

María de los Ángeles García-Carpintero Muñoz
Rocío de Diego Cordero
Lorena Tarrío Concejero
Antonio Manuel Barbero Radío

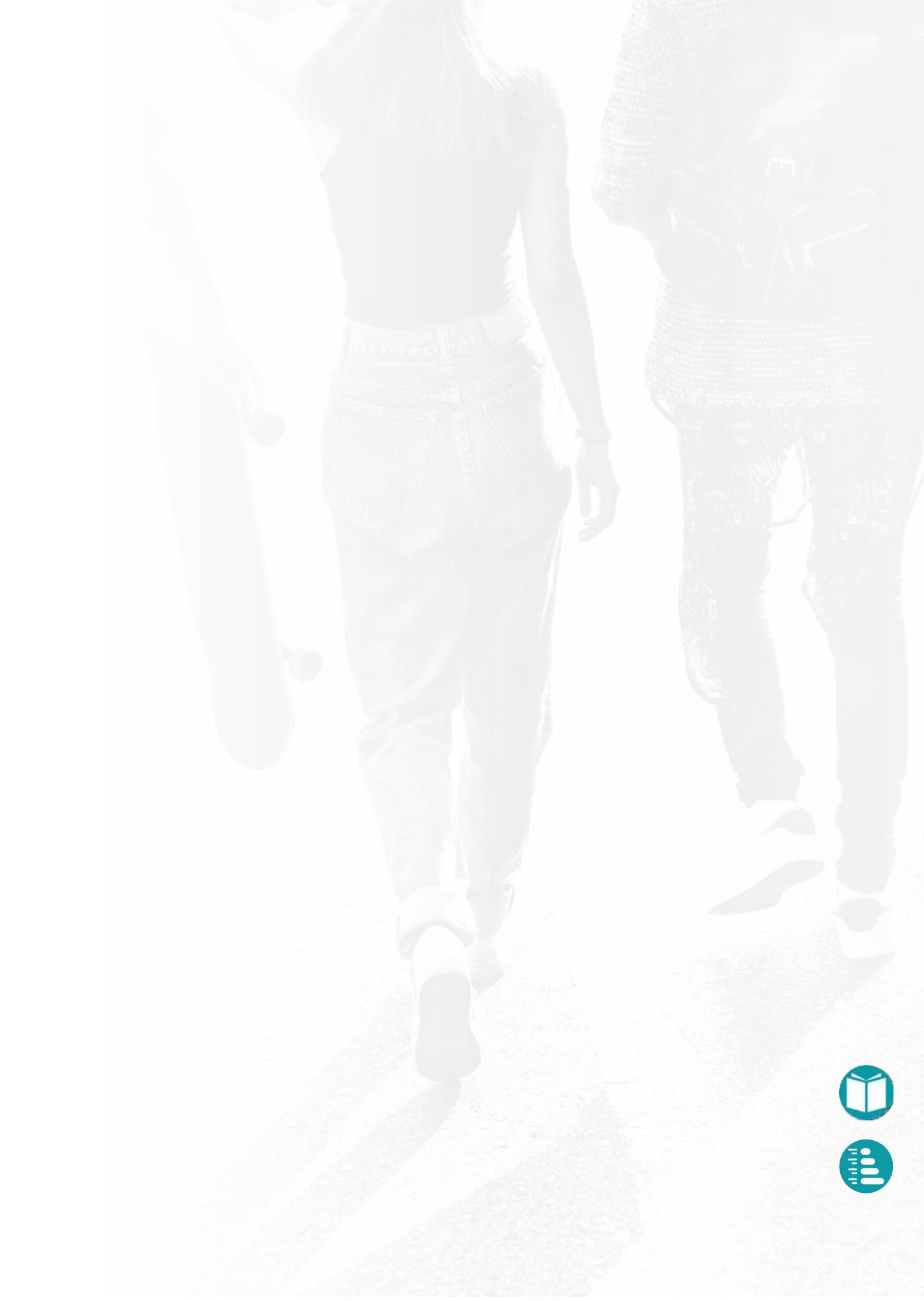
Creencias, actitudes y motivaciones de la violencia en las relaciones de noviazgo en jóvenes y adolescentes

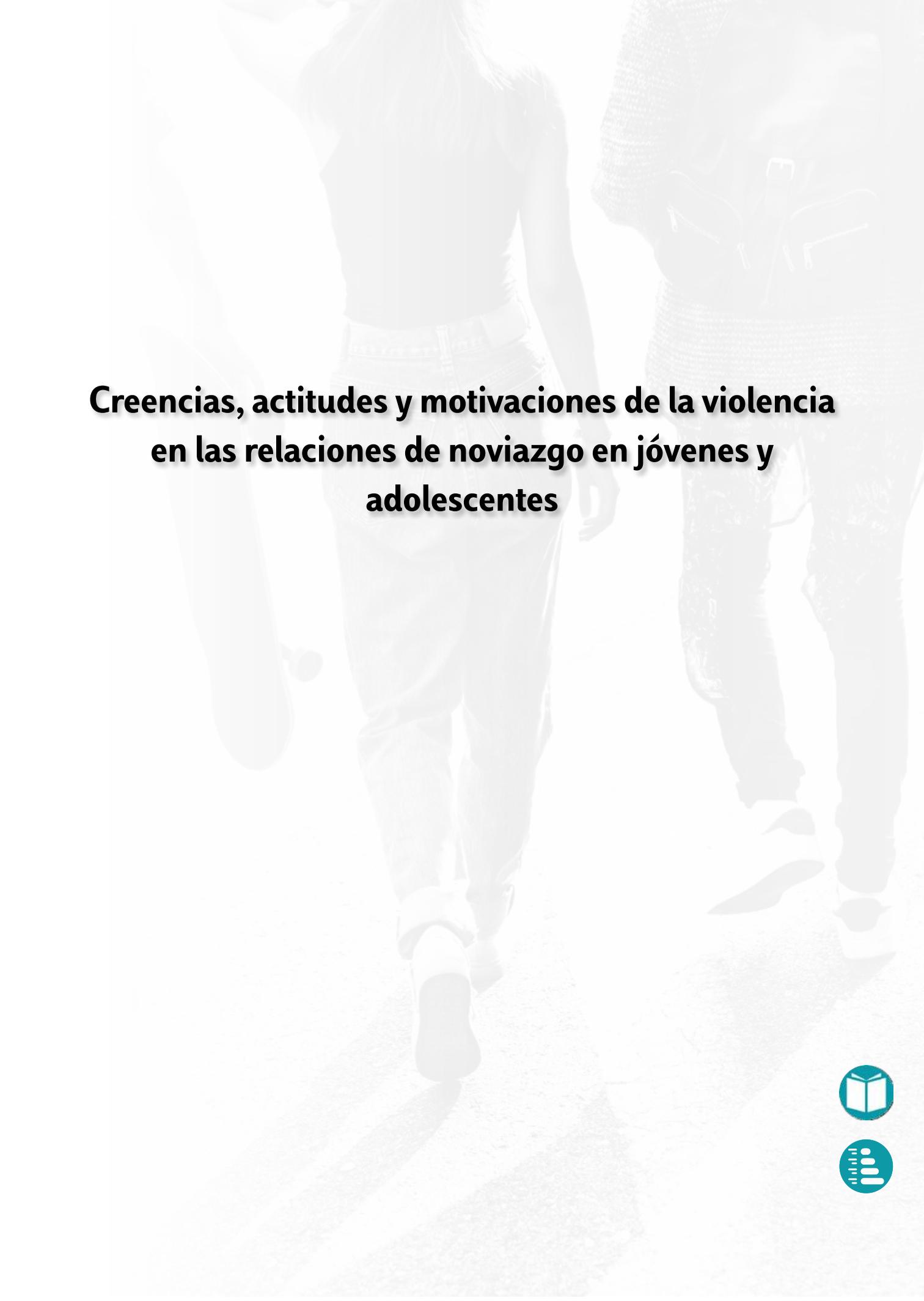
GUÍA PARA DOCENTES



Editorial Universidad de Sevilla

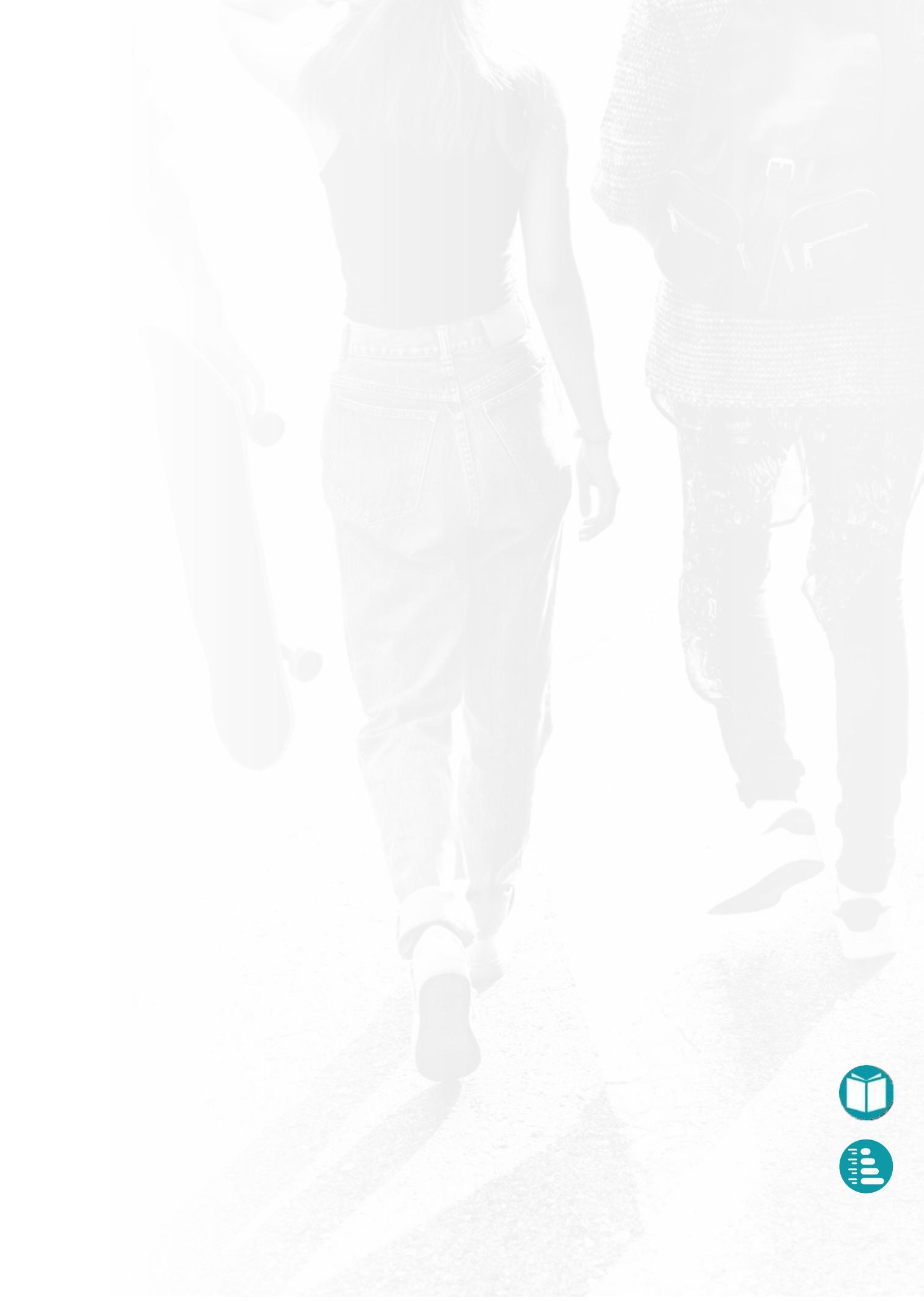






Creencias, actitudes y motivaciones de la violencia en las relaciones de noviazgo en jóvenes y adolescentes





María de los Ángeles García-Carpintero Muñoz
Rocío de Diego Cordero
Lorena Tarrío Concejero
Antonio Manuel Barbero Radío

Creencias, actitudes y motivaciones de la violencia en las relaciones de noviazgo en jóvenes y adolescentes

GUÍA PARA DOCENTES



Sevilla 2022



Colección: Ciencias de la Educación
Núm.: 43

COMITÉ EDITORIAL:

Araceli López Serena
(Directora de la Editorial Universidad de Sevilla)
Elena Leal Abad
(Subdirectora)
Concepción Barrero Rodríguez
Rafael Fernández Chacón
María Gracia García Martín
María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado
Manuel Padilla Cruz
Marta Palenque Sánchez
María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda
José-Leonardo Ruiz Sánchez
Antonio Tejedor Cabrera

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

© Editorial Universidad de Sevilla 2022

C/ Porvenir, 27 - 41013 Sevilla.

Tlfs.: 954 487 447; 954 487 451; Fax: 954 487 443

Correo electrónico: eus4@us.es

Web: <https://editorial.us.es>

© María de los Ángeles García-Carpintero Muñoz, Rocío de Diego Cordero, Lorena Tarrío Concejero y Antonio Manuel Barbero Radío 2022

ISBNe 978-84-472-2320-6

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447223206>

Diseño de cubierta, maquetación y edición electrónica:
referencias.maquetacion@gmail.com



ÍNDICE

AUTORÍA	9
INTRODUCCIÓN	12
OBJETIVOS	14
METODOLOGÍA.....	16
Bibliografía	17
Capítulo 1	
LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA.	
IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO	18
1.1. La identidad en la adolescencia. Importancia del autoconcepto y la autoestima	19
1.2. El proceso de socialización	21
1.3. La imagen corporal en la adolescencia	25
1.4. El riesgo en la adolescencia.....	28
1.5. Propuesta didáctica.....	30
Bibliografía	35
Capítulo 2	
GÉNERO Y SEXISMO	37
2.1. Género: conceptos previos.....	37
2.2. Sexismo.....	47
2.3. Propuesta didáctica.....	50
Bibliografía	55
Capítulo 3	
LAS RELACIONES AFECTIVAS DE LA ADOLESCENCIA Y EL AMOR ROMÁNTICO	57
3.1. Concepto y tipos de amor.....	57
3.2. Elementos que componen el amor.....	58
3.3. El amor romántico	61
3.4. Propuesta didáctica.....	67
Bibliografía	72



Capítulo 4	
REDES SOCIALES Y ADOLESCENTES: LA GENERACIÓN DIGITAL	73
4.1. La era digital y las nuevas relaciones en adolescentes.....	73
4.2. Internet, redes sociales y emociones	77
4.3. La violencia en las redes sociales.....	78
4.4. Propuesta didáctica.....	81
Bibliografía	86
Capítulo 5	
VIOLENCIA DE GÉNERO Y SU REPERCUSIÓN EN LAS RELACIONES DE NOVIAZGO	88
5.1. Conceptos	88
5.2. Tipos de violencia	91
5.3. Propuesta didáctica.....	97
Bibliografía	100
Capítulo 6	
REPERCUSIONES EN LA SALUD DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO..	102
6.1. Relaciones afectivas.....	102
6.2. Repercusiones en la salud según el género	105
6.3. Repercusiones psicológicas, físicas y sexuales	106
6.4. Repercusión en la salud de la ciberviolencia.....	108
6.5. Propuesta didáctica	110
Bibliografía	114
Capítulo 7	
RELACIONES SEXUALES EN ADOLESCENTES	116
7.1. Causas de la asunción del riesgo	117
7.2. Diferencias de género	122
7.3. Diversidad sexual.....	123
7.4. Necesidad de educación afectivo sexual temprana.....	126
7.5. Propuesta didáctica.....	127
Bibliografía	132
Capítulo 8	
LA PORNOGRAFÍA Y LA ADOLESCENCIA.....	134
8.1. Consumo de pornografía.....	135
8.2. Causas de la pornofilia.....	140
8.3. Consecuencias de la pornofilia.....	141
8.4. Necesidad de una educación afectivo sexual temprana	144
8.5. Propuesta didáctica.....	145
Bibliografía	158



Autoría

M^a Ángeles García-Carpintero Muñoz

Doctora en ciencias de la salud, licenciada en antropología social y cultural y profesora adscrita al Departamento de Enfermería de la Universidad de Sevilla. Actualmente es la coordinadora de la asignatura Género y Salud del Grado en Enfermería. Miembro del grupo de investigación **CTS-1050: “Cuidados Complejos, Cronicidad y Resultados en Salud”**. Dentro de la línea de investigación “género y salud” ha publicado varios artículos y es revisora en revistas internacionales de reconocido prestigio indexadas en JCR. Ha dirigido tesis doctorales y Trabajos Fin de Máster (TFM). Participa como investigadora colaboradora en el proyecto europeo **“TEC-MED Project (ENI CBC MED - Europe)”** y en el proyecto de ámbito nacional **“EDIFEM Etnografía Digital Feminista. Uso y abuso de drogas en jóvenes”** (PID2019-105122RB-I00).

Rocío de Diego-Cordero

Doctora en sociología, licenciada en antropología social y cultural y graduada en enfermería por la Universidad de Sevilla. Actualmente es



profesora en el Departamento de Enfermería de la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación **CTS-969: “Innovación en Cuidados y Determinantes Sociales en Salud”**. Ha publicado artículos fruto de sus investigaciones en revistas de reconocido prestigio y ha codirigido eventos relacionados, siendo la línea principal de estudio la relación entre los condicionantes sociales y culturales (entre los que se encuentra el género) y la salud. Participa como investigadora colaboradora en el proyecto europeo **“TEC-MED Project (ENI CBC MED - Europe)”** y es miembro del equipo investigador en el proyecto de ámbito nacional **“EDIFEM Etnografía Digital Feminista. Uso y abuso de drogas en jóvenes”** (PID2019-105122RB-I00).

Lorena Tarrío Concejero

Graduada en enfermería por la Universidad de Sevilla. Actualmente es profesora en el Departamento de Enfermería y doctoranda del programa de doctorado interuniversitario en Ciencias de la Salud de la Universidad de Sevilla dentro de la línea de género y determinantes sociales en salud. Forma parte del grupo de investigación **CTS-1050: “Cuidados Complejos, Cronicidad y Resultados en Salud”**. Dentro de la línea de investigación **“género y salud y poblaciones vulnerables”**, ha publicado artículos en revistas de reconocido prestigio. Participa como investigadora colaboradora en el proyecto europeo **“TEC-MED Project (ENI CBC MED - Europe)”** y es miembro del equipo colaborador en el proyecto de ámbito nacional **“EDIFEM Etnografía Digital Feminista. Uso y abuso de drogas en jóvenes”** (PID2019-105122RB-I00).



Antonio Manuel Barbero Radío

Doctor en ciencias de la salud, graduado en enfermería y sexólogo. Ha realizado diversos másteres. Actualmente, es profesor del Departamento de Enfermería de la Universidad de Sevilla, donde imparte la asignatura Género y Salud. Es funcionario de carrera del Ayuntamiento de Sevilla; Jefe de la unidad de Promoción de la Salud Bellavista-La Palmera, donde también implementa un programa para la salud en el marco educativo. Participa como vocal en la Asociación Española de Medicina y Salud Escolar y Universitaria. Es miembro del Grupo de investigación **CTS-969: “Innovación en Cuidados y Determinantes Sociales en Salud”**. Dentro de la línea de investigación “promoción de la salud” es autor de varios artículos publicados en revistas internacionales de reconocido prestigio indexadas en JCR. Es, además, revisor y director de trabajos de investigación. Tiene varios premios en su haber y actualmente participa como investigador colaborador en el proyecto europeo **“TEC-MED Project (ENI CBC MED - Europe)”**.



Introducción

Esta guía pretende ser un recurso didáctico eficaz para ayudar a los profesionales que trabajan con jóvenes en la detección de creencias, actitudes y motivaciones relativas a la violencia en las relaciones de noviazgo y en cortejo. Se constituye, pues, en un recurso para identificar y prevenir los riesgos de las relaciones afectivas no saludables, tanto en el ámbito informal como en el de la educación reglada. La guía parte de una introducción en la que se justifica el presente trabajo. A continuación, se fijan objetivos y se fundamenta la metodología. Para terminar, se incluye bibliografía de referencia y anexos con diversos recursos para completar la propuesta en cada capítulo.

La adolescencia es un periodo conceptualizado relativamente reciente como una etapa específica del ciclo de la vida humana que supone una transición entre la niñez y la vida adulta. Esta etapa, que cronológicamente se inicia con los cambios físicos o puberales, se caracteriza por un amplio rango de transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de conflictos, crisis y contradicciones. Es en esencia un periodo de transiciones que hace difícil acotar el comienzo y el final de la misma, una etapa de grandes determinaciones hacia la independencia psicológica y social del individuo y su inserción cultural (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1996).



Así, en esta etapa se establece un sentimiento fuerte de identidad que constituye el puente entre la infancia y la vida adulta. La resolución adecuada de este estadio es un requisito para el afrontamiento efectivo del siguiente, por lo que una de las características más sobresalientes de la adolescencia como etapa evolutiva es la amplitud del rango de transformaciones que se producen en todas las áreas del funcionamiento humano (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1986).



Objetivos

La finalidad de esta guía es ayudar al docente a conocer las situaciones de riesgo vinculadas a creencias, actitudes y motivaciones que tienen los adolescentes en las relaciones tempranas del noviazgo y el cortejo. Por lo que la desglosaremos en varios objetivos específicos.

- ◆ Conocer el proceso de socialización en la adolescencia e identificar las estrategias que pueden fomentar la autoestima y el buen trato.
- ◆ Precisar las formas de violencia de género que conocen, derivadas de modelos de masculinidades y feminidades.
- ◆ Identificar los ideales y expectativas que los y las adolescentes tienen sobre las relaciones afectivas y la pareja.
- ◆ Analizar cómo las nuevas tecnologías de la comunicación están influyendo en las relaciones sociales en los y las adolescentes y examinar cómo estas pueden ser un medio para generar violencia en las relaciones de noviazgo.
- ◆ Identificar los tipos de violencia y sus manifestaciones en las relaciones de noviazgo entre jóvenes.
- ◆ Conocer las repercusiones en la salud que genera la violencia en el noviazgo en los adolescentes.



- ◆ Analizar las conductas de riesgo psicoafectivo-emocional y sexual relativas a ITS, consentimiento/presión de pareja y asunción de la diversidad sexual.
- ◆ Sensibilizar en torno a la pornofilia. Consumo responsable frente a las desigualdades de género, identificación de conductas de riesgo más prevención de las mismas.



Metodología

Los cambios socioculturales unidos a los avances tecnológicos han repercutido de manera directa en el modelo de enseñanza-aprendizaje, que debe responder a las preferencias y expectativas de adolescentes y jóvenes en el contexto educativo. Unido a ello, los educadores deben llevar a cabo metodologías innovadoras y emergentes que motiven al alumnado y favorezcan el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado (Alegre, Fernández y Olmos, 2016) entre las que se encuentra la gamificación educativa (Marín, 2015).

Por ello, la metodología que planteamos es flexible, participativa y didáctica. Tras cada capítulo se proponen una serie de actividades para fomentar la participación y discusión en los grupos guiados por el o la docente, cuyo número oscilará en función de la actividad a desarrollar.

Los y las adolescentes son los protagonistas, por lo que su papel es fundamental en todas las etapas de aplicación de la guía. Debemos dejarnos guiar en el proceso por ellos y ellas, ya que cada grupo de aplicación tendrá unas características sociodemográficas diferentes, con lo cual sus dudas, reflexiones o propuestas serán diferentes entre grupos. Es por ello que, aunque se marque una temporalidad y unas actividades en la guía, estas pueden ser objeto de modificaciones, siendo



un recurso flexible para avanzar y/o profundizar en aquellos contenidos que hemos ido proponiendo.

El entorno físico también es importante, por lo que proponemos como idóneo un espacio que permita la disposición en círculo. Además, para otras actividades serán necesarias mesas de trabajo para reunirse en subgrupos y posterior puesta en común del grupo completo.

Por otra parte, para que exista retroalimentación debemos devolver al alumnado los resultados de nuestras intervenciones de detección.

Bibliografía

Fernández, A., Olmos, J., y Alegre, J. (2016). Pedagogical value of a common knowledge repository for business management courses. *Revista d'Innovació Educativa* (16), 39-47.

Marín, V. (2015). La gamificación educativa: una alternativa para la enseñanza creativa. (90), 1-4.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36922/WHO_TRS_731_spa.pdf;jsessionid=B-3B680404078A7BE53E72B840879DEE6?sequence=1

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (13 de marzo de 1996). *Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes*. Recuperado de <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/50/81>



La identidad en la adolescencia. Importancia de la autoestima y el autoconcepto

M^a ÁNGELES GARCÍA-CARPINTERO MUÑOZ
Universidad de Sevilla

En este capítulo nos planteamos conocer el proceso de socialización en la adolescencia e identificar las estrategias que pueden fomentar la autoestima y el buentrato.

18

La adolescencia es una etapa de gran vulnerabilidad y es importante ayudar a los y las adolescentes en estas etapas de la vida a la hora de forjar la propia autoestima y autoconcepto. Podemos ayudar a los y las adolescentes en el proceso de percibirse y valorarse de manera positiva y fomentar emociones agradables. Es importante favorecer el proceso de sentirse bien consigo mismo y aceptar y trabajar las diferencias, con la finalidad de establecer una identidad sólida para así poder satisfacer las exigencias en la etapa adulta.

Se exponen distintos materiales para trabajar la autoestima y el autoconcepto, así como habilidades de relación con la familia y las amigas y amigos, compañeras y compañeros en los y las adolescentes. Esto lo trabajaremos en las actividades didácticas, teniendo como referencia el modelo de Fina Sanz (Sanz, 2016), que propone un cambio de perspectiva en



el modelo de convivencia desde el buentrato. El buentrato debe crearse en un espacio personal, relacional y colectivo, eliminando valores y comportamientos que reproducen de forma consciente o inconsciente el maltrato.

1.1. La identidad en la adolescencia. Importancia del autoconcepto y la autoestima

Dos elementos fundamentales en la definición de la identidad son el autoconcepto y la autoestima. En ella intervienen tanto factores individuales como sociales y culturales, ya que el individuo se va construyendo en un proceso discursivo con el entorno, en un medio social y en un momento histórico determinado.

En este proceso de construcción de la identidad individual se produce una continua interacción social que depende de la cultura en la que el individuo está inmerso. De hecho, procede nombrarlo como proceso de enculturación. En este proceso se intenta responder a la pregunta: “¿Quién soy yo?”.

Pero, además, la identidad tiene una faceta colectiva que incluye un factor de pertenencia a un grupo o una colectividad y que intenta responder a la pregunta: “¿Quiénes somos nosotros?”.

En este mecanismo de interacción con los demás se produce un fenómeno de *feedback* y cada individuo procesa y organiza la información que recibe de su contexto y la metaboliza en su fuero interno. La respuesta que va a dar a las distintas acciones de la vida también está en cierta forma influida por lo que recibe del exterior, así vamos resituando y construyendo nuestra propia experiencia tanto interna como externa (Oliva, 2010; Perales, 2021). En este sentido, la empatía, que es la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos (Real Academia Española [RAE], 2021), es necesario activarla en los grupos durante la adolescencia para fomentar las relaciones positivas y el buentrato.



- Está constituida por los rasgos más esenciales y estables del autoconcepto **¿Cómo soy yo?**
- Son rasgos que resultan esenciales desde la perspectiva del propio sujeto, sintetizan la propia historia personal **¿Quién soy yo? (Género, etnia, profesión...)**
- Tiene una faceta colectiva **¿Quiénes somos nosotros?**

Tanto la construcción del autoconcepto como la de la propia identidad resultan procesos complejos y prolongados , que se realizan en interacción social.

Según el tipo de cultura en la construcción de la Identidad pesaran mas lo elementos individuales o sociales

Figura 1. Definir la identidad. Fuente: elaboración propia



Figura 2. Quien soy y qué me devuelve el espejo. Fuente: Pixabay.com



En el otro lado del espejo están los agentes de socialización. Estos elementos socializadores juegan un papel fundamental en el proceso de construcción del individuo como ser social y en la integración en un complejo social.

1.2. El proceso de socialización

La socialización es el proceso por el que un niño se convierte en un miembro aceptado de su sociedad, aprende la lengua, las costumbres, las actitudes y las creencias prevalentes en la misma (Arnett, 1992). Hay distintas teorías de cómo se produce el proceso de socialización y cuáles son los elementos que influyen en el mismo. Según Arnett, hay siete fuentes principales de socialización: familia, pares, escuela, comunidad, medios de comunicación, sistema legislativo y sistema cultural de creencias. La socialización tiene tres objetivos que se especifican como centrales en el proceso en el cual la gente adopta las formas de su cultura. Estos son: el control del impulso y desarrollo de una identidad clara (personal, sexual, religiosa y política); la preparación y funcionamiento del rol (profesionales, de género, etc.); y el desarrollo de un sistema de valores y de creencias. Las fuentes de significado: qué es importante, lo que debe ser valorado, lo que debe ser vivido. Estos son los elementos que los niños y los adolescentes deben aprender y los adultos deben poseer, para que funcionen adecuadamente como miembros de su cultura.



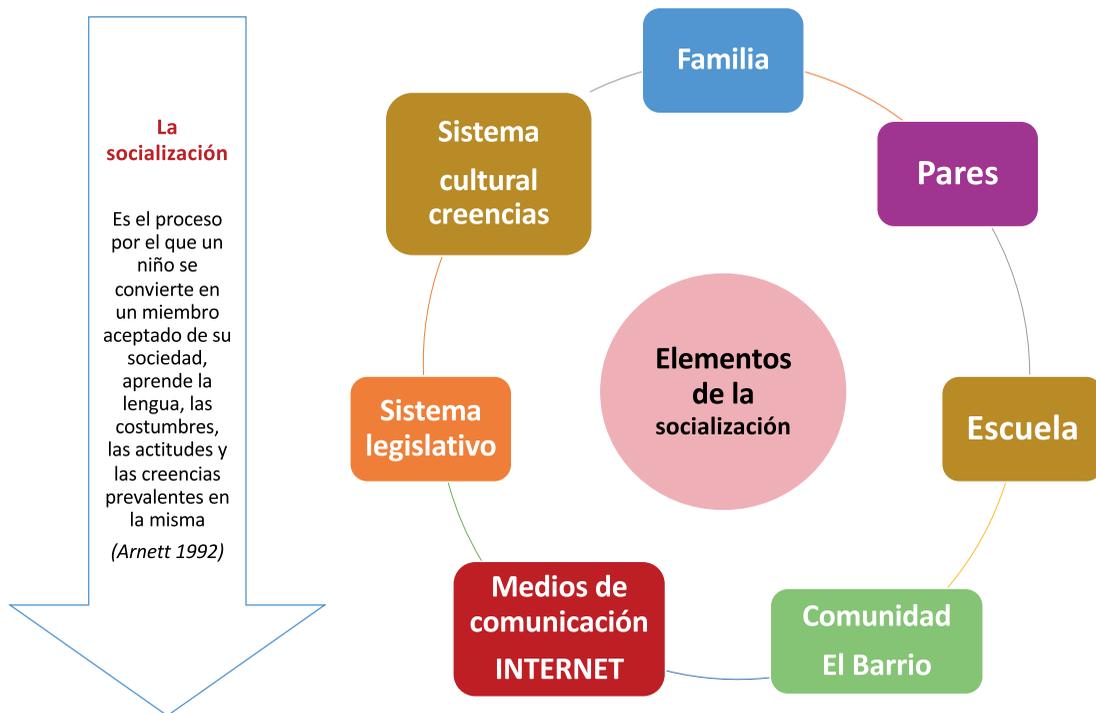


Figura 3. La socialización (Arnett, 1992). Fuente: elaboración propia

1.2.1. La importancia del grupo en la adolescencia

Uno de los elementos de primer orden que interviene en la socialización, demostrado por un gran cuerpo de investigación desde la teoría social de la identidad, es la relación con los pares. El grupo de amigos juega un papel fundamental, especialmente en lo relativo a la transmisión de la cultura juvenil y de lo que significa ser joven. Los investigadores de la teoría del desarrollo de la socialización en grupo defienden que la modificación de las características de personalidad ocurren en el contexto exterior, fuera del hogar, en los procesos intra e intergrupales de los grupos de pares del adolescente. De forma que experiencias semejantes dentro del grupo van creando semejanzas entre los individuos que las comparten y conduce a mayores similitudes de



personalidad que compartir la misma genética (Freitas, Pimenta, Ribeiro, Rubin, Santos, 2018).

En el grupo, el adolescente asume las normas identitarias y desempeña el papel asignado. Una de las constantes que se repite como rasgo identitario en las y los jóvenes es la aspiración a “la normalidad”, el deseo de integración a través de compartir con los demás gustos, aficiones, modas e ideologías. Y no ser tachados por el colectivo de “raros”, ya que adolescentes y jóvenes, aunque presuman de individualismo, son muy sensibles a la consideración de los otros y buscan constantemente su aceptación. En este sentido, el individuo pasa la mayor parte del tiempo en un proceso continuo entre la identidad individual y la grupal, en alguna parte entre el “mi” y el “nosotros”. Es un ajuste natural donde se evalúa la autoestima y la imagen de uno mismo, ya que una parte fundamental del concepto de uno mismo está derivada de la posición del adolescente dentro del nicho ecológico del grupo. También se produce en los grupos una socialización diferenciada por género, con niveles más altos de identidad social entre los varones. Los adolescentes masculinos perciben a sus grupos de pares como más cohesivos y confían más en su ayuda. Las chicas adolescentes se centran en desarrollar las relaciones interpersonales con una o dos amigas cercanas. En el futuro, estas relaciones grupales de pares van a suponer redes valiosas a través de las cuales se desarrollan y negocian los roles de género (Gutiérrez, 2015).

Es importante analizar estas formas de identificación y comportamientos, ya que son de gran importancia en la mimetización de las conductas de riesgo y comportamientos antinormativos: beber, fumar, consumir drogas, conducir de forma temeraria, abordar las relaciones sexuales de una determinada manera o la comisión de actos vandálicos o violentos, entre otras conductas de riesgo. Muchas de estas prácticas van a venir condicionadas en gran medida por las acciones del resto de los pares del grupo al que pertenece el joven, ya que el grupo favorece la disminución del control individual y la difusión de la responsabilidad.



De ahí la importancia de la estrategia educadora “mediación para la salud” (Barbero, García-Carpintero, Gonzalez, 2021).

1.2.2. *Los medios de comunicación e internet como agentes de socialización*

Otro de los elementos que suponen una nueva y potente fuente de socialización en los adolescentes y jóvenes son los medios de comunicación.

Es interesante considerar el fenómeno en perspectiva histórica, ya que en menos de un siglo, los medios se han convertido en una parte central del ambiente cultural de nuestra sociedad. La aparición de Internet ha posibilitado una ampliación en la comunicación de todos los sectores y, a diferencia de los medios tradicionales (prensa escrita, televisión, radio), que tienen un carácter unidireccional, las redes descentralizadas permiten posibilidades de copresencia. Es importante analizar el impacto del internet por su influencia en la socialización y en la definición actual de la identidad del individuo, ya que opera a través de las redes sociales como un elemento configurador de la construcción identitaria individual y colectiva. A través de un sistema de *likes* de las distintas redes sociales, el individuo y fundamentalmente los y las adolescentes exponen opiniones, imágenes y acciones que, en muchos casos, se van remodelando en función del éxito que obtienen o no a través del número de *likes* recibidos o del número de críticas (García-Carpintero, Pavón y Romo, 2019). Se modifican en los y las adolescentes los conceptos de tiempo y espacio. Internet se configura como un espacio que se superpone al espacio físico y permite superar en mayor medida las limitaciones del espacio y del tiempo. De ahí que generen nuevos espacios para su consumo, de los que derivan nuevos códigos y formas de socialización entre individuos.



1.3. La imagen corporal en la adolescencia

En la adolescencia, la percepción del propio cuerpo, la adecuación del mismo y la imagen corporal tiene gran relevancia. La imagen corporal es una definición difícil que incluye percepciones del cuerpo, actitudes, sentimientos y pensamientos, así como las conductas derivadas de estas, que contribuyen a la formación del autoconcepto y forman parte de él. La adolescencia es uno de los períodos donde más cambios físicos se producen y donde se desarrollan los caracteres sexuales secundarios a distinta velocidad en cada individuo, según sus características genéticas, grupo étnico, condiciones de salud etc. Esta situación de adaptarse a un cuerpo físico diferente en continua evolución en estos años unido a la incertidumbre sobre otras cuestiones afectivas, emocionales y de personalidad suponen el gran carrusel del cambio a la que se ve sometido cada persona en la etapa adolescente. En esta difícil formación de la imagen de la persona, la imposición de un modelo estético origina una inevitable comparación y discrepancia entre el cuerpo ideal y el cuerpo percibido. De esta discrepancia y la comparación negativa puede surgir insatisfacción corporal, considerada una de las causas más destructivas de la autoestima.

Es importante tener en cuenta la vulnerabilidad de los y las adolescentes a la presión de la publicidad sobre el cuerpo en aras a conseguir la talla y un cuerpo perfecto. Los problemas de imagen corporal pueden tener un significado impactante en el desarrollo de las emociones y el bienestar en la adolescencia. Muchas personas están influenciadas por modelos que salen en los programas de televisión, comparándose y disminuyendo su autoestima. Esto afecta más a las chicas que a los chicos (Contreras Jordan, Cuevas Campos, Fernández Bustos y González Martí, 2015).

Marcel Mauss (1934), sostiene que la cultura da forma al cuerpo con las 'técnicas del cuerpo' y este cuerpo de la naturaleza es socializado por la cultura. Así, el cuerpo físico se transforma en cuerpo social, con



distintas actuaciones como comportamientos alimentarios, actividad física, etc., con el objetivo de modificarlo y adaptarlo a los gustos sociales de cada época. Michel Foucault (2010), en su teoría del biopoder, lo llama *Tecnologías del YO*,¹ que son los sistemas de autodisciplina que el individuo ejerce sobre su cuerpo inducido por los mecanismos del poder. Somos la única especie que decide manipular su propia apariencia y, además, tiene el control de esta transformación. Así se van materializando metamorfosis sobre el propio cuerpo, que se convierten en internas y permanentes. La construcción de la imagen corporal que conducen del cuerpo físico al cuerpo social es un fenómeno universal. Sin embargo, no es un proceso elegido ni decidido por el propio individuo, sino que viene dado e impuesto por la sociedad y el grupo al que se pertenece. Está mediatizado por la cultura, que influye en nuestras decisiones voluntarias a través de la moda y la publicidad en Occidente o a través de la tradición en otras sociedades.

Por tanto, en el proceso de socialización se normativizan las actuaciones sobre el cuerpo y sobre la imagen corporal: cuándo y cómo se debe vestir y de qué forma o cómo se debe desvestirse y de qué forma. Esta forma en que nos representamos y en que nuestros cuerpos se exhiben forman parte de nuestra identidad y de la imagen social que queremos proyectar delante de los demás (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2021). En este sentido, es la moda la que dicta lo que se pone y con la intención que se pone, cómo y cuándo se utiliza. Tiene sus canales de difusión y llega al grupo o subgrupo destinatario del mensaje,

1. Michel Foucault lo define como las distintas acciones y operaciones que pueden ejercer los individuos sobre su cuerpo, su pensamiento, su conducta o su forma de ser, solos o con ayuda de otros, obteniendo una transformación de sí mismos, con el objeto de obtener cierto grado de felicidad o de sabiduría, de pureza o de inmortalidad. La biopolítica de Foucault no es un régimen de disciplina en sí mismo sino una autodisciplina y organización vital inducida por la forma de poder y regentada por nosotros mismos.



así tendríamos tantos tipos de modas o *looks* como subgrupos sociales hay dentro del sistema. El objetivo de la moda es definir “lo *in*, y lo *out*” y así segmentar a los que están “dentro” de ese espacio social deseado por el grupo y los que están “fuera” o periféricos al mismo. Se convierte así en el lugar donde se escribe y define la metáfora social de ‘quién se es’ y qué ‘estatus social ocupa’. En las sociedades tradicionales, la identidad social venía marcada fundamentalmente por la posición familiar, el apellido que era el que marcaba la jerarquía social y económica: “¿Y tú de quién eres?” En las sociedades postmodernas esa identidad social está definida fundamentalmente por el estilo de vida y la disponibilidad de tiempo libre y ocio, relacionado con el trabajo que desempeña y, por tanto, la acumulación de capital: “¿A qué te dedicas?” “¿Cuánto tienes?” Y el cuerpo se ha convertido en el lugar donde mejor pueden exponerse estos mensajes, para así obtener desde el mundo natural, el cuerpo físico, un lugar donde escribir la metáfora social del ‘deber ser’ y la representación que el individuo quiere hacer de sí mismo ante los demás.

Cada sociedad modela los cuerpos de los individuos a la que pertenecen y para cada estamento social se segmenta con un modelo binario: el cuerpo de hombre y el cuerpo de mujer. En Occidente, la belleza sigue estando asociada a lo femenino y la fuerza a lo masculino, así la imagen corporal femenina y masculina de deseabilidad social es un modelo fuerte y atlético para los hombres y delgado para las mujeres. Intentar ajustarse desde los parámetros normales corporales a los ideales impuestos por los cánones de belleza tiene efectos colaterales en muchos individuos, fundamentalmente adolescentes y jóvenes que no se gustan a sí mismos y rechazan sus cuerpos al no adaptarse a estos modelos idealizados difícilmente alcanzables. En cuanto a las teorías de comparación social, nos evidencian diferencias de género: las mujeres casi siempre hacen comparaciones ascendentes y se comparan con personas superiores, por lo que afecta a su imagen corporal haciéndola más negativa; y los hombres, en cambio, realizan



menos comparaciones con los demás, sintiéndose más cómodos con su cuerpo (Hogue y Mills, 2019).

En la etapa adolescente, aunque se constate una normalidad biológica en peso y talla ajustados a su edad, “ellos desean medir más y ellas pesar menos”. Y esta insatisfacción es mayor en las chicas. En la mujer, el modelo de deseabilidad social imperante marca como referente máximo de la feminidad precisamente la negación del cuerpo de mujer y sus formas, es decir, el ‘no cuerpo’.

Se persigue lo etéreo, la fragilidad, la delgadez extrema, la desaparición del volumen y el espacio corporal. Un cuerpo delgado y perfecto que exige restricciones y contenciones continuas. Esta distorsión de su imagen corporal desemboca a menudo en trastornos de conductas alimenticias con dietas hipocalóricas, prácticas como el vómito o el ayuno y fármacos anorexígenos como diuréticos y laxantes, en un intento de controlar o bajar el peso por el miedo a estar gordas. Lleva a trastornos como la anorexia y bulimia, sobre todo en épocas más vulnerables como la adolescencia y la juventud, con un gran componente de género, ya que son las chicas fundamentalmente las que padecen este tipo de trastornos. En los chicos, el modelo social imperante es el de la rotundidad, la reivindicación del espacio a través de la masa corporal, el vigor y la fuerza, un cuerpo musculoso mantenido a través del ejercicio. Los adolescentes buscan parecerse al prototipo del superhombre. Para conseguirlo, se someten a sesiones obsesivas y extenuantes de gimnasio, dietas híperenergéticas, hiperproteicas y fármacos vigorizantes, como esteroides y anabolizantes que en los extremos lleva a la vigorexia (García-Carpintero, 2018).

1.4. El riesgo en la adolescencia

En ciencias de la salud, se identifican como factores de riesgo diferentes elementos considerados como potenciales agentes causantes



de efectos negativos para la salud. Desafortunadamente, el riesgo por definición conlleva un potencial resultado negativo. Un riesgo no es un fenómeno estático y definido, sino que está constantemente construido y debatido en el tiempo y el espacio como parte de la red de interacciones sociales. En esta perspectiva se entiende que los riesgos están vinculados a estructuras y constructos sociales, donde no pesa demasiado el carácter individual, sino que depende más bien de valores sociales o mediáticos, y los actores sociales construyen su sentido propio del riesgo. Por lo que los juicios acerca del riesgo no hay que considerarlo como peligro o amenaza objetiva, sino como una interpretación cultural, en un contexto histórico determinado, donde cada forma de organización social está dispuesta a aceptar o evitar determinados riesgos. En los y las adolescentes, el hecho de asumir riesgos es transitorio para la mayoría de los individuos, permite la experimentación y explorar nuevos comportamientos y habilidades, a la vez que promueve la independencia y sirve como reforzador en la consolidación de las etapas de desarrollo.

La desconfianza y/o reto a la opinión del adulto, interés por lo desconocido, inconciencia del riesgo y sensación de invulnerabilidad se debe a un desfase entre la maduración del sistema líbico y el lóbulo prefrontal (Álvarez, 2021). Por lo demás, es natural el proceso de empoderamiento adolescente frente a los padres, así como su inquietud por las nuevas experiencias. Ya en cuanto a la percepción del riesgo en adolescentes, este no suele coincidir con el riesgo real: bastantes jóvenes sobrevaloran aquellos que son pequeños e infravaloran los más importantes pensando que son invulnerables (González, 2021). Estos aumentan si además llevan algún tiempo manteniendo prácticas de riesgo y nunca han tenido consecuencia alguna negativa, lo cual redundaría en una falsa sensación de seguridad. En relación, procede trabajarse con ellos y ellas el riesgo real, potenciando prácticas sin riesgos, pero a la vez placenteras y satisfactorias.



1.5. Propuesta didáctica

Se presentan cuatro actividades relacionadas con los siguientes objetivos:

- ◆ Fomentar la autoestima y el buentrato (Actividad 1).
- ◆ Fomentar la empatía (Actividad 2).
- ◆ Reflexionar sobre la percepción que se tiene sobre el cuerpo y cómo afecta a su relación con los demás (Actividad 3).
- ◆ Identificar los riesgos positivos y negativos y sus consecuencias (Actividad 4).

■ Actividad 1. Fomentando la autoestima y el buentrato

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: pizarra o papelógrafo.

Desarrollo: se colocan los participantes en círculo y al azar una persona sale en medio del círculo. Los demás participantes deben decir de él o ella una cualidad positiva o punto fuerte de su aspecto físico y una cualidad o punto fuerte psicosocial, es decir, de su forma de ser. La persona moderadora va apuntando en la pizarra el nombre de cada uno de ellos y lo que han dicho sus compañeros/as. Una vez finalizado pediremos a todos los participantes que reflexionen sobre las cualidades apuntadas en la pizarra:

- ◆ ¿Has encontrado cualidades nuevas? ¿Conocías alguna de ellas?
- ◆ ¿Crees que esta experiencia ha sido positiva?
- ◆ ¿Crees que ha mejorado su autoestima?
- ◆ ¿Cómo te sientes al tratar bien a tus compañeros/as?
- ◆ ¿Y al recibir el buen trato?



- ◆ ¿Te cuesta más dar o recibir?
- ◆ ¿Tienes costumbre de decir a los demás lo que te gusta de ellos?
- ◆ ¿Agradeces a la persona que es amistosa o agradable el buen trato recibido?
- ◆ ¿Crees que así entenderá que te ha gustado y lo repetirá en el futuro?

- Sentados en círculo, cada uno dice una cualidad positiva o punto fuerte de su **aspecto físico** y una cualidad positiva o punto fuerte de **su forma de ser** de su compañero / a de la izquierda.
- Una vez terminada la ronda, responden a las siguientes preguntas:

¿Has encontrado cualidades nuevas? ¿Conocías alguna de ellas?
 ¿Crees que esta experiencia ha sido positiva?
 ¿Crees que ha mejorado su autoestima?
 ¿Cómo te sientes al tratar bien a tus compañerx?
 ¿Y al recibir el buen trato?
 ¿Te cuesta más dar o recibir?
 ¿Tienes costumbre de decir a los demás lo que te gusta de ellos?
 ¿Agradeces a la persona que es amistosa o agradable el buen trato recibido?
 ¿Crees que así entenderá que te ha gustado y lo repetirá en el futuro?

31

Figura 4. La Autoestima y el Buentrato. Fuente: elaboración propia

■ Actividad 2. Me pongo en tus zapatos

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: tarjetas o folios con los enunciados, pizarra o papelógrafo.

Desarrollo: consta de tres fases: en la primera es un trabajo individual de reflexión, en la segunda fase trabajamos la empatía por parejas y en la tercera la compartimos con el grupo grande.



Primera fase

Repartimos folios con las siguientes frases que cada persona del grupo debe completar individualmente.

- ◆ Me siento bien cuando
- ◆ Me siento herido/a cuando
- ◆ Me gusta porque
- ◆ Una buena decisión que tomé esta semana fue
- ◆ Me siento triste cuando
- ◆ Tengo miedo cuando
- ◆ Me siento frustrado/a cuando
- ◆ Me siento querido/a cuando
- ◆ Me siento excluido/a cuando
- ◆ Me siento bien con mi familia cuando
- ◆ Me siento bien con mis amigos/as cuando
- ◆ Me enfado cuando
- ◆ Lo que más deseo contar es
- ◆ Me preocupa que
- ◆ Mi mayor inquietud en la clase es
- ◆ Mi mayor preocupación con mi mejor amigo/a es
- ◆ Cuando pienso en mi futuro me siento
- ◆ Mi mayor deseo es
- ◆ Mi objetivo principal es
- ◆ El sentimiento más fuerte que tengo actualmente es
- ◆ Quisiera que los adultos no
- ◆ La última vez que lloré fue
- ◆ Si pudiera hacer otra cosa hoy, elegiría

Segunda fase

Nos ponemos por parejas compartiendo las frases completas de cada uno y captando las características personales del otro.



Tercera fase

Con el grupo, cada uno presenta a su compañero, colocándose de pie detrás de la persona a la que está presentando, moviéndole la mano y usando la primera persona al hablar. En el grupo se reflexiona sobre lo expuesto y se hacen propuestas de ayuda y la persona moderadora anota en la pizarra elementos claves que deban ser reflexionados o debatidos.

Este material está adaptado del proyecto “Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes” (Ruiz Lázaro, 2000). Se puede consultar de forma completa en: <https://www.mscbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/AdoCompleto.pdf>

■ Actividad 3. Conocer y querer a mi cuerpo

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: fotografías.

Desarrollo: se exponen fotografías de cuerpos jóvenes y adolescentes de chicos y chicas de edades entre 16 y 40 años. Las imágenes deben ser diversas en cuanto a complejión física, color de piel, etnia y algunas de actores y actrices o modelos famosxs.

Trabajamos en varios grupos donde agrupamos las imágenes en distintas categorías (libres, el grupo debe proponerlas: por edades, por atractivo físico, por rasgos étnicos, por sexo, por tener elementos naturales o artificiales, etc.)

Se abre la discusión y se explica por qué se han escogido esas categorías:

- ◆ ¿Qué elementos han sido interesantes para agruparlos en esas categorías y por qué?
- ◆ ¿A quién me gustaría parecerme y por qué?



- ◆ ¿Qué parte de esos físicos están relacionados con modelos y estereotipos culturales?
- ◆ ¿Cómo afecta esos modelos estereotipados la percepción sobre nuestra propia imagen corporal?
- ◆ ¿Me siento bello/a?
- ◆ ¿Me siento atractivo/a?
- ◆ ¿Creo que le gusto a los demás?
- ◆ ¿Qué parte de mi cara me gusta más? ¿Cambiaría algo? ¿Por qué?
- ◆ ¿Qué parte de mi cuerpo me gusta más? ¿Cambiaría algo? ¿Por qué?
- ◆ Di cuatro cualidades positivas de tu imagen

■ Actividad 4. Correr riesgos

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: gráfico

Desarrollo: comentar en grupo los riesgos con consecuencia positivas y negativas que podemos encontrarnos en la vida diaria. Se abre el debate de otras experiencias que puedan ser positivas o negativas. ¿Qué ventajas y desventajas tiene correr ciertos riesgos en la adolescencia?



ASERTIVIDAD. Riesgos y decisiones qué tienen en común



Figura 5. Riesgos positivos y negativos. Fuente: elaboración propia

Bibliografía

- Álvarez, L. (2021). *Pero ¿qué te pasa? Diez claves para entender la adolescencia en positivo*. Barcelona: Planeta.
- Antolín, L., Hernando, Á., Oliva, A., Parra, Á., Pertegal, M. Á. y Ríos, M. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223–234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Arnett J. (1992). Socialization and adolescent reckless behavior: A reply to Jessor. *Developmental Review*, 12, 391-409.
- Barbero Radío, A. M., García-Carpintero Muñoz, M^a. A., González-López, J. R. (2021). Importance of Mediation against Addictive, Affective-Emotional, and Sexual Behavior in Adolescents. Educational System versus Associations. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2021 18(3), 1249. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031249>



- Contreras Jordan, O. R., Cuevas Campos, R., Fernández Bustos, J. G. y González Martí, I. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 47(1-3), 25-33.
- Foucault, M. (2010). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freitas, M., Pimenta, M., Ribeiro, O., Rubin, K. H., Santos, A J. (2018). Calidad de la amistad en la adolescencia y ajuste social en el grupo de pares. *Psychological Analysis*, 36(2), 219-234. <https://doi.org/10.14417/ap.1551>
- García-Carpintero, M^a. A. (2018). El cuerpo generizado. En R. Casado Mejía y M^a. Á. García-Carpintero (Ed.), *Género y Salud* (41-58). Madrid: Díaz de Santos.
- González, A. (2021). *Educar sin GPS*. Barcelona: Planeta.
- Gutiérrez Domínguez, L. M. (2015). Género, sexualidad y transición subjetiva en México: construcción de la adolescencia femenina en las celebraciones de 15 años. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 1(1), 32. <https://doi.org/10.24201/eg.v1i1.16>
- Hogue J. V. y Mills J. S. (2019). The effects of active social media engagement with peers on body image in young women. *Body Image*, 28, 1-5.
- Mauss, M. [1934] (1991) “Técnicas y movimientos corporales”, en Mauss, M. *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos (p. 337-356).
- Megías Quirós, I., Méndez Gago, S. Pallarés Gómez, J. y Rodríguez San Julián, E. (2005). *Jóvenes y sexo: el estereotipo que obliga y el rito que identifica*. FAD, INJUVE y Obra social de Caja Madrid.
- Moreno Rodríguez, C., Ramos Valverde, P. y Rivera de los Santos, F. (2010). Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e Índice de Masa Corporal de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 22(1), 77-83.
- Observatorio de la Imagen de las Mujeres (OIM). (2021). *Bienestar y protección infantil*. Recuperado de <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=35&subs=382&cod=4914&page=>
- Perales Garza, C. Y. (2021). Aportaciones sobre el autoconcepto y autoestima. Nunca es tarde para aceptarse. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2823>
- Real Academia Española [RAE]. (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/empat%C3%ADa>
- Sanz Ramón, F. (2016). *El buentrato como proyecto de vida*. Kairós.
- Silverberg, C. y Smith, F. (2019). *Sexo es una palabra divertida*. Barcelona: Bellaterra.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 417-63.



Género y sexismo

ROCÍO DE DIEGO CORDERO
Universidad de Sevilla

En este capítulo nos planteamos analizar los conceptos vinculados al género y al sexismo como influyente en las relaciones entre los y las adolescentes.

37

2.1. Género: conceptos previos

Para comprender a qué nos referimos cuando trabajamos con el término *sexismo* es necesario clarificar antes unos conceptos previos.

El género es una concepción cultural que se basa en ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres. De este modo, se considera que los hombres y las mujeres no son iguales, debido a que cada uno posee diferente función en la vida. Fisas apunta: “según el tipo ideal históricamente gestado, la mujer, toda mujer auténtica, está adornada de unas características que la distinguen del varón: es dulce y tierna, cotilla y astuta, preocupada por lo concreto, incapaz



de interesarse por cuestiones universales, sentimental, intuitiva, irreflexiva y visceral” (Fisas, 1998).

Igualmente, Freixas (2000) realiza una aproximación a las características impuestas por la cultura patriarcal a la subjetividad femenina. Son la belleza, la predisposición natural al amor, la consideración de la identidad de la mujer sujeta a la maternidad y el precepto de la mujer como cuidadora y responsable del bienestar ajeno. Por otra parte, la masculinidad prepara a los hombres para afrontar la vida desde la fortaleza, conocimiento, poder, engreimiento y habilidad, aunque también les enseña a rechazar sus sentimientos cubriéndose así con una máscara insensible. Bonino (2000) señala que el modelo de masculinidad hegemónica implica no poseer todas aquellas características que la cultura atribuye a las mujeres, sino que se construye sobre el poder y la potencia y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás. Si existe masculinidad, debe existir autoconfianza, resistencia y autosuficiencia, fuerza y riesgo como principales formas de resolución de conflictos.

Lo primero que debemos aclarar es que no podemos hablar de género; decir género masculino o femenino es un error. Nos debemos referir a modelos de género.

Los modelos de género cambian a lo largo de la historia y según la cultura en la que nos encontremos son de una forma u otra. Estos modelos al final acaban derivando en estereotipos sociales de género que llevan atribuciones de masculinidad y feminidad.

Podemos diferenciar tres modelos de género:

- ◆ *Modelo tradicional* que como finalidad tiene construir una familia que esté jerarquizada por el padre de familia, que es quien la encabeza y la persona que trabaja, y la mujer que es quien cuida del hogar y de los hijos.



- ◆ *Modelo de transición* en el que el núcleo social es la pareja no jerarquizada pero siga habiendo en el subconsciente unos valores tradicionales.
- ◆ *Modelo contemporáneo* en el que el núcleo social es la persona; en el que la mujer y el hombre son iguales y sus roles también lo son.



Figura 6. Modelos de género. Fuente: elaboración propia

Estereotipo: El estereotipo es una imagen, idea o modelo generalmente asociado a un grupo social, que es atribuido a sus conductas, cualidades y habilidades, así como a otras características que lo identifican. Son un conjunto de ideas, actitudes y creencias preestablecidas que son aplicadas, de manera general e indiferenciada, a determinados individuos, catalogándolos y encerrándolos dentro de ciertas categorías sociales (UN Women, 2021).

Prejuicio: Por su parte, según la RAE, se entiende como prejuicio “opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal” (RAE, 2021).





Figura 7. Estereotipos, prejuicios y discriminación. Fuente: elaboración propia

Estereotipos individuales y culturales:

- ◆ Los estereotipos individuales son lo que cree y piensa una persona concreta hacia las características de un grupo.
- ◆ Los estereotipos culturales son en general lo que piensa y cree un grupo de personas sobre otra persona o colectivo.

40



Figura 8. Estereotipos. Fuente: elaboración propia

Representaciones del género: Según Del Valle y cols (2002), las representaciones culturales de género se formulan a través de estereotipos.



Para Laird y Thompson (1992), los estereotipos son “generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales”; en el caso de género, atributos establecidos para hombres y mujeres según su sexo.

Asimismo, Lagarde (1996) apunta que los estereotipos de género se aprenden desde la infancia y no tienen un carácter aleatorio, sino que son componentes del mismo ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello, son instituyentes. Por esto los estereotipos suponen la base de la construcción de la identidad de género.

Ortega (1998) facilita una organización aclaratoria para identificar de forma muy precisa los estereotipos de género. Ortega reconoce cuatro marcos o contenidos de identidad que forjan representaciones de género y que forman parte del imaginario colectivo al constituir principios que guían las relaciones interpersonales.

- ◆ En primer lugar, *el cuerpo* constituye un referente sobre el que articular cualidades diferenciales otorgadas al hombre y a la mujer. Las denotaciones corporales expresadas socialmente a través del arte y de los medios de comunicación, entre otros, son interiorizadas por los individuos conformando la imagen del cuerpo masculino en torno a la fuerza y el vigor, y la imagen del cuerpo femenino en torno a la delicadeza y debilidad. En esta misma línea incide Bourdieu (2000), que considera que la sociedad construye a partir de la propia percepción del cuerpo una realidad sexuada y, por tanto, diferenciada en función a estos elementos biológicos. De esta forma, la interiorización de esquemas de percepción se generaliza y se aplican a otras dimensiones de la realidad, como por ejemplo la moral. De esta manera, la moral femenina se construye en base a un control continuo del cuerpo y de sus expresiones bajo la presión continua de la moral y la vigilancia del pudor.



- ◆ En segundo lugar, las *capacidades intelectuales* se consideran tópicos de género. Convencionalmente se asigna un mejor desempeño masculino en tareas técnicas, mecánicas y manuales; mientras que al género femenino se le atribuyen mayores habilidades organizativas y cooperativas. Obsérvese que estos estereotipos han guiado gran parte de investigaciones científicas en torno a las diferencias de género, llegando a conclusiones, la mayoría de ocasiones, que avalan la certeza de estos estereotipos.
- ◆ En tercer lugar, se incluye la dimensión *afectiva y emocional*, otorgando mayor afectividad y emotividad al género femenino y un mayor control emocional el género masculino.

Y, por último, se incorporan *las relaciones e interacciones sociales*, es decir, los modos de comunicación interpersonal. Al género femenino se le asigna mayor competencia comunicativa que el masculino. Recuérdense, en este sentido, las investigaciones focalizadas en explorar las diferencias de género en las competencias verbales y fluidez de lenguaje que en la mayoría de ocasiones recae sobre el género femenino. Al género masculino se le asigna una mayor introspección y racionalidad con evitación de las manifestaciones personales y vitales (Bravo y Moreno, 2007).

Inequidad en salud por razón de sexo: Desigualdades en relación con la salud entre mujeres y hombres que son gratuitas, salvables y, por lo tanto, injustas. La OMS les atribuye una dimensión moral y ética, ya que podrían ser eludibles. Se deben a las relaciones de poder desigual existentes entre mujeres y hombres en un contexto sociocultural jerarquizado, donde lo masculino prevalece sobre lo femenino (OMS, 2018).





Figura 9. Representaciones del género. Fuente: elaboración propia

Patriarcado: Las desigualdades se sustentan sobre una jerarquía social en la que el poder lo tiene el hombre. El patriarcado consiste en la manifestación y la institucionalización del poder sobre las mujeres, las niñas y los niños de la familia y la ampliación a la sociedad en general (UN Women, 2021).

Socialización de género: Proceso de aprendizaje por el cual se transmiten las creencias, los valores y los comportamientos dominantes de una determinada sociedad, se construyen las relaciones de género y se asignan los papeles diferenciales. La socialización de género produce la interiorización por parte de los hombres y mujeres de la división de tareas en función del sexo, generando los roles de género que facilitan en la práctica la discriminación (Varela, 2007).

Consecuencias de la socialización de género: Cuando hablamos de feminidad, existe una sobrevaloración de la dimensión afectiva que determina distintas responsabilidades, como el cuidado de las otras personas o la necesidad de mantener los distintos vínculos afectivos.



Estas responsabilidades implican que los propios deseos de las mujeres o sus necesidades pasen a segundo plano (Varela, 2007)

Según Bravo y Moreno en 2007, los chicos tienen más interiorizados los estereotipos de género que las chicas; siendo en ambos casos elevada. Así, aunque de forma débil, existen diferencias entre sexos en la interiorización de los estereotipos de género. Esto está sobre todo más consolidado en los adolescentes masculinos. Esta investigación pretende visibilizar las concepciones estereotipadas de género con las que se desenvuelven en la sociedad nuestros adolescentes. Esta realidad abre un camino inexplorado que debe poner su meta en la transformación de los contextos escolares como espacios de coeducación libres de estereotipos y discriminaciones de género (Bravo y Moreno, 2007).

Por otra parte, los estereotipos de género crean una imagen o idea fija de la mujer que permanece y se extiende a todas las mujeres. Esto proporciona una representación simplista de la realidad, basada en ideas dicotómicas, polares y excluyentes en la que subyace una especialización extrema de los roles elaborados sobre un sistema de creencias y de valores. Lo que impide el pleno desarrollo de las oportunidades y potencialidades de ser de cada persona es la discriminación producida por los estereotipos.

En el ámbito sanitario, la distinta actitud mostrada por profesionales de la salud ante pacientes de diferente sexo facilita la perpetuación de estos estereotipos de género. (Varela, 2007).

Por otra parte, a diferencia del sexo, el género se aprende, puede ser educado, cambiado y manipulado. El androcentrismo nos presenta a sociedades en las que han sido los hombres quienes han impuesto la dictadura de sus estereotipos al resto. Debemos buscar la igualdad total entre hombres y mujeres, alejándonos de los roles diferenciados por sexos. Un hombre o una mujer que se libera de estos estereotipos es un ser humano más completo y libre. (Boie, 1999)



Cada estereotipo de género tiene un origen cultural. Los estereotipos de género de la mayoría de las sociedades conocidas han sido maquinados e impuestos por los hombres, por lo que ellos han sido siempre favorecidos y las mujeres perjudicadas. Por eso, decimos que estas culturas son androcéntricas como, por ejemplo, la nuestra. Con los estereotipos de género parece que la vida es más sencilla, puesto que evitamos pensar en cosas cotidianas como qué vestir, a quién le toca hacer determinadas tareas, qué futuro debemos tener como meta, cómo es una pareja ideal o nuestra forma de ser y nuestro comportamiento. Sin embargo, esto se convierte en un camino difícil y, a veces, angustioso para aquellas mujeres y hombres que por sus rasgos biológicos o por su libertad de pensamiento se atreven a ser ellos mismos, libres de esos estereotipos.

La idea de género es una construcción social creada y cambiante, que se genera, se mantiene y se reproduce, fundamentalmente, en los ámbitos simbólicos del lenguaje y de la cultura.

Cuando aún no hemos nacido, nuestros progenitores comienzan a elaborar diferentes expectativas según se trate de un niño o de una niña, como la ropa, los juguetes, la decoración del cuarto, etc. La primera socialización del niño y la niña se produce en el ámbito familiar. Progresivamente van apareciendo otros agentes educativos o socializadores como el colegio y los medios de comunicación (sobre todo la televisión). Asignamos diferentes roles o expectativas de comportamiento a las personas según su sexo. De alguna manera esperamos que una persona se comporte “como hombre” o “como mujer”; y culturalmente se ha aceptado que estas diferencias tienen una explicación natural o biológica. Por ejemplo “Los niños no lloran” o “Tú eres niña, no debes jugar con coches” son frases muy conocidas que resumen los estereotipos dominantes que nuestra sociedad asocia a cada sexo desde la infancia.



Uno de los pilares básicos de la socialización es la educación, siendo esta una de las estrategias clave para alcanzar un avance importante en la igualdad entre mujeres y hombres. Es preciso avanzar en la transformación del sistema educativo que obstaculiza una mayor participación de las mujeres en los ámbitos de la investigación y de la toma de decisiones educativas y culturales.

Desde el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) se impulsan experiencias y proyectos coeducativos que sirvan para ayudar a superar las limitaciones estereotipadas de roles y permitan un desarrollo más equilibrado y libre de la personalidad, ayudando a construir relaciones entre los sexos basadas en el respeto y la corresponsabilidad e impulsando la participación de hombres y mujeres en todos los ámbitos sociales. Además, colabora en la elaboración de recursos didácticos y proyectos docentes de investigación y su difusión y promueve el debate con el fin de que se conozcan y reconozcan las aportaciones de las mujeres a la educación. La participación de las mujeres en la práctica de actividades físico-deportivas es fomentada, a la vez que se busca un cambio de modelos en el deporte para eliminar los daños que puede producir en la salud y el bienestar psíquico y físico. En el espacio del arte y la cultura, se favorece la difusión de obras realizadas por mujeres que cuestionan el patriarcado y abren nuevos campos en la creación (Instituto Andaluz de la Mujer [IAM], 2019).

Finalmente, y por todo lo anteriormente descrito, podemos decir que, debido a la permanencia en nuestra sociedad actual de los estereotipos de género, es necesario esforzarnos en continuar fomentando la conciencia de la igualdad entre géneros y más aún desde nuestra posición como agentes de salud en contacto continuo con las personas en las diferentes etapas de su vida.



2.2. Sexismo

El sexismo, como conjunto estructurado de creencias compartidas en una cultura acerca de los atributos que poseen hombres y mujeres, genera desigualdad, especialmente en el caso de estas (Durá y Garaigordobil, 2006), encontrando su primera barrera en los prejuicios, ideas preconcebidas y sesgos con que tanto mujeres como hombres se enfrentan cotidianamente al trabajo, las tareas domésticas, el tiempo libre, etc.

La influencia sociocultural sobre la violencia de género se ejerce desde la transmisión de modelos diferentes de masculinidad y feminidad por razones de género (Cuadrado, Ramos y Recio, 2007), concretados en la construcción de identidades estereotipadas y sexistas basadas en creencias y actitudes de autoridad y dominio del varón, así como en la dependencia y necesidad de protección de la mujer (Cuadrado, 2004; Bosch, Ferrer, Navarro, Torres y Ramis, 2006; Cuadrado *et al.*, 2007). Estas nuevas formas de sexismo pueden ser más difíciles de erradicar por su naturaleza encubierta y porque a veces tienen un tono positivo que las hace más aceptables por las propias mujeres (Expósito y Moya Morales, 2001). Es lo que la bibliografía denomina como “micromachismos” (Figura 10).



Figura 10. Sexismo ambivalente. Fuente: elaboración propia



En relación con el patriarcado, el sexismo benevolente se sustenta sobre la base de la superioridad masculina frente a lo femenino, propias de la tradición patriarcal que sustenta las desigualdades de género (Glick y Fiske, 1996; 2001).

No obstante, hay que señalar que, aunque el término *sexismo* se aplica a ambos sexos, ha sido estudiado mayoritariamente en relación con las mujeres (Assmar, E. M. y Ferreira, M. C., 2004; Barros Da Silva Neta y Formiga, 2009).

El sexismo se ha entendido como el prejuicio hacia las personas por razón de sexo biológico, pero, en lo cotidiano, se ha usado de manera unidireccional de actitud negativa hacia las mujeres (Glick y Fiske, 2001; Moya, 2004).

Este uso implica debilidades:

- ◆ La equiparación de la actitud prejuiciosa sexista con las actitudes negativas hacia las mujeres no contempla la existencia de actitudes positivas que pueden igualmente generar desigualdad de género.
- ◆ Entender el sexismo como animadversión hacia las mujeres deja fuera el hecho de que los miembros de un grupo pueden tener actitudes negativas hacia ese mismo grupo, esto es, el rechazo de las mujeres hacia las propias mujeres.
- ◆ Relegar a lo individual el concepto *sexismo* obvia el carácter sociocultural del mismo (Vaamonde, 2011).

En este sentido, cabe plantearse hasta qué punto las/os chicas/os siguen reproduciendo modelos sexistas, para así diseñar actuaciones preventivas centradas en dichos sistemas de creencias con la intención de neutralizar los posibles sesgos de corte sexista que puedan haber sido interiorizados, ya que las/os especialistas interesadas/os en actuaciones preventivas en materia de violencia de



género, como educadoras/es y profesorado se encuentran en numerosas ocasiones con escasa información y conocimientos que guíen adecuadamente su actividad profesional en esta área. Como resultado, determinados programas de intervención se plantean sobre informaciones parciales e incompletas e, incluso a veces, sobre datos procedentes de la observación directa, asistemática y personal (Cuadrado *et al.*, 2007).

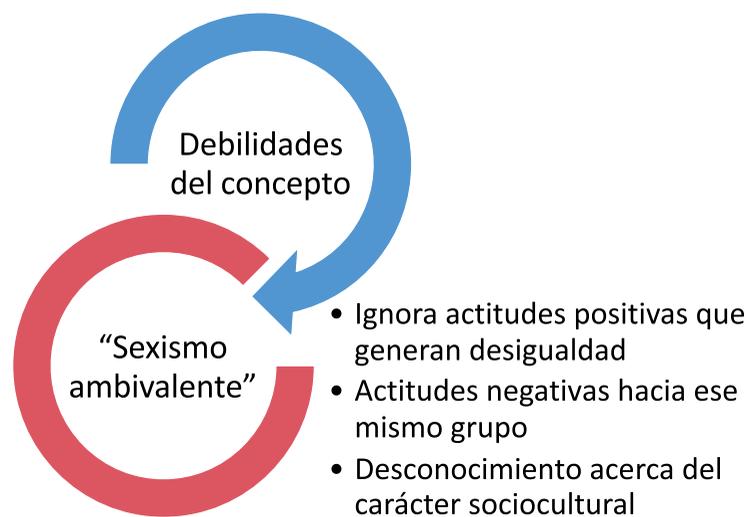


Figura 11. Debilidades del modelo Sexismo Ambivalente.
Fuente: elaboración propia

Por ello, las intervenciones para asegurar la igualdad y prevenir la violencia de género deben partir del conocimiento previo de las opiniones, creencias y valores que manejan los jóvenes y adolescentes en torno a la posición de mujeres y hombres. Este conocimiento inicial genera beneficios en una doble vertiente: por un lado, nos ayuda a crear estas acciones e intervenciones enfocadas hacia la coeducación y la igualdad y, por otro lado, supone un método de evaluación de aquellas intervenciones ya realizadas.



2.3. Propuesta didáctica

Se presentan cuatro actividades relacionadas con el objetivo: *Analizar los conceptos vinculados al género y al sexismo como influyente en las relaciones entre los y las adolescentes.*

Para ello, se presentan los siguientes criterios de resultados de aprendizaje:

- ◆ Identificar los estereotipos ligados al género (Actividad 1).
- ◆ Identificar roles y comportamientos de género (Actividad 2).
- ◆ Identificar sexismo a través de disfraces (Actividad 3).
- ◆ Identificar sexismo a través de la industria Disney (Actividad 4).

■ Actividad 1. Trabajando estereotipos

50

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: fotografías.

Desarrollo: se les pedirá a los/las participantes que mirando una fotografía (se adjunta) imaginen y describan la vida futura de este bebé: a qué jugará, cuáles serán sus gustos, sus hobbies, a qué se dedicará, qué inquietudes tendrá.



Figura 12. Foto de bebé. Fuente: Pixabay.com



■ Actividad 2. Influencers/Instagramers

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: móviles o tabletas con acceso a internet.

Desarrollo: se les pedirá a los/las participantes que pongan dos ejemplos de *influencers/instagramers* masculinos y dos a los que sigan y que reflexionen y anoten:

- ◆ ¿Cuál es la actividad que desempeñan?
- ◆ ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre *influencers/instagramers* masculinos y femeninos?
- ◆ ¿Qué valores destacarías en los hombres? ¿Y en las mujeres? ¿Por qué?

■ Actividad 3. Sexismo en los disfraces

51

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: catálogos de disfraces.

Desarrollo: se les pedirá a los/las participantes que examinen páginas de catálogos de disfraces de grandes superficies y reflexionen acerca de:

- ◆ ¿Qué tipo de disfraces ves?
- ◆ ¿Son los mismos los “de chicos” que los “de chicas”?
- ◆ ¿Qué características tienen unos y otros?





Figura 13. Sexismo en los disfraces. Fuente: Ahorra-ya. Es

■ Actividad 4. Sexismo en las canciones Disney

52

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: cancionero Disney (canciones 1-6 propiedad intelectual Walt Disney Animation Studios producciones).

Desarrollo: se les pedirá a los/las participantes que de las seis canciones Disney elegidas analicen el lenguaje sexista y reflexionen acerca de qué manera Disney presenta la figura femenina y masculina, sí como las características atribuidas a cada personaje.

Cancionero disney

◆ Canción 1: La Bella y la Bestia, “Bella y Bestia”.

Se oye una canción que hace suspirar. Y habla el corazón de una sensación Grande como el mar. / Algo entre los dos cambia sin querer. / Nace una ilusión, tiemblan de emoción, Bella y Bestia son. / Hoy igual que ayer pero nunca igual. Siempre



al arriesgar puedes acertar / Tu elección final. / “Debes aprender”, dice la canción, / “Que antes de juzgar tienes que llegar / Hasta el corazón” / Cierto como el sol que nos da calor. / No hay mayor verdad, la belleza está / En el interior. / Nace una ilusión, tiemblan de emoción Bella y Bestia son.

◆ Canción 2: La Bella Durmiente, “Eres tú”.

Eres tú el príncipe azul que yo soñé. / Eres tú, tus ojos me vieron con ternuras de amor / Y al mirarme sí el fuego encendió mi corazón, / Y mi ensoñación se sí realidad y te adoraré / Como aconteció en mi sueño ideal. / Y mi ensoñación se sí realidad y te adoraré / Como aconteció en mi sueño ideal. / Eres tú el dulce ideal que yo soñé. / Eres tú, tus ojos me vieron con ternuras de amor. / Y al mirarme sí el fuego encendió mi corazón, / Y mi ensoñación se sí realidad y te adoraré / Como aconteció en mi sueño ideal.

53

◆ Canción 3: El Jorobado de Notre Dame, “Fuego infernal”.

Frollo: Beata María, / Yo siempre fui hombre de bien /,De mi virtud puedo alardear. / Beata María, / He demostrado ser también / Más puro que esa chusma tan vulgar. / Pues dime, María, / Por qué al verla ahí bailar / Por sus ojos pierdo yo el control. La siento, la veo, / Mi alma toda empieza a arder / Al ver que en su cabello brilla el sol. Es fuego de infierno, / Pecado, cruel, mortal, / Ardiente deseo / Me arrastra hacia el mal. / Pero yo no / Quiero pecar, / Es esa bruja la que se hace desear. / Mi culpa no, / Dios la hizo sí. / Si el diablo es demasiado fuerte para mí, Protégeme María / De esa sirena, esa mujer, / Que no me lleve a mi perdición. / Destruya Esmeralda. / En el infierno debe arder; Si no va a ser jamás mi posesión. / Bruto: Ministro Frollo, la gitana se ha escapado. Frollo: ¿Qué? / Bruto:



No está en la Catedral, se ha ido. / Frollo: Pero, ¿cómo? / No importa, ¡vete, idiota!. Yo daré con ella aunque tenga que prender fuego a todo París. Es fuego oscuro / Gitana, es tu elección; Ser mía ahora, / O tu condenación. Dios se apiade de ella, Dios se apiade de mí, / Mía o no habrá condenación.

◆ Canción 4: La Cenicienta, “Canción del trabajo”.

Cenicienta, Cenicienta, / Pronto, pronto Cenicienta, / Lava y plancha, trae la ropa, / Barre y limpia la terraza. Y si cuando está en la casa, / La traen a las carreras / Y cuando más no puede, / Es cuando casi está ya muerta, / Alguien grita, ¡date prisa Cenicienta!! (Diálogo) Se lo haremos, se lo haremos, / Un vestido a cenicienta, / Un vestido tan precioso, / Que luzca el más hermoso. / Y no descansaremos, / No descansaremos. / Bailando el vals sí una voz / Pedazos de su amor. Se verá como una reina, Cenicienta. Pronto, pronto, pronto, pronto / Todo el mundo a la costura, / La tarea no es tan dura, / Será una linda hechura. / Yo manejo las tijeras. / Yo coso con la aguja. Eso es cosa de mujeres, / Tú adornas si quieres, / Para hacerle un vestido a Cenicienta. / Le haremos un vestido a Cenicienta.

◆ Canción 5: Blancanieves, “Mi príncipe vendrá”.

Fue tal el romance. / Que no resistí. / Un día encantador / Mi príncipe vendrá / Y dichosa en sus brazos iré, / A un castillo hechizado de amor. / Un día volverá / Rendido de pasión / Y por fin mi sueño / Se realizará. / Lo siento en mi corazón.

◆ Canción 6: La Dama y el Vagabundo, “Es un golfo”.

¡Pero qué hombre! Bien lo sé, que es un golfo, / Es un vago, haragán. / Aun sí yo lo quiero, / Eso nadie lo podrá evitar. / Yo no sé qué le han visto, / Qué les puede atraer, / Porque aun



siendo un golfo / Las chicas se disputan su querer. / Muy vulnerable es y engañoso. / Es un encanto de pijo, / Un adorable seductor. / Sin un real en el bolsillo, / Es genial. Algo tiene que nos viene a enloquecer. / Pero es sí y sí lo quiero, / Aunque a mí nunca me llegue a querer. / Él nunca me llegue a querer. Él nunca me llegue a querer.

Bibliografía

- Assmar E. M. y Ferreira M. C. (2004). Estereótipos e preconceitos de gênero, liderança e justiça organizacional: controvérsias e sugestões para uma agenda de pesquisa. En Lima M. E. y Pereira M. E (Ed.), *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA.
- Barros Da Silva Neta, A. y Formiga N. (2009). Precisão preditiva das novas formas de sexismo a partir das orientações valorativas em brasileiros. *Psico (Porto Alegre)*, 40(2), 174-183. *Acta Psiquiátr. Psicol. Am. Lat.* 2011, 57(1), 61-69.
- Boie, K. (1999). *Todo cambió con Jakob*. Madrid: Alfaguara.
- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: Deconstruyendo la “normalidad” masculina. En M. Segarra y A. Carabí (Eds), *Nuevas Masculinidades* (41-64). Barcelona: Icaria.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bosch, E., Ferrer, V. A., Navarro, C., Torres, G. y Ramis, M. C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
- Bravo, P. C. y Moreno, D. P. V. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación*.
- Cuadrado Guirado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16(2), 279-284.
- Cuadrado, I., Ramos, E. y Recio, P. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 522-528
- Del Valle, T. (Coord.). (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Durá, A. y Garaigordobil, M. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*, 127-149.



- Expósito F. y Moya Morales, M. C. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13(4), 643-649.
- Fisas, V. (Ed.). (1998). *El sexo de la violencia*. Barcelona: Icaria.
- Freixas, A. (2000). Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), *La Educación de las Mujeres: nuevas perspectivas* (23-32). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *J Pers Soc Psychol*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. In: Zanna MP (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press.
- Laird, J. D. y Thompson, N. S. (1992). *Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lagarde, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En Barberá E, Martínez-Benlloch I (Eds.), *Psicología y género*. Madrid: Pearson.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Género y Salud*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Ortega, F. (1998). Imágenes y representaciones de género. *Asparkía*, 9, 9-20.
- Real Academia Española [RAE]. (2021). *Diccionario de la lengua española*, vigésima segunda edición. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/>
- UN Women. (2021). *Gender Equality Glossary*. ONU Mujeres. Recuperado de <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=36>
- Vaamonde, J. (2011). Aportes de la teoría de género al análisis del sexismo ambivalente *Acta Psiquiátr Psicol Am Lat*. 2011, 57(1), 61-69. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Vaamonde/publication/267927382_Aportes_de_la_teoria_de_genero_al_analisis_del_sexismo_ambivalente/links/545d42630cf27487b44d4cef/Aportes-de-la-teoria-de-genero-al-analisis-del-sexismo-ambivalente.pdf
- Varela, N. (2007). *Feminismo para principiantes*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/modulos/Salud/estereotipos.html>
- Web del Instituto Andaluz de la Mujer [IAM]. (2019). *Educación*. Instituto de las Mujeres. Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/home.htm>



Las relaciones afectivas de la adolescencia y el amor romántico

M^a ÁNGELES GARCÍA-CARPINTERO MUÑOZ
Universidad de Sevilla

En este capítulo se tratará de identificar los ideales y expectativas que los y las adolescentes tienen sobre las relaciones afectivas y sobre la pareja.

57

3.1. Concepto y tipos de amor

El amor como concepto abstracto lo consideran la mayoría de los autores como un sentimiento profundo de preocupación cariñosa por otra persona y casi todos los seres humanos tienen alguna experiencia de amor a lo largo de su vida. Hay muchos términos relacionados para definir los tipos de amor según las personas implicadas y el tipo de relación. En este capítulo nos vamos a centrar en el amor entre parejas donde hay un componente de atracción sexual o planteamiento romántico.





Figura 14. Tipos de amor. Fuente: elaboración propia

3.2. Elementos que componen el amor

En dicho sentimiento, hay distintos elementos en mayor o menor medida: afecto, reconocimiento, cuidado, respeto, compromiso, confianza y comunicación. Pero continúa existiendo una creencia errónea que justifica que dentro del amor también puede existir abuso, maltrato, posesión y control, incluso como esencia o prueba del mismo. Estas creencias erróneas forman parte de un proceso de socialización que comienza en la niñez y se manifiesta en la adolescencia, que es donde se producen los primeros compases amorosos y relaciones de pareja. De ahí la importancia de hacer una nueva pedagogía sobre el amor, donde se hace necesario conceptualizar y aclarar fundamentalmente desde edades tempranas qué es el amor y en qué consiste y qué no es amor y se debe detectar y poner otro nombre a otros tipos de emociones, sentimientos e incluso relaciones que no debemos confundir con amor. La mayoría aprendemos desde pequeños conceptos reduccionistas del amor solo como emoción, relacionado con la atracción física, que es el que comienza al principio con esta y la pasión sexual. A este estado se le podría denominar “enamoramiento”. En algunas



relaciones afectivas puede seguir existiendo atracción física y desconsideración, apego y atención con agresividad o abuso, pero al existir alguno de los componentes puede ser considerado por los propios sujetos que lo viven como una relación amorosa, que es lo que ocurre en mujeres que son víctimas de violencia que siguen creyendo realmente que “él me quiere, me pega pero me quiere” (Lorente, 2018).

El sentimiento de “estar enamorado” es aprendido por el niño en el periodo de socialización, aunque puede ir modificándose a lo largo de la vida. En la definición de este sentimiento y en los modelos de vivirlo desde la masculinidad o la femineidad influyen poderosamente los agentes socializadores en las distintas etapas vitales y son distintos en cada cultura.

Las expectativas que nos podemos hacer del amor, los roles, los procesos de enamoramiento, de quién nos enamoramos y de quién no, las rupturas y cómo y cuándo se producen, aunque parecen decisiones internas del sujeto forjadas en el yo más íntimo, están condicionadas por las expectativas y modelos socioculturales en los que nos movemos.

La aproximación antropológica a las emociones es constructivista, es decir, tiene en cuenta que las emociones son también construcciones culturales y el amor, por su centralidad, es un campo de estudio privilegiado para analizar las relaciones entre experiencia individual, poder y estructura social (Illouz, 2012).

Por otra parte, hay una gran diversidad de discursos y prácticas del amor teniendo en cuenta variables tanto biológicas como socioculturales, como la edad, clase social, preferencia sexual, experiencias previas, etc.

3.2.1. *La teoría triangular del amor*

La teoría triangular del amor del psicólogo estadounidense Robert Sternberg (1986) caracteriza el amor en una relación interpersonal con tres componentes diferentes: afinidad, pasión y compromiso. La afinidad,



entendida como sentimientos y gustos compartidos, podríamos denominarla con la palabra inglesa *feeling*, que es lo que tenemos con una persona con la que compartimos formas de ver y entender muchas circunstancias, aficiones y gustos que nos acercan. La pasión, o atracción física, es el deseo de interacción sexual con el otro; tiene una base bioquímica que produce una cierta adicción, relacionada con el placer sexual. El otro elemento de esta teoría triangular es el compromiso, entendido como la decisión consciente de mantener una relación de apoyo y ayuda a largo plazo, a pesar de las dificultades que pudieran surgir con el tiempo. Los tres componentes suelen estar en distintos grados en cada relación amorosa y cambian con el tiempo dentro de la misma relación.

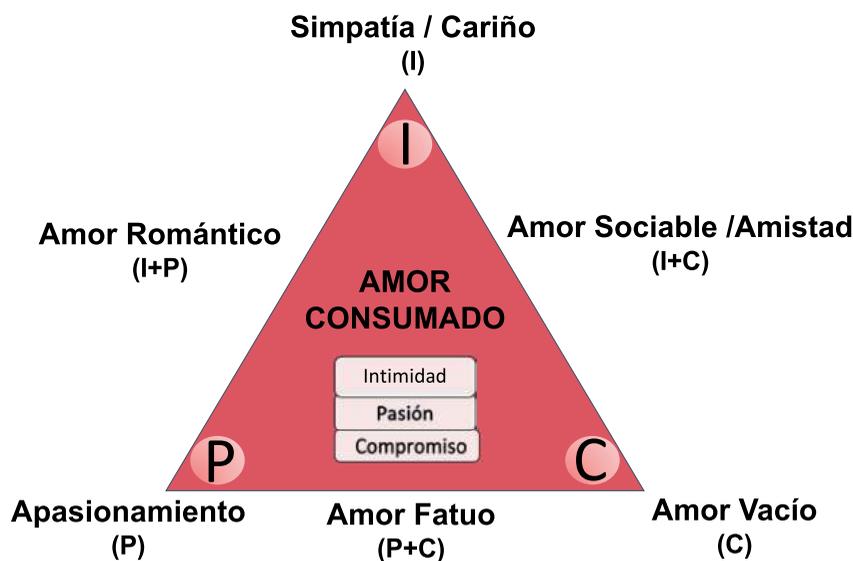


Figura 15. Teoría triangular del amor (Stenberg, 1986).
Fuente: elaboración propia.

En las primeras etapas de la relación amorosa, la pasión se desarrolla de forma rápida e intensa, luego esta decae y la intimidad y el compromiso se van consolidando con el tiempo, aunque con ritmos distintos. Si los pasáramos a unas hipotéticas coordenadas temporales tendríamos la siguiente gráfica de la evolución e intensidad de los distintos componentes.



Evolución de los elementos componentes del amor
Sternberg 1988

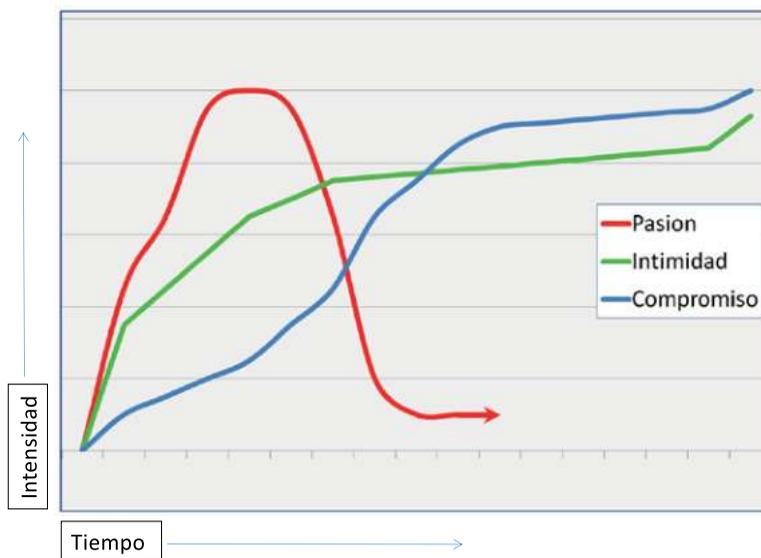


Figura 16. Elementos que componen el amor y su evolución en el tiempo. Fuente: elaboración propia

3.3. El amor romántico

El amor romántico, sexual o de pareja es el que se da entre personas y en las que se incluyen una serie de elementos relacionados con la atracción sexual. Esta experiencia de algún modo nos acompaña, lo gozamos o lo padecemos según las épocas y el tipo de relación. Sin embargo, poco sabemos sobre sus reglas culturales, su duración, en qué consiste, sus características, los derechos y obligaciones que conlleva o cómo puede repercutir en nuestra salud o nuestro entorno.

El amor romántico es un concepto cultural occidental reciente y es necesario desentrañar los mitos y trampas culturales relacionadas con el amor, en la que subyacen elementos de control, posesión y sometimiento que se ejercen en nombre del amor. Se hace necesario deconstruir y reconceptualizar el amor para ser más conscientes de estas trampas culturales e intentar eliminarlas (Esteban y Távora, 2008).



Por otra parte, el análisis del amor en general y del amor sexual, romántico o pasional, en particular, es crucial para poder entender el funcionamiento del sistema de género y su posible transformación. El amor romántico como ideología cultural en los dos últimos siglos en Occidente ha sido un configurador de prácticas sociales e individuales. Se le ha considerado central en la organización de la vida de los individuos y parte intrínseca en el proceso de construcción de las relaciones de género. Y en nuestra sociedad ha contribuido a justificar las desigualdades entre hombres y mujeres. Esta construcción social instaura un patrón de dominación de lo masculino sobre lo femenino; en el amor romántico los afectos y lazos tienden a predominar sobre la cuestión sexual (García-Carpintero, Porcel y Rodríguez, 2017).

Desde la infancia, la niña y el niño se socializan en una cultura que les inculca los roles de género respecto al amor, mediante un conjunto complejo de producción cultural que comprende los cuentos infantiles, canciones, películas o novelas; generalmente en forma de relatos saturados de estereotipos, que recrean el amor heterosexual entre un hombre y una mujer. Se les va adoctrinando así, sobre el proceso de elección de pareja, o lo que es lo mismo, sobre el cómo, cuándo y de quién debe uno o una enamorarse. Estas disposiciones internalizadas son responsables de que los individuos busquen, de manera no consciente, parejas de similar estatus social, económico y cultural, a pesar de las declaraciones explícitas en las que aluden a la irrelevancia de tales aspectos. Las culturas aprueban o desaprueban ciertos comportamientos relacionados con el amor según el lugar, el momento en el que se producen y el sexo de quien las vive. En la socialización de género, a la mujer se le ha asignado tradicionalmente el mundo de los afectos y las emociones, igual que al hombre el poder del pensamiento racional. De ahí el interés por analizar el amor, ya que formaría parte de la estructura del sistema sexo-género (Bosch, Ferrer y Navarro, 2010). Es paradójico que haya tan poca reflexión crítica y



relativamente pocos estudios científicos al respecto, siendo un tema omnipresente en nuestra cultura y en nuestra socialización desde la infancia en forma de cuentos infantiles, canciones, películas y novelas, bajo la forma de relatos absolutamente saturados de estereotipos y lugares comunes, que recrean que el amor –y el amor heterosexual entre un hombre y una mujer lo representaría mejor que cualquier otro–. Anne Jónasdóttir (1993) afirma que el patriarcado actual se basa en la explotación del poder productivo del amor, pues es un proceso social específico o sistémico que organiza la capacidad sensual y la fuerza creativa del amor humano.

El amor sexual o de pareja se articula así como el cruce indiscutible entre naturaleza y cultura, ya que a través del vínculo sexual se establecen los lazos estructurales del parentesco. Esta estructura, definida antaño por Lévi-Strauss, tiene un amplio abanico diferencial entre unas sociedades y otras, pero subyace en todas ellas un elemento común y universal: el control sobre la sexualidad femenina y la dominación de los varones.

3.4. Los mitos del amor romántico

Nuestra cultura está repleta de mitos y creencias relacionadas con el amor romántico que nos van socializando desde la infancia en la necesidad de conseguir una pareja para ser “seres completos”. Es una idea quimérica de encontrar en esa fusión “el todo”, la perfección y la eternidad. Hay una gran producción literaria, poética y en todos los soportes mediáticos, desde la televisión a la publicidad, o la música en la mayoría de sus géneros, que venden una imagen de la media naranja. Afirmaciones como “mi vida eres tú”, “el amor lo perdona todo” o “el que bien te quiere te hará llorar” están en la base de esta construcción sociocultural que es el amor romántico y que están en el imaginario común de jóvenes ya adolescentes. Se habla por ello de “mitos



del amor romántico”, que continúan dándose en la realidad de los y las jóvenes. Todos estos mitos justifican cualquier sacrificio por conservar la pareja (Yela, 2003; Bosch y Ferrer, 2013).

- ◆ *Mito de la omnipotencia*: “El amor lo puede todo”. El amor es una fuerza omnipotente e indestructible, que supondrá la solución de todos los problemas, por importantes que sean. Esta creencia, además de anclar fundamentalmente a las mujeres en sacrificios ímprobos por la pareja, hace que no se busquen soluciones adecuadas a cada problema.
- ◆ *Mito de la media naranja*: se refiere a la creencia de autodefinirse como persona incompleta que solo alcanza la plenitud encontrando a su “otra mitad” y solo hay una media mitad que hará que esa persona sea feliz y completa, por lo que una vez encontrada debe hacerse todo lo necesario para conservarla. La mitad siamesa que busca mediante el amor a su otra mitad en el mundo, en un intento de renegar de su individualidad y sus espacios tanto internos como externos para fundirse en un todo con el otro. Además, a las personas que están solas les genera una idea de infelicidad que solo se solucionará encontrando a su “media naranja”. El miedo a la soledad y a perder la pareja ha sido una herramienta que juega un papel fundamental en los mecanismos de control sobre la mujer.
- ◆ *Mito de la fidelidad*: el amor implica la fidelidad y la satisfacción del deseo sexual siempre dentro de la pareja y lo contrario supone una falta de amor. Es negar que podemos tener afinidad y enamoramiento con distintas personas a la vez.
- ◆ *Mito del príncipe azul*: en este mito, mujer y hombre tienen claramente roles bien diferenciados: él es el príncipe azul que con los atributos de valentía, inteligencia, heroicidad “salva” a una princesa (ella) tras superar todas las barreras existentes.



- ◆ *Mito de los celos*: es la creencia de que los celos son un signo de amor. En este mito, el amor se relaciona directamente con la posesión, con la propiedad, que están en frases como “o mía/o o de nadie” o “te quiero solo para mí”.
- ◆ *Mito de la equivalencia*: creencia de que el amor y el enamoramiento son lo mismo, por lo que si una persona deja de estar apasionadamente enamorada de su pareja lo mejor será terminar la relación porque ya no existe el amor. Esto lleva a una continua búsqueda del amor perfecto y de la continua sensación de enamoramiento.
- ◆ *El amor es mágico*: está asociada a la creencia determinista del destino y es la negación de que el amor está influido por factores biológicos, psicológicos y culturales.
- ◆ *Mito de los contrarios*: los polos opuestos se atraen y cuanto más diferentes sean dos personas mejor. Esto justificaría las continuas discusiones o desavenencias, cuando está demostrado que las personas más afines en gustos, ideología e intereses son las que mejor se llevan.
- ◆ *Mito del sufrimiento*: si el amor no conlleva sufrimiento no es amor verdadero. El amor duele. La afirmación “Quien bien te quiere te hará llorar” justifica muchos comportamientos de maltrato.



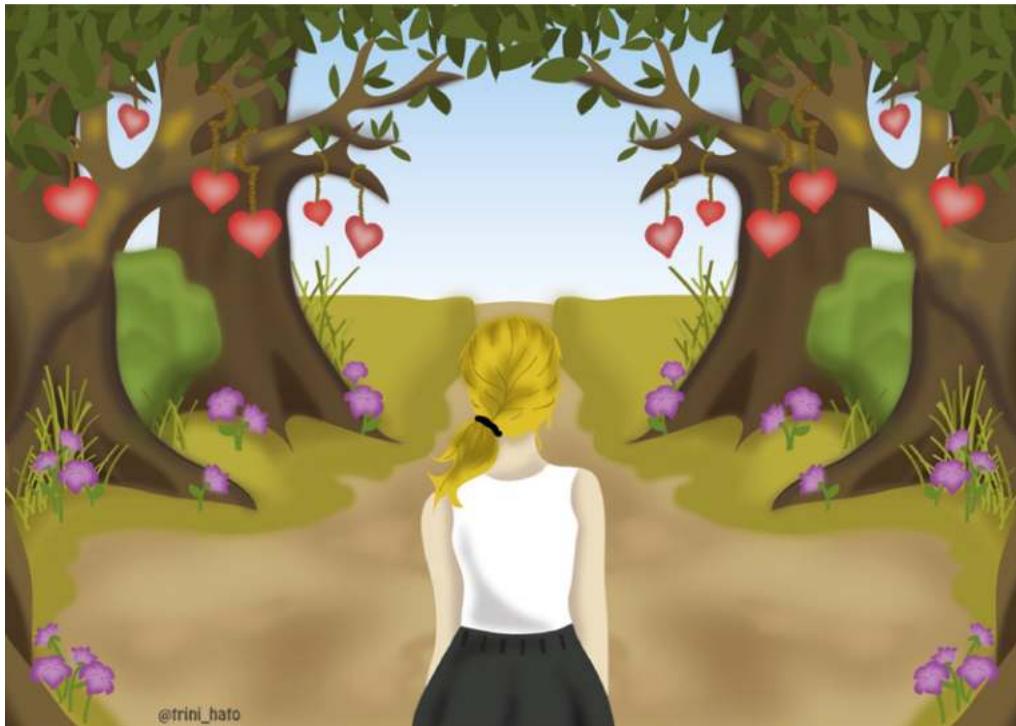


Figura 17. Experiencias positivas relacionadas con las relaciones afectivas en la adolescencia . Fuente: Trinidad Hato Castro



Figura 18. Experiencias negativas relacionadas con las relaciones afectivas en la adolescencia. Fuente: Trinidad Hato Castro



3.5. Propuesta didáctica

Se presentan cuatro actividades relacionadas con los siguientes objetivos:

- ◆ Identificar los estereotipos ligados al amor romántico (Actividad 1).
- ◆ Identificar las características que pueden darse en una relación afectiva positiva (Actividad 2).
- ◆ Identificar las características que pueden darse en una relación afectiva negativa (Actividad 3).
- ◆ Identificar los mitos relacionados con el amor romántico y las relaciones de pareja (Actividad 4).

■ Actividad 1. Trabajar los mitos del amor romántico

67

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: gráfico.

Desarrollo: analizando estas frases que se proponen, vamos discutiendo en grupo cuáles consideran acertadas y cuáles no y por qué. Es un buen momento para reflexionar y ejemplificar situaciones o emociones que han vivido relacionadas con el amor, la atracción sexual u otros tipos de relaciones afectivas de emparejamiento.





Figura 19. Mitos sobre el amor romántico. Fuente: elaboración propia

■ Actividad 2. Rueda de una relación afectiva positiva

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: gráfico, cartulinas de colores, panel para colocarlas.

Desarrollo: hacemos una lluvia de idea de las características que deberían tener una relación afectiva positiva y se van poniendo las etiquetas.

En una relación afectiva pueden darse las siguientes características:

- ◆ Hay cariño
- ◆ Hay respeto
- ◆ Nos reímos juntos
- ◆ Compartimos problemas
- ◆ Nos gusta estar juntos
- ◆ Podemos hablar cuando surge un desacuerdo
- ◆ Hay confianza
- ◆ Nos divertimos juntos
- ◆ Tenemos amigos/as comunes
- ◆ Tengo amigos/as propios



- ◆ Hago actividades y deportes que nos gustan por separado
- ◆ ¿Identificas alguna de ellas en tu relación de pareja actual? ¿Cuáles?



Figura 20. Elementos de una relación afectiva positiva.
Fuente: elaboración propia

■ Actividad 3. Rueda de una relación afectiva negativa

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: gráfico, cartulinas de colores, panel para colocarlas.

Desarrollo: hacemos una lluvia de idea de las características que debería tener una relación afectiva negativa y se van poniendo las etiquetas.

En una relación afectiva negativa pueden darse las siguientes características:



- ◆ Me vigila
- ◆ Habla mal de todas mis amistades
- ◆ Me insulta
- ◆ No deja que me vista como quiero
- ◆ Se enfada con frecuencia
- ◆ Amenaza con dejarme
- ◆ Tiene celos
- ◆ Me pide las claves de Instagram, de Tik Tok o de mis redes sociales
- ◆ Me culpa por todo
- ◆ Me dice feo/a
- ◆ No quiere que esté con mis amigos/as
- ◆ ¿Identificas alguna de ellas en tu relación de pareja actual?
¿Cuáles?



Figura 21. Elementos de una relación afectiva negativa.
Fuente: elaboración propia



■ Actividad 4. Los mitos del amor romántico

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: gráfico, cartulinas de colores, panel para colocarlas.

Desarrollo: pedimos al grupo que digan dos ejemplos de situaciones relacionadas con cada mito del amor romántico y discutimos si siguen perviviendo en la actualidad en las parejas jóvenes y por qué.

Mitos sobre el Amor

- *Mito de la omnipotencia*
- *Mito de la “media naranja”*
- *Mito del emparejamiento*
- *Mito de la exclusividad*
- *Mito de la fidelidad*
- *Mito de los celos*



Figura 22. Mitos sobre el amor. Fuente: elaboración propia

Bibliografía

- Bosch, E., Ferrer, V. A. y Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado* 17, 105-122.



- Esteban, M. L. y A. Távora. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39, 59-73.
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz.
- Lorente Acosta, M. (2018). *Tú haz la comida que yo cuelgo los cuadros: trampas y tramposos en la cultura de la desigualdad*. Barcelona: Editorial Crítica.
- García-Carpintero, M^a. A., Porcel Gálvez, A. M. y Rodríguez Santero, J. (2017). Los estilos de amor en estudiantes universitarios. Diferencias en función del sexo-género. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.171>
- Sternberg, R. (1986). A Triangular Theory of Love. *Psychological Review*, 93, 119-135. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 263-267.



Redes sociales y adolescentes: la generación digital

LORENA TARRIÑO CONCEJERO
Universidad de Sevilla

En este capítulo nos planteamos analizar cómo las nuevas tecnologías de la comunicación están influyendo en las relaciones sociales en los adolescentes y las adolescentes y examinar cómo estas pueden ser un medio para generar violencia en las relaciones de noviazgo.

73

4.1. La era digital y las nuevas relaciones en adolescentes

Las redes sociales y el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las relaciones en ellas (TRIC) (Gabelas y Marta, 2020) han influido especialmente en la población adolescente y joven, convirtiéndose los dispositivos electrónicos en una parte más de su vida y de su día a día. Las redes sociales son una plataforma donde, tanto jóvenes como adultos, reflejan sus intereses, gustos, inquietudes y emociones (González y Martínez, 2017). El impacto provocado por el uso de las redes sociales ha supuesto grandes transformaciones tanto en las formas de relacionarse y socializarse. Se han convertido en un modo instantáneo de comunicarse, no siendo en muchas ocasiones eficaz.



Hoy en día las redes sociales *online* han transformado la lógica de las relaciones sociales, propiciando nuevas prácticas comunicativas y de interacción social en entornos donde la fragilidad, flexibilidad y temporalidad de los vínculos establecidos virtualmente caracterizan a la “sociedad digital” (Bernal y Angulo, 2013).

Nos encontramos inmersos en la era o sociedad digital. Vivimos “colgados” y dependientes de lo digital. Así lo demuestra un estudio donde se expone que, en 2018, cada 60 segundos se produjeron 3,7 millones de búsquedas en Google, se enviaron 38 millones de *whatsapps*, 18 millones de mensajes de texto, 481 000 *tweets* y 187 millones de *e-mails* (Desjardins, 2018).

Según un nuevo informe publicado por We Are Social y Hootsuite (2021), el uso de las redes sociales ha crecido notablemente en los últimos años. Durante 2020, 1.3 millones de nuevos usuarios se unieron a las redes sociales, estimando 15 nuevos usuarios cada segundo. Es decir, hay 4 200 millones de usuarios de redes sociales en todo el mundo, lo que representa un crecimiento interanual de más del 13%. Por otro lado, el tiempo de uso medio de internet se estima en casi 7 horas al día donde las redes sociales y plataformas más usadas en el mundo son Facebook, Youtube y WhatsApp.

También es importante considerar que estamos inmersos en una dinámica de nuevas sacudidas tecnológicas que los medios de comunicación se encargan diariamente de recordarnos, tales como la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la realidad mixta (realidad virtual más realidad aumentada) que potenciarán las tecnologías inmersivas, artefactos autónomos y los dispositivos inteligentes (robots, drones, vehículos autónomos), el *big data* (minería y analítica de datos), el dinero virtual (*bitcoins*), *blockchain*, la computación cuántica, etc. (García-Carpintero, Pavón-Benítez y Romo-Avilés, 2019).



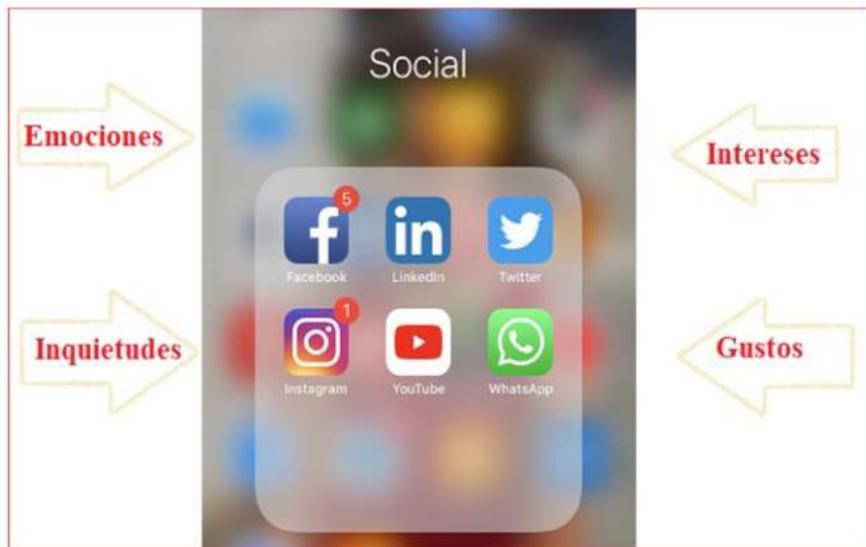


Figura 23. : Redes sociales en Smartphone y sus utilidades.
Fuente: elaboración propia

Hay distintos tipos de perfiles de la generación digital. En esta sociedad digital, según proponen diversos autores, nos podemos encontrar con distintos perfiles: una primera atendiendo al acceso a internet y otra según la edad de las distintas generaciones:

Atendiendo al acceso a internet podemos diferenciar *Nativos Digitales* e *Inmigrantes Digitales*:

- ◆ *Nativos Digitales*. Generación que ha nacido y se ha formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e internet y cuyas características son las siguientes: quieren recibir la información de forma ágil e inmediata, se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos, prefieren los gráficos a los textos, se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos), funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en la red, tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediata, y prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional (Prensky, 2004).



- ◆ *Inmigrantes Digitales*. Generación que por edad no ha vivido tan intensamente ese aluvión, pero, obligados por la necesidad de estar al día, han tenido que formarse con toda celeridad en los nuevos cambios. Al igual que cualquier inmigrante aprende –cada uno a su ritmo– a adaptarse al entorno y al ambiente, pero conservando siempre una cierta conexión con el pasado (Prensky, 2004).

Por otra parte, según la edad de las distintas generaciones podemos distinguir entre *generación X*, *Y*, y *Z*:

- ◆ *Generación X*. Son los que ahora tienen entre 40 y 55 años. Vivieron el mundo analógico en su infancia; y en su juventud y madurez, el digital (Aguilera, Feixa, González, Portillo y Urteaga, 2012).
- ◆ *Generación Y*. Son la generación red o *millennials*, que tienen ahora entre 25 y 40 años y que han crecido con las tecnologías y el cambio de siglo (Markus, 2017).
- ◆ *Generación Z*. Son los llamados *iGen*, *posmillennials*, nacidos entre mediados de los 90 y la primera década de siglo, que ahora tienen entre 8-25 años, y vinieron al mundo ya con internet (Fernández y Fernández, 2016).

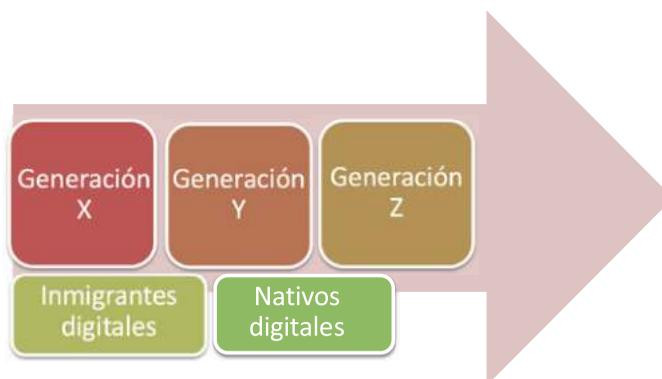


Figura 24. Tipos de generaciones en la sociedad digital.
Fuente: elaboración propia



4.2. Internet, redes sociales y emociones

Internet y las redes sociales se han convertido en un medio de comunicación instantáneo y eficaz, mediante el cual expresamos nuestras emociones. Este hecho es muy importante en la adolescencia, pues la formación de estereotipos a través de los perfiles digitales es un fenómeno emergente que requiere de atención educativa. A raíz de la inclusión en un grupo o red, se plantea la realidad digital como conexión entre lo público, lo privado y lo íntimo a través del recorrido por las nociones de intimidad, privacidad, autenticidad, solidaridad y compromiso, contactos y amistad (Dans, 2015).

La definición de emociones ha sido definida de diferentes maneras por distintos autores, entre las que se destacan:

- ◆ Las emociones son una respuesta o reacción ante un estímulo significativo que el sujeto evalúa, consciente o inconscientemente, en función de sus objetivos o intereses e influido por su ideología y por el contexto sociocultural (Beas, González y Salmerón, 2016).
- ◆ Las emociones se refieren al modo de sentirnos en medio del mundo, que están dirigidas o referidas a objetos del mundo, condición a la que debemos referirnos con la expresión intencionalidad. “Las emociones encierran siempre una valoración o una evaluación ya que llevan consigo la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto” (Carrascal, 2016).

Las redes sociales son instrumentos en los cuales la comunicación y conexión entre personas se da diariamente y en ella se manifiestan prácticamente todas las emociones como son el miedo, la ira, la alegría, la sorpresa, la tristeza y las derivadas de estas (González y Martínez, 2017).



Así, podemos afirmar que internet es un lugar a través del cual puede comunicarse un grupo grande y diverso de gente reflejando sus emociones en el momento y, además, ayuda a que el sujeto construya su propia subjetividad; no solo despierta emociones en los usuarios, sino que también influye en la manera en la que se muestran esas emociones (Serrano, 2016).



Figura 25. Emociones y redes sociales.
Fuente: elaboración propia

4.3. La violencia en las redes sociales

Internet y las redes sociales ofrecen nuevas herramientas que hacen posible la interacción inmediata, pero también en ellas han encontrado herramientas idóneas para quienes buscan molestar, dañar, delinquir y ejercer violencia de todo tipo (García-Carpintero *et al.*, 2019).

Dentro de este nuevo sistema comunicativo podemos destacar los siguientes aspectos de la violencia (Bringué, Del Río y Sádaba, 2010):



- ◆ Amplitud de la potencial audiencia.
- ◆ Invisibilidad o anonimato del acosador.
- ◆ Tiempo y espacio. En cualquier lugar y en cualquier momento, la movilidad y conectividad de las nuevas tecnologías provoca que se traspasen los límites temporales y físicos.
- ◆ Imperecedero. El contenido digital usado en el acoso se almacena en los sistemas electrónicos y no se pierde.
- ◆ Rapidez y comodidad. Las nuevas tecnologías hacen posible que se expanda mucho más rápido y sea mantenido fácilmente: cortar y pegar mensajes, reenviar SMS a grupos, etc.
- ◆ La fuerza física o el tamaño no afecta.

En la pareja, la confianza dentro de la misma y la creencia en que se mantendrá la confidencialidad sobre los datos íntimos que se generan configuran una nueva forma de vulnerabilidad. Aunque puede afectar a ambos miembros de la pareja, suele utilizarse fundamentalmente contra las mujeres. Así, cuando se produce o está a punto de producirse la ruptura sentimental, los agresores se valen de la información o de las imágenes como forma de control, dominio o para represaliar a sus parejas (Bonds-Raacke, Cratty y Lyndon, 2011).

La ciberviolencia tiene principalmente dos factores preocupantes que están asociados a la edad y al género. El primero, la edad, porque la adolescencia pasa mucho tiempo en el mundo virtual, y en el segundo, el género, porque la violencia machista existe en el mundo *offline*, pero también en el *online*, aumentando la vulnerabilidad de las mujeres para sufrir ciberviolencia, ya sea por parte de iguales o de personas adultas, conocidas o desconocidas (Observatorio Violencia, 2019).

Una investigación realizada por Amnistía internacional en 2017 reveló que 1 de cada 5 mujeres sufre abusos en las redes en España, recibiendo amenazas físicas o sexuales. Como consecuencia, informan de estados de estrés y ansiedad o ataques de pánico, sintiendo



su integridad física amenazada y a veces temor por la seguridad de su familia. En este estudio participaron ocho países: Dinamarca, España, Estados Unidos, Italia, Nueva Zelanda, Polonia, Reino Unido y Suecia y en todos ellos casi la cuarta parte (23%) de las mujeres entrevistadas dijo que había experimentado abusos o acoso en internet al menos una vez (Amnistía internacional, 2017).

Además, este tipo de violencia tiene características especiales como el anonimato, la accesibilidad, inmediatez, viralidad y sobreexposición de la red. Así, quienes ejercen la violencia hacia las mujeres han encontrado en el medio digital un ámbito más que propicio para ejercer el control, el dominio, abuso y maltrato (Estebáñez, 2019).

Según la guía *Ciberviolencia hacia las adolescentes en las redes*, publicada por el Instituto Andaluz de la Mujer, podemos distinguir dos tipos de ciberacoso (Estebáñez, 2019):

- ◆ *Ciberacoso con carácter sexista*. Hace referencia al insulto o contenido del acoso en las redes que utiliza como pretexto una característica personal de una chica, que no entra dentro de los comportamientos que se consideran adecuados en ellas; o bien se dirige sobre su cuerpo por no entrar en el estereotipo de belleza femenina; o incluye rumores sexistas (como violencia derivada por celos o rupturas de relaciones, sobre las relaciones sexuales que se establecen, la generación de rumores y rivalidades...).
- ◆ *Ciberacoso sexual*. Es una forma de acoso que busca crear, dentro de la red, un espacio que sea intimidatorio y de carácter sexual. Esto puede conseguirse mediante el envío reiterado de mensajes con carácter sexual, la petición de fotografías sexuales, el envío de este tipo de contenidos sin que ellas lo hayan pedido o la difusión de fotografías o vídeos suyos sin su consentimiento.



Estos dos tipos de ciberacoso conectarían con el *cibercontrol*, que es un tipo de violencia y se define como el control a través de los diferentes dispositivos hacia las chicas por parte de sus parejas. Se dirige a conocer dónde están, la ropa o maquillaje que llevan pidiéndoles fotografías para comprobarlo, preguntándoles por los chicos con los que hablan en las redes, o los nuevos seguidores que tienen, y mostrando celos y posesividad hacia ellas. Revisar su última hora de conexión, echarle en cara comentarios que hace a otras personas o exigirle la inmediatez de responderle para demostrarle que le quiere (Estebáñez, 2019).

4.4. Propuesta didáctica

Se presentan cuatro actividades relacionadas con los siguientes objetivos:

- ◆ Reflexionar sobre la influencia del servicio de mensajería instantánea, y en particular WhatsApp, en las relaciones de noviazgo y su uso como mecanismo de control sobre la pareja (Actividad 1).
- ◆ Identificar comportamientos diferenciadores de género respecto a la conducta digital y reflexionar sobre las consecuencias de esos comportamientos (Actividad 2).
- ◆ Reflexionar sobre la necesidad de publicar o no sentimientos amorosos en las redes sociales y sobre las consecuencias de la sobreexposición de nuestra vida amorosa o de pareja en la red (Actividad 3).
- ◆ Identificar las consecuencias del *sexting* para las chicas y empatizar con la no divulgación de material de carácter sexual sin consentimiento y responsabilizar a los culpables de dicha difusión (Actividad 4).



■ Actividad 1. El control a través de WhatsApp

Tiempo estimado: 30 minutos.

Material: ordenador, internet, altavoces, fichas de interpretación de vídeo, lápiz/bolígrafo.

Desarrollo: se proyectará el vídeo “¡El doble check es Dios!” (3:30). Se pedirá a los miembros del grupo que anoten frases, gestos, detalles que les llamen la atención, tomando como referencia el siguiente esquema:

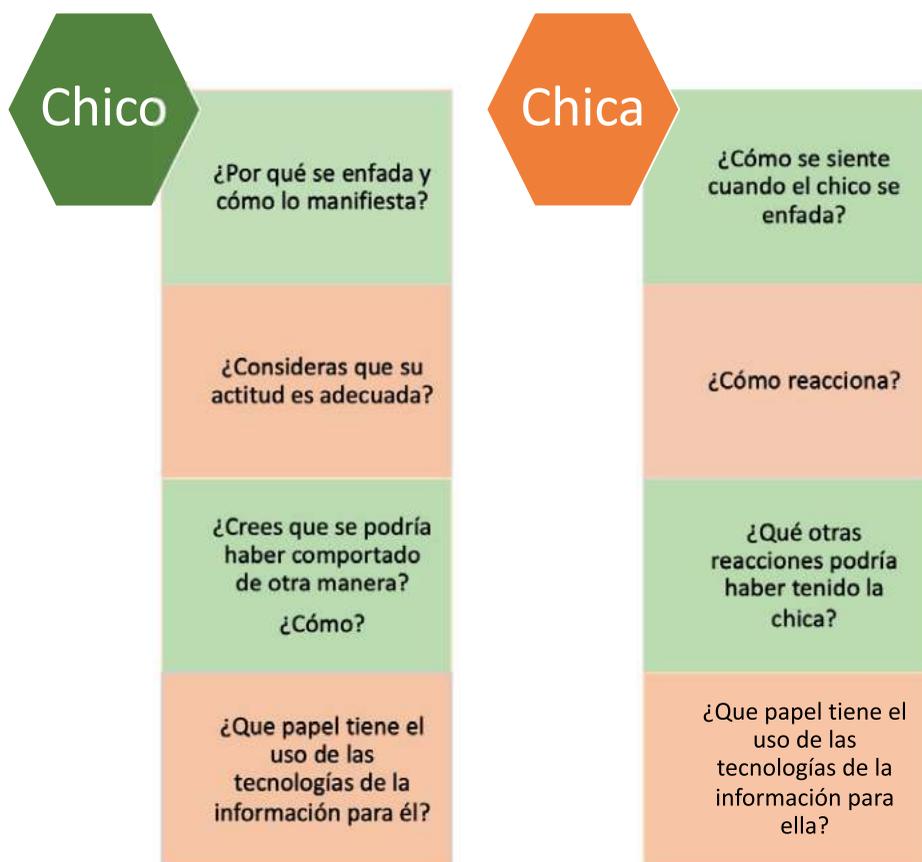


Figura 26. Esquema para trabajar El control a través de WhatsApp.
Fuente: elaboración propia

Se pretende abrir un debate en grupos mixtos de 3-4 participantes sobre si es adecuado confiar a la tecnología la comunicación de



emociones y analizar el uso de aplicaciones como WhatsApp dentro de una relación de pareja.

Fuente: Elaboración propia. Nota: el vídeo “¡El doble check es Dios!” no es elaboración propia. Se ha obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=8tmB-wF_l3c. Ganador del Premio Filmin.

■ Actividad 2. Conductas en la red

Tiempo estimado: 20 minutos

Material: bolígrafo, fotocopias con lista de características.

Desarrollo: se dividirá la clase en grupo de 3-4 personas del mismo género y reflexionarán sobre características diferenciadoras en el comportamiento que tienen chicos y chicas en las redes sociales. A partir de los ejemplos propuestos se realizará un debate sobre las conductas que pueden suponer un riesgo para sufrir ciberacoso y las razones por las que suponen tal peligro.

Lista de características propuestas:

- ◆ Publicar fotos o vídeos de uno mismo con posturas “sexis” o provocativas.
- ◆ Ligar por internet.
- ◆ Compartir datos personales con un/a desconocido/a.
- ◆ Producir o transmitir *sexting*.
- ◆ Utilizar las redes sociales a modo de diario íntimo, es decir, contando experiencias íntimas y/o personales.
- ◆ Exponer en las redes sociales cada una de las acciones que realizamos en el día a día: “Acabo de levantarme”, “De camino al colegio”, “En la puerta de la biblioteca”, “En casa de Pilar”, etc.
- ◆ Utilizar las redes sociales para resolver conflictos con los amigos o la pareja.



- ◆ Publicar material fotográfico robado de una persona en el baño, en la ducha, etc., a través de las redes sociales.
- ◆ Utilizar el móvil para controlar a la pareja, por ejemplo, escribiéndole *whatsapps* sin parar para saber en cada momento dónde está.

Fuente: Elaboración propia, adaptando algunos contenidos de la Guía: #*QuenotenREDen*, Junta de Extremadura.

■ Actividad 3. Sentimientos amorosos en las redes sociales

Tiempo estimado: 20 minutos.

Material: pizarra y tiza.

Desarrollo: se dividirá en grupos de 3-4 participantes y realizarán una lluvia de ideas sobre las consecuencias positivas y negativas de compartir con la pareja su intimidad personal, utilizando aplicaciones de mensajería instantánea y/o redes sociales.

Posteriormente, con la lista en la pizarra, se realizará un debate que abarque preguntas como: ¿Cuáles de estas características son potencialmente peligrosas? ¿Alguna de las publicaciones podrían derivar en un chantaje, amenaza o acoso? ¿Qué otros peligros podemos encontrar? ¿Es necesario demostrar así “el amor”? ¿Debería respetar a mi pareja si no quiere que publique nada en las redes sociales (RR. SS.)? ¿Existen parejas “virtuales” (que solo están juntas para publicar cosas)?

Fuente: Elaboración propia adaptando algunos contenidos de *Dinámicas de grupo para prevenir la violencia de pareja en población adolescente y juvenil 2.0* (Edición, 2019).



■ Actividad 4. Sexting sin stop

Tiempo estimado: 30 minutos.

Material: casos breves.

Desarrollo: se dividirá la clase en dos grupos y se le asignará uno de los siguientes casos sobre el que tendrá que reflexionar y posteriormente hacer un debate.

- ◆ Caso 1: estás en casa y te llega una foto al WhatsApp. Es un amigo de la universidad que te pregunta: “¿No es tu amiga Ana? La que estuvo con nosotros el finde pasado”. Abres la foto y sí es ella y aparece desnuda. Le escribes a ella y ves que no te contesta y que no se conecta desde anoche. Decides llamar a su hermana y te cuenta que sí es ella, que se hizo esas fotos con su exnovio y que ahora la ha reenviado a todo el mundo, incluso han creado un *hashtag* #Analaguarra.
- ◆ Caso 2: sales una noche de fiesta con tus amigos de clase. Estáis en una terraza de verano y ponen el temazo de moda, así que os venís arriba. Muchos de los chicos deciden quitarse la camiseta mientras bailan. Al final, una chica también se suma “al *striptease*” con sus amigos. Al día siguiente, hay un vídeo viral que se reenvía por WhatsApp, donde aparece la chica quitándose la ropa. Está ahora mismo circulando sin parar.

Fuente: Elaboración propia adaptando algunos contenidos de la guía *La ciberviolencia hacia los adolescentes en las redes sociales*. #Yonocompartolaviolencia.



Bibliografía

- Aguilera, Ó., Feixa, C., González, Y., Portillo, M. y Urteaga, M. (2012). De la generación X a la generación @. *Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina*. Última década, 20(37), 137-174. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Amnistía internacional (2017). *Cuando usas las redes y amenazan con violarte*. Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/cuando-usas-las-redes-y-amenazan-con-violarte/>
- Beas, M., González, E. y Salmerón, A. (2016). Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965. *Revista de Estudios Sociales (RES)*, 58, 52-62. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.7440/res58.2016.04>
- Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (40), 25-30.
- Bonds-Raacke, J., Cratty, A. D. y Lyndon, A. (2011). College students' Facebook stalking of ex-partners. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(12), 711-716. <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2010.0588>
- Bringué, X., Del Río, J, Sádaba, C. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de juventud*, 10, 88. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-09.pdf>
- Carrascal, L. F. (2016). Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios De Filosofía*, 53, 81-101. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/26694.
- Dans, I. (2015). Identidad digital de los adolescentes: la narrativa del yo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 1-4. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.13.145>
- Desjardins, J. (2018). What Happens in an Internet Minute in 2018? *Visual Capitalist*. Recuperado de <https://www.visualcapitalist.com/internet-minute-2018/>.
- Estebáñez, I. (2019). *Guía didáctica La ciberviolencia hacia adolescentes en las redes sociales*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de igualdad y Políticas Sociales. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/iamimages/FONDO_DOCUMENTAL/COEDUCACION/Guia-ciberviolencia.pdf
- Fernández, F. J. y Fernández, M. J. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 46, 97-105. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=46&articulo=46-2016-10>.
- Gabelas-Barroso, J. A. y Marta Lazo, C. (2020). *La era TRIC:: Factor R-relacional y Educomunicación*. Sevilla: Ediciones Egregius. ISBN: 978-84-18167-30-0.



- García-Carpintero, M^a. Á., Pavón-Benítez, L. y Romo-Avilés, N. (2019). “Not without my mobile phone: alcohol binge drinking, gender violence and technology in the Spanish culture of intoxication”. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 27(2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/09687637.2019.1585759>
- Global Digital suite of reports (2018). *We Are Social and Hootsuite*. Recuperado de: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>
- González García, E. y Martínez Heredia, N. (2017). Emociones y redes sociales en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 0-11. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2131>
- Markus, K. (2017). Comparing Generation X and Generation Y on their preferred emotional leadership style. *Journal of Applied Leadership and Management*, 5, 62-75. Recuperado de: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/175335/1/18130-71714-1-PB.pdf>
- Observatorio violencia (2019). *Recopilatorio de conocimiento sobre violencia de género*. Recuperado de: <https://observatorioviolencia.org/25n-grooming-y-doxing-dos-formas-mas-de-ciberviolencia-machista/>.
- Prensky, M. (2004). The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it. Recuperado de: https://marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf
- Serrano, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Revista científica de Educomunicación. Comunicar*, 46(24). <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=46&articulo=46-2016-02>
- We Are Social y Hootsuite (2021). *Digital report 2021: el informe sobre las tendencias digitales, redessociales y mobile*. Recuperado de: <https://wearesocial.com/es/blog/2021/01/digital-report-2021-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile>. Acceso 20 de mayo de 2021.



Violencia de género y su repercusión en las relaciones de noviazgo

M^a ÁNGELES GARCÍA-CARPINTERO MUÑOZ
Universidad de Sevilla

En este capítulo definiremos e identificaremos los tipos de violencia y sus manifestaciones en las relaciones de noviazgo entre jóvenes.

88

5.1. Conceptos

Las Naciones Unidas definen la violencia contra la mujer como “todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada” (ONU, 1993) (fig. 27).

Es un problema de salud pública en todo el mundo (WHO, 1996, 2013), abarca prácticamente todos los rangos de edad y se caracteriza por su invisibilidad y continuidad a lo largo de la historia (Lorente, 2007). Desde los años 80, se constata que este fenómeno cuenta con una mayor prevalencia entre los jóvenes, aunque con menor intensidad



y con características y manifestaciones distintas a las que se producen en la edad adulta en parejas convivientes o con hijos.

¿Qué se entiende por VG?

ONU (artículo 2) "... Se entenderá violencia contra la mujer física, sexual y psicológica los siguientes actos:

- a) Malos tratos por parte de pareja o expareja
- b) Abusos sexual de las niñas
- c) Violencia relacionada con la Dote
- d) Violación por el marido
- e) Actos de violencia perpetrado por otros miembros de la familia
- f) Acoso e intimidación en el trabajo e Instituc. Educativas
- g) Violencia relacionada con la explotación
- h) Mutilación genital femenina y otras tradiciones nocivas
- i) Trata de mujeres
- j) Prostitución forzada

1993 (artículo 1) "...Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada" **Asamblea General de la ONU**

Figura 27. Definición de la ONU de Violencia de Género. Fuente: elaboración propia

Respecto a las relaciones de pareja, la OMS apunta que la violencia de pareja se da cuando un miembro de la pareja o expareja "causa daño físico, sexual o psicológico, incluidas la agresión física, la coacción sexual, el maltrato psicológico y las conductas de control" (OMS, 2021b).

Todas las creencias, actitudes y motivaciones relacionadas con la pareja en la adolescencia y juventud constituyen un preámbulo de la violencia en las relaciones de parejas adultas, configurándose en un problema social de especial relevancia.

En este sentido, es de vital importancia detectar y conocer aquellas conductas y actitudes violentas que se banalizan y se normalizan



impidiendo una relación basada en el respeto, la igualdad y la confianza mutua. De no hacerlo, se dificulta la prevención de la violencia durante el noviazgo (*dating violence*), que es la violencia que se produce en parejas de jóvenes o adolescentes, siendo la más sutil e incluyendo el control, las agresiones psíquicas, verbales y amenazas, además de agresiones físicas y abusos sexuales. Esta violencia tiene una frecuencia dos o tres veces superior a la registrada en parejas adultas, aunque generalmente es de menor gravedad.

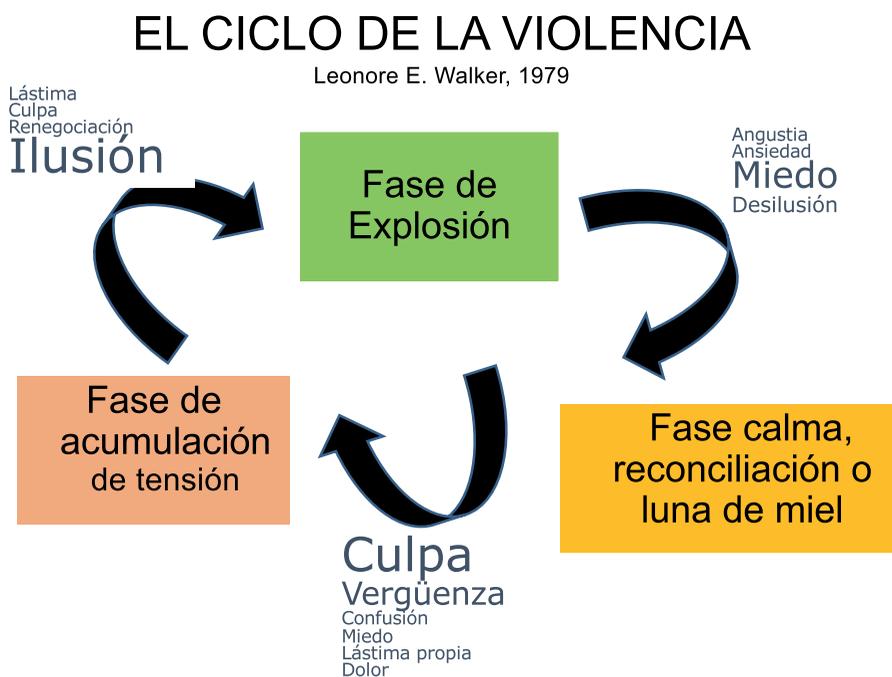


Figura 28. El ciclo de la violencia de Leonore Walker, 1979.

Fuente: elaboración propia

La violencia no suele aparecer de forma brusca o inesperada, sino que se inicia en forma de escalada en un ciclo que ya describió Leonore Walker: este ciclo comienza con una fase de tensión, marcada por la acumulación de situaciones problemáticas y desencuentros, a la que sigue una de explosión, para concluir finalmente con la de arrepentimiento, también denominada “luna de miel” (Walker, 2009). Y la víctima queda



gradualmente atrapada sin que identifique que está sufriendo violencia dentro de la relación de pareja. A esto contribuyen todos los mitos y creencias asociadas al amor romántico y al guion ideal que debe contener una pareja, ya tratados en el capítulo tres de esta obra.



Figura 29. Escalera de la violencia. Del maltrato psicológico al maltrato físico. Fuente: elaboración propia

5.2. Tipos de violencia

Podríamos distinguir distintos tipos de violencia según las acciones que se produzcan:

- ◆ Violencia física, que incluye agresiones, tanto leves como graves (empujones, bofetadas, palizas), denegarle atención médica u obligándola a consumir alcohol o drogas, así como empleando cualquier otro tipo de fuerza física contra ella (ONU, 2021) (fig. 30).
- ◆ La violencia psicológica y emocional, la cual consiste en provocar miedo a través de conductas de intimidación. Suponen



Físicos

Que causen lesión, dolor e, incluso, la muerte. Pueden ser directos:

Empujones, bofetadas, puñetazos, patadas o utilizando instrumentos o armas de fuego

Lesiones: heridas, contusiones, fracturas

¡EL AMOR NO ES LA HOSTIA!



Figura 30: Tipos de agresiones físicas. Fuente: elaboración propia

amenazas explícitas o implícitas de hacer daño a la pareja, ex-pareja o a alguna persona del entorno afectivo de esta, dañar o destruir sus mascotas y bienes. La violencia emocional comprende las actitudes de control, los abusos emocionales y la intimidación. En lo que respecta a las actitudes de abuso emocional, se caracterizan por conductas de denigración y dominación, suelen causar sentimientos de inferioridad, desvalorización y miedo. Acciones como ridiculizar, culpar, insultar, ignorar a la pareja o la retirada hostil suelen constituir claros ejemplos de este tipo de violencia (figs. 31 y 32).



Psicológica

Conducta intencionada y prolongada en el tiempo, que atenta contra la integridad psíquica y emocional de la mujer y contra su dignidad como persona, y que tiene como objetivo imponer las pautas de comportamiento que el hombre considera que debe tener su pareja.

Amenazas, insultos, humillaciones o vejaciones, la exigencia de obediencia, la culpabilización, la privación de libertad, el chantaje emocional, retirada hostil, el rechazo, el abandono.

No es tan visible como la física o la sexual, es más difícil de demostrar, y en muchas ocasiones no es identificada por la mujer como tal sino como manifestaciones propias del carácter del maltratador.

Figura 31. Violencia psicológica. Fuente: elaboración propia

- Ignorar su presencia
- No hablarle
- No escucharle para crear angustia
- Exigir obediencia
- Tomar decisiones por ella
- Espiarla
- Prohibir o controlar sus movimientos
- Prohibir contacto con familia o amistades
- Impedir que estudie o trabaje
- Despotismo injustificado con el dinero: quitarle el dinero que gana, no atender sus necesidades económicas o de sus hijos
- Quitarle la documentación
- Obligar / Prohibir vestidos o maquillajes
- Coquetear en público con otras personas
- Ridiculización y descalificaciones
- Reproches constantes
- Interrogatorios impertinentes
- Desautorizarla delante de sus hijos y de otras personas
- Insultos / Amenazas

Psicológica

Ejemplos

93

Figura 32. Ejemplos de violencia psicológica. Fuente: elaboración propia

- ◆ Violencia de control, mediante conductas de aproximación, vigilancia, restricción y acoso, puede terminar con un aislamiento del entorno social y familiar de la víctima, con acciones como



preguntar insistentemente dónde se ha estado y con quién. Actualmente es más común ejercer este control a través de los medios digitales, el cibercontrol o ciberviolencia. Un ejemplo común de este tipo de actitudes quedaría representado por la búsqueda de información en redes sociales, espiar teléfonos o correos o envío de mensajes intimidatorios o amenazantes. Según la Macroencuesta 2015, la violencia de control se da en un 21% de las relaciones en las mujeres de 16 a 19 años, mientras que en el resto de la población el porcentaje desciende al 9,6%. Uno de cada tres jóvenes considera aceptable en algunas circunstancias “controlar los horarios de la pareja”, “impedir a la pareja que vea a su familia o amistades”, “no permitir que el otro trabaje o estudie” o “decirle cosas que puede o no puede hacer”.

- ◆ **Violencia sexual.** Conlleva obligar a una pareja a participar en un acto sexual sin su consentimiento. Véase infra para obtener más información sobre la violencia sexual. La agresión sexual es, sin duda, una de las manifestaciones más graves de la violencia de género. Para su análisis procede hacer previamente el de la sexualidad.

El acoso sexual abarca el contacto físico no consensuado, por ejemplo, cuando una persona agarra, pellizca, propina bofetadas o realiza tocamientos de índole sexual a otra persona. Incluye también otros tipos de violencia no física, como abucheos, comentarios sexuales sobre el cuerpo o el aspecto de una persona, la solicitud de favores sexuales, miradas sexualmente sugerentes, acecho o exhibición de órganos sexuales. Entre las violencias sexuales se incluyen la violación, que es cualquier penetración vaginal, anal u oral no consentida por parte de otra persona utilizando cualquier parte del cuerpo o un objeto. Puede ser una persona conocida o no, ocurrir dentro del matrimonio



y de una relación de pareja, así como durante un conflicto armado. La violación correctiva es una forma de violación perpetrada contra una persona por su orientación sexual o su identidad de género. Su finalidad es obligar a la víctima a comportarse de manera heterosexual o acorde con una determinada visión normativa de la identidad de género. La cultura de la violación está en el entorno social que permite normalizar y justificar la violencia sexual. Tiene su origen en el patriarcado y se alimenta de unas desigualdades y sesgos persistentes en lo que concierne al género y la sexualidad (ONU, 2021).

Sexual

Siempre que se impone a la mujer un comportamiento sexual contra su voluntad, se produzca por parte de su pareja o de otras personas.

La violación: la penetración con el órgano sexual por vía vaginal, anal o bucal o la introducción de cualquier clase de objeto o miembros corporales (por ejemplo los dedos) por vía vaginal o anal.

Aunque no implique contacto físico entre ésta y el agresor (obligarla a masturbarse o a mantener relaciones sexuales con terceros)



Las agresiones sexuales comprenden cualquier atentado contra la libertad sexual de otra persona, realizado con violencia o intimidación

Figura 33. Violencia sexual. Fuente: elaboración propia

Existe una invisibilización de la violencia debido a las trampas culturales relacionadas con el amor, que incluye posesión y celos y también a una forma de relacionarse en el marco de una sociedad donde jóvenes y adolescentes consumen muchas imágenes de violencia a diario,



ya sea en televisión, videojuegos o internet. El problema que subyace es la normalización de la violencia entre los jóvenes como forma de comunicación y estrategia para resolver conflictos, llegando a constituirse como un elemento habitual en la relación de pareja.

Esto hace que en estas edades solo se reconozcan como violencia las agresiones físicas; las demás resultan difíciles de detectar, ya que no se identifican por ellos mismos y en ocasiones ni tan siquiera por los demás adultos cercanos (padres, madres y educadores) como situaciones de violencia. Por tanto, no se denuncian; sin embargo, tienen un alcance psicoemocional no desdeñable, produciendo elevados niveles de estrés y sufrimiento. Es más, en ocasiones, hasta valoran la violencia como estrategia para resolver conflictos, llegando a constituirse como elemento habitual en la relación. Este es un problema que subyace en la normalización de la violencia.

Concluimos con el reciente informe de la OMS: “La violencia contra las mujeres es endémica en todos los países y culturas, causa daños a millones de mujeres y sus familias, y se ha visto agravada por la pandemia de COVID-19”. A lo largo de su vida, 1 de cada 3 mujeres, alrededor de 736 millones, son objeto de violencia física o sexual por parte de una pareja íntima o violencia sexual por parte de una persona que no es su pareja, una cifra que se ha mantenido prácticamente sin cambios durante la última década. Esta violencia comienza temprano: 1 de cada 4 mujeres jóvenes (de 15 a 24 años), que han estado en una relación, ya habrán experimentado violencia por parte de una pareja íntima cuando lleguen a la mitad de los veinte (OMS, 2021b).

En este sentido se perfilan cada vez más en los ordenamientos jurídicos, nacionales e internacionales, el valor y el concepto del consentimiento, que es un acuerdo entre personas para la realización de actos sexuales o para contraer matrimonio. Debe otorgarse de manera libre y activa; una persona que sea menor de edad o que se encuentre bajo la influencia de las drogas o el alcohol no puede dar su



consentimiento. El consentimiento es específico, lo que significa que el otorgado a una persona no implica que se conceda a otras; también es reversible, es decir, puede revocarse en cualquier momento y queda sintetizado en el eslogan “Solo el sí es sí” (ONU, 2021; García Carpintero, Ruíz y Romo, 2019).

5.3. Propuesta didáctica

Se presentan cuatro actividades relacionadas con los siguientes objetivos:

- ◆ Identificar las acciones de maltrato y el tipo de violencia (Actividad 1).
- ◆ Visibilizar el maltrato estructural invisible que sufren las mujeres, fruto de la socialización diferencial patriarcal (Actividad 2).
- ◆ Analizar el ciclo de la violencia y las fases que describe Leonor Walker (1979) (Actividad 3).
- ◆ Visibilizar las cifras de mujeres asesinadas por violencia machista y conocer sus perfiles (Actividad 4).

97

■ Actividad 1. Tipos de violencia

Tiempo estimado: 60 minutos

Material: folios, pizarra o papelógrafo y cartulinas.

Desarrollo: enmarcamos en una pizarra o papelógrafo los tipos de violencia: física, sexual, psicológica, emocional y de control presencial y ciberviolencia. Introducimos en una caja las acciones que se detallan a continuación de la Escala Multidimensional de Violencia en el Noviazgo (EMVN) (García-Carpintero, Porcel y Rodríguez, 2018) y en



grupo de 4 a 8 personas se analizan y discuten y se colocan en el tipo de violencia que correspondan y por qué.

1. Enviar notas, cartas, correos electrónicos u otra forma de comunicación escrita.
2. Hacer regalos o favores no solicitados.
3. Cambiar clases, prácticas o similares para estar más cerca (de él o de ella).
4. Esperarle/a fuera de clase, casa o trabajo.
5. Pasar a propósito por los lugares donde la otra persona suele estar (casa, trabajo, bares, fiesta...).
6. Buscar información del otro/a en redes sociales o de otra forma que no sea preguntárselo directamente.
7. Perseguirle/a.
8. Preguntar dónde está “cada minuto del día”.
9. Enfadarse porque la otra persona pasa mucho tiempo con sus amistades o familiares.
10. Tratar de hacer sentir culpable a la otra persona por no pasar suficiente tiempo juntos.
11. Espiar sus cosas (teléfono, correo, redes sociales...).
12. Comprobar por amistades, familiares u otra vía si es cierto que el/la otro/a estaba donde decía estar.
13. Decir al otro/a que no vale nada, que es un perdedor/a, un fracasado/a o algo parecido.
14. Ridiculizar el aspecto físico de la otra persona, decirle feo/a o algo similar.
15. Insultarle/a o menospreciarle/a delante de los demás.
16. Amenazarle/a con dejarle/a y comenzar a salir con otra persona.
17. Decirle que otra persona sería mejor pareja.
18. Sacar a relucir algo del pasado para hacer daño.



19. Culparle/a de las cosas que no salen bien.
20. Amenazarle/la con arruinar su reputación.
21. Evitar o negarse a hablar con la otra persona (durante mucho tiempo) cuando se está enfadado/a.
22. Enfadarse tanto como para asustar a la otra persona.
23. Amenazar con agredir físicamente a alguna persona conocida.
24. Dañar físicamente a alguien conocido.
25. Conducir temerariamente para asustar a la otra persona.
26. Amenazar con romper, robar o tirar sus cosas personales.
27. Romper, robar o tirar sus cosas personales.
28. Agredir físicamente a la otra persona de forma leve (agarrón, empujón).
29. Agredir físicamente a la otra persona de forma grave (bofetada, puñetazo).
30. Amenazar con autolesionarse.
31. Autolesionarse.
32. Forzar el contacto sexual.

■ Actividad 2. El maltrato estructural

Tiempo estimado: 60 minutos

Material: ordenador, internet, folios, bolígrafo, pizarra y tizas.

Desarrollo: visualizar el video “Ahora o nunca”

<https://www.youtube.com/watch?v=IX---4oLr2U&t=8s>

Reflexionar en grupo sobre las situaciones invisibles de maltrato. ¿Lo han sufrido alguna vez? ¿Lo han identificado? ¿Consideran que está invisibilizado? ¿Está normalizado? ¿Por qué creen que ocurre?



■ Actividad 3. El ciclo de la violencia

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: ordenador, internet.

Desarrollo: visualizar uno de los videos y describir el ciclo de la violencia.

<https://www.youtube.com/watch?v=RyqmAUBLIHM>

<https://www.youtube.com/watch?v=IcqtnrME3rE>

■ Actividad 4. Qué hay detrás de las cifras

Tiempo estimado: 60 minutos

Material: ordenador, internet, folios, bolígrafo, pizarra y tizas.

Desarrollo: se divide el grupo de 6 a 8 personas. Se consulta la ficha estadística de víctimas mortales por Violencia de Género de ese año en la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género: <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/home.htm>

Se procede a buscar en prensa los datos de las mujeres asesinadas en los últimos meses. Se analizan sus perfiles. ¿Qué tienen en común? ¿Cuáles son las diferencias? ¿Hay denuncias previas? ¿Edad? ¿Hijos e hijas? ¿El principal factor de riesgo es ser mujer y tener o haber tenido una relación de pareja independientemente de la edad, estatus social o familiar?

Bibliografía

García-Carpintero, M. Á., Ruíz Repullo, C. y Romo-Avilés, N. (2019), Acoso sexual juvenil en los espacios de ocio nocturno: Doble vulnerabilidad femenina. *Lectora*, 25, 329-348. D.O.I.: [10.1344/Lectora2019.25.20](https://doi.org/10.1344/Lectora2019.25.20)

García-Carpintero, M. Á., Porcel-Gálvez, A. M. y Rodríguez-Santero, J. (2018). Diseño y validación de la escala para la detección de violencia en el noviazgo en



- jóvenes en la Universidad de Sevilla. *Gaceta Sanitaria*, 32(2), 121-128. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911117302625?via%3Dihub>
- Howard, D. E. y Wang, M. Q. (2003). Risk profiles on adolescent girls who were victims of dating violence. *Adolescence*, 38, 1-14.
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, (342), 19-35.
- Hoover, S. A. y Murphy, C. M. (2005). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. *Violence and Victims*, 14(1), 39-53.
- ONU Mujeres (2021). *Preguntas frecuentes: tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>
- Frieze, I. H. y Sinclair, H. C. (2000). Initial courtship behavior and stalking: how should we draw the line? *Violence and Victims*, 15(1), 23-40.
- Blanco, V., López, M., Otero, P., Torres, A. y Vázquez, F. (2010). Prevalencia y factores de riesgo de la violencia contra la mujer en estudiantes universitarias españolas. *Psicothema*, 22(2), 196-201.
- Walker, L. (1979). *The battered woman syndrome*. New York: Springer Publishing Company.
- WHO (1996). *Prevención de la violencia: una prioridad de salud pública*. Resolución WHA 49.25, 49ª Asamblea Mundial de la Salud. [En línea]. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/resources/publications/en/WHA4925_spa.pdf
- WHO/OPS (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Consecuencias para la salud*. [En línea]. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/98862/1/WHO_RHR_12.43_spa.pdf?ua=1
- WHO (2021a). Informe *Violencia contra la mujer*. [En línea]. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- WHO (2021b). *Devastadoramente omnipresente: 1 de cada 3 mujeres en todo el mundo experimenta violencia*. [En línea]. Recuperado de <https://www.who.int/news/item/09-03-2021-devastatingly-pervasive-1-in-3-women-globally-experience-violence>



Repercusiones en la salud de la violencia en el noviazgo

LORENA TARRIÑO CONCEJERO
Universidad de Sevilla

En este capítulo conoceremos las repercusiones en la salud que genera la violencia en el noviazgo en los adolescentes.

102

6.1. Relaciones afectivas

La violencia en las relaciones afectivas entre adolescentes y jóvenes constituye un hecho constatable a través de las últimas investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional.

Sus consecuencias sobre la salud de los/as jóvenes y sus implicaciones presentes y futuras, sin olvidar su posible derivación hacia la violencia de género más grave, son resultado de la exposición reiterada a las distintas formas insanas o de relaciones amorosas que hoy en día tienen muchos/as de nuestros/as jóvenes y adolescentes (Monteiro y Taquette, 2019).

La afectación o repercusión que tendrá una relación afectiva no saludable dependerá del tipo, de la intensidad y del tiempo que perdure



esa relación. También, contribuirán los factores psicológicos y sociales de la víctima (Vives-Cases *et al.*, 2021).

El principal problema es que la mayoría de las parejas jóvenes no suelen identificar conductas censurables como, por ejemplo, los abusos psicoemocionales como una forma de violencia, considerando como tal únicamente las agresiones físicas (Sebastián *et al.*, 2010). Actualmente, en las parejas adolescentes, se desarrollan de manera frecuente actitudes de vigilancia, consistentes, generalmente, en otorgar a la pareja, como prueba de amor y confianza, acceso a todas las publicaciones en redes sociales (Facebook, Tuenti, Twitter...) y otros medios de comunicación (WhatsApp, correo...), creándose así una situación de control efectivo (Barquín y Barquín, 2014).

García-Carpintero (2018) en un estudio con 447 estudiantes heterosexuales de la Universidad de Sevilla constató que el control sobre la pareja es la tónica habitual que preside las relaciones de los jóvenes. Los principales resultados de este estudio fueron:

- ◆ Los comportamientos de aproximación y vigilancia se daban en 7 de cada 10 encuestados con acciones como acudir sin previo aviso a los lugares que esta suele frecuentar con intención de controlar o vigilar o comprobar por medio de familiares o amigos si su pareja se encontraba donde decía estar (50,15%). Acciones de control como inspeccionar los contenidos de las redes sociales (70,7%), espiar las llamadas por teléfono u otros aspectos privados (58,1%).
- ◆ Respecto a las actitudes de abusos psicoemocional, más del 50% de los encuestados manifestaban que en más de una ocasión habían intentado que su pareja se sintiese culpable por dedicar tiempo a familiares y amigos (53,2%). En cuanto al abuso, podríamos destacar que las conductas de denigración no son tan comunes como las anteriores: no llegan al 30% los jóvenes



que manifiestan, al menos en alguna ocasión, haber recriminado a sus parejas que no valen para nada (26,7%), haberla ridiculizado por su aspecto físico (25,6%) o menospreciarla delante de otras personas (22,6%). Más abundantes resultan las conductas de dominación: más del 54% han manifestado que por lo menos alguna vez su pareja ha sacado a relucir algo del pasado para hacerles daño (59,9%), les ha dejado de hablar durante un largo período (59,4%) o les ha culpado de algo que, por azar, no ha salido bien (54,9%). En lo referente a las conductas intimidatorias de dominación, el 39,1% manifiesta que, por lo menos en alguna ocasión, se ha enfadado tanto con su pareja que ha llegado a asustarla.

- ◆ En lo relativo a los abusos de tipo físico, prácticamente 1 de cada 4 encuestados manifiesta que, como mínimo en alguna ocasión, su pareja les ha propinado un agarrón, un empujón u otro tipo de agresión leve (23,3%). En el caso de agresiones graves, como bofetadas, puñetazos, patadas o cabezazos, el nivel desciende al 15,1%. Un 16,9% reconoce que ha llegado a forzar el contacto sexual con su pareja.

En este capítulo, mostraremos los resultados que exponen las últimas investigaciones realizadas en el campo de la violencia en el noviazgo o relaciones afectivas no saludables y sus repercusiones o afectaciones en la salud.



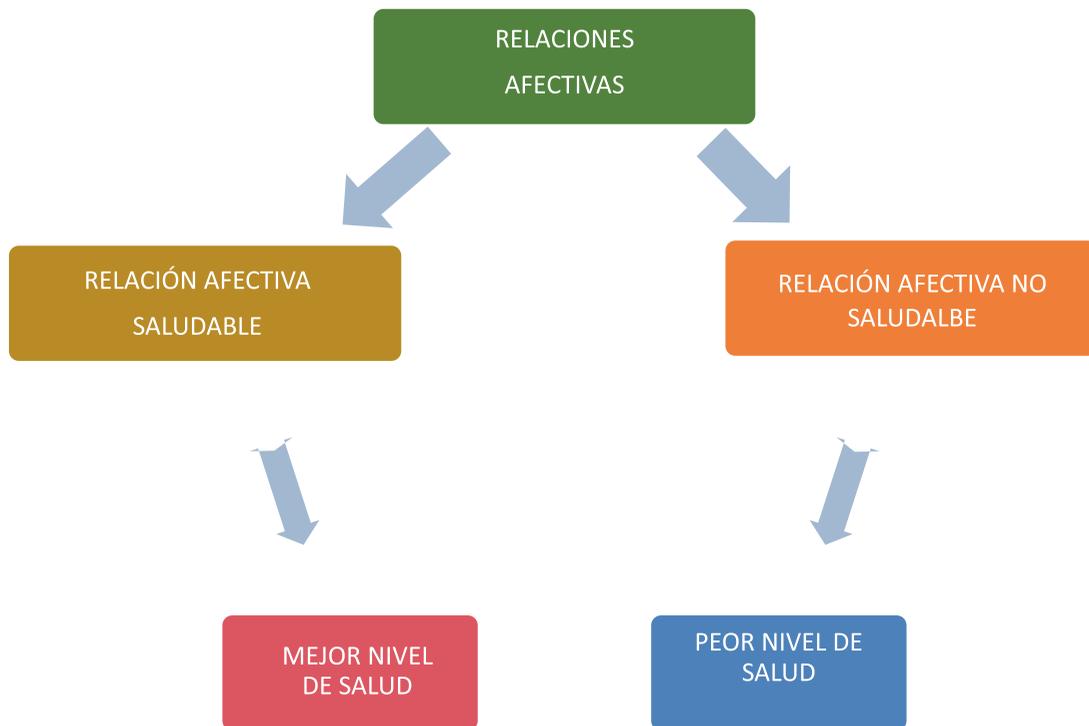


Figura 34. Relaciones afectivas- nivel de salud. Fuente: elaboración propia

6.2. Repercusiones en la salud según el género

Aunque hay autores que expongan que la violencia a estas edades es bidireccional, las investigaciones han encontrado que el impacto y las consecuencias para la salud de la violencia en el noviazgo no son simétricas, sino que afectan más a las chicas que a los chicos.

En relación con las consecuencias físicas para la salud, la investigación muestra que las lesiones físicas en las chicas debidas a la violencia son de mayor grado que las sufridas por los chicos en similares circunstancias (Muñoz, Graña, O’Leary y González, 2007; O’Leary y Smith, 2003; Vives-Cases *et al.*, 2021).

En cuanto a las consecuencias psicológicas, muchos estudios sostienen que el impacto psicológico es asimétrico y distinto para chicas que para chicos, siendo las consecuencias más graves en las chicas,



sufriendo mayores trastornos alimentarios, ansiedad, depresión y estrés postraumático (Muñoz, González, Fernández y Fernández, 2015; Ortega-Rivera, Ortega, Sánchez y Viejo, 2018).

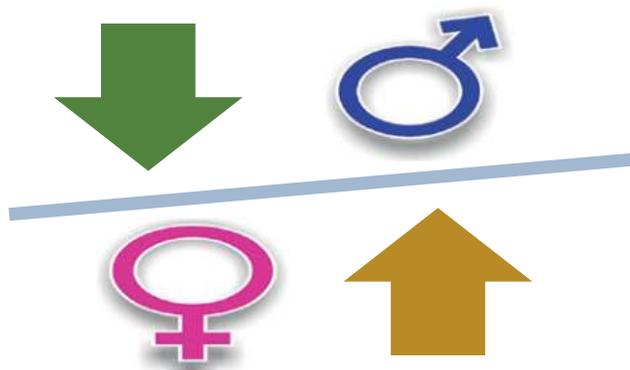


Figura 35. Contrapeso de la violencia en función del sexo. Fuente: elaboración propia

6.3. Repercusiones psicológicas, físicas y sexuales

La violencia en el noviazgo puede darse de diferentes formas y maneras. Si atendemos a la clasificación clásica, puede ser física, psicológica y sexual, afectando por consecuencia a estas tres dimensiones: la salud física, la salud psicológica y la salud sexual.

La mayoría de las investigaciones se han centrado en la violencia física en parejas jóvenes heterosexuales y en conductas como empujar, pegar, patear, abofetear, lanzar objetos, etc., probablemente por las posibilidades de objetivación que tiene y por la alarma social que su visibilidad ocasiona. Sin embargo, la violencia psicológica y sexual puede producir consecuencias para la salud, igual o más graves que la violencia física, encontrándose en algunos estudios que las agresiones psicológicas producen mayor estrés que las físicas (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2019). Además, en el caso de violencia sexual, se ha demostrado que



un porcentaje importante de las víctimas mostraron afectaciones emocionales graves, como el Trastorno de Estrés Postraumático.

Cuando hablamos de parejas jóvenes, el abuso psicológico es el más prevalente, así lo destaca la última macroencuesta realizada en España en 2019. También este tipo de violencia es la más persistente en el tiempo y tiene graves consecuencias a largo plazo como la disminución de la autoestima, así como manifestaciones psicopatológicas como la ansiedad y la depresión (Martín y Villa, 2019; Temple *et al.*, 2016). Además, se ha constatado que el abuso psicológico y la dependencia emocional correlacionan positivamente, lo que sugiere que a medida que aumenta el abuso psicológico, mayor será la dependencia emocional hacia la pareja (Martín y Villa, 2019; Temple *et al.*, 2016), teniendo repercusiones de mayor magnitud en la salud de la víctima.

Así, según los estudios publicados, las afectaciones en la salud que tienen estas diferentes formas de violencia pueden variar desde trastornos en la conducta alimentaria (Cha, Ihongbe y Masho, 2016), uso de sustancias ilícitas (Bradshaw, Debnam, Parker y Pas, 2016), fracaso escolar (Banyard y Cross, 2008) y bajas tasas de autoestima y altas tasas de ansiedad (Davó-Blanes, Pérez-Marco, Soares y Vives-Cases, 2020). También se destaca pérdida de deseo sexual, trastornos menstruales, enfermedades de transmisión sexual incluido el VIH/sida, sangrado y fibrosis vaginal, dispareunia, dolor pélvico crónico, infección urinaria, embarazo no deseado y lesiones diversas que pueden producir discapacidad, deterioro funcional, síntomas físicos inespecíficos y agravamiento de situaciones crónicas (Protocolo Andaluz para la Actuación Sanitaria ante la Violencia de Género, 2019). Todas ellas, a largo plazo, en su edad adulta, pueden acrecentar diversos trastornos mentales y psicopatológicos (Davó-Blanes *et al.*, 2020).



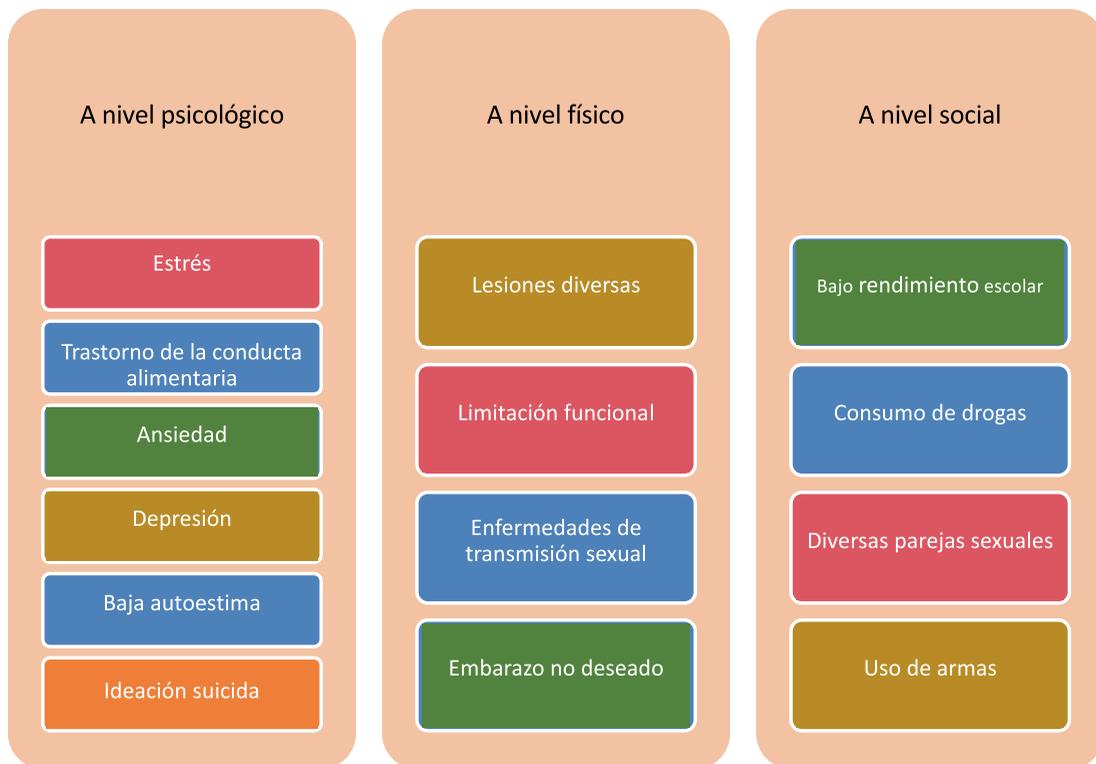


Figura 36. Afectaciones en la salud de la Violencia en el noviazgo.

Fuente: elaboración propia

6.4. Repercusión en la salud de la ciberviolencia

En relación con la violencia ejercida por las redes sociales, la investigación sobre este fenómeno es aún escasa, pero estas investigaciones sostienen que dicha violencia virtual tiene, fundamentalmente, repercusiones a nivel psicológico como depresión, baja autoestima, ansiedad y niveles muy elevados de ideación suicida. También genera problemas físicos como cefaleas y náuseas, resultado del estrés que la situación ocasiona, y por último a nivel social, se relaciona con un peor ajuste psicosocial (Borrajo y Gámez, 2016), disminución del rendimiento académico y aislamiento social (Cabra y Marciales, 2012).

Referente al estrés, el estudio de Taylor y Xia (2018) en estudiantes encontró que las agresiones directas online de la pareja, como los



insultos, se relacionaban con mayores niveles de estrés percibido. Por otro lado, el estudio de Bennett, Guran, Margolin y Ramos (2011), halló que distintas formas de victimización en abuso online en el noviazgo, como humillaciones, exclusión, hostilidad e intrusión en relaciones previas, se relacionaban con mayores niveles de ansiedad anticipatoria (Bennett *et al.*, 2011).

Por último, relacionado con la depresión, el estudio de Zweig, Lachman, Yahner y Dank (2014) mostró que las experiencias de abuso online en el noviazgo se relacionaban con síntomas depresivos, indicando incluso que esta relación era mayor que la hallada en su relación con las formas de violencia tradicional. Dicho estudio también destaca que los jóvenes que han tenido abuso online pueden cometer una mayor variedad de conductas delictivas y tener niveles más altos de ira u hostilidad (Zweig *et al.*, 2014).

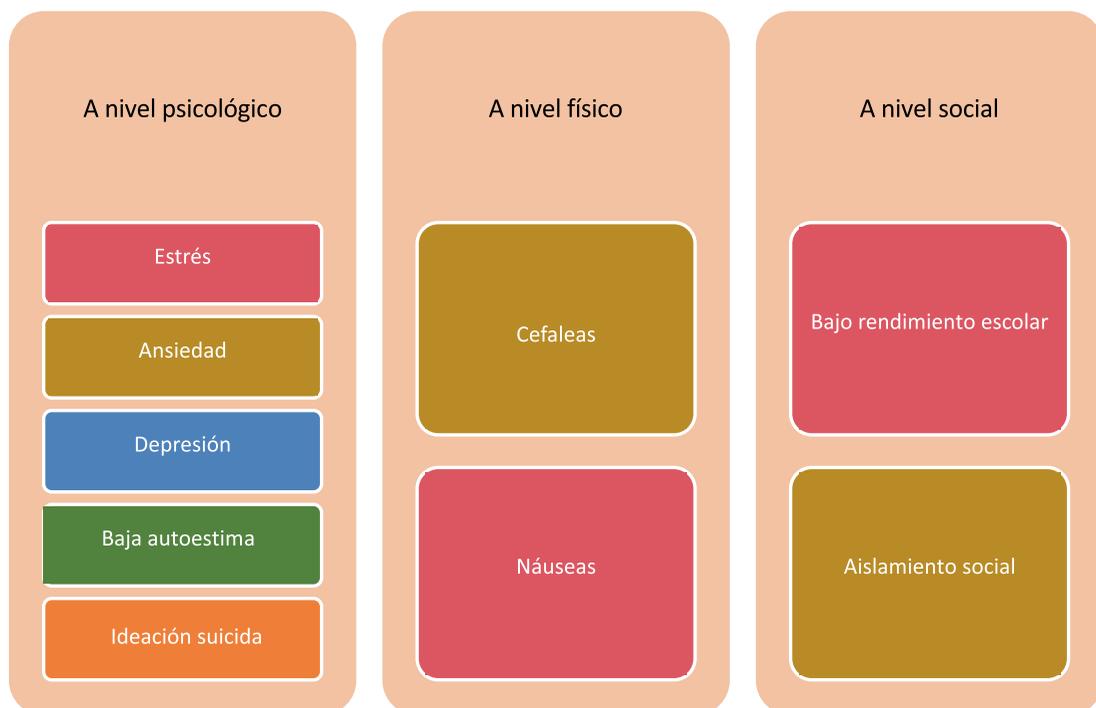


Figura 37. Principales afectaciones de la violencia ejercida a través de las redes sociales. Fuente: elaboración propia



6.5. Propuesta didáctica

Se presentan cuatro actividades relacionadas con los siguientes objetivos:

- ◆ Visibilizar el aislamiento social que sufren muchas chicas víctimas de violencia de género y los recursos sociales que existen para mejorar su salud (Actividad 1).
- ◆ Enseñar a detectar las primeras señales del maltrato y a distinguir entre una relación sana basada en la igualdad y el respeto y otra que no lo es (Actividad 2).
- ◆ Analizar la diferencia de género en la afectación en la salud psicológica, física y social que provoca la violencia en el noviazgo (Actividad 3).
- ◆ Identificar la escalera de la violencia de género en adolescentes y las afectaciones en la salud que se dan en cada etapa (Actividad 4).

■ Actividad 1. El ovillo. Salud social

Tiempo estimado: 30 minutos

Material: ordenador, internet, folios, bolígrafo, pizarra y tizas.

Desarrollo: se dividirá la clase en grupos pequeños y visionarán el siguiente vídeo: “Violencia de género - ovillo de lana”.

<https://www.youtube.com/watch?v=JrEYZZk5MAE>

Vídeo de la campaña argentina por la equidad de género y contra la violencia que ejemplifica bien esta dinámica: www.vivirsinviolencia.gov.ar.

Deberán reflexionar sobre qué recursos sociales se dispone para mejorar la salud de las chicas víctimas de violencia de género.

Fuente: Elaboración propia.



■ Actividad 2. Señales de alarma

Tiempo estimado: 40 minutos.

Material: un ordenador, internet, folios, bolígrafo, pizarra y tizas.

Desarrollo: se proyectará una serie de capítulos de un cortometraje llamado “Encuentra el verdadero amor”:

- ◆ Vídeo 1: El ciberacoso (2’15 min).
<https://www.youtube.com/watch?v=xdCCSyatVx0>
- ◆ Vídeo 2: Manipulación y violencia sexual (2’04 min). <https://www.youtube.com/watch?v=YKnaj2DnKBI>
- ◆ Vídeo 3: El control de la imagen (2’50 min).
<https://www.youtube.com/watch?v=mjGAeOPVrPc>
- ◆ Vídeo 4: Violencia física y justificación de la violencia (1’58 min).
https://www.youtube.com/watch?v=Z_zCdJD9bpA
- ◆ Vídeo 5: El control de las redes (1’44 min).
<https://www.youtube.com/watch?v=82HNR1XKrd0>

111

Tras la visualización se reflexionará sobre cómo cada situación afecta a la salud de la mujer y se debatirá en clase.

Fuente: Actividad adaptada de Guía didáctica de los cortometrajes “Encuentra el verdadero amor” para la prevención de la violencia de género.

■ Actividad 3. ¿Y si fuera al revés? ¿Qué pasaría?

Tiempo estimado: 30 minutos

Material: internet, ordenador y proyector.

Desarrollo: se presenta una situación ficticia: la historia de Olivia a través de la cual deberán imaginar las consecuencias que tiene en la



salud de la protagonista una serie de acciones que se desarrollan durante su noviazgo. Posteriormente, deben analizar la misma historia, pero cambiando el sexo. En grupos de 3-4 personas deberán analizar estas diferencias en la salud.

La historia de Oliva.

“Olivia tiene 17 años, está terminando 2 de bachillerato, quiere tener nota para entrar en Biotecnología, la ilusión de su vida. Estudia mucho para obtener la mejor nota, pero hace un mes conoce a un chico en la biblioteca, Daniel, y tienen un “flechazo total”. Terminan siendo novios una semana después, los dos se quieren mucho, estudian juntos casi todas las tardes y pasan todo el tiempo que pueden juntos. Daniel comienza a tener celos porque para los exámenes finales Olivia necesita mucha concentración y queda con su mejor amigo desde primaria, Jack, que además está en su clase, para preparar los exámenes y las actividades evaluables, como es tradición desde que eran pequeños.

En este periodo de exámenes finales, Olivia cree que algo no va bien. Daniel tiene una actitud que no le gusta, le envía whatsapps a todas horas, le pregunta a sus amigas por su amigo Jack, le espera en la puerta del instituto y en los alrededores de su casa. No sabe qué hacer, está bloqueada, lo quiere mucho, pero cree que no es normal”.

Reflexiona sobre la siguiente pregunta: ¿Qué consecuencias en la salud de Olivia puede tener el comportamiento de su novio Daniel? ¿Y si fuera al revés? Analiza estas consecuencias en función del sexo.

Fuente: Elaboración propia

■ Actividad 4. Subiendo escalones en la violencia en el noviazgo

Tiempo estimado: 45 minutos.

Material: ordenador, internet, proyector, pizarra, tizas.



Desarrollo: por pequeños grupos, los participantes deben identificar las afectaciones de la salud en las áreas psicológica, física, sexual y social que aparecen en cada fase de la escalera representándola en una cuádruple hélice, añadiendo los recursos que ellos y ellas consideran necesarios para mejorar el área de la salud afectada en cada caso.

Vídeo: “Pepa y Pepe. La escalera cíclica de la violencia de género en la adolescencia”. <https://www.youtube.com/watch?v=IpaabDdQNO8>

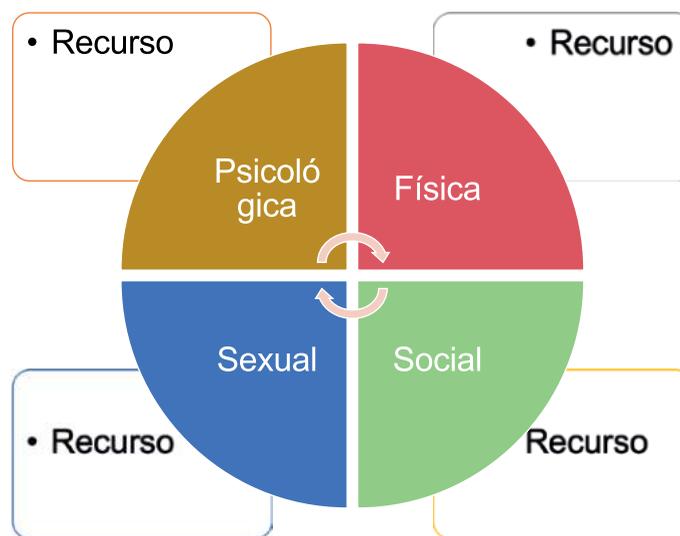


Figura 38. La escalera cíclica de la violencia de género para trabajar recursos. Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

- Banyard, V.L. y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women*, 14, 998–1013. <https://doi.org/10.1177/1077801208322058>
- Barquín, C., y Barquín, R. (2014). Cyberbullying university students: Diagnosis and remedies to intervene in gender violence expressed in networks. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 94-101.
- Bennett, D. C., Guran, E. L., Margolin, G. y Ramos, M. C. (2011). College students' electronic victimization in friendships and dating relationships: anticipated



- distress and associations with risky behaviors. *ViolenceVict*, (4), 410–29. <https://connect.springerpub.com/content/sgrvv/26/4/410>
- Borrajo, E. y Gámez Guadix, M. (2016). Abuso *online* en el noviazgo: relación con depresión, ansiedad y ajustediádico. *Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de La Salud*, 24(2), 221–235. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679217/abuso_borrajo_bp_2016.pdf?sequence=1
- Bradshaw, C. P., Debnam, K., Parker, E. M. y Pas, E. T. (2016). Exploring the link between alcohol and marijuana. Use and teen dating violence victimization among High School students: the influence of school context. *Health Educ. Behav*, 43(5), 528–36. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1090198115605308>.
- Cabra, F. y Marciales, G. P. (2012). Comunicación electrónica y cyberbullying: Temas emergentes para la investigación e intervención socioeducativa. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 29(3), 707–730. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328599008.pdf>
- Cha, S., Ihongbe, T. O. y Masho, S. W. (2016). Racial and gender differences in dating violence victimization and disordered eating among U. S. High Schools. *J. Womens. Health (Larchmt)*, 25, 791–800. <https://doi.org/10.1089/JWH.2015.5324>
- Davó-Blanes, M. C., Pérez-Marco, A., Soares, P. y Vives-Cases, C. (2020). Identifying types of dating violence and protective factors among adolescents in Spain: a qualitative analysis of Lights4Violence materials. *Int. J. Environ Res. Public Health*, 17(7), 2443. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/7/2443>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. Recuperado de: <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- García-Carpintero, M.A., Porcel-Gálvez, A. M. y Rodríguez-Santero, J. (2018). Design and validation of the scale for the detection of violence in courtship in young people in the Sevilla University (Spain). *Gaceta Sanitaria*, 32(2), 121–128. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021391117302625?via%3Dihub>.
- González, M. P., Graña, J. L., Muñoz-Rivas, M. J. y O’Leary, D. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298–304. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1054139X06005702>
- Martín, B. y Villa, D. (2019). Relación entre dependencia emocional y maltrato psicológico en forma de victimización y agresión en jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(2), 75. <https://www.rips.cop.es/pii?pii=27>



- Monteiro, D. L. y Taquette, S. R. (2019). Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. *J. Inj. Violence Res.*, 11(2), 137-147. <https://www.jivresearch.org/jivr/index.php/jivr/article/view/1061>.
- Muñoz, M. J., González, P., Fernández, L. y Fernández, S. (2015). *Violencia en el noviazgo. Realidad y prevención*. Madrid, España: Pirámide.
- O’Leary, K. D. y Smith, A. M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 314-327. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15374424JCCP3203_01
- Ortega-Rivera, F. J., Ortega, R., Sánchez, V. y Viejo, C. (2018). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1), 97-109. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020194011.pdf>
- Taylor, S. y Xia, Y. (2018). Cyber partner abuse: a systematic review. *ViolenceVict*, (6), 983–1011. <https://connect.springerpub.com/content/sgrvv/33/6/983>
- Temple, J. R., Choi, H. J., Elmquist, J. A., Hecht, M., Miller-Day, M., Stuart, G. L., y Wolford-Clevenger, C. (2016). Psychological abuse, mental health and acceptance of dating violence among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 59(2), 197–202. [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(16\)30007-6/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(16)30007-6/fulltext)
- Vives-Cases, C., Sanz-Barbero. B., Ayala, A., Pérez-Martínez, V., Sánchez-San-Segundo, M., Jaskulska, S., Antunes das Neves, A.S., Forjaz, M.J., Pyżalski, J., Bowes, N., Costa, D., Waszyńska, K., Jankowiak, B., Mocanu, V., y Davó-Blanes, M.C. (2021). Dating Violence Victimization among Adolescents in Europe: Baseline Results from the Lights4Violence Project. *Int J Environ Res Public Health*. 3;18(4):1414. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/4/1414>.
- Zweig, JM., Lachman, P., Yahner, J., y Dank, M. (2014). Correlates of Cyber Dating Abuse Among Teens. *J Youth Adolesc*. 43(8):1306-21. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-013-0047-x>



Relaciones sexuales en adolescentes

ANTONIO MANUEL BARBERO RADÍO
Universidad de Sevilla

En este capítulo nos planteamos analizar las conductas de riesgo psicoafectivo-emocional y sexual relativas a ITS, consentimiento/presión de pareja y asunción de la diversidad sexual; optimizando las relaciones adolescentes en autoestima y asertividad.

Las relaciones sexuales en la adolescencia parten de la pubertad bajo la influencia de lo aprendido de nuestra interacción con el entorno, así como especialmente de factores biológicos, psicológicos y socioculturales. Al respecto, la sexualidad como contexto contempla pensamientos y valores más allá del mero deseo sexual inherente al desarrollo biológico. Por lo demás, la escasa percepción del riesgo entre los y las adolescentes justifica la inquietud por sus conductas de riesgo con respecto a las relaciones sexuales en parejas heterosexuales; violencia de género inclusive (Álvarez, 2021; González, 2021; Llorens y Pasqualini, 2016).



7.1. Causas de la asunción del riesgo

El riesgo adolescente es multicausal; también con especificidad a las relaciones sexuales. De hecho, va más allá de las características propias de la edad por inmadurez; siendo, además y con independencia de la libido, consecuencia de la falta de educación sexual y su contexto, así como de la actitud y valores inculcados en parejas heterosexuales (Olid, 2019).

7.1.1. *Idiosincrasia juvenil*

La falta de madurez justifica la falsa sensación de seguridad y control del adolescente, rebatiendo la opinión de la experiencia posicionándose frente a los adultos y mayores. Con respecto a esto, es natural la necesidad de independencia con la propia toma de decisiones, pero la fábula de invencibilidad en la que se ven inmersos dispara los riesgos en el proceso; también en el ámbito de las relaciones sexuales. Para ello, es importante trabajar prácticas seguras al efecto; placenteras y satisfactorias como, por ejemplo, la erotización del preservativo masculino o femenino, así como al uso de las láminas protectoras o equivalentes durante el sexo oral entre otras (Álvarez, 2021; González, 2021; Silverberg y Smith, 2019; Laporte, 2016)

7.1.2. *Naturaleza de la Pulsión sexual*

La libido es natural y conlleva sentimiento de objeto sexual, placer inmediato y reconocimiento social, junto a la simple probabilidad del riesgo con consecuencias para el futuro en cualquier caso (Olid, 2019).



La adolescencia se caracteriza por la búsqueda de la propia identidad, para lo cual entra en juego la autoimagen y aceptación en pro de la autoestima que supere la visión objeto. En el proceso procede trabajar los cambios físicos y psíquicos a partir de la pubertad, así como el deseo sexual y las fases de la respuesta sexual humana destacando el juego erótico del periodo de excitación en favor del autocontrol. Por lo demás, es de suma importancia la connotación “natural” e “íntimo” a la vez; lejos de cualquier reconocimiento al efecto: nadie es raro por no sentirse aún preparado o preparada para mantener una relación sexual. También trabajar la responsabilidad *in situ* con independencia del tiempo que pudiera tardar la consecuencia, lo cual tendrá relación con la valoración positiva del propio sujeto (Álvarez, 2021; Martín, 2020; Olid, 2019; Millet, 2017; Llorens y Pasqualini, 2016).

7.1.3. Déficit de educación sexual

Entre las razones de una mala y/o inexistente educación sexual, destacan las siguientes: información errónea, evasión de la responsabilidad parental al efecto, subestimación parental de las necesidades y capacidad sexual de los hijos e hijas, así como incomodidad o falta de preparación para tratar el tema con ellos y ellas, déficit de información sexual en el ámbito escolar, influencia de internet con la dificultad de distinguir su veracidad e intención de la información, así como de los medios de comunicación, puesto que, mediante la televisión y la música, suelen explotar la sexualidad transmitiendo una visión distorsionada (mayor violencia, menor anticoncepción, embarazos o abortos) (IAJ, 2021; García-Antón, 2020).

Bastantes adolescentes mantienen relaciones sexuales sin protección; no por falta de información acerca del uso del preservativo, por ejemplo, sino por falta de habilidades personales a la hora de comprarlo, de



colocarlo, de llevarlo encima o de exigir su uso. Por tanto, sería interesante trabajar con ellos y ellas, ya sea de manera individual, en pareja o en grupo, el aprendizaje y ensayo de estas habilidades empezando por tocar los preservativos, que los huelan incluso, que hablen de sus miedos y dudas. Al respecto, sería positivo que se tratase en el contexto familiar y no solo en el educativo y asociativo, tanto como el control parental de internet y los medios de comunicación en torno a los y las jóvenes. Por lo demás, resulta de suma importancia la habilidad social de técnica asertiva para negarse a hacer lo que no se quiere como principal arma frente a la presión de grupo y/o pareja, también en el ámbito de las relaciones sexuales (IAJ, 2021; Olid, 2019; Silverberg y Smith, 2019; Millet, 2017).

7.1.4. Situación / contexto desfavorable

Entre las causas de un entorno desfavorable destacan las siguientes: lugar y tiempo inapropiado, falta de comunicación y planificación previa, consumo de alcohol y otras drogas. Estas conllevan menor probabilidad de mantener relaciones sexuales seguras, puesto que desinhiben, aumentan la inconciencia del riesgo y favorecen el descontrol e incluso la agresión sexual (IAJ, 2021; Millet, 2017).

La responsabilidad también contempla dónde y cuándo mantener una relación sexual, en atención a la seguridad de la pareja con independencia de la profilaxis específica de otros riesgos. En cualquier caso, son necesarias las habilidades sociales y de comunicación en la pareja, así como planear el encuentro sexual practicando el autocontrol para ello. Al respecto, sí que el consumo de drogas es un factor de riesgo añadido que dinamita cualquier otro, por lo que procede la información exhaustiva del total de sustancias adictivas además, fuera aparte del cannabis y aquellas legales como el tabaco y alcohol (IAJ, 2021; García-Antón, 2020; Laporte, 2016).



7.1.5. Actitudes y valores

Hay entornos desfavorables a razón de la permisividad familiar, determinadas ideas y pensamientos individuales o la doble moral. En relación con esto, el contexto familiar es la fuente primera de actitudes y valores a transmitir. Así, y todo con independencia del grado de referencia que ello suponga para los y las adolescentes, ya bastantes piensan y creen que tanto la negociación de las relaciones sexuales como el uso del preservativo rompen la espontaneidad y el romanticismo de las mismas y que el amor no es compatible con las medidas de protección: base de las creencias acerca del amor fetiche y protector contra cualquier infección. Esto suele ser más frecuente en las primeras relaciones sexuales con penetración, a razón de las expectativas. En consecuencia, sería otra línea de trabajo desmitificar la primera vez trabajando los temores, deseos y expectativas en definitiva. De hecho, hay diferentes formas de relación, diferentes expectativas y roles para unos sujetos y otros, dependiendo del género y de lo que socialmente se espera de cada uno. Estas desigualdades de género dificultan la prevención y es que de base subyacen ideas como que “los hombres no son responsables de tomar medidas de protección” y “las mujeres son dependientes y delegan su placer sexual” en la pareja heterosexual. Dado el caso, quizás es por ello que las mujeres presentan tasas más elevadas de infecciones de transmisión sexual, debido pues a la mayor vulnerabilidad biológica y social. Esto último originado por déficit de autoestima y habilidades asertivas. Al respecto, es lícito tener en cuenta la variable en todas las intervenciones para redefinir las relaciones, de forma que las mujeres y hombres salgan ambos beneficiados: intervenciones dirigidas a trabajar las actitudes de chicos y chicas, eliminando las de corte sexista y potenciando las de igualdad entre los sexos y los géneros (González, 2021; Louise, 2021; Plans, 2020; Martín, 2020; Crespi, 2019; Silverberg y Smith, 2019; Laporte, 2016; Lamas, 2017; Llorens y Pasqualini, 2016).





Figura 39. Natural *versus* Íntimo. Fuente: Pixabay

Gran parte de los estudios realizados sobre sexualidad en la adolescencia versan del coito a razón del temor a infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados. Sin embargo, la cultura occidental contempla la masturbación, el juego erótico o sexo oral entre otros. De hecho, la juventud se muestra más liberal hoy en día, planteando menos prejuicios y condicionantes a la hora de intimar, a la vez que una mayor desinhibición en cuanto al número de parejas sexuales que hayan tenido en el pasado. También tienen mayor información y responsabilidad por lo general, aunque siguen asumiendo gran riesgo en las primeras relaciones sexuales o en aquellas esporádicas, sobre todo, con menor diferencia que antaño entre chicos y chicas, en cuanto a conductas y actitudes se refiere. Eso sí, diversas investigaciones aún siguen percibiendo connotaciones sexistas en chicos, hasta incluso con justificación de la violencia de género. Por lo demás también se detectan diferencias de género (Louise, 2021; Pla, 2020; Olid, 2019; Silverberg y Smith, 2019; Millet, 2017).



7.2. Diferencias de género

Tanto chicas como chicos cultivan los mitos y falsas creencias en el grupo de iguales. De hecho, la principal fuente de información en adolescentes son los amigos y amigas, compañeros y compañeras de estudio o de asociación alguna con independencia de los medios de comunicación e internet. Por lo general, con un importante déficit de aspectos afectivos y emocionales relativos a la sexualidad más en chicos en parejas heterosexuales, no obstante. Y es que ellos destacan en el acceso a la pornografía como fuente de información, en contraposición a la consulta de revistas en el caso de las chicas (González, 2021; Cobo, 2020; Llorens y Pasqualini, 2016).

CHICAS

- Menor actividad sexual
- Menor satisfacción en la relación sexual
- Sentimientos de culpa
- Especial preocupación por el dolor en la relación sexual
- Mayor valoración del amor

CHICOS

- Mayor precocidad
- Mayor promiscuidad
- Preocupación por dejar de ser virgen a una edad normativa
- Especial valoración del coito
- Menor importancia a la primera vez

Figura 40. “Diferencias de Género en las Relaciones Sexuales en adolescentes heterosexuales” (Lamas, 2017). Fuente: elaboración propia

Más allá de la posible violencia de género en parejas heterosexuales y con independencia, no ha lugar de la intragénero en homosexuales. Procede al menos sensibilizar con tal de preservar la integridad psicoafectiva-emocional y sexual del colectivo no hegemónico. En relación el actual término GODI, este atiende a géneros, orientaciones, diversas e intersexuales. Son siglas que pretenden ampliar el término LGTB (lesbiana, gay, transexual y bisexual) para visibilizar formas de



expresar y sentir las sexualidad que se quedan fuera por mucho que el término se amplíe a LGTBTTQIA+: lesbiana, gay, transexual, bisexual, transgénero, travesti, queer, intersexual, asexual... (Martín, 2020; González, 2018).

7.3. Diversidad sexual

La sexualidad es la manifestación natural del ser sexuado; el conjunto de comportamientos y prácticas de interés sexual, inclusive las relativas al placer de la relación íntima, sea heterosexual o no. Contexto por el que se hace necesario informar y formar a los y las adolescentes desde la mencionada diversidad sexual en favor de las orientaciones del deseo minoritarias como, por ejemplo, la homosexualidad o la bisexualidad, entre otras, con el objeto de hacer entender su compatibilidad con la salud y evitar que no sean aceptadas por la sociedad. Al respecto, los y las adolescentes están expuestos a modelos heterosexuales sobre todos los demás, por lo que, en caso por ejemplo de tener una orientación homosexual o bisexual, podrían sufrir la diferencia y percibir con sorpresa rechazo social. De hecho, muchos chicos y chicas homosexuales, aun siendo una opción u orientación más y en ningún caso una variación de la normalidad, pueden necesitar consulta profesional por ello, así como previamente por dudas relativas a la orientación en sí del deseo sexual. En ocasiones, las causas de consulta pueden ser síntomas de ansiedad, depresión, fracaso escolar, evasión del entorno e incluso huidas de casa, entre otros, motivados quizás por una homosexualidad no aceptada (IAJ, 2021; Martín, 2020; Crespi, 2019; Diferencia2, 2018; González, 2018).



Cis-sexual	• Persona que se identifica con el sexo asignado al nacer.
Heterosexual	• Persona que siente atracción sexual por otras de sexo distinto al suyo.
Lesbiana	• Mujer cuya atracción emocional, romántica y/o sexual se orienta hacia otras mujeres.
Gay	• Hombre cuya atracción emocional, romántica y/o sexual se orienta hacia otros hombres.
Bisexual	• Persona cuya atracción emocional, romántica y/o sexual se orienta hacia personas con un sexo-género diferente o semejante al suyo. No necesariamente al mismo tiempo, de la misma manera o el mismo grado.
Cisgénero	• Persona que se identifica con el género asignado al nacer.
Transgénero	• Personas que no se identifican con el género asociado al nacer, y que se sienten de un género no normativo.
Género no binario	• Género que se encuentra fuera del binarismo al efecto; propio de una persona que no se identifica totalmente como hombre o como mujer, abarcando un amplio número de identidades.
Género Fluido	• Término no binario que hace referencia a la persona que va fluyendo entre dos o más géneros

Figura 41. “Alfabetización GODI” (Diferencia2, 2018; Martín, 2020). Fuente: elaboración propia

Intersexual	• Persona que presenta conjuntamente caracteres sexuales masculinos y femeninos; características genéticas y fenotípicas propias de hombre y de mujer, en grado variable de desarrollo (DSD). En consecuencia no es fácil reconocerles el sexo específico al nacer, sin embargo de manera personal podrían identificarse con alguno.
Queer	• Término que hace referencia a personas que prefieren no identificarse en función de su sexo, género o sexualidad. Se podría definir como persona “poco usual”, “invertida”,... Es un término que busca reapropiarse y darle valor a lo “raro”, “friki” o “fuera de norma”.
Asexual	• Persona que no experimenta atracción sexual hacia ningún género o sexo. No obstante existen múltiples formas de vivir su espectro, lejos de la ausencia absoluta de libido y/o deseo.
Pansexualidad	• Es la orientación sexual humana caracterizada por la atracción sentimental, estética, romántica o sexual independientemente del género o sexo de otras personas; así como toda práctica sexual. Significa poder sentir la atracción por una persona, sin tener en cuenta su opción sexual.
Sapiosexualidad	• Atracción, o excitación sexual o erótica; que se siente hacia personas muy inteligentes, intelectualmente enriquecedoras. Es decir, sentirse atraído por la mentalidad brillante de la otra persona; teniendo en cuenta que el órgano sexual por excelencia es el cerebro: centro del funcionamiento, potencialidad y direccionalidad de lo erótico-sexual; entendiendo pues el sentido erótico de la inteligencia.

Figura 42. “Alfabetización GODI” (Diferencia2, 2018; Martín, 2020). Fuente: elaboración propia



Los y las adolescentes deben conocerse a sí mismos y es lícito que, en ocasiones, necesiten apoyo para analizar sus preferencias sociales y sexuales, teniendo en cuenta la variedad de expresiones de la orientación del deseo: roles y fantasías entre otras. No es fácil dadas las contradicciones habidas en algunos casos, por lo que con más razón necesitan ayuda en la espera de claras muestras para la especificidad del deseo en cualquiera de sus formas: heterosexual, homosexual o bisexual. Así y todo, también hay que tener en cuenta la posibilidad de cambio de la biografía sexual, aunque no sea lo habitual: nada es absoluto y se necesita de la comprensión del entorno. En relación, resulta especialmente eficaz el apoyo de familiares, amigos y amigas en todo proceso de cambio con tal de que dichos adolescentes acaben aceptándose como son, con independencia de la intervención comunitaria desde el marco educativo con los y las jóvenes directamente, así como a través del medio asociativo. Respecto a esto último, puede suponer una gran ayuda el contacto con asociaciones al efecto (IAJ, 2021; Martín, 2020; Crespi, 2019; Diferencia2, 2018; Laporte, 2016).



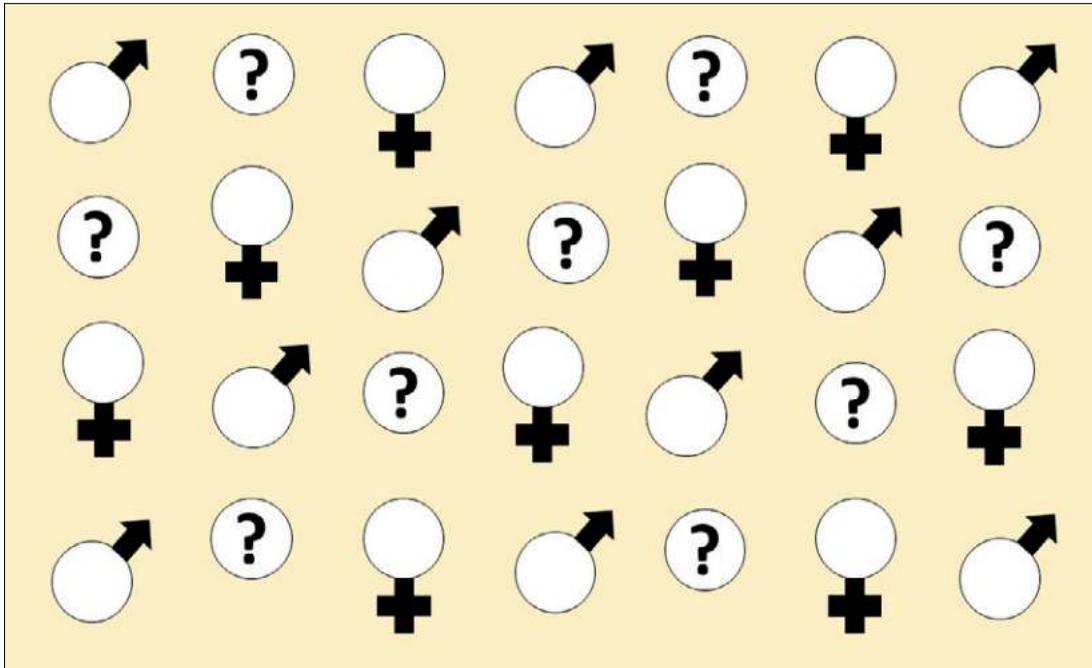


Figura 43. Diversidad Sexual. Fuente: elaboración propia

7.4. Necesidad de educación afectivo sexual temprana

126

La prevención primaria es fundamental mediante la estrategia educadora también en la temática sexual y con la familia, puesto que los y las adolescentes asumen menos riesgo bajo la supervisión y guía parental. Así pues, padres y madres deben recibir formación específica, al igual que los y las profesionales ser capaces de adaptarse al grado de madurez de cada adolescente, así como promover una sexualidad igualitaria evitando sus propias actitudes y valores sexuales. Por lo demás, deben tratar los cambios de la pubertad junto con la anatomía y fisiología sexual a la vez que eliminar la cultura coitocentrista en favor de la variedad de órganos sexuales y la visión erógena de todo el cuerpo. Deben tratar todos los factores de riesgo que amenacen la relación sexual, desde el consumo de drogas a las dificultades en las relaciones sociales o problemas emocionales, así como todas las dudas



relativas a enfermedades de transmisión sexual y anticoncepción en el contexto de una sexualidad responsable con herramientas para rechazar la relación sexual no deseada. Para todo ello debe ofertarse asesoramiento confidencial dado el caso, tanto en el marco educativo como en el asociacionismo, grupos de ayuda mutua inclusive. De hecho, hay múltiples políticas que lo contemplan, y dos ejemplos son el programa “Forma Joven” de la Junta de Andalucía y el programa de “Educación para la Salud en el marco educativo” del Ayuntamiento de Sevilla. Por lo demás, cualquier intervención que verse de sexualidad debe tratar igual las diferentes orientaciones sexuales. La realidad actual justifica aún la especificidad de la prevención al respecto. Dicha intervención en prevención también destaca la figura del agente mediador con suficiente formación profesional, tutorización y seguimiento de la mediación en sí, en pro de la capacitación para transmitir el mensaje de salud. Puesto que antes que a familia o a profesionales, los y las adolescentes suelen consultar a los pares de común edad y/o el entorno, a razón de la empatía y la inquietud acerca de las relaciones sexuales especialmente (IAJ, 2021; Pla, 2020; García-Antón, 2020; Crespi, 2019; González, 2018; Millet, 2017).



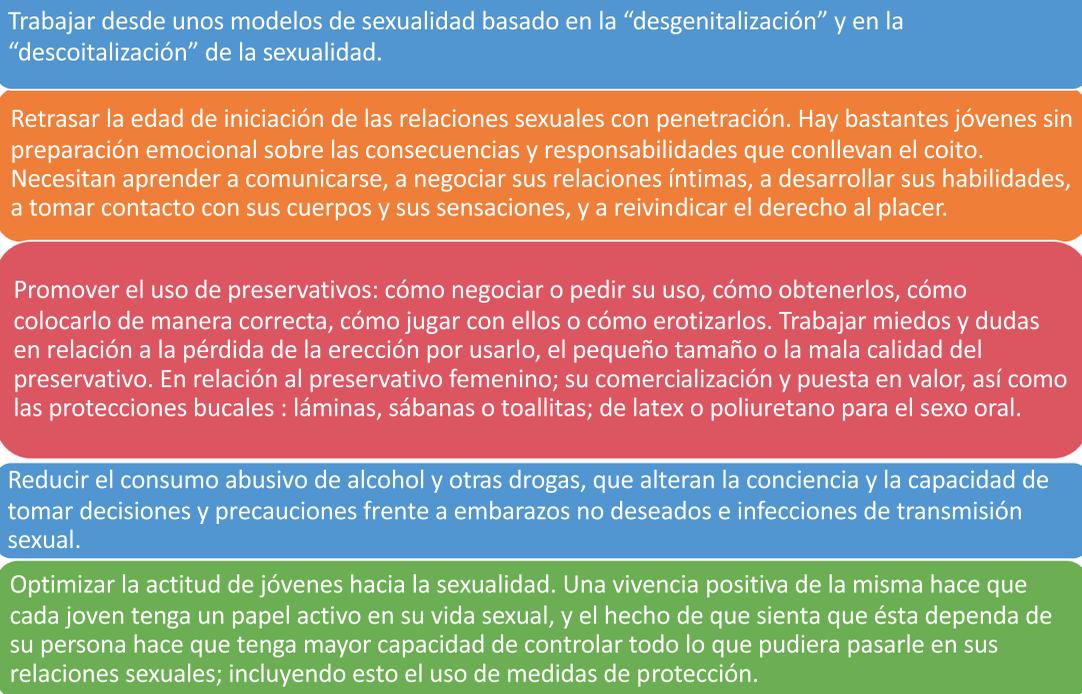


Figura 44. “Consejos Básicos para el Óptimo Desarrollo de la Sexualidad en Adolescentes” (Crespi, 2019; González, 2021). Fuente: elaboración propia

7.5. Propuesta didáctica

Se presentan cuatro actividades relacionadas con los siguientes objetivos:

- ◆ Eliminar mitos y falsas creencias acerca de la transmisión de las ITS, determinando cuáles son, así como concienciando de que nada tienen que ver con raza, clases sociales, sexo... ni con qué o con quién haces, pero sí con cómo lo hacemos (Actividad 1).
- ◆ Valorar la conducta asertiva frente a la presión de pareja en las relaciones sexuales (Actividad 2).
- ◆ Revisar actitudes negativas hacia la homosexualidad (Actividad 3).
- ◆ Actualizar la alfabetización GODI, reconociendo la diversidad sexual existente (Actividad 4).



■ Actividad 1. Transmisión ITS.

Material: folios y bolígrafos

Objetivo:

Tiempo estimado: 30 minutos.

Desarrollo: se reparten folios señalando con una pequeña x el dorso de una cuarta parte del grupo. A continuación, se les pide que anónimamente bajo seudónimo citen como mínimo unas cinco cualidades positivas de cada uno o virtudes que faciliten la conquista de alguien. Posteriormente, se recogen y mezclan los folios para exponerlos en una mesa centrada del habitáculo a la que todos y todas puedan acercarse y elegir las características que más les gusten. Una vez finalizado el proceso, se explica que las personas que tienen una x al dorso del folio padecen una ITS. A colación de ello, se reflexiona sobre lo que nos llama la atención de la otra persona con independencia del aspecto físico, que también y más incluso, pensando que no hay riesgo o que esa persona no puede tener ITS alguna y hasta llegamos a tener relaciones sexuales sin preservativo jugando a la “ruleta rusa”. Para terminar, se complace la curiosidad desvelando quién está tras cada pseudónimo.

Fuente: elaboración propia

■ Actividad 2. Negociación de sexo seguro.

Material: fotocopias de guion a representar por cada pareja en *role playing*.

Tiempo estimado: 60 minutos.

Desarrollo: representar cinco situaciones sobre la base de diálogos en parejas diversas por parte del alumnado voluntario, debatiendo posteriormente en grupo los argumentos, las excusas, las situaciones



en sí... manifestando aquello que les haya parecido más convincente y proponiendo cómo mejorarían cada situación en favor del estilo asertivo.

- ◆ *Role playing* 1: eres un chico que acaba de ligar y quieres saber qué tipo de “rollo” le va a ese chico que te gusta. ¿Qué y cómo lo averiguas?
- ◆ *Role playing* 2: sois una pareja homosexual y estando en la cama quieres usar condón, pero él no quiere. ¿Cómo reaccionas?
- ◆ *Role playing* 3: eres una chica que sale con un tío desde hace seis meses y te propones dejar de usar condón, pero quieres pactar con él estrategias de reducción de riesgos. ¿Cómo lo haces?
- ◆ *Role playing* 4: eres una chica que va a tener un encuentro erótico con su novio, pero por encuentros no seguros con otros chicos quieres proponerle de nuevo usar el preservativo. ¿Cómo lo planteas?
- ◆ *Role playing* 5: sois una pareja de lesbianas y propones una relación abierta para explorar tu bisexualidad, pero ella no está convencida. ¿Qué cosas hay que pactar y tratar?

Fuente: elaboración propia

■ Actividad 3. El adolescente gay.

Material: papelógrafo y rotulador.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Desarrollo: lluvia de ideas a partir de una historia en la que una pareja, al fin, tendrá descendencia tras años de espera. Pasados los años, los padres advierten que su hijo adolescente es gay, surgiendo prejuicios



varios de cara a sus relaciones futuras. Consecuentemente es misión de todos orientarlos, haciendo incluso una lista de ventajas y desventajas. Posteriormente, se hace una puesta en común distinguiendo entre desventajas circunstanciales, cuáles son sociales o jurídicas, cuáles se pueden cambiar según la actitud que adoptemos...

Fuente: elaboración propia

■ Actividad 4. Pasatiempo GODI.

Material: bolígrafos, fotocopias del crucigrama y de cada definición GODI incluida en la figura tres. Partiendo de la misma tras eliminar la palabra referida en cada caso; primera columna a la izquierda.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Desarrollo: leer cada definición y en cada caso localizar las palabras de referencia en la sopa de letras. Se puede hacer de forma individual o grupal.



P	D	A	D	I	L	A	U	X	E	S	O	I	P	A	S
G	A	N	A	I	B	S	E	L	I	R	T	U	V	Q	W
E	P	P	M	X	Ñ	O	S	D	B	Q	D	U	A	U	E
N	U	L	K	A	Q	A	S	E	X	U	A	L	L	E	L
E	O	I	U	Z	U	R	J	Q	U	H	D	U	Y	E	L
R	D	T	N	A	Ñ	O	U	Y	M	Z	I	Y	A	R	A
O	I	E	H	T	A	S	V	A	I	M	L	L	S	A	U
N	U	C	W	Z	E	A	D	G	E	B	A	O	W	L	X
O	L	I	U	S	O	R	I	Y	L	U	U	L	G	A	E
B	F	S	E	B	P	I	S	T	X	Q	X	O	Y	U	S
I	O	G	B	Ñ	Ñ	N	X	E	T	O	E	H	A	X	O
N	R	E	I	M	H	I	S	D	X	T	S	W	Z	E	R
A	E	N	V	L	V	S	L	A	D	U	N	T	K	S	E
R	N	E	U	K	I	U	M	Z	E	M	A	B	E	I	T
I	E	R	L	C	H	U	L	E	S	A	P	L	K	B	E
O	G	O	R	E	N	E	G	S	N	A	R	T	K	O	H

Figura 45. Sopa de letras. Fuente: elaboración propia.



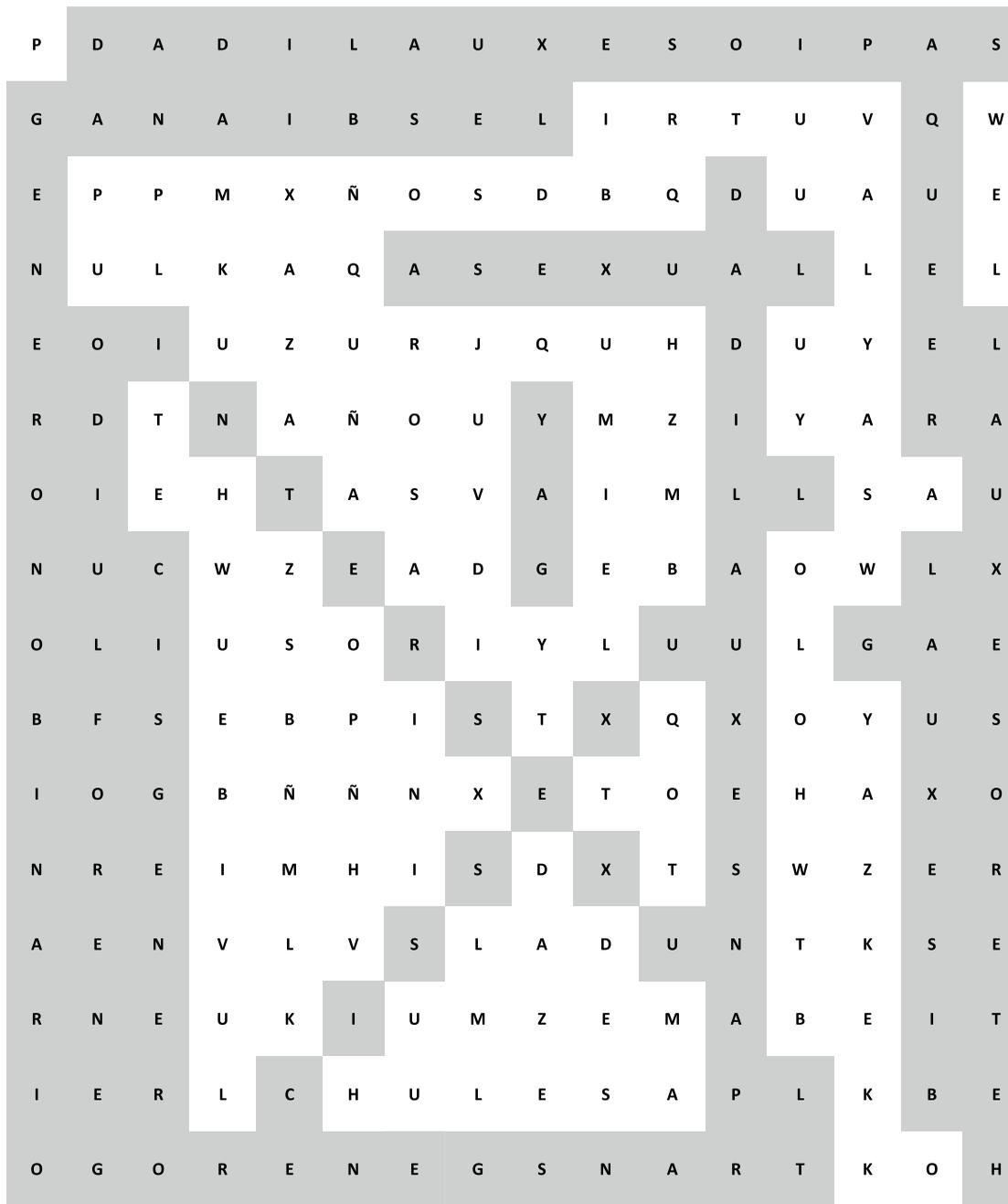


Figura 46. solución sopa de letras. Fuente: elaboración propia

Bibliografía

- Álvarez, L. (2021). *Pero ¿qué te pasa? Diez claves para entender la adolescencia en positivo*. Barcelona: Planeta.
- Cobo, R. (2020). *Pornografía. El placer del poder*. Barcelona: Ediciones B.



- Crespi, E. (2019). *Hablamos con ellos de sexualidad*. Barcelona: Lunwerg.
- Diferencia2. (2018). Formación y sensibilización en Diversidad Sexual. Área de Formación del Ayuntamiento de Sevilla. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- García-Antón, E. (2020). *La educación sexual en el sistema educativo público: conflictos en el derecho comparado y el ordenamiento jurídico español*. Barcelona: Editor J. M. Bosch.
- González, A. (2021). *Educar sin GPS*. Barcelona: Planeta.
- González, J. (2018). *Sin barreras, sin armarios*. Madrid: Loquenoexiste.
- IAJ. (2021). Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de Formación, Empleo y Trabajo Autónomo. Junta de Andalucía. Recuperado el 31 de Diciembre de 2016, de <https://ws101.juntadeandalucia.es/patiojoven/informaci%C3%B3n-sexual>
- Lamas, M. (2017). *El Género. La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*. Ciudad de México, España: Bonilla Artigas.
- Laporte, D. (2016). *Qué hacer para Desarrollar la Autoestima en los Niños Adolescentes*. Ciudad de México, México: Lectorum.
- Louise, R. (2021). *Sin marcas visibles: claves de la violencia de género que pueden salvarte la vida*. Madrid: Urano.
- Martín, G. (2020). *Gay sex: manual sobre sexualidad y autoestima erótica para hombres homosexuales*. Barcelona: Roca Editorial de Libros.
- Millet, K. (2017). *Política Sexual*. Madrid, España: Cátedra.
- Olid, B. (2019). *¿Follamos?* Barcelona: Bridge.
- Llorens, A. y Pasqualini, D. (2016). *Manual de adolescencia en salud: un abordaje Integral*. Buenos Aires, Argentina: Journal.
- Pla, J. (2020). *Climax club. Una cartografía del placer (libros singulares)*. Madrid: Anaya multimedia.
- Plans, A. (2020). *Respetar mi sexualidad: educar en un mundo hipersexuado*. Madrid: Nueva Eva Editorial.
- Silverberg, C. y Smith, F. (2019). *Sexo es una palabra divertida*. Barcelona, España: Bellaterra.



La pornografía y la adolescencia

ANTONIO MANUEL BARBERO RADÍO
Universidad de Sevilla

En este capítulo nos planteamos sensibilizar en torno a la pornofilia. Consumo responsable frente a las desigualdades de género, identificación de conductas de riesgo más prevención de las mismas.

135

Más allá del mero consumo de pornografía, su hábito puede ocasionar adicción, lo cual entraña riesgos. De hecho, ese consumo regular de pornografía se denomina pornofilia: una expresión más de la masculinidad hegemónica o patriarcado, puesto que son los hombres de imaginario sexista quienes la consumen mayoritariamente, erotizando la violencia mediante fantasías de dominación sobre mujeres objetos. Su origen está en el déficit de educación afectivo sexual y sus consecuencias superan la mera obtención de placer ligado a la curiosidad sexual a riesgo de conductas sexuales problemáticas, con incidencia en las relaciones de noviazgo en jóvenes y adolescentes. Un claro ejemplo es la parafilia, es decir, enfermedad caracterizada por un patrón de comportamiento sexual no convencional que busca el placer en objetos, individuos, actividades o situaciones atípicas. (Marques, 2020; Cobo, 2020 A; García-Antón, 2020; Kleponis, 2018).



8.1. Consumo de pornografía

No se puede ignorar la potente industria dedicada a la producción de imágenes y demás contenidos audiovisuales de pornografía explícita vertida luego a la población de forma transversal. Lo hacen mediante el cine, la literatura y las revistas, entre otros, aunque es internet el principal canalizador por encima de cualquier medio, dada su accesibilidad, asequibilidad y anonimato para consumir sus estímulos sexuales. Al respecto, procede visibilizar cómo el patriarcado utiliza tal industria del sexo, no solo para extraer beneficios económicos, sino para consolidar el derecho a la expropiación de la sexualidad de las mujeres por parte de los hombres. Esto imposibilita relaciones igualitarias, lo que supone un punto de inflexión en la aparición de la violencia de género en edades tempranas (IAJ, 2021; Cobo, 2020 A).

Con la pornografía *online*, el consumo de la misma se ha disparado notablemente. Una problemática que hay que tener en cuenta es que, en la actualidad, niños y niñas, así como adolescentes, también tienen libre acceso a internet con las posibles consecuencias que conlleva si no hay control parental. La razón radica en la posibilidad de acceder fácilmente a archivos publicitarios de contenido sexual, como imágenes, vídeos y anuncios aun navegando por otros contenidos de la red. De hecho, la mayoría de menores manifiestan que les sucede de forma involuntaria, lo cual incita en cualquier caso a riesgo de pasar a ser de consumo voluntario y regular con el tiempo. Al respecto, España se ubica entre los primeros puestos en la lista de consumo mundial de pornografía. La edad media para iniciarse en el consumo de pornografía es la de once años y las búsquedas en la red del término “*teen porn*”, sexo adolescente, se han multiplicado exponencialmente por parte de chicos en su mayoría (Plans, 2020; García-Antón, 2020; IAJ, 2020; Gómez, 2019; Kleponis, 2018).





Figura 47. Adolescente Internauta. Fuente: adaptación Pixabay

8.1.1. Tipos de pornografía

Hay variantes dentro de la pornografía diferenciando entre suave y extrema, pero, en todo caso, incluyendo siempre penetración explícita y/o prácticas y actos sexuales gráficos y directos (MarcadorDePosición20).

El porno suave, o más bien conocido como porno blando, es un género pornográfico basado en desnudos integrales y juego erótico. Protagonizado por lo general por mujeres solas o en pareja sin consumir acto sexual alguno (Gómez, 2019).

El porno extremo, o más bien conocido como porno duro, es un género pornográfico en el que sí se muestran escenas de actos sexuales explícitos, tales como penetración anal, penetración vaginal, felaciones, *cunnilingus*, *anilingus*, *fisting*, eyaculaciones y sexo grupal, con o sin utilización de consoladores, vibradores u otros objetos sexuales. Es



la pornografía más conocida y consumida del mercado, también entre adolescentes, y suele darse tanto en relaciones heterosexuales como en homosexuales y lésbicas, tríos, grupales, etc. Por lo demás, incluyen varios subtipos según el grado de implicación y/o sumisión (Botias, 2021; Gómez, 2019):

- ◆ *Gonzo*: porno partícipe consistente en poner la cámara en medio de la acción, permitiendo a menudo que los protagonistas de la escena graben. Esto crea al espectador la ilusión de estar dentro, dando más fuerza y similitud a la película (Gómez, 2019).
- ◆ *Feature*: porno argumental semejante al cine convencional con menos escenas de relaciones sexuales a favor de ciertos valores (Borda, 2021).
- ◆ *Fetichismo*: porno parafílico consistente en la excitación erótica o la consumación del orgasmo a través de un objeto concreto, una sustancia, una parte del cuerpo o una situación particular. En principio es inofensivo, pero podría considerarse un trastorno patológico si produce malestar clínicamente significativo o problemas a la persona que lo experimenta o a terceros (Pla, 2020).
- ◆ *Sadomasoquismo*: porno extremo nutrido de sadismo y masoquismo por quienes ejercen la dominación, la violencia o la agresividad para sentir excitación sexual, así como por las personas que sienten sumisión y humillación, obteniendo igual placer con ello. En cualquier caso, conlleva el riesgo de tornarse en un problema psicológico que debe tratarse (Botias, 2021; Pla, 2020).



Presencia y disponibilidad parental, transmitiendo total confianza y seguridad de que pueden preguntar de todo. No obstante la mera atención ya es mucho para los y las adolescentes, así como la mínima respuesta certera lejos de temer no saber darla. En este caso versará del problema que supone la pornografía; así como derivar y consultar a profesionales, aquello que sea necesario. Simplemente no dejar una pregunta sin respuesta (Kleponis, 2018).

Cuestionar la motivación de haber recurrido a la pornografía si es el caso; preguntarle directamente con tal de saber y buscar una alternativa sana a la misma, en un contexto de máxima comprensión así como desde la emoción (no juzgar, reñir ni castigar) aun argumentándole y haciéndole entender los riesgos de la pornografía. Recordar que la causa suele ser simple curiosidad, tensión o afán de empatizar con lo mismo que hace el grupo de amigos y/o amigas (Pasqualini y Llorens, 2016) (Kleponis, 2018).

Empatizar contando la propia experiencia o la de otros casos conocidos, que habiendo pasado por lo mismo, lograron superar la adicción. Todo ello lleva una reflexión implícita: es humano equivocarse, y tras el error crecemos en lo personal. Es importante seguir transmitiendo el apoyo incondicional en cualquiera de los casos (Laporte, 2016) (Kleponis, 2018).

Figura 48. Consejos básicos para prevenir la pornoadicción en adolescentes (Kleponis, 2018; IAJ, 2021). Fuente: elaboración propia

8.1.2. Normativa de la pornografía

La pornografía es legal, así como su consumo. No obstante, desde la reforma de la Ley Orgánica 1/2015 de 30 de marzo en España, nuestro marco jurídico ejerce un control férreo y endurece la pena al elevarla por delitos relativos a la prostitución tutelada y a la explotación sexual y corrupción de menores y/o discapacitados, sobre todo, donde la pornografía también es sumidero de todo ello (Singer, 2017).

Partiendo de la prostitución, esta no está regulada por una ley concreta, pero en sí no es ilegal. En cambio, sí lo es el proxenetismo al



lucrarse a costa de otra persona que vende su cuerpo para mantener relaciones sexuales. En relación con esto, se debe destacar el delito por trata de personas para la explotación sexual por norma, así como el relativo a relaciones sexuales y/o comercialización o mera difusión de las mismas sin el consentimiento de ambas partes, inclusive la práctica de *sexting*, esto es, el intercambio de mensajes, fotos y vídeos eróticos o sexuales, solo cuando se hace por exhibicionismo o con afán de ciberacoso. No es el caso de noviazgos que tienen el derecho de practicar el *sexting*, pero sin olvidar que es ilegal la posterior tenencia de material audiovisual de carácter íntimo o pornográfico sin conocimiento y/o autorización de sus protagonistas, en referencia una vez separada la pareja si así fuera. También, los casos de voyerismo como trastorno mental en el que alcanzan la excitación sexual al solo observar en vivo sin consentimiento para ello, ya sean personas conocidas o no, incluso desnudas y/o manteniendo relaciones sexuales (Plans, 2020; Cobo, 2020 A; García-Antón, 2020; Contreras, 2019; de la Fuente, 2019; Singer, 2017).

Por lo demás y con atención al grupo de personas menores de edad y/o discapacitadas, cabría destacar cómo la normativa tipifica el delito de solicitarles una relación sexual a cambio de una remuneración o promesa. Y de igual manera, el delito de pornografía al castigar la posesión del material que represente a una persona que igual parezca ser menor y/o discapacitada, participando en una conducta sexual real o simulada, o cualquier representación de órganos sexuales de una persona que parezca pertenecer al citado grupo con fines sexuales. Al respecto, se agrava la pena cuando se utiliza a menores de dieciséis años, cuando los hechos revistan un carácter particularmente degradante o vejatorio, cuando el material pornográfico represente a menores o a personas con discapacidad necesitadas de especial protección que sean víctimas de violencia física o sexual, cuando el culpable ponga en peligro la vida o salud de la víctima tanto de forma



dolosa o por imprudencia grave, cuando el material pornográfico sea de notoria importancia, cuando el culpable pertenezca a una organización o asociación que se dedique a la realización de tales actividades, cuando el responsable tenga vinculación previa (sea ascendiente, tutor, cuidador, maestro o cualquier otra persona encargada; de hecho o de derecho, del menor o persona con discapacidad necesitada de especial protección, o se trate de cualquier otro miembro de su familia que conviva con él o de otra persona que haya actuado abusando de su posición reconocida de confianza o autoridad) y/o cuando concurra la agravante de reincidencia (Botias, 2021; García-Antón, 2020; Cobo, 2020 A; de la Fuente, 2019;) Singer, 2017).

8.2. Causas de la pornofilia

Con independencia de tipos y normativa de pornografía, lo más importante son las causas de la pornofilia con tal de saber cómo prevenirla. Al respecto, el déficit de educación afectivo sexual reglada permite la construcción de fantasías sexuales basadas en la pornografía, considerada como elemento favorecedor de la violencia machista: pornografía *mainstream* en caso extremo. Por ello, se justifica la educación como única herramienta eficaz para frenar tal amenaza, así como para garantizar una educación en igualdad, tolerancia y diversidad en todo caso. Y es que no hay certeza de que todas las familias eduquen en dichas condiciones, por lo que sería arriesgado dejar la pornografía como principal fuente de educación sexual para esos niños y adolescentes que creerán e intentarán copiar cuanto ven. Por lo demás, la conocida como “triple A” en internet (accesibilidad, asequibilidad y anonimidad) hace todo lo demás para facilitar el consumo al efecto, con especial atención a los dispositivos móviles (IAJ, 2021; García-Antón, 2020; Cobo, 2020 B; Kleponis, 2018).



8.3. Consecuencias de la pornofilia

El consumo de pornografía va más allá de facilitar la excitación sexual reduciendo el estrés y permitiendo la autoexploración con la mera imaginación, sino que predispone para una iniciación temprana de la actividad sexual con expectativas poco realistas, conductas sexuales de riesgos, agresividad, sexual y distorsión de los roles de género en torno a la mujer objeto. En cuanto a lo primero, las estadísticas indican que la edad de inicio en las relaciones sexuales viene adelantándose hasta los 16 años de media en el caso de España; con el problema que supone valorar la pornografía como ejemplo a seguir. Esta es descubierta a los 12 años de media, siendo consumida luego por más de 2/3 de adolescentes, chicos en su mayoría, con especial incremento durante los confinamientos por pandemias como la de SARS-CoV-2. Por lo demás, la consecuencia última de consumir información irreal implícita en la pornografía dista mucho de facilitar prácticas sexuales normales, lo que no favorece el óptimo desarrollo sexual adolescente cuando los y las jóvenes toman la pornografía como referencia para sus primeras experiencias. Al respecto hay estudios científicos que asocian un frecuente consumo de pornografía con alteraciones de la red frontoestriatal del cerebro sobre la base de la semejanza entre dicho consumo y el comportamiento adictivo de la búsqueda de novedad y/o recompensa. Más allá de eso, la pornografía afecta al desarrollo neuropsicológico del adolescente, también a su funcionamiento sexual pudiendo desencadenar, incluso, trastornos mentales de hipersexualidad aparte del de voyerismo en caso extremo. Este suele comenzar de adolescente, viéndose con cierta tolerancia por los demás, no en cambio si el “mirón” es adulto o mayor. En cualquier caso, buscan el orgasmo y suelen conseguirlo masturbándose durante o después de la actividad voyerista, sin que su impulso supere la mera observación. En el caso de no ser así, no sería voyerismo,



sino agresión y/o violación consumada (IAJ, 2021; Bronchalo, 2020; Gómez, 2019; Kleponis, 2018; Singer, 2017).

En cualquier caso, y sin llegar al extremo, todo apunta a las nefastas consecuencias de que los niños tengan una educación sexual basada en la pornografía directamente proporcionales a los modelos de sexualidad que vean en las pantallas: dominación, machismo, desprecio de la mujer e incapacidad para vivir una sexualidad que garantice el respeto y el amor. Todo lo cual redundará en consecuencias tremendamente negativas en la salud emocional de las chicas en especial. Sin embargo, con la pornografía existe el peligro de que los jóvenes desarrollen un concepto erróneo sobre los roles de género en las relaciones sexuales. Y es que “somos lo que vemos” y el colectivo adolescente no va a ser la excepción, por lo que a partir de la imitación podría tener una sexualidad insana que a largo plazo puede generarles disfunciones y complejos (Borda, 2021; IAJ, 2021; de la Fuente, 2019).

Los riesgos de la pornofilia se disparan en la adolescencia al encontrarse esta en una fase evolutiva en pleno proceso, tanto a nivel físico y socioemocional como cognitivo. Esto se traduce en que las habilidades de procesamiento están inacabadas, y por ello, separar realidad de ficción les cuesta mucho más. También, y en alusión al desarrollo intelectual incompleto, el adolescente puede presentar falta de crítica, siendo probable su incapacidad para evaluar y pronunciarse correctamente acerca de su entorno. Además, es posible que no puedan reconocer la acción pornográfica en sí, ya que es irreal y no necesariamente refleja la sexualidad humana, lo cual puede derivar en efectos negativos sobre su propia sexualidad, como mínimo (García-Antón, 2020; Kleponis, 2018; Laporte, 2016).

El mayor problema surge cuando las fantasías, impulsos y conductas sexuales interfieren de manera repetitiva en las actividades y obligaciones de la vida diaria. La causa es la pérdida de autocontrol al no poder dejar de consumir pornografía aunque ya no les suponga



el mismo placer. Y es que la retroalimentación conlleva la necesidad de seguir viendo contenidos cada vez más extremos y/o más sofisticados, y/o consumirlos con mayor frecuencia. Esto puede acabar ocasionando que la persona desatienda responsabilidades en diferentes contextos de su vida, lo que le puede llegar a generar ansiedad, culpabilidad, depresión y conflictos interpersonales. También, una consecuencia de ello es, incluso, la desatención de la pareja o noviazgo o la frustración por no poder hacer realidad la experiencia pornográfica (Bronchalo, 2020; Gómez, 2019; Bolinches, 2017).

La evaluación de las consecuencias adictivas de la pornografía parten de la falacia que transmite. A colación de ello, la mayoría de los expertos en sexualidad que la analizan concluyen que su característica principal es la deformación de la realidad mediante expresiones de violencia. Asimismo, elimina todo componente emocional a la vez que transmiten misoginia mediante relaciones de sometimiento de la mujer hacia el hombre, con el riesgo que esto lleva implícito. De hecho, las denuncias de violencia sexual no han dejado de crecer en los últimos años, inclusive las agresiones grupales. Al respecto, no hay consenso en si el incremento se debe a un aumento del número de abusos y agresiones sexuales o si se debe a una mayor conciencia sobre la necesidad de denunciar. Así, se considera que la mayoría de las agresiones permanecen ocultas pues siguen sin denunciarse. Por tanto, hay que tener claro que no existe un determinado perfil de acosador sexual y que los agresores no tienen un problema mental por el mero hecho de hacer lo que hacen. Más bien tienen un problema en su forma de entender las relaciones y sus derechos. Dicho de otra manera, son hijos sanos del patriarcado que pueden hacer uso de la pornografía como catalizador sin que, aun siendo posible, tenga que convertirse en un problema de salud necesariamente. De hecho, el riesgo surge con el hábito y la conducta pornoadictiva, pero solo en las situaciones de pérdida



de autocontrol antes mencionadas (Botias, 2021; IAJ, 2021; Gómez, 2019; de la Fuente, 2019; Singer, 2017).

8.4. Necesidad de una educación afectivo sexual temprana

La exhibición de una falsa sexualidad podría estar clara en el adulto que la consume, pero no tanto para los y las adolescentes que frecuentemente la consumen, sobre todo, si no antes han tenido otra fuente de información en el contexto familiar y/o educativo reglado, así como desde el movimiento asociativo. De ahí la importancia del control parental al respecto, pero por encima de todo, de los programas de formación que trabajen con la familia, inclusive. Una educación sexual adecuada rompe con el imaginario sexista y para ello es ideal que los padres se involucren en el proceso: informe, expliquen y asesoren sobre la sexualidad a sus hijos, haciendo hincapié en la pornografía y sus consecuencias. También en los ámbitos educativo y asociativo como garante del seguimiento en casos de una débil o problemática estructura familiar. En cualquier caso con especial interés a razón de programas y talleres que trabajen los riesgos de la pornografía, puesto que es de vital importancia la prevención en la población más vulnerable en temas relacionados con la sexualidad, sobre la base de la extraordinaria exposición que hoy tienen niños, niñas y adolescentes a través de internet (IAJ, 2021; López, 2020; Plans, 2020; García-Antón, 2020).

Desde la perspectiva adictiva, la sexual es similar a otras dependencias, por lo que debe someterse a un abordaje integrador y multidisciplinar también con adolescentes en el que, además de la familia, participen los propios iguales bajo el estímulo de agentes mediadores en continua tutorización y seguimiento profesional. Al igual que profesorado y demás especialistas en salud mental. Sobre estos últimos, cabe destacar las dinámicas en grupos de autoayuda, de máxima



eficacia en el asociacionismo, con especial atención a la estrategia mediadora que implementan. Más allá de la red de apoyo, se valora la psicoterapia e incluso los inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina por parte de psiquiatría si fuera necesario (IAJ, 2021; García-Antón, 2020; Esclapez, 2017).

8.5. Propuesta didáctica

Se presentan cuatro actividades relacionadas con los siguientes objetivos:

- ◆ Concienciar acerca de la pornofilia: de su consumo, tipos y normativa, causas, consecuencias y líneas de intervención (Actividad 1).
- ◆ Identificar problemas de salud relativos a la pornofilia y su contexto, así como proponer soluciones al efecto (Actividad 2).
- ◆ Clarificar la pornofilia al eliminar los mitos y las falsas creencias que persisten entorno a la misma (Actividad 3).
- ◆ Concienciar de los riesgos de la pornofilia a partir de experiencias de vida(Actividad 4).

146

■ Actividad 1. Conocimiento de pornofilia.

Material: folios, bolígrafos y caja de cartón.

Tiempo estimado: 60 minutos.

Desarrollo: se escribe el máximo número posible de preguntas relativas a la teoría trabajada, cada una por separado, en un pequeño papel que doblaremos e introduciremos en una caja de cartón. Esta la moveremos luego mezclando todo en su interior. A continuación, pedimos al grupo que se posicione en forma de “u” permaneciendo de pie



mientras dure la dinámica, dejando la parte libre de la “u” a la cabecera del aula donde permanecerá el docente junto con la caja. Esta empezará a pasarse por su derecha y cada estudiante cogerá una pregunta de la caja y solo en caso de acertar con la respuesta avanzará un puesto a su izquierda saltándose a la persona inmediata. A excepción de cuando acierte quien vaya en primer lugar, pues avanzará creando un puesto de separación en medio de ventaja y los demás tendrán que saltar como si de un sujeto invisible se tratase. El docente hace de guía y corrector hasta el final y quien entonces se encuentre a su derecha habrá ganado la competición, para la que debiera procurarse alguna recompensa como aliciente como la de sumar puntuación en la nota de la asignatura que nos ocupe y no solo al primero, sino también al segundo y tercer puesto en caso de un grupo numeroso.

Hay que tener en cuenta el criterio con el que se posiciona cada estudiante al principio. Este debe ser por méritos académicos en la asignatura, por orden de mayor a menor nota desde los primeros a los últimos puestos respectivamente. Por lo demás, también existe la opción de implementar la actividad formando dos grupos homogéneos en atención a los méritos mencionados, con tal de lograr cooperación mediante una respuesta común cada vez. Así, el grupo que sume más aciertos logrará la recompensa acordada para el total de sus miembros.

En cuanto a las preguntas, sirvan como ejemplo las siguientes: • ¿Qué es una parafilia? • ¿Qué es la pornofilia? • ¿Cómo definirías pornografía? • ¿La pornografía tiene que ver con violencia de género? • ¿Consumir pornografía conlleva un trastorno mental? • ¿Qué relación tiene el patriarcado con la pornografía? • ¿Qué índice de consumo en pornografía presenta España a nivel mundial? • ¿Qué sabes del proyecto “Dale la Vuelta”? • ¿Las personas que ejercen violencia de género son enfermos mentales? • ¿Qué dos tipos de pornografía distingues? • ¿Cómo definirías el porno blando? • ¿Qué es el porno duro?



• ¿Qué otro nombre recibe el porno blando? • ¿Qué otro nombre recibe el porno duro? • ¿A qué se le llama pornografía *mainstream*? • ¿Qué tipos de porno duro que conoces? • ¿A qué se le llama gonzo? • ¿A qué se le llama feature? • ¿Qué es el fetichismo? • ¿Qué es el sado-masoquismo? • ¿Qué acciones de porno duro conoces? • ¿Cuál es la norma que tipifica los delitos sexuales con el máximo endurecimiento de la pena en España? • ¿Con qué colectivo es más sensible la Ley Orgánica 1/2015 de 30 de marzo? • ¿La pornografía es ilegal? • ¿Es la pornografía un recurso más para aprender sexualidad? • ¿Cómo definirías prostitución? • ¿La prostitución es ilegal? • ¿A quién se le llama proxeneta? • ¿El proxenetismo es ilegal? • ¿A qué se le llama *sexting*? • ¿Puedes tener material íntimo de otra persona aunque ella no lo sepa pero siempre que no lo divulgues? • ¿Cuándo es legal el *sexting*? • ¿Cómo definirías voyerismo? • ¿Cómo se llama la persona que practica exhibicionismo y/o ciberacoso? • ¿Una violación es propia de voyeristas? • ¿Cuáles son las causas de la pornografía? • ¿Qué consecuencias tiene la pornografía en general? • ¿Qué riesgo de salud mental corres al consumir pornografía? • ¿Por qué consumir pornografía tiene especial riesgo en el adolescente? • ¿Cómo influye el consumo de pornografía en el noviazgo? • ¿Procede tratar con inhibidores de libido a personas que consumen pornografía? • ¿Qué relación tiene la pornoadicción con la adicción a cualquier droga? • ¿Piensas que la familia tiene algo que ver en los casos de pornoadicción adolescente? • ¿En qué medida intervienen los grupos de autoayuda en la pornofilia? • ¿Qué importancia tiene el agente mediador en salud en relación con la pornografía en adolescentes? • ¿Qué consejos darías para prevenir la pornoadicción? • ¿Cómo interviene la psicología y la psiquiatría en la pornoadicción? • ¿Es imprescindible la educación sexual del adolescente?

Fuente: elaboración propia



■ Actividad 2. Pornofilia y contexto.

Material: folios, bolígrafos

Tiempo estimado: 45 minutos.

Desarrollo: se forman grupos de trabajo de 5 o 6 personas y se entrega un caso clínico por cada uno. A continuación, se les deja tiempo para el análisis del problema si lo hubiera y de ser así la propuesta de actuación en cada caso sobre la base de lo aprendido de cara a la posterior puesta en común con el resto de grupos. Será mediante la exposición de un representante por grupo, tras la cual podrán participar todos los integrantes, así como interaccionar y debatir con el total del alumnado en clase (lluvia de ideas). Al respecto el docente hace de guía y corrector.

En cuanto a los casos clínicos, valen los siguientes:

- ◆ Caso 1. En un instituto de educación secundaria obligatoria son conocedores de una denuncia por parte de unos padres a partir de haberse compartido en una red social una imagen de su hija desnuda. Parece ser que ella se le envió a su novio, pero tras romper a las dos semanas él la difundió como venganza tras ella dejarlo por celos. Consecuentemente el equipo directivo decide intervenir con el grupo y hablando primero con la pareja por separado. Por lo demás, quieren hacer uso de un agente mediador entre iguales, sin imaginar que ese mismo día la chica ha intentado suicidarse tirándose por la terraza de su casa donde quiere permanecer recluida.

Orientación para el docente: *recordar la ilegalidad del sexting salvo cuando se hace entre la pareja con consentimiento de ambos. Por lo demás destacar la intervención del agente mediador fuera aparte de la profesional en psicología en relación a la chica. El ámbito jurídico hará lo demás.*



- ◆ Caso 2. Marcial es dueño de un club de carretera con cafetería bar y habitaciones por horas en la planta de arriba. Está regentado por chicas sugerentes para el alterne con los clientes, extranjeras en su mayoría con horario de trabajo desde las 21 h. a altas horas de la madrugada. Entre ellas está María, de origen colombiano y la más joven de todas con 17 años de edad, aunque no lo aparenta. Desde el principio lo pasa mal y aunque dice que la engañaron con el trabajo, necesita el dinero. Lo último fue la violencia masoquista sufrida a manos de un cliente que además la obligó a felación y coito sin preservativo.

Orientación para el docente: *recordar que la prostitución no es ilegal pero al no estar regulada se presta a ser trabajo fácil y sumidero de delitos varios, trata y/o explotación sexual. En cualquier caso, un club de alterne es legal pero no la función proxeneta que pueda ejercer; más si cabe cuando se trata de una persona menor de edad. Por lo demás puede valorarse violencia de género, lejos de justificarla por trastorno mental y más bien consecuencia del patriarcado imperante, en cuanto al sometimiento habido en la relación íntima descrita. En cualquier caso procede denunciar en el juzgado de guardia, inspección de trabajo...*

- ◆ Caso 3. Jordi, Marcos y Toni son tres amigos que comparten piso de estudiantes. Marcos y Toni tienen novia y acordaron experimentar el intercambio de parejas, a lo que sus chicas accedieron para sorpresa de ambos; no en cambio a ser grabadas aunque lo hicieron sin que ellas lo supieran. Al día siguiente compartieron la experiencia enseñando el vídeo a Jordi, quien volvería a verlo muchas más veces a espaldas de sus compañeros. Y es que se excita sexualmente masturbándose cada vez, sin imaginar que Toni lo vería en una ocasión, pero no quiso interrumpirlo para no cortarle el rollo.



Orientación para el docente: *recordar que no se practica sexting sin envío en red de material alguno. No obstante, aquí sí hay un material grabado sin consentimiento de la otra parte y ya eso es un delito con reincidencia por cada vez que se vea, tanto por parte del chico que lo hace como por parte de quienes lo han difundido. Por lo demás no hay caso alguno de voyerismo como trastorno mental extremo, pues no se observa en vivo y tampoco en cuanto al amigo que no interrumpe pues además solo se percata y deja hacer, sin sumarse a observar para también él excitarse sexualmente. En fin, procede que reciban ayuda por el riesgo de pornoadicción con independencia del de la escalada delictiva.*

- ◆ Caso 4. Víctor tiene 24 años y hasta que no ha comenzado la terapia con el grupo de autoayuda no era consciente de su dependencia de consumo diario a la pornografía. De un tiempo a esta parte reconoce que no le satisfacen las relaciones sexuales que mantiene con su novia y que hasta prefiere el porno en su lugar, lo cual le frustra pues hasta hace un año el problema era justo el contrario: su novia solía frenarlo, teniendo él que “buscarse la vida” según dice. De hecho, llegó a espiar a sus vecinas desde la ventana del baño al dormitorio del piso anexo, una pareja de lesbianas, cuando mantenían relaciones sexuales.

Orientación para el docente: *recordar la hipersexualidad como trastorno mental del pornoadicto, con efecto rebote en relación con el deseo sexual con la novia. De igual manera, en relación al voyerismo llevado a cabo, ilegal por cierto. Consecuentemente procede atención especializada en psiquiatría frente al trastorno mental que padece, incluyendo psicoterapia en pareja con el tiempo.*

- ◆ Caso 5. En el sex shop de mi calle me han contado que Óscar, el dependiente, echó a gritos a un antiguo cliente que venía



“echándole los tejos” mediante mensajes a su móvil junto a fotos insinuantes medio desnudo. Y es que además solía hacer uso de la cabina para visionar vídeos y seleccionar la compra y al parecer el otro día salió con los pantalones bajados pidiéndole que entrara en la cabina con él. De hecho, llegaron a forcejear e incluso Oscar llamó a la policía y para su sorpresa esta le encontró fotos tuyas en el móvil que le había hecho sin su consentimiento, trabajando en el establecimiento.

Orientación para el docente: *recordar la ilegalidad del sexting; incluso en una pareja que no es tal y cuando no hay consentimiento de una parte. También la ilegalidad de tener contenido privado de otra persona; sea sexual o no. De igual manera el intentar someter a otra persona, posiblemente por su hipersexualidad como trastorno mental, dado el consumo frecuente de pornografía. Por lo demás, y con independencia de la jurisprudencia en relación a la detención del sujeto, procede atención especializada en psiquiatría y psicología frente al trastorno mental que padece, con especial atención al beneficio de los grupos de autoayuda.*

- ◆ Caso 6. Estamos juntos en el instituto y todos sabemos que Alberto es un “mirón”, pero a Martina le cae bien pues dice que le gusta que la miren y de hecho hasta insinuársele. No obstante, me ha contado que anoche se sobrepasó con ella queriéndola obligar a tener relaciones de aquella manera. Dice que la empujó y la dejó caer al suelo incluso, cuando se negó tras tanto insistirle. Y es que llegó a pedirle cosas muy extrañas y pasó algo de miedo. Solo me lo ha contado a mí y yo ahora al orientador de nuestro centro educativo porque estoy preocupado. ¿Y si le pasa algo y me queda la mala conciencia?

Orientación para el docente: *recordar la masculinidad hegemónica o patriarcado también en las relaciones sexuales.*



Posiblemente haciendo uso de la pornografía como catalizador, inclusive el porno duro o la pornografía mainstream en el caso más extremo. Al respecto procede trabajar con el sujeto y el grupo a través de agentes mediadores tutelados, así como directamente con ellos y con la familia. Más allá de ella vendría a sumar el asociacionismo específico mediante grupos de ayuda mutua con independencia de la judicialización de lo acontecido.

Fuente: elaboración propia

■ Actividad 3. Desmitificando la pornografía.

Material: folios y bolígrafos.

Tiempo estimado: 45 minutos.

Desarrollo: se preparan tarjetas con mensajes falsos en torno a las relaciones sexuales por influencia de la pornografía. Luego se reparte al azar pasando entre el alumnado para que cojan de un sobre una por cada. A continuación, van interviniendo al libre albedrío hasta que lo hagan todos, desmitificando cada uno el mensaje que le haya tocado. Al respecto se facilita el debate, donde el docente hace de guía y corrector.

Respecto a la selección de mitos, ver a continuación:

- ◆ Mientras mejor cuerpo tengas, más disfrutarás del sexo.

Orientación para el docente: el término sexo alude a los genitales, pero erróneamente suele utilizarse para referirse a las relaciones sexuales. Dicho esto, el deseo sexual y la excitación mediante el juego erótico bastan para optimizar la respuesta sexual humana. Ni un cuerpo musculado ni el tamaño de un órgano garantizan placer. La pornografía sin embargo confunde



mediante cuerpos perfectos con afán de idealizar cuanto representan; digamos que todo el potencial de la cirugía estética, mayoritariamente sobre el cuerpo de la mujer (senos, clítoris, labios vaginales...) más efectos especiales.

- ◆ Mientras más grande sea el pene, más placer dará.

Orientación para el docente: además de los genitales son más los órganos genitales del ser humano, y de hecho se considera erógeno todo el cuerpo. Sin embargo, persiste la falacia coitocentrista como garante del máximo placer, y la pornografía tiene parte de la culpa. No obstante, en las parejas heterosexuales que puedan pensarlo no tiene sentido, pues el pene más pequeño accede a la zona vaginal más inervada y sensible: el clítoris.

- ◆ Si no sangra, no es virgen.

Orientación para el docente: suele atribuirse un posible sangrado en caso de haberlo, a la rotura del himen, pero ni la rotura del mismo tiene porqué coincidir con el primer coito ni el sangrado suele ser por ello; sino por la falta de lubricación vaginal por no dedicarle tiempo a la relación. Aun así, la pornografía confunde la realidad con tal de impactar con escenas abruptas.

- ◆ Una buena relación sexual tiene que ser guiada por el hombre.

Orientación para el docente: las películas porno heterosexuales suelen centrarse en el placer del hombre, incluso las escenas acaban con el orgasmo y la eyaculación del mismo. El placer de la mujer es secundario, propio de la hegemonía masculina y el patriarcado imperante llevado a las relaciones sexuales. Sin embargo, lo verdaderamente natural es la igualdad también en ello y que el placer de todos y todas tenga la misma importancia.



- ◆ El mejor sexo se hace en silencio.

Orientación para el docente: *Más allá de los genitales, el sexo referido como relación sexual debe basarse en la comunicación verbal y no verbal para no hacer jamás lo que la otra parte no desea. Sin embargo, el porno duro no dialoga pues actúa sometiendo a la mujer por defecto y en caso de hacerlo es para pedirle una felación, una postura determinada... En definitiva, el hombre da y la mujer recibe cuánto y cómo él quiere hacerlo.*

- ◆ Una buena relación sexual dura las horas que quieras.

Orientación docente: *el deseo sexual parte del cerebro, uno de los principales órganos sexuales, pero es el juego erótico el que facilita la durabilidad de la respuesta sexual humana mediante las fases de excitación y meseta. De no ser así se fomentaría el “aquí te pillo aquí te mato” teniendo en cuenta que sólo disfrutaría el hombre puesto que su fase de excitación es más corta que la de la mujer. En cuanto a la pornografía, hay que tener en cuenta que son actores y actrices que descansan y graban escenas independientes que luego montan pareciendo lo que no es. De hecho, si todo fuera seguido tal cual vemos, serían penetraciones dolorosas y hasta aburridas.*

- ◆ El mejor orgasmo va acompañado de gritos y gemidos.

Orientación docente: *para empezar, no todo es el orgasmo pues hay que disfrutar de toda la relación sexual. Dicho esto, ni mucho menos hay por qué gritar y gemir con un orgasmo pues hay diversidad en la forma de vivirlo y expresarlo; influido por el cansancio en general. Es más, la sonoridad al orgasmo podría sugerir que es fingido.*

- ◆ La mujer es multiorgásmica.

Orientación docente: *la última fase de la respuesta sexual humana es la fase de resolución y esta es más corta en las mujeres. Quiere decir que su periodo refractario de recuperación*



las capacita para reiniciar el ciclo con la excitación y sí que también pueden tener varios orgasmos en la misma relación, lo cual no significa que todas lo tengan ni que todas sean multiorgásmicas por naturaleza. Influyen muchos factores que lo hacen personal. Así y todo, la pornografía confunde creando expectativas que no pueden generalizarse.

- ◆ La relación sexual sin preservativo es más placentera.

Orientación docente: gran parte de la pornografía ignora el riesgo de las infecciones de transmisión sexual, así como de embarazos no deseados, lo cual resulta temerario. En cualquier caso, nada debe anteponerse a la salud, pero es que además todo es cuestión de hábito y no es cierto que con el preservativo se sacrifique placer.
- ◆ A la mujer le gusta más que el macho la someta con violencia.

Orientación docente: las películas porno suelen recurrir a la fuerza física y a los insultos a la mujer con afán de excitarlas durante la relación sexual. Sin embargo, la excitación es personal y por encima de todo está la comunicación y consensuar explícitamente lo que se quiere hacer y cómo para un igual disfrute.
- ◆ La pornografía gusta a todo el mundo, no nos engañemos.

Orientación docente: la pornografía es fantasiosa y sacia la curiosidad facilitando la excitación en su equilibrio. Pero eso no quiere decir que guste y que lo haga a todo el mundo. Es más, las conductas que representan no son ejemplos a generalizar.
- ◆ El porno duro da más placer que el porno blando.

Orientación docente: la pornografía es violencia y el conocerla no debe significar fomentarla al considerarla fuente de placer. Por encima de todo debe imperar la salud, inclusive la emocional; comunicarse y consensuar por cuánto se opta y cómo.



- ◆ En la relación sexual no hay nada como el coito.

Orientación docente: *la pornografía gira entorno a la genitalidad y el coito, con representación que omiten el juego erótico como proceso de placer. De hecho, es irreal la durabilidad ya no de la relación sino del sexo coital en sí. La relación sexual es mucho más en atención a sensualidad mediante besos y caricias.*
- ◆ Las grandes eyaculaciones son proporcional a la fogosidad y placer en el sexo.

Orientación docente: *la cantidad de eyaculación no guarda relación directa con el placer. Además, la pornografía falsea la cantidad de fluidos tanto del hombre como de la mujer. Esta presenta gran variabilidad y no todas eyaculan, lo que no sugiere problema alguno en la relación.*
- ◆ Cualquier postura es posible y las del porno dan más placer.

Orientación docente: *la pornografía vende prácticas inverosímiles mediante actores y actrices entrenados para posturas impactantes y hasta peligrosas en ocasiones. En cualquier caso, no deben generalizarse porque sí, y además no tienen por qué ser más excitantes.*
- ◆ En la relación sexual, el hombre gay es pasivo.

Orientación docente: *la pornografía estereotipa las relaciones sexuales entre hombres mediante la vigorexia incluso, de quien da placer; musculado y estilizado, además de con pene grande. Por encima de todo destaca la penetración ignorando el proceso previo de placer mediante el juego erótico. Y por supuesto ambos son gays y no siempre el mismo tiene por qué ser pasivo.*
- ◆ En la relación sexual lésbica, una siempre hace el papel de hombre.

Orientación docente: *las relaciones sexuales entre mujeres lesbianas sugieren variabilidad de roles lejos de los tradicionales de género. Al respecto la pornografía fomenta la confusión*



de muchas personas que piensan que una hace el papel activo de hombre, dando placer a quien hace el papel pasivo de mujer. Y es que eso no es así; tampoco en las relaciones lésbicas. Por lo demás la pornografía debiera considerar el disfrute de las mujeres involucradas, sin convertirlas en objeto de placer del hombre al verlas.

Fuente: elaboración propia

■ Actividad 4. Testimonios de pornofilia.

Material: cañón proyector y PC con internet.

Tiempo estimado: 45 minutos.

Desarrollo: se invita a quien quiera del grupo, a contar en primera persona su experiencia pornográfica. Para ello suele haber retracción por lo que se invita antes a alguien externo que acuda a compartir la suya.

Con ello se pretende crear el clímax de confianza para que se abran. Por lo demás, hay muchos recursos audiovisuales a seleccionar en la red: solo testimonios autorizados que poder compartir con el grupo, de actrices porno inclusive. Para finalizar, procede la reflexión y puesta en común de cuánto les haya impactado y/o concienciado.

Fuente: elaboración propia

Bibliografía

- Bolinches, A. (2017). *Sexo sabio: como mantener el interés sexual en la pareja estable*. Barcelona: Debolsillo.
- Borda, I. (2021). *¿Prácticas buen sexo?: cómo lograr una sexualidad feminista*. Madrid: Autor-Editor.
- Botias, Á. (2021). *Violencia sexual*. Madrid: Adarve editorial.



- Bronchalo, P. (2020). *Cuando el sexo te atrapa. entender, afrontar y sanar el problema de la pornografía*. Madrid: Nueva Eva Editorial.
- Cobo, R. (2020) A. *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Madrid: La Catarata.
- Cobo, R. (2020) B. *Pornografía. El placer del poder*. Barcelona: Ediciones B.
- Contreras, M. (2019). *La prostitución de las mujeres*. Barcelona: Bellaterra.
- de la Fuente, F. (2019). *Violencia de género. Aspectos jurídicos-penales fundamentales*. Madrid: Centro Estudios Financieros.
- Esclapez, M. (2017). *Inteligencia sexual. Practica sexo inteligente. Desarrolla tu potencial sexual*. Córdoba: Arcopress.
- García-Antón, E. (2020). *La educación sexual en el sistema educativo público: conflictos en el derecho comparado y el ordenamiento jurídico español*. Barcelona: Editor J. M. Bosch.
- Gómez, L. (2019). *Pornografía*. Segovia: La Uña Corta.
- IAJ. (2021). Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de Formación, Empleo y Trabajo Autónomo. Junta de Andalucía. Recuperado el 31 de Diciembre de 2016, de <https://ws101.juntadeandalucia.es/patiojoven/informaci%C3%B3n-sexual>
- Kleponis, P. (2018). *Pornografía: comprender y afrontar el problema*. Madrid, España: Voz de Papel.
- Laporte, D. (2016). *Qué hacer para desarrollar la autoestima en los niños adolescentes*. Ciudad de México, México: Lectorum.
- López, F. (2020). *Mitos viejos y nuevos sobre sexualidad: el rol de la educación sexual*. Madrid: Pirámide.
- Marques, A. (2020). *Parafilias*. Lisboa: Teodolito.
- Pla, J. (2020). *Climax club. Una cartografía del placer (libros singulares)*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Plans, A. (2020). *Respeto mi sexualidad: educar en un mundo hipersexuado*. Madrid: Nueva Eva Editorial.
- Singer, H. (2017). *Código penal. Concordado y comentado con jurisprudencia y leyes penales espaciales y complementarias*. Madrid: La Ley.



Aprender a identificar relaciones afectivas no saludables constituye una tarea fundamental que debe estar presente desde edades tempranas para que los adolescentes y jóvenes tengan herramientas que les permitan reforzar conductas positivas y desarrollar valores como la empatía y la autoestima; de ahí que sean ellos los protagonistas de esta guía, que se concibe como un recurso didáctico dirigido a los profesionales que trabajan con este colectivo para ayudarlos a detectar creencias, actitudes y motivaciones relativas a la violencia en las relaciones de cortejo y noviazgo, tanto en el ámbito informal como en el de la educación reglada. La guía se estructura en ocho capítulos que abordan materias fundamentales que afectan a la propia identidad, al género, al sexismo, a las relaciones afectivas (incluyendo las relaciones sexuales), a la pornografía y a la salud. Cada uno de estos capítulos va acompañado de una propuesta metodológica con un planteamiento flexible, participativo y didáctico.

