con el género femenino, el 50% dijeron enfrentarlo de forma agresiva, el 31,25% de forma pasiva y el 18,75% restante, asertiva.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de una educación emocional para la posibilidad de construir relaciones desde el respeto y la empatía.

Se pueden encontrar las respuestas en el Anexo III.

4. Taller de Afectividad y Sexualidad

4.1 Objetivos

El objetivo general es prevenir la violencia de género y la violencia en las relaciones en general a través de Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y un espacio seguro en el que poder hablar y poner en tela de juicio ideas preconcebidas acerca del amor, el sexo, los vínculos y las emociones.

Los objetivos generales los podremos encontrar en la Tabla 2, donde ¡ explica más profundamente los pasos de la intervención realizada:

Tabla 2: Objetivos y temporalización del taller

Nombre de la actividad	Objetivo	Temporalización
¿Qué son las relaciones sexuales?	La ruptura de falsas creencias acerca de qué es el sexo, visibilizando el colectivo LGTB+ y cuestionando el concepto de “virginidad”	05/05/2021 con 3ºE 06/05/2021 con 3º D
¿Por qué mantenemos relaciones sexuales?	Planteamiento acerca de cuándo practicar sexo, promoviendo la	

Excitación sexual	autoescucha, el placer y el autoconocimiento.	
Límites	Reivindicando poder para una práctica sexual independientemente de en qué punto esté o de haberlo acordado previamente	
Estilos comunicativos	El aprendizaje de habilidades sociales para una comunicación asertiva, para la expresión emocional y la resolución de conflictos	
Técnicas de manipulación	Identificación de técnicas de manipulación para poder dejar de usarlas o que dejen de condicionar nuestro comportamiento	12/05/2021 con 3º E 13/05/2021 con 3º D
Test identificación maltrato	Aprendizaje de qué conductas concretas son consideradas malos tratos para su identificación temprana y cese de las mismas	
Siento celos, ¿qué puedo hacer?	Herramientas de gestión emocional ante emociones desagradables	

Fuente: elaboración propia.

4.2 Principios metodológicos

Los recursos con los que se han contado para llevar a cabo esta intervención han sido las aulas principales de las clases de 3º de ESO D y E. Los recursos para presentar material audiovisual (ordenador, acceso a internet y proyector) y los cuestionarios pasados con papel. Los agentes implicados fueron: el tutor y la tutora de las clases de 3º de ESO E y D, la Orientadora Educativa, la Educadora del PIEE, el alumnado de las clases mencionadas y yo.

La intervención se realizó en dos sesiones durante la hora de tutoría de las semanas del 3 al 14 de mayo de 2021 a través de dos sesiones para cada clase.

La metodología de la intervención fue magistral y participativa.

Para la justificación teórica se han utilizado los buscadores: scholar.google.es, PubMed y Dialnet a través de la Biblioteca Unizar.

4.3 Desarrollo de la propuesta

4.3.1 Primera Sesión

La intervención se llevó a cabo a lo largo de dos sesiones para cada clase. La primera sesión tuvo lugar en la semana del 3 de mayo y la segunda en la semana del 10 de mayo, se desarrollaron en semanas consecutivas y durante la hora de tutoría de cada clase. Las sesiones tuvieron lugar respetando las agrupaciones habituales y cada grupo se reunió en su aula usual. En el aula solo estuvo presente el alumnado. Asistieron como espectadoras la Educadora del PIEE a la primera sesión con 3º D y la Orientadora del centro a la segunda sesión con 3º D, pero sus papeles fueron de meras espectadoras.

La primera sesión comienza con la pregunta “¿qué son las relaciones sexuales?”:

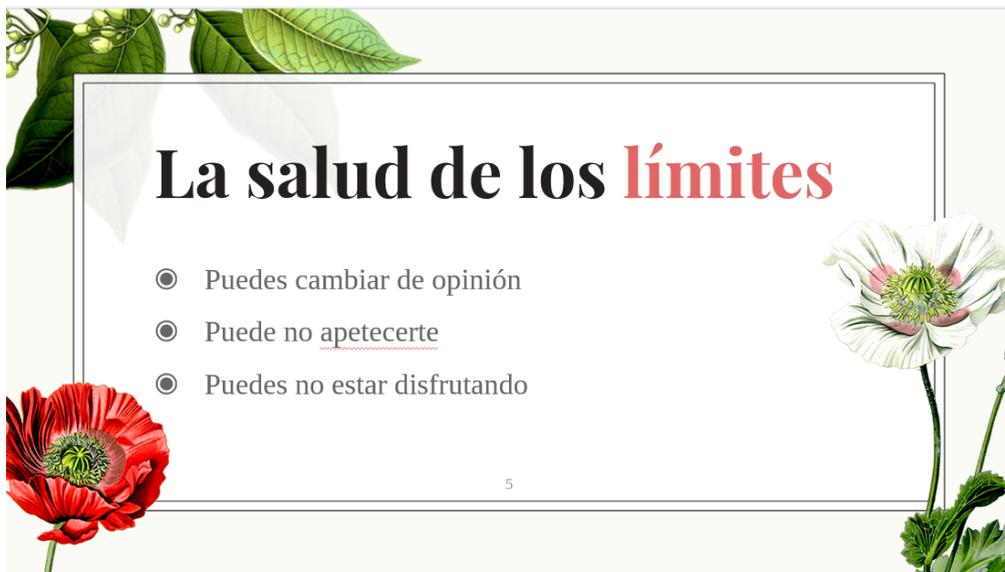


La finalidad de comenzar así fue cuestionar exactamente sobre qué conductas hablamos cuando hablamos de sexo. En ambas clases el alumnado intervino para decir que el sexo es “introducir un pene en una vagina”, a lo que, en ambas clases, otra persona intervenía para decir que no solo era eso, haciendo mención al colectivo LGTB+ y a todas las prácticas que se engloban dentro de la categoría de sexo (como la masturbación, el sexo oral o el peettign). La finalidad de comenzar así fue, por un lado romper el hielo, abrir la puerta a poder expresar ideas y mostrar la posibilidad de hablar sin tapujos ni tabúes. Por otro lado, se pretendía promover la reflexión acerca de lo que es el sexo, abrir el espectro de prácticas que comunmente se consideran “tener relaciones sexuales”, visibilizar diferentes colectivos y ampliar las opciones del placer, haciéndonos ver el falocentrismo del sexo en el imaginario colectivo y cuestionando la idea de la virginidad.

A continuación se habló de qué nos mueve a tener relaciones sexuales y de la excitación sexual:



Se explicaron las consecuencias fisiológicas de la excitación sexual y de la respuesta bioquímica que se da a nivel cerebral. La finalidad fue promover el autoconocimiento, saber reconocer las señales de excitación sexual para poder tener relaciones cuando realmente las desean, y solamente si las desean.



Este apartado abrió paso a hablar de límites y de poder decir que no y poner freno a una relación sexual independientemente del contexto, de lo pactado previamente o de el punto en el que esta se esté desarrollando. La importancia de escuchar a la pareja y de realizar solamente aquellas prácticas que se desean en todo momento por parte de todas las personas

implicadas en la práctica. Se explicó qué es una violación y qué acciones se deben llevar a cabo si esta sucede: no lavarse e ir inmediatamente a un servicio de atención sanitaria. Se explicaron las consecuencias psicológicas inmediatas a haber sufrido una violación para saber qué hacer en ese momento. Ir al hospital a pesar de la posible desorientación, desrealización o despersonalización.

Finalmente, esta primera sección concluyó con la explicación de los estilos comunicativos agresivo, pasivo y asertivo, pidiéndoles ejemplos y “traduciendo” a asertivas las interacciones que proponían, con la finalidad de promover una comunicación eficaz durante la práctica sexual, con posibles parejas o en el general de sus interacciones sociales.



Estilos comunicativos

Agresivo Impongo lo que deseo sin que me importen las otras personas	Pasivo Antepongo las necesidades de las demás personas por encima de cómo me esté sintiendo yo	Asertivo Escucho las necesidades de las demás personas y respeto las propias
--	--	--

The slide features a central white box with a thin black border. The title 'Estilos comunicativos' is prominently displayed at the top. Below it, three columns describe different communication styles: Agresivo (Aggressive), Pasivo (Passive), and Asertivo (Assertive). Each style is accompanied by a small image: a barking dog for Agresivo, a blue character with glasses for Pasivo, and a person balancing on a ball for Asertivo. The slide is decorated with a yellow hibiscus flower in the top right, a red flower branch on the left, and a white flower branch at the bottom right.



Gracias por vuestra atención

The slide features a central white box with a thin black border. The text 'Gracias por vuestra atención' is centered within the box. The background is a light blue gradient. The slide is decorated with green leaves and a white flower branch in the top left and bottom right corners.

4.3.2 Segunda Sesión

La segunda sesión comenzó con la explicación de diferentes tipos de técnicas de manipulación, cada una de ellas fue explicada y el alumnado puso ejemplos de situaciones en las que las han utilizado o han podido presenciar cómo otra persona las utilizaba.



Intenta convencerte de que estás loca

El agresor se dedica a presentar falsa información, para hacernos dudar de nuestra memoria y percepción y, en última instancia, incluso de nuestra cordura. El abusador suele comenzar negando que determinados eventos hayan ocurrido, hasta llegar a escenificar situaciones raras que desorientan a su víctima. De esta forma, terminamos dudando incluso de lo que dijimos un minuto atrás

ESTAS LOCA MUJER

El silencio



El silencio causa heridas emocionales ya que aumenta el nivel de ansiedad en la víctima, daña su autoestima y provoca una enorme inseguridad. El abusador usa el silencio para castigar a su víctima, simplemente no responde, se muestra frío y distante, hasta que la otra persona no puede más y termina disculpándose por algo que no ha hecho. Así el abusador logra su objetivo: dominar y manipular jugando con las emociones.

4

La proyección

Lo que hace la persona abusadora es proyectar sobre su víctima sus propias inseguridades, miedos y problemas. Por eso, acusará a la otra persona de mentir, cuando en realidad es él quien miente, o le acusará de ser infiel, cuando en verdad es él quien traiciona.



La intimidación encubierta

Discurso plagado de amenazas indirectas, deja claro a su víctima cuáles serían las consecuencias de sus acciones y, de paso, puntualiza que la responsabilidad es únicamente suya, se lava las manos. Por ejemplo, puede decir: *“...así terminarás con nuestra relación”, “tú verás lo que haces...”*

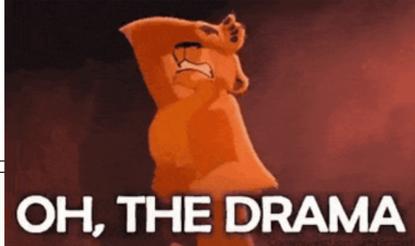
6



El victimismo

Cuando todas las tácticas anteriores fallan, el abusador suele recurrir al victimismo, descarga su responsabilidad en el otro, haciéndose pasar por la víctima de la situación. De hecho, incluso es común que la persona que ha sufrido un mal trato terminemos tratando de aliviar el malestar de la otra persona

- *Me pone muy triste que me grites*
- *Es que siempre me pasa igual, solo causo destrucción en las personas que amo, no merezco tu cariño*



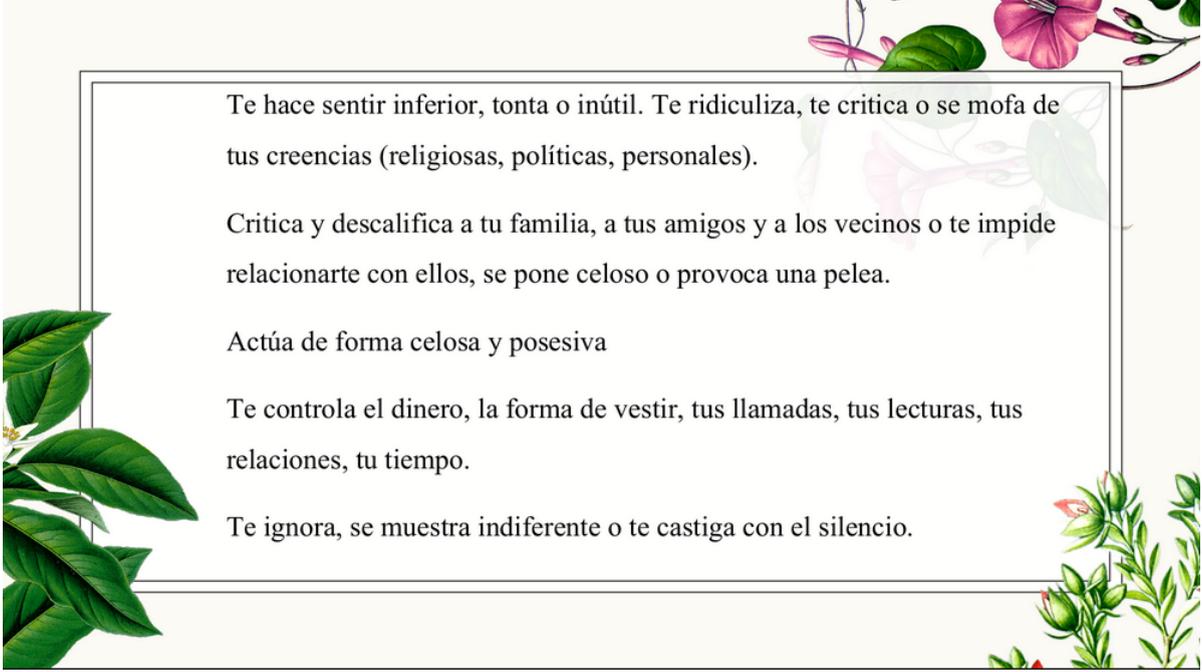
La finalidad de este ejercicio fue poder identificar técnicas de manipulación para que cese su uso y efecto.

Después de estas técnicas, se explicaron otras formas de agresión normalizadas para visibilizar las diferentes formas encubiertas de vejar a otra persona o ser cómplice de ello:



A continuación se presentó un test para identificar el maltrato para poder identificar conductas concretas consideradas maltrato. Una vez más el alumnado pudo poner ejemplos de situaciones concretas que pudieran conocer para cada uno de los ítems de este test.





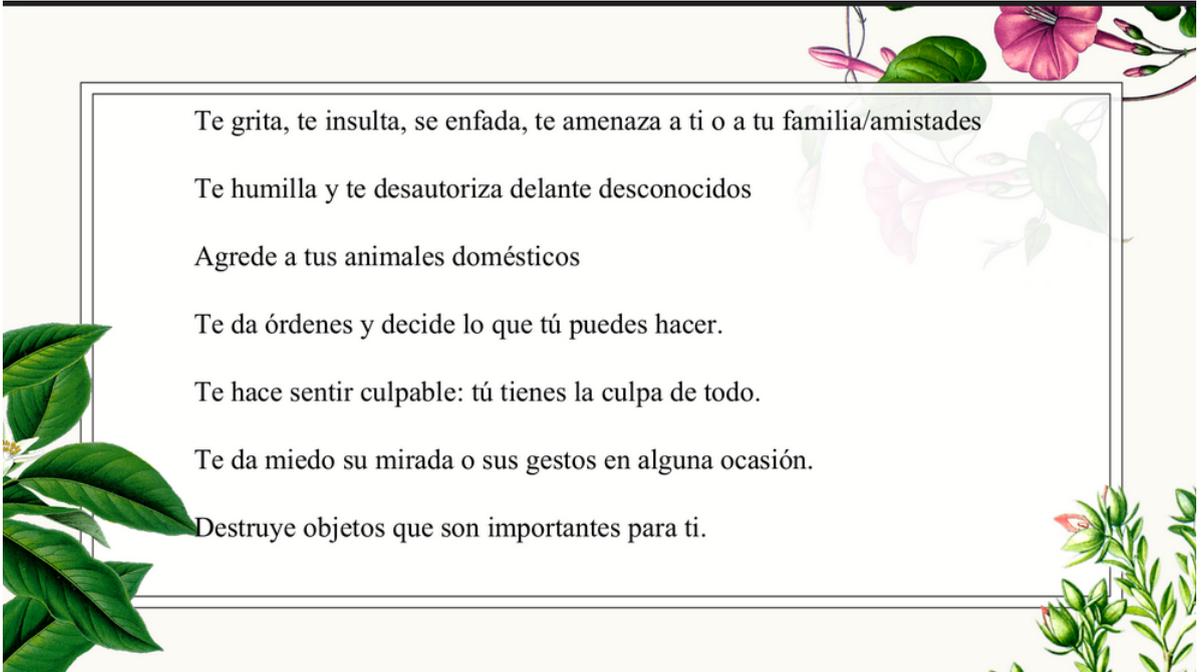
Te hace sentir inferior, tonta o inútil. Te ridiculiza, te critica o se mofa de tus creencias (religiosas, políticas, personales).

Critica y descalifica a tu familia, a tus amigos y a los vecinos o te impide relacionarte con ellos, se pone celoso o provoca una pelea.

Actúa de forma celosa y posesiva

Te controla el dinero, la forma de vestir, tus llamadas, tus lecturas, tus relaciones, tu tiempo.

Te ignora, se muestra indiferente o te castiga con el silencio.



Te grita, te insulta, se enfada, te amenaza a ti o a tu familia/amistades

Te humilla y te desautoriza delante desconocidos

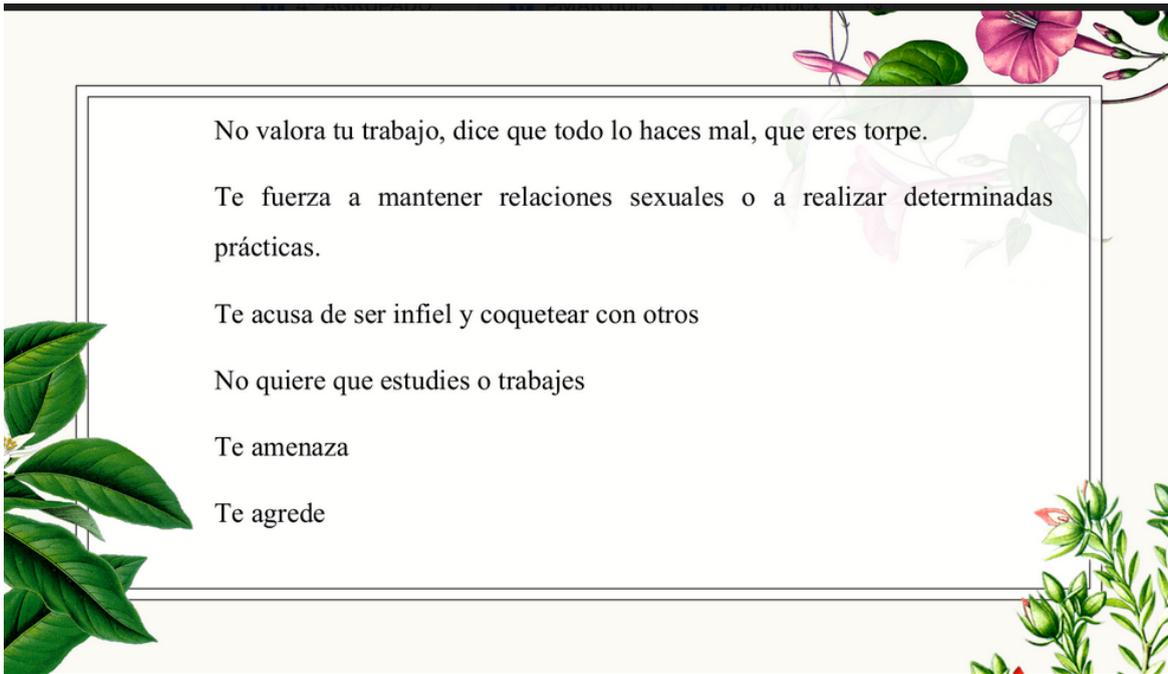
Agrede a tus animales domésticos

Te da órdenes y decide lo que tú puedes hacer.

Te hace sentir culpable: tú tienes la culpa de todo.

Te da miedo su mirada o sus gestos en alguna ocasión.

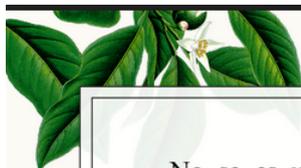
Destruye objetos que son importantes para ti.



Finalmente, se presenta una emoción desagradable de sentir y muy presente en las relaciones: los celos. Se define la emoción y se habla sobre cómo enfrentarse a ella o a cualquier otra emoción desagradable que puede estar presente a lo largo de una relación intensa (ya sea romántica, familiar o de amistad) y se ofrecen alternativas para abordarla de manera saludable y constructiva.



Los celos son una emoción secundaria que proviene de la ira y el miedo
Aparecen como respuesta a una situación que se percibe como amenaza
Los celos NO SON MALOS, no hay emociones buenas o malas
Todo depende de cómo se gestione esa emoción, de lo que HACEMOS cuando esta aparece



No se es una persona “celosa” las emociones vienen y van, algo que aparece y desaparece no nos define

Hay personas con ideas equivocadas sobre qué es el amor y personas que no gestionan sus emociones de forma saludable para su relación

Se pueden trabajar haciendo un análisis sobre qué se considera una amenaza, percepciones e interpretaciones





Si aparecen puedo: expresar mis emociones de forma clara y directa

No poner en manos de la otra persona la gestión de mis emociones

Comunica con sinceridad y empatía

Establece acuerdos sobre puntos importantes para ti. *“La fidelidad es importante para mí, ¿Qué es la fidelidad para ti? ¿En qué consistiría una infidelidad para ti? ¿Y para mí?”*



**“DEJA DE
QUEDAR CON
X PERSONA
FÍJATE EL
DAÑO QUE ME
HACES”**



**“Siento celos
cuando quedas
con X persona,
¿lo trabajamos
juntxs?”**

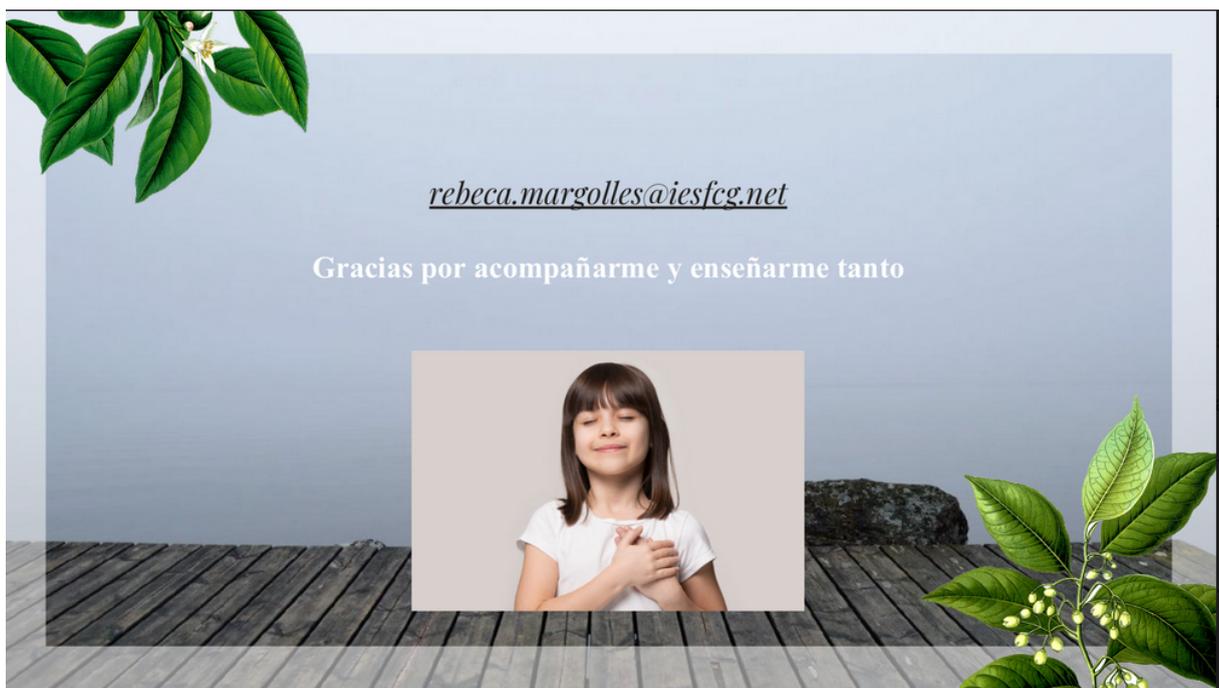




Recomendaciones de Instagram

- @demachosahombres
- @_ninjii
- @fluorrazepam2
- @enteratemujer
- @Maria_esclapez
- @martamnovoapsico

The slide features a white background with a thin black border. In the top left corner, there are green leaves and small yellow flowers. In the top right corner, there is the Instagram logo. In the bottom left corner, there is a large red flower. In the bottom right corner, there is a white flower with a pink center. The text is centered in the upper half of the slide.



rebeca.margolles@iesfcg.net

Gracias por acompañarme y enseñarme tanto



The slide has a light blue background with a wooden deck at the bottom. In the top left corner, there are green leaves and small white flowers. In the bottom right corner, there are green leaves and small yellow flowers. The text is centered in the upper half of the slide. Below the text, there is a small rectangular inset image of a young girl with her hands clasped in prayer.

4.4 Evaluación de la propuesta

Al finalizar la última intervención, se pasó el cuestionario adjunto en el Anexo II. Las respuestas literales se pueden encontrar

En cuanto a cosas aprendidas en el taller se destaca: la identificación de las técnicas de manipulación, la utilización de la comunicación asertiva para la resolución de conflictos, información acerca de emociones y cómo relacionarse con ellas y sexualidad en general.

Respecto a propuestas de cambio, solamente hubo una: ampliar información sobre enfermedades de transmisión sexual. El 95,23% dijo que no cambiaría nada del taller.

El 13,33% de personas identificadas con el género femenino sostuvo que hacía cosas que no quería para que le quisieran, mientras que en las personas identificadas con el género masculino hubo unanimidad en que no realizaban actos que no les apeteciera porque les quisieran.

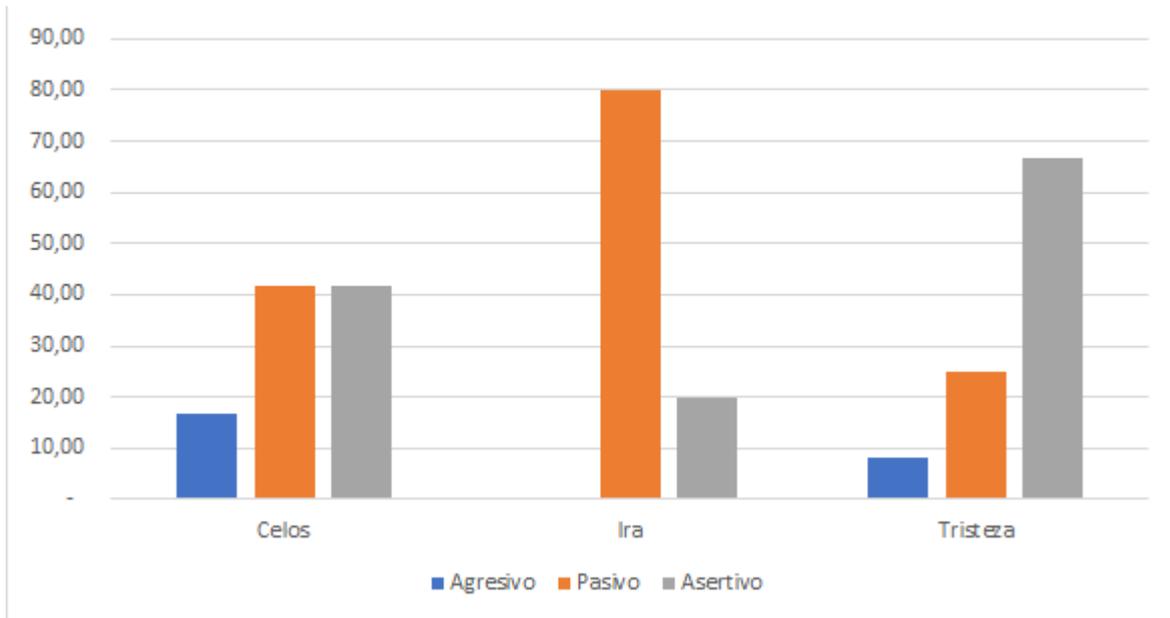
Ante la afirmación “me cuesta decir que no”, las personas identificadas con el género femenino el 33,33% sostuvo no tener problema, el 16,66% afirmó no tener mucho problema y para el 33,33% restante respondió de forma intermedia. Las personas identificadas con el género masculino el 75% sostuvo no tener problemas o tener muy pocos problemas para decir que no, mientras el 25% restante respondió en un rango intermedio.

Hubo unanimidad en respuestas negativas para la afirmación “está bien controlar el móvil de mi pareja”. También la hubo ante la frase “está bien que mi pareja pase tiempo con otras personas” con una respuesta afirmativa.

El 100% de las personas identificadas con el género femenino respondieron en absoluto desacuerdo ante la afirmación “está bien hacer chistes sobre mi pareja con otras personas, aunque le moleste”. Mientras que las personas identificadas con el género masculino respondieron el 66,66% en desacuerdo y el 33,33% ni en acuerdo ni en desacuerdo. Es decir, que tras el taller para las personas identificadas con el género femenino quedó clarísimo que no es una conducta apropiada humillar a la pareja, pero un 33,33% de las personas identificadas con el género masculino no terminó de posicionarse.

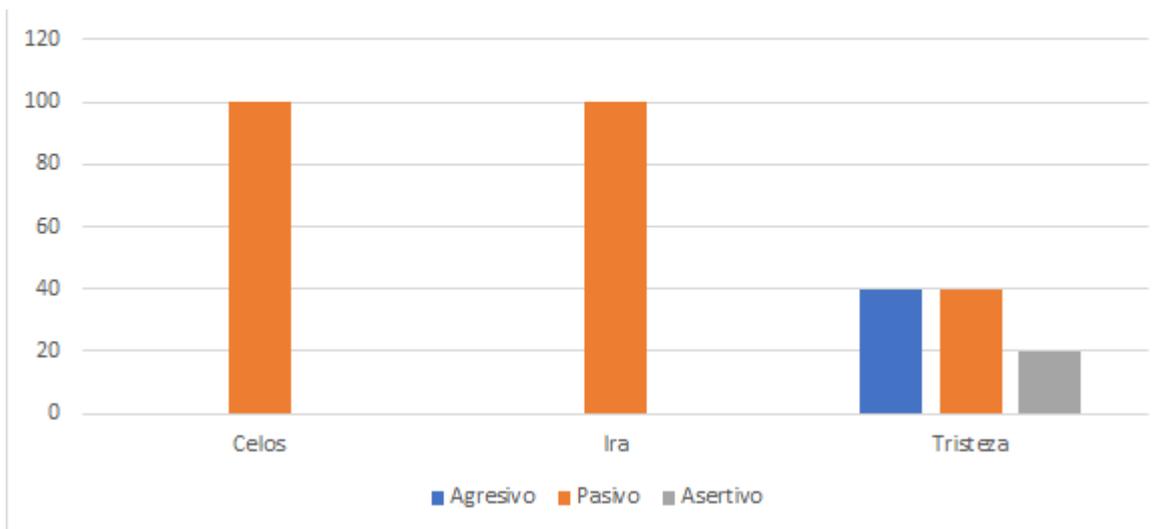
Respecto a las conductas que se llevan a cabo cuando aparecen emociones desagradables, las respuestas fueron:

Gráfico 1. Resultados de la respuesta conductual ante emociones desagradables en personas identificadas con el género femenino



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Resultados de la respuesta conductual ante emociones desagradables en personas identificadas con el género masculino



Fuente: elaboración propia

Se pueden sacar las siguientes conclusiones respecto a estos resultados, comparados con los obtenidos en el primer cuestionario presentado antes de la impartición del taller:

- Ante la afirmación “hago cosas que no me gustan para que me quieran” en el primer cuestionario respondió afirmativamente el 7,69%; mientras que en el segundo, y en contra de lo esperado, respondió de forma afirmativa el 13,33%.

Es decir, lejos de lo que se buscaba con este taller, el porcentaje de personas que dijo realizar conductas no deseadas para recibir afecto aumentó. No obstante, este resultado no tiene una lectura del todo catastrófica, ya que puede interpretarse de diferentes maneras:

1. Puede que el taller haya tenido el efecto contrario al deseado.
 2. Puede que el taller haya ayudado al alumnado a ser conscientes de conductas que llevan a cabo sin ser realmente las que desean.
 3. Puede que no haya habido cambios y que este resultado se deba, simplemente, al sesgo participativo de la muestra.
- Ante la afirmación “está bien que mi pareja pase tiempo con otras personas” , en el primer cuestionario el 7,69% dijo no sentirse bien. Sin embargo, en el segundo cuestionario el 100% de la muestra respondió que no había ningún problema al respecto. Este resultado es muy positivo y tal vez el taller haya ayudado al alumnado a aceptar la vida social de la pareja sin percibirla como un peligro.
 - En el primer cuestionario el 3,8% de la muestra consideró que no había problema con hacer chistes sobre la pareja delante de otras personas, aunque a la pareja le molestara; pero en el segundo cuestionario todas las respuestas fueron negativas, aunque hubo un 33,33% de respuestas de las personas identificadas con el género masculino que se posicionaron de forma intermedia (ni en acuerdo ni en desacuerdo con que esa conducta sea deseable). Este es un punto crítico dado que supone una humillación pública a la pareja, puede que la pregunta no haya estado formulada de forma suficientemente contundente o puede que, simplemente, no se tenga la percepción de la gravedad que tiene. Sin embargo, el cambio en las respuestas es algo muy positivo.
 - En el segundo cuestionario hubo unanimidad en respuestas negativas para la afirmación “está bien controlar el móvil de mi pareja”, mientras que en el primer cuestionario el 3,8% de las personas identificadas con el género femenino respondieron que estaban algo de acuerdo en que esa conducta fuera deseable. Quizá la impartición de este taller haya tenido consecuencias positivas sobre la necesidad de control de las parejas.

En cuanto a la regulación emocional, los resultados fueron muy similares antes y después de la realización del taller.

5. Conclusiones

5.1 Reflexión

Para realizar este trabajo me pregunté a mí misma qué cosas me habría gustado saber cuando iba a 3º de ESO. La transición a la vida adulta es una etapa complicada, como ya se ha abordado. El protagonismo que cobran los vínculos con los iguales y el distanciamiento con la familia hacen que sea un periodo vulnerable, lleno de nuevas emociones muy difíciles de gestionar y con experiencias que pueden marcar nuestras creencias. He podido comprobar que han cambiado muchas cosas desde que yo iba a 3º de ESO, ahora se tiene mucha más información. Existen muchas cuentas divulgativas en redes sociales que hablan sobre sexo, emociones y relaciones. Me sorprendió mucho la respuesta de las chicas de ambas clases cuando lancé la siguiente pregunta: “¿qué puedes hacer si estás teniendo relaciones sexuales con tu pareja pero no estás disfrutando?” ya que todas tenían muy claro que esa relación debía finalizar. Incluso la respuesta ante “¿qué pasa si durante una relación sexual pides a tu pareja que pare y no lo hace?” una chica llegó a decir: “le parto la cara”. Tal vez solo sea en teoría, dado que es fácil elucubrar acerca de qué se hará en una situación, pero no puedes saber cómo reaccionarías hasta que no la vives. Sin embargo, me dio la sensación de que actualmente las jóvenes tienen muchas cosas mucho más claras de lo que se tenían hace diez años, al menos en mi entorno, al menos estas jóvenes.

Por otro lado y en contraposición, también me sorprendió la respuesta de las chicas cuando pregunté qué clase de chico les atraía, dado que las respuestas seguían siendo en torno a la figura de “chico malo”.

Creo que queda mucho por hacer y que es importante construir a través de la comunicación, y que sin duda el lugar ideal para que se den estos encuentros tan constructivos son las aulas, como se ha justificado sobradamente en el apartado de justificación teórica.

Hablar sobre el colectivo LGTB+ al alumnado no hará que una persona cis-heterosexual se “vuelva” parte del colectivo, pero sí normalizará que exista diversidad. Así mismo, las personas pertenecientes al colectivo LGTB+ podrán dejar de sentir que tienen un problema o que algo va mal y podrán crecer y experimentar su sexualidad, identidad y afectividad sin miedo.

5.2 Limitaciones

La principal limitación de esta propuesta es la falta de un seguimiento para corroborar si la intervención tiene o no repercusiones, de hecho se ha hecho un cuestionario al alumnado después de haber realizado el taller, pero no se ha evaluado el taller con una herramienta válida para ello, así que su eficacia no puede ser demostrada. Otra limitación en esta línea ha sido el tiempo, habría sido ideal plantear estos talleres a lo largo del curso, pudiendo personalizarlos según las necesidades de cada aula en concreto y pudiendo abordar los conceptos de forma más calmada y profunda, proponiendo puestas en práctica de diferentes

técnicas comunicativas y compartiendo experiencias, por ejemplo. Otra limitación también es la muestra, que no es suficientemente grande como para poder generalizar resultados, además respondieron 26 personas a la primera encuesta, pero solo 17 a la segunda, lo que complica la interpretación de los resultados.

Además, como limitaciones, se ha detectado que el cuestionario puede ser engañoso, ya que preguntas como “mi pareja debe hacer caso si le pido que deje de hacer algo porque me enfada” puede reflejar la utilización de manipulación emocional para condicionar las actuaciones de la pareja; pero también puede mostrar habilidades y claridad a la hora de poner límites saludables. No es lo mismo que tu pareja no pueda interactuar con nadie más porque te enfadas, que que tu pareja deba dejar de insultarte si le manifiestas que te estás enfadando debido a que te está faltando el respeto. En este cuestionario tampoco se evalúa específicamente la IE.

Finalmente, que la persona que ha impartido el taller sea una mujer-cis puede haber tenido influencia, dado que como se ha visto reflejado en al evaluación de la propuesta, hay conceptos que han calado más en las personas identificadas con el género femenino. Tal vez cabe proponer que estas intervenciones puedan ser llevadas a cabo por varias personas para visibilizar la diversidad y que todo el estudiantado se pueda identificar con los/las/les ponentes.

5.3 Futuras líneas de actuación

Sería muy deseable seguir construyendo en esta dirección, seguir probando dinámicas, combinando metodologías educativas y dedicando tiempo y espacio a hablar sobre sexualidad y afectividad en las aulas, por supuesto, comprobando la eficacia de estas intervenciones con instrumentos válidos.

Poder profundizar más, como se ha pedido en este taller, en enfermedades de transmisión sexual, o la inquietud concreta del alumnado teniendo en cuenta sus necesidades contextuales. También en cuanto a regulación emocional se ha expuesto la teoría, lo que es un paso deseable, pero poder haber puesto más ejemplos propios y haber tenido tiempo para llegar a experimentar estas emociones en la clase podría haber consolidado mucho mejor el aprendizaje a través de la metodología experiencial.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. B., Manso, J. M. M., y Sánchez, M. E. G. B. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(2), 250-260.
- Álvarez Rodríguez, I. (2020). Debatiendo la constitucionalidad del pin parental.
- American Association of School Administrators. (1996) Preparing students for the 21st century. Arlington, VA.: American Association of School Administrators.
- Ananthapavan, J., Nguyen, P. K., Bowe, S. J., Sacks, G., Herrera, A. M. M., Swinburn, B., ... y Moodie, M. (2019). Cost-effectiveness of community-based childhood obesity prevention interventions in Australia. *International journal of obesity*, 43(5), 1102-1112.
- Andrade, H. H. S. M., Mello, M. B. D., Sousa, M. H., Makuch, M. Y., Bertoni, N., y Faúndes, A. (2009). Changes in sexual behavior following a sex education program in Brazilian public schools. *Cadernos de Saúde Pública*, 25, 1168-1176
- Asensio, A. M. (2020). Equipos de orientación educativa e inclusión, o la prevención como escenario. *Aula de innovación educativa*, (298), 53-57
- Biquerra Alzina, R. y LÓPEZ-CASSÀ, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-114.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, 55-65.
- Blanco, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la ESO. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blasco, C., (2005). Dependencia emocional. In I Congreso Virtual de Psiquiatría 1 de Febrero-15 de Marzo 2000. Disponible en: <https://n9.cl/zd3x>
- Blázquez-Alonso, M., Moreno-Manso, J. M., Sánchez, M. E. G. B., y Guerrero-Barona, E. (2012). La competencia emocional como recurso inhibitor para la perpetración del maltrato psicológico en la pareja. *Salud mental*, 35(4), 287-296.
- Bonino, L. (1991). Varones y abuso doméstico. En P. Sanroman (Ed.), *Salud mental y ley*. Madrid: AEN
- Carstairs, C., Philpott, B., y Wilmshurst, S. (2018). Sex education and the need for change. *CMAJ*, 190(50), E1482-E1483.

- Carvajal, B. M., Castro, O. C., y Aguilera, R. B. (2018). Análisis histórico de la orientación a la familia en niños de la infancia preescolar, en Cuba. *Conrado*, 14(62), 32-38. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/675/709>
- Cecen-Erogul, A. R., y Kaf Hasirci, O. (2013). The Effectiveness of Psycho-educational School-based Child Sexual Abuse Prevention Training Program on Turkish Elementary Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 725-729.
- Cómbita, L. (2014). The interplay of nature and nurture in the development of self-regulation: genes, training and their interaction (Doctoral dissertation, Universidad de Granada)
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in psychology*, 7, 1182.
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., y Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical child and family psychology review*, 12(3), 255-270.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116
- Fisher, H. (2000). El primer sexo. Madrid: Santillana.
- Ganley, A. (1981). Court-mandated Counseling for Men who Batter. Washington: Center for Women's Studies.
- Gao, Y., Lu, Z. Z., Shi, R., Sun, X. Y., y Cai, Y. (2001). AIDS and sex education for young people in China. *Reproduction, Fertility and Development*, 13(8), 729-737.
- Garg, S., y Singh, A. J. (2016). Emotional intelligence of high school students. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(6)
- Gottman, J. M., y Silver, N. (2018). Siete reglas de oro para vivir en pareja. Debolsillo.
- Haney, P., y Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 423-433
- Heras, D., Lara, F., y Fernández-Hawrylak, M. (2016). Evaluación de los efectos del Programa de Educación Sexual SOMOS sobre la experiencia sexual y las actitudes hacia la sexualidad de adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 321-337
- Howe, T. R., Knox, M., Altafim, E. R. P., Linhares, M. B. M., Nishizawa, N., Fu, T. J., ... y Pereira, A. I. (2017). International child abuse prevention: insights from ACT Raising Safe Kids. *Child and adolescent mental health*, 22(4), 194-200

- Lafont, L. M. (2005). Sexualidad y adolescencia. *Revista pediatria de atención primaria*, 7 (Suplemento 1).
- Lapadula, M. (2021). Implementación de la Educación Afectiva y Sexual. Un estudio exploratorio en tres escuelas secundarias públicas de Barcelona. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(1), 1-17.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 55, (4-3-2010). Disponible en: www.boe.es/boe/dias/2010/03/04/pdfs/BOE-A-2010-3514.pdf
- Mathiesen, M. E., Castro Yáñez, G., Merino, J. M., Mora Mardones, O., y Navarro Saldaña, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 199-211.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Moreno D, Estévez E, Murgui S y Musitu G (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21,537-542.
- Mori, A. T., Kampata, L., Musonda, P., Johansson, K. A., Robberstad, B., y Sandøy, I. (2017). Cost-benefit and extended cost-effectiveness analysis of a comprehensive adolescent pregnancy prevention program in Zambia: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 18(1), 1-10.
- Naranjo, M. D. C. R., y González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.
- Naranjo, R. A., Reyes, A. O., García, R. G., León, J. M., y Naranjo, L. M. (2008). Adolescencia e inicio precoz de las relaciones sexuales. Algunos factores desencadenantes. *Gac Med Espirituana*, 10(2), 1-5.
- Nieda, J., y Macedo, B. (1997). Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. OEI.
- Nieto, D. A., Pérez-González, J. C., y Riveiro, J. M. S. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores School Counselor's Training Domains from the Practitioners' Point of View. *Revista de educación*, 356, 607-629.

- Nystrand, C., Feldman, I., Enebrink, P., y Sampaio, F. (2019). Cost-effectiveness analysis of parenting interventions for the prevention of behaviour problems in children. *PLoS one*, 14(12), e0225503
- Orden, E. 1004/2018, de 7 de Junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 116.
- Orejudo Hernández, S., Royo Más, F., Soles Nagés, J. L., y Aparicio Moreno, L. (2014). *Inteligencia Emocional y Bienestar*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- Oshi, D. C., Nakalema, S., y Oshi, L. L. (2005). Cultural and social aspects of HIV/AIDS sex education in secondary schools in Nigeria. *Journal of Biosocial Science*, 37(2), 175.
- Packer, C. (2018). Sex Education: Child's Right, Parent's Choice or State's Obligation?. In *Of innocence and autonomy* (pp. 163-178). Routledge
- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546.
- Pérez-González, J. C., y Garrido, M. P. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35.
- Rahmani, A., Merghati-Khoei, E., y Fallahi, A. (2018). Perceived advantages and disadvantages of sex education in young women: A qualitative study. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 7(2).
- Rey-Anacona, C. A., Mateus-Cubides, A. M. y Bayona-Arévalo, P. A. (2010). Malos tratos ejercidos por adolescentes durante el noviazgo: diferencias por sexo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 169-181.
- Risor, H. (1991). Sex education in schools in Denmark. Does Foreningen for Familieplanlægning (the Danish PPA) have a role to play?. *Planned parenthood in Europe. Planning familial en Europe*, 20(1), 18-19.
- Seiler-Ramadas, R., Grabovac, I., Niederkrotenthaler, T., y Dorner, T. E. (2020). Adolescents' Perspective on Their Sexual Knowledge and the Role of School in Addressing Emotions in Sex Education: An Exploratory Analysis of Two School Types in Austria. *The Journal of Sex Research*, 57(9), 1180-1188
- Seiler-Ramadas, R., Mosor, E., Omara, M., Grabovac, I., Schindler, K., Niederkrotenthaler, T., y Dorner, T. E. (2021). 'We're going around the subject' improving sex education

- and adolescents' awareness of sexually transmitted infections: a qualitative study. *Sex Education, 21*(1), 119-132
- Sendzik, L., Schäfer, J. Ö., Samson, A. C., Naumann, E., y Tuschen-Caffier, B. (2017). Emotional awareness in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence, 46*(4), 687-700.
- Twenge JM y Campbell WK (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, 5*, 321-344.
- Viguer, P., Cantero, M. J., y Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences, 113*, 193-200.
- Weissberg, R. P., y O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 86-97.
- World Health Organization. (2008). Informe sobre la salud en el mundo 2008: La atención primaria de salud, más necesaria que nunca. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/whr/2008/08_report_es.pdf
- Zimmerman MA, Copeland LA, Shope JT y Dielman TE (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 117-141
- (S/f). educaragon.es. Recuperado el 14 de septiembre de 2021, de <https://educa.aragon.es/documents/20126/981437/INSTRUCCIONES+PRINCIPIO+DE+CURSO+20-21+RED+INTEGRADA+DE+ORIENTACI%C3%93N.pdf/e50100da-a6a5-351f-16ee-174373c0456e?t=1600178089893>

Anexos

Anexo I, primer cuestionario

Género: Femenino
 Masculino
 Otro: _____

A continuación, se presentan una serie de preguntas a responder de la siguiente manera:

1. Totalmente en desacuerdo, ¡no me identifico para nada!
2. Algo en desacuerdo, no me identifico mucho
3. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
4. Algo de acuerdo, me identifico un poco
5. Totalmente de acuerdo, ¡soy yo literal!

A veces hago cosas que no quiero y no me hacen sentir bien para que me quieran

1 No las hago 2 3 4 5 Sí que lo hago

Me cuesta decir que no

1 No, ¡es fácil! 2 3 4 5 Sí, ¡difícilísimo!

Mi pareja debe hacer caso cuando le digo que no haga algo porque me enfada

1 No debe hacerlo 2 3 4 5 Sí, debe hacerlo

Está bien controlar el móvil de tu pareja

1 No está bien 2 3 4 5 Sí, está bien

No está bien que mi pareja pase mucho tiempo con otras personas

1 No está bien 2 3 4 5 Sí, ¡es estupendo!

Es normal hacer chistes sobre mi pareja con otras personas, aunque le moleste

1 No se debe hacer 2 3 4 5 Sí, es gracioso

No me gusta que mis amigos o amigas queden con otras personas

1 No me gusta nada 2 3 4 5 Sí, está perfecto

Esto es lo que hago cuando siento celos:

Esto es lo que hago cuando algo me hiera:

Esto es lo que hago cuando siento ira o me enfado:

Anexo II, segundo cuestionario

Sexo: Femenino
 Masculino
 Otro: _____

Esto es lo que he aprendido con este taller

Estas son las cosas que cambiaría del taller

A continuación se presentan una serie de preguntas a responder de la siguiente manera:

6. Totalmente en desacuerdo, ¡no me identifico para nada!
7. Algo en desacuerdo, no me identifico mucho
8. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
9. Algo de acuerdo, me identifico un poco
10. Totalmente de acuerdo, ¡me identifica del todo!

A veces hago cosas que no quiero y no me hacen sentir bien para que me quieran

1 No las hago 2 3 4 5 Sí que lo hago

Me cuesta decir que no

1 No, ¡es fácil! 2 3 4 5 Sí, ¡difícilísimo!

Mi pareja debe hacer caso cuando le digo que no haga algo porque me enfada o me duele

() 1 No, no debe hacerlo () 2 () 3 () 4 () 5 Sí, debe hacerlo

Está bien controlar el móvil de tu pareja

() 1 No, no está bien () 2 () 3 () 4 () 5 Sí, se debe hacer

No está bien que mi pareja pase mucho tiempo con otras personas

() 1 No está bien () 2 () 3 () 4 () 5 Sí, ¡es estupendo!

Es normal hacer chistes sobre mi pareja con otras personas, aunque le moleste

() 1 No se debe hacer () 2 () 3 () 4 () 5 Sí, está bien

No me gusta que mis amigos o amigas queden con otras personas

() 1 No me gusta nada () 2 () 3 () 4 () 5 Sí, está perfecto

Esto es lo que hago cuando siento celos:

Esto es lo que hago cuando algo me hiera o molesta:

Esto es lo que hago cuando siento ira:

Anexo III, respuestas al primer cuestionario

Para la afirmación “A veces hago cosas que no quiero y no me hacen sentir bien para que me quieran”

- Las personas de género masculino respondieron: 4 No, 2 Algo en desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 1 Sí.
- Las personas de género femenino respondieron: 10 No, 4 Algo en desacuerdo y 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- La persona de género NB respondió Sí.

Para la afirmación “Me cuesta decir que no”

- Las personas de género masculino respondieron: 5 No, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 1 Sí.
- Las personas de género femenino respondieron: 8 No, 2 Algo de acuerdo, 4 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 1 Algo de acuerdo, 1 Sí.
- La persona NB respondió: Sí

Ante la frase “Está bien controlar el teléfono móvil de mi pareja”

- Las personas de género masculino respondieron: 7 No, 1 Algo en desacuerdo, 1 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Las personas de género femenino respondieron: 11 No, 1 Algo en desacuerdo, 3 Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 1 Algo de acuerdo
- La persona NB respondió: No

Ante la frase “No está bien que mi pareja pase mucho tiempo con otras personas”

- Las personas de género masculino respondieron: 4 Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 2 Algo de acuerdo, 3 Sí
- Las personas de género femenino respondieron: 2 No está bien, 2 Algo de acuerdo, 3 Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 3 Algo en desacuerdo, 7 Sí está bien
- La persona NB respondió: Algo de acuerdo

Ante la frase “Es normal hacer chistes sobre mi pareja con otras personas, aunque le moleste”

- Las personas de género masculino respondieron: 7 No está bien, 2 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Las personas de género femenino respondieron: 13 No está bien, 1 Algo en desacuerdo, 1 Algo de acuerdo
- La persona de género NB respondió: No está bien

Ante la frase “No me gusta que mis amigos o amigas queden con otras personas”

- Las personas de género masculino respondieron: 1 Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 2 Algo de acuerdo, 6 Sí, está perfecto
- Las personas de género femenino respondieron: 2 Algo en desacuerdo, 2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 1 Algo de acuerdo, 11 Sí, está perfecto
- La persona NB respondió: Ni en acuerdo ni en desacuerdo

Ante la frase, “esto es lo que hago cuando siento celos”

- Las personas de género masculino respondieron:

Nada

Contárselo a la persona e intentar llegar a un acuerdo

Me pongo histérico

Nada

Apechugar

Nada

Aguantármelos

Nada

- Las personas de género femenino respondieron:

Me pongo seria, entonces me preguntan qué pasa, y según la situación lo cuento o no

No decir nada

Me enfado conmigo misma o con la persona que me los da

Nada, cada uno debe poder juntarse con quien quiera

Me enfado, lloro y como

Enfadarme, a veces llorar y gritar

Enojarme y llorar

Me enfado y reacciono mal

Enfadarme bastante con esa persona, a veces la ignoro, pero se me suele pasar en 2 min o a veces lo que aparento de estar enfadada para que no quede como “tóxico” me empiezo a reír y le digo que era broma y que no me había molestado

Me siento mal, intento decírselo a mi novio y si él lo entiende bien- Tampoco me pongo celosa excesivamente pero alguna vez me lo callo

Alejarme de la persona y pasar de ella y guardármelo para mí

Alejarme de la persona y callármelo

Dejo de hablar con la persona y no me gusta que me toque

Digo las cosas como “ahaaa... está bien....” digo cosas que se notan

Cuando siento celos por algo intento hablar las cosas a buenas y si veo que no se puede intento buscar arreglar las cosas de otra manera

Cuando siento celos me enfado un poco solo

- La persona NB respondió: tóxico con él o ella, me enfado y no le hablo o soy muy seco
- Las personas de género masculino respondieron:

Dejar la conversación, es decir, apartarme

Decirlo

Quejarme

Pues aguanto la primera, la segunda y la tercera. No le digo algo o sino se usan métodos más sutiles

Dejarlo todo en manos de Dios

Lo digo e intento que la otra persona lo entienda

Guardármelo o intentar resolverlo

Nada, pero si es muy pesado le pego una que lo entierro directamente

- Las personas de género femenino:

No le hablo, cuando me enfado con alguien cercano ~~le pego~~ me enfado con él

Las digo a la cara para que la persona piense y rectifique

Me vuelvo cortante, distante, dejo el móvil o me callo

Dejo de hablar

Me lo guardo para mí

Me alejo de todo el mundo

Se lo digo y si no le da importancia... ahí no es, me alejaría

Llorar, y cuando me recupero la devuelvo por el triple

Devolver lo que me han hecho o llorar

No hablar con esa persona

Hablar, y sino, pegar

Lo digo, no me quedo callada

Hablar con alguien y contarle lo que me molesta, o cuando no me apetece hablar con nadie, me lo quedo para mí

A veces me da por ponerme triste o enfadada, lloro o me pongo música para relajarme

Reclamar y decirlo

Me alejo de la persona que me hace daño o depende de qué cosa sea deo de hacerla o no

- La persona NB respondió: Me voy del lugar o le dejo de hablar

Ante “Esto es lo que hago cuando siento ira:

- Las personas de género masculino respondieron:

Pegar al que me la causó

Guardármelo e intentar relajarme

Grito y a veces golpeo cosas

Nada

No te puedo decir, la ira me lleva y no puedo recordar, hace mucho que no me cabreo

Gritar

Aguantármela

Desahogarme con alguien

- Las personas de género femenino respondieron:

Busco pelea xd

No hablar con nadie

Me pongo a dibujar, escuchar música o escribir. También hablar con alguien de confianza

Gritar y desahogarme o llorar

Llorar y decir por qué me he enfadado

Gritar

Decir todo lo que pienso

Gritar, pegar puñetazos y llorar

Llorar, pegar

A veces digo cosas que no debo ni quiero sin pensarlo, pero normalmente intento controlarlo

Llorar

Llorar y gritar

Expresar todo lo que siento, insulto y me dan ganas de pegar

Pegar a la pared hasta que me duela la mano y me tranquilice

Cuando me enfado tengo que: gritar, llorar y romper algo con puñetazos o con tijeras

Cuando me enfado pego a la almohada

- La persona NB respondió: Me muerdo las uñas y me pongo rare

Anexo IV, respuestas al segundo cuestionario

Al enunciado: “Esto es lo que he aprendido con este taller”:

- Las personas identificadas con el género femenino respondieron:

Hay que diferenciar amor de control y no hay que dejar que hagan cosas contigo cuando tú no quieres

Los celos no son malos, pero sin excesos. Te pueden decir cosas pero tú tienes que hacer lo que tú quieras.

Los celos no son buenos ni malos, tenemos que tener cuidado con las personas con las que tenemos relaciones sexuales

Hay que tener conciencia de con quién estás y de las cosas que son sanas o no en una relación

No dejar que esa persona me controle, hablar las cosas bien, sin gritar, comprenderla. pensar mejor y no hablar en caliente

Como medio controlar mis celos y como saber si estoy siendo manipulada o no

Dudas que tenía sobre la sexualidad

A saber cómo enfrentarme a la emoción de los celos

Los celos son una emoción y no tengo que depender de ellos

Lo que significa tener relaciones sexuales, como saber actuar frente a mis emociones destacando a los celos, usar protecciones para las relaciones sexuales

He aprendido a saber no manipular

He aprendido cómo tratar a una pareja y construir una relación

A enfrentarme a los celos y valorar las actitudes de las personas y sus emociones

He aprendido a identificar técnicas de manipulación y señales de malos tratos

- Las personas identificadas con el género masculino respondieron:

en blanco

Está mal maltratar

Psicología

Cosas de cómo detectar maltrato y los celos

Los celos son malos

Que los celos no están bien ni mal

Tener celos no es malo, antes del taller pensaba que sí

A la frase: “Estas son las cosas que cambiaría del taller”:

- Las personas identificadas con el género femenino escribieron:

Ninguna, todo muy completo

Ninguna

Ninguna

en blanco

Ninguna

Ninguna aunque igual si hablar más concretamente de alguna enfermedad sexual

Nada 10/10

Nada :)

Nada

Nada

Ninguna

Ninguna

Nada

Nada, los temas estaban bien repartidos

- Las personas identificadas con el género masculino escribieron:

No cambiaría nada, está muy completo 10/10

Nada

Nada

Ninguna

Nada

en blanco

en blanco

Al enunciado: “a veces hago cosas que no me hacen sentir bien para que me quieran”

- Las personas identificadas con el género femenino respondieron: 7 No, 3 Algo en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 Sí
- Las personas identificadas con el género masculino respondieron: 4 No, 1 Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Ante la frase: “Me cuesta decir que no”

- Las personas identificadas con el género femenino respondieron: 4 No, 2 Algo en desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3 Algo de acuerdo
- Las personas identificadas con el género masculino respondieron: 3 No, 3 Algo en desacuerdo, 1 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 1 Sí

Para la afirmación “Mi pareja debe hacer caso cuando le digo que no haga algo porque me enfada o me duele”

- Las personas identificadas con el género femenino respondieron: 4 No, 3 Algo en desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 1 Algo de acuerdo, 3 Sí
- Las personas identificadas con el género masculino respondieron: 2 No, 2 Algo en desacuerdo, 1 Algo de acuerdo, 1 Sí

Para “está bien controlar el móvil de la pareja”

- Las personas identificadas con el género femenino dijeron: 9 No, 4 Algo en desacuerdo, 1 Algo de acuerdo
- Las personas identificadas con el género masculino respondieron: 6 No, 1 Algo en desacuerdo

Ante la frase: “No está bien que mi pareja pase mucho tiempo con otras personas”

- Las personas identificadas con el género femenino respondieron: 1 Algo de acuerdo, 5 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 Algo de acuerdo, 4 Sí
- Las personas identificadas con el género masculino respondieron: 1 No, 1 Algo en desacuerdo, 3 Algo de acuerdo, 1 Sí

Para la afirmación: “Es normal hacer chistes sobre mi pareja con otras personas, aunque le moleste”

- Las personas identificadas con el género femenino respondieron: 13 No, 1 Algo en desacuerdo
- Las personas identificadas con el género masculino respondieron: 4 No, 2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Al enunciado: “No me gusta que mis amigos o amigas queden con otras personas”

- Las personas identificadas con el género femenino respondieron: 3 Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 10 No
- Las personas identificadas con el género masculino: 1 Algo en desacuerdo, 2 Algo de acuerdo, 3 Sí

Esto es lo que hago cuando siento celos

femenino

llorar

hablar las cosas

Me enfado, lloro, grito

Si me notan borde si me apetece lo digo. de primeras no digo nada

Alejarme de la persona y cuando esté más tranquila comentárselo

Llorar e intentar controlarme

Intento calmarme, hablo con mi pareja e intento aceptar la situación

Intentar controlarme

Cerrarme y hacer un drama

Cuando tengo celos me enfado

Responder borde y ponerme mal

Dejo de hablar

masculino

Nada, aguantarme

Aguantarme

Nada

Los intento aguantar

Relajarme

esto es lo que hago cuando algo me hiere o molesta

femenino

contarle las cosas a alguien que me aconseje

llorar o escuchar música

Lloro, grito, pego y luego pienso en todo lo que ha pasado más tranquila

Contárselo a alguien de confianza

Avisar de que me molesta y si sigue así me alejo del todo

Llorar, comer y hablarlo con mi mejor amigo, que es como mi psicólogo

Hablarlo

Hablo y expreso mis sentimientos

Llorar
Lloro
Alejarme y pasar de esa persona y si la quiero intentar arreglarlo
Dejo de hablar

masculino

aguantarme o hablarlo - evitación
Valiente soluciono las cosas o les pego para hacerme respetar
Me quejo
Hablar con la persona que me hizo daño
Pasar del tema

esto es lo que hago cuando siento ira

femenino

relajarme y luego hablarlo con claridad
dibujar y escuchar música
Chillar, pegar y pensar cómo devolver si me han hecho algo
Estar sola
Me enfado y pienso lo que ha pasado
Gritar y volver a hablar con mi mejor amigo
Calmarme
Respirar profundamente y calmarme
Me enfado con la persona
Pegar a la pared
Dejo que hablar o grito

masculino

aguantarme
Llorar
Cabrearme
Tranquilizarme

