

VIOLENCIA DE GÉNERO: ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO CON MENORES VÍCTIMAS

NATALIA BUESO-IZQUIERDO
JUAN MANUEL MORENO-MANSO
(Coordinadores)

VIOLENCIA DE GÉNERO:
ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
CON MENORES VÍCTIMAS

NATALIA BUESO-IZQUIERDO
JUAN MANUEL MORENO-MANSO
(Coordinadores)

VIOLENCIA DE GÉNERO: ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO CON MENORES VÍCTIMAS

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA



Cáceres 2024

Esta obra ha sido objeto de una doble evaluación, una interna, llevada a cabo por el consejo asesor del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, y otra externa, efectuada por evaluadores independientes de reconocido prestigio en el campo temático de la misma.

Relación de autores/as (por orden alfabético):

Macarena Blázquez-Alonso
Carlos Barbosa-Torres
Ana Belén Borrachero-Cortés
Natalia Bueso-Izquierdo
M.^a Pilar Cantillo-Cordero
Yolanda Deocano Ruiz
M.^a Elena García-Baamonde Sánchez
M.^a José Godoy-Merino
Eloísa Guerrero-Barona
Mónica Guerrero-Molina
Juan Manuel Moreno-Manso
Lucía Pinilla Moreno
José Serrano-Serrano
Francisco Carlos Vicioso Cabeza

Grupo de Investigación "Estrés, salud, psicopatología y bienestar emocional" (SEJ011).
Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Extremadura.

1ª edición, 2024

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
Plaza de los Caldereros, 2. 10003 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041. Fax 927 257 046
publicac@unex.es
<https://publicauex.unex.es>

E-ISBN: 978-84-9127-270-0

Maquetación: Control P. 927 233 223. estudio@control-p.eu
Cáceres, 2024

Dehesa Repositorio Institucional
Acceso abierto en el Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura



PRÓLOGO

Aunque la violencia de género es una lacra que está siendo ampliamente estudiada desde múltiples perspectivas, todavía existen lagunas de conocimiento y de trabajo de campo que han sido escasamente consideradas. Una de estas importantes lagunas de conocimiento y abordaje profesional son los hijos e hijas de mujeres supervivientes.

Comparado con la violencia que sufren las madres, el impacto de la violencia de género en sus hijos e hijas ha sido una gran olvidada. Debemos tener en cuenta que, hasta no hace mucho, los niños y las niñas expuestos a violencia de género no eran considerados víctimas de dicha violencia. En este sentido, seguimos desconociendo cuales son las principales secuelas psicológicas y físicas que esta violencia está causando en los y las menores, en qué etapas dichas secuelas son más graves o, lo que es más importante, si se pueden recuperar de ellas.

Y si complicado es investigar dichas secuelas por las propias características de la violencia y por la edad de los y las que lo sufren, mucho más complicado es detectar a los y las menores que la están sufriendo. Este primer paso necesario para poder ayudar es un gran déficit en el conocimiento y, al mismo tiempo, un gran reto para los y las que investigan para ayudar en este grave problema. No sabemos muy bien cómo hacer esa detección, pero sí sabemos dónde deberíamos enfocar nuestros esfuerzos: en los centros educativos.

Por eso, este magnífico libro viene a arrojar un poco de luz en este gran reto que es la detección de niños y niñas que son víctimas de violencia de género. Pero como muy bien el libro aborda, para una buena detección es importante también conocer las secuelas que esta violencia va a causar y conocer los posibles indicadores de la presencia de esta violencia. Por último, de poca utilidad sería un libro que nos explica cómo detectar la violencia de género pero no nos indica cómo ayudar a estos menores. Por eso, los y las autoras han incluido información sobre los recursos y los planes de actuación que los y las docentes pueden realizar cuando detectan dicha violencia. Esto cierra el círculo y le confiere el adjetivo de libro "completo".

Finalmente, es muy importante señalar otra característica que hace a este libro altamente recomendable: su apuesta por la transferencia. En los anexos del libro, los y las docentes podrán encontrar numerosas actividades perfectamente organizadas según los objetivos y la etapa educativa que podrá utilizar en su labor diaria. Estas actividades incluyen información sobre dónde hacerlas, cómo hacerlas, quién puede hacerlas, su temporalización o los indicadores de evaluación que permiten poder aplicarlas en al aula de modo inmediato. Esta apuesta por ir desde el laboratorio al aula, materializando en acciones concretas con los y las menores lo que la investigación nos ha enseñado, es un ejemplo que deberían seguir los libros que abordan este problema.

Todo esto hace que este libro es de obligada lectura para el investigador/a o el/la docente interesado en la detección, conocimiento y formas de ayudar a los y las menores expuestos a violencia de género.

Miguel Pérez García

Catedrático de Neuropsicología. Universidad de Granada

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
PRESENTACIÓN	11
1 INTRODUCCIÓN	13
1. Violencia de género en la sociedad. Definición y tipología	13
2. Violencia de género. Las mujeres y sus hijos e hijas	21
2.1. La violencia de género en las relaciones de parejas	21
2.2. El ciclo de la violencia de género	24
2.3. Menores en entornos familiares con violencia de género	28
2.3.1. La violencia vicaria	31
2.3.2. La violencia de género institucional	32
3. Consecuencias de la violencia de género	33
3.1. Alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas en hijos e hijas víctimas de violencia de género	33
3.2. Alteraciones psicopatológicas. Prevalencia y severidad	34
3.3. Alteraciones neuropsicológicas. Prevalencia y severidad	38
3.4. Relación e impacto entre alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas	40
2 FACTORES DE RIESGO, VULNERABILIDAD E INDICADORES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	43
1. Signos de alerta/indicadores: Manifestaciones	51
2. Indicadores físicos y psicosomáticos	51
3. Indicadores psicológicos y socioemocionales	52
4. Indicadores conductuales	53
5. Indicadores académicos y cognitivos	54
6. Indicadores según etapa evolutiva	54
7. Indicadores de violencia de género en un maltratador/agresor	56

3	DETECCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	57
1.	La detección precoz	57
2.	Dificultades en la detección precoz de la violencia de género	59
3.	Los centros educativos en la detección precoz de violencia de género	60
4	CENTRO COMO AGENTE ACTIVO	63
4.	Papel del maestro/a o docente	63
5.	Recursos	64
6.	Papel con las familias	64
7.	Importancia de la sensibilización y prevención	65
8.	Importancia del seguimiento del caso	65
5	PLAN DE ACTUACIÓN	67
1.	Procedimiento de notificación	72
1.1.	Plan del centro/protocolo	73
2.	Confidencialidad/evitar revictimización	73
2.1.	La confidencialidad	73
2.2.	La victimización secundaria	75
3.	Orientaciones/estrategias	78
3.1.	Docentes	78
3.1.1.	Conocer la situación en la que se encuentra la víctima	78
3.1.2.	Orientaciones sobre cauces de comunicación con el/la menor	79
3.1.3.	Orientaciones sobre cauces de comunicación con la familia	81
3.1.4.	Materiales y ayudas técnicas. Metodologías. Actividades	82
6	RED DE SERVICIOS, AYUDAS/PRESTACIONES	83
1.	A Nivel Nacional	83
2.	Atención a mujeres víctimas de violencia de género en Extremadura	83
3.	Atención a menores víctimas de violencia de género en Extremadura	86
7	DIRECCIONES DE INTERÉS Y GUÍAS	87
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
	ANEXOS CON MATERIALES Y AYUDAS TÉCNICAS. METODOLOGÍAS. ACTIVIDADES	109

PRESENTACIÓN

Este libro es un material dirigido a toda la Comunidad Educativa para la prevención y detección de la violencia de género, en menores víctimas que hayan sufrido o estén sufriendo violencia en sus hogares.

La elaboración y difusión de los documentos que se presentan aquí han sido redactados en base al conocimiento científico que en la actualidad existe. Además, todo el documento está redactado por parte de profesionales que trabajan en este ámbito y todo el equipo investigador del proyecto titulado: "Secuelas psicopatológicas y neuropsicológicas en hijos e hijas víctimas de violencia de género" financiado por la Junta de Extremadura y fondos FEDER (IB20077), que se ha llevado a cabo en la Facultad de Educación y Psicología en Badajoz, de la Universidad de Extremadura.

1 INTRODUCCIÓN

1. Violencia de género en la sociedad. Definición y tipología

Según La Asamblea General de las Naciones Unidas, la violencia de género (VG) se define como “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” (ONU, 1993). En España, se contempló una definición específica gracias a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género:

La violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión. (p.6)

La violencia de género constituye una realidad problemática universal y compleja que afecta gravemente a la mitad de la humanidad. Tal y como demuestran los datos que apuntan que una de cada tres mujeres son víctimas de esta (Cortés, 2020; Más, 2022; Menéndez *et al.*, 2013; Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2020).

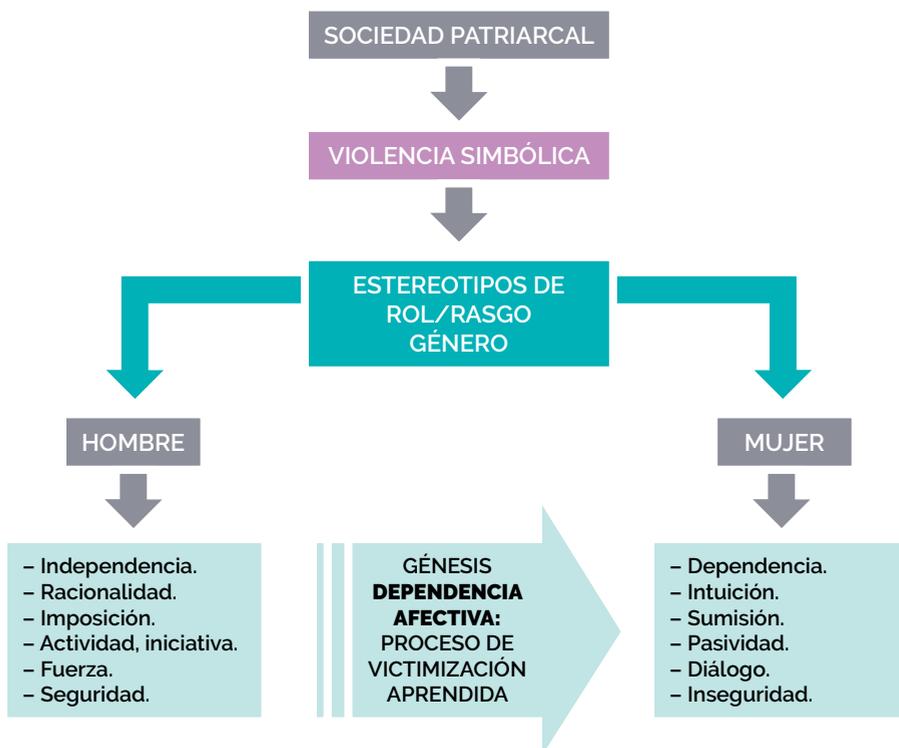
Se trata de una violencia enraizada en el sistema social, que ha de ser entendida en el contexto de desigualdad resultante del proceso de socialización diferencial de género al que asistimos desde el nacimiento y que da paso a la cultura patriarcal. Un sistema producto de la interiorización de creencias responsables de patrones de interacción que sustentan posiciones de dominio, donde la mujer, independientemente de su edad y estatus, es concebida como una propiedad de libre disposición masculina (Bituga, 2021; Castellanos, 2021; Suverbiola, 2020).

Desde este enfoque, la consabida polémica promovida por posturas que aseveran que la violencia de género puede entenderse de forma bidireccional entre el hombre y la mujer, no sólo vulnera los planteamientos jurídicos existentes al respecto sino también los fundamentos psicosociales que dan sustento a los mismos. Tales fundamentos se ponen de manifiesto en la realización de una rigurosa aproximación teórica del significado de los términos "sexo" y "género". Así, mientras que el "sexo" se define como aquellos atributos biológicos o genitales con que nace cada ser humano, por "género" entendemos la construcción social o cultural del sexo biológico, es decir, la adjudicación por parte de la sociedad de modelos cognitivos, afectivos y conductuales según el sexo con que nace el individuo cuya atribución ha sido tradicionalmente asignada a cuestiones innatas implícitas al sexo biológico (Lamas, 2018).

De esta forma, cuando hablamos de violencia de género estamos aludiendo a la violencia ejercida por los hombres contra las mujeres, donde la dominación masculina es reconocida como eje de la vida social y en la que el género del agresor y de la víctima, son los responsables de la llamada violencia simbólica, pilar del carácter patriarcal de nuestra sociedad occidental (Benstead, 2020).

Una cadena que adultera el proceso de socialización natural, a partir de arquetipos hombre-mujer que actúan sobre la identidad de género y asignan comportamientos al individuo desde su nacimiento que implican el desempeño de roles específicos cuya atribución estriba en las características sexuales (Lozano, 2020). Podemos decir que, lo que en un principio constituye una situación neutra de mera enculturación social se torna discriminatoria, al otorgar distinta importancia tanto al repertorio de actividades como determinadas características psicológicas de un sexo frente a otro, según una jerarquía de valores que concede supremacía al género masculino sobre el infravalorado femenino (Kreis y D'Agostino, 2021; Martínez *et al.*, 2020). Cada uno de estos comportamientos y características psicológicas adjudicadas desde el nacimiento reciben el nombre de estereotipos de rol de género y estereotipos de rasgo de género, respectivamente. Y actúan como responsables de que la mujer asuma posiciones de dependencia afectiva hasta convertirse en una víctima potencial de maltrato frente al hombre, que también se ve determinado por el aprendizaje de valores que le exigen actitudes dominantes e impositivas de acuerdo con su sexo (Alzate, 2020; León y Aizpurúa, 2020). A continuación, en la Figura 1. se describe este proceso.

Figura 1. Génesis de la Dependencia Afectiva y Proceso de Victimización Aprendida



Como se desprende de la figura anterior, el proceso de victimización aprendida que da paso a la violencia de género posee un objetivo de carácter instrumental por parte del varón, que recurre al empleo de esta como mecanismo de control de la libertad y sometimiento de la idiosincrasia de la mujer (Berkowitz, 1996; Castellanos, 2021).

El recorrido histórico por diferentes épocas y realidades nos muestra las diversas formas coercitivas de perpetuación de la hegemonía de lo masculino sobre lo femenino empleados a través del tiempo, que va desde el intercambio de mujeres de unas tribus a otras en un principio, hasta diversos usos y abusos del matrimonio, prohibiciones como la del aborto, ejercicio de la prostitución o el tráfico de mujeres (Gómez *et al.*, 2013; Walker, 1999).

Entre los estereotipos de rasgo de género que merecen una especial mención por el carácter radicalmente encontrado en ambos sexos y los efectos negativos que puedan conllevar, destacamos la escasa sensibilidad interpersonal

encontrada en los varones, especialmente en los de 25-33 años, que les conduce a una ausencia o excesiva debilidad de conciencia moral, impidiendo el desarrollo de aquellos sentimientos empáticos necesarios tanto a nivel interpersonal, para estimular la reparación de los daños causados, como a nivel intrapersonal, para facilitar la reflexión y replanteamiento de las propias acciones. Sin embargo, en el repertorio de las mujeres, concretamente, en las de 40-50 años, existen evidencias de una mayor presencia de culpa que repercute en indicadores como el sufrimiento cotidiano, la inhibición conductual en distintos ámbitos y una mayor susceptibilidad a la manipulación por parte de otros, como factores más representativos (Serrano *et al.*, 2018).

Otros análisis reflejan el poder de este tipo de condicionamiento vicario, marcadamente sexista, en relación con las respuestas emocionales emitidas por una muestra de 107 varones calificados de "machistas" y "menos machistas" a partir de las medidas extraídas del Inventario de Hipermasculinidad (HMI) de Mosher y Sirkin (1984). Tras el visionado de tres videocintas donde aparecía un bebé en un estado emocional de llanto, reposo y sonriente, como era previsible, los varones etiquetados como "machistas" respondieron a la cinta del bebé que llora con más rabia y menos empatía que los varones etiquetados de "menos machistas". La información recogida resulta tan sugerente como indicativa, explicando la existencia de tal reacción, en base a la inhibición adquirida del hombre ante las emociones consideradas tradicionalmente como "femeninas" (tales a la empatía) ante estímulos angustiosos en pro de una amplificación de aquellas emociones consideradas típicamente "masculinas" como es el caso de la ira o cólera, lo que incrementa el riesgo de acometer un comportamiento agresivo (Sánchez y Urbón, 2020).

La necesidad de que las prácticas educativas y los diversos agentes socializadores traten de debilitar estas tendencias conductuales, entre otras muchas que se desprenden de nuestro bagaje sociocultural, supone una labor compleja que debe implicar a la esfera familiar como fuente de apoyo ideológico activo. Así lo atestiguan investigaciones que indican que los hombres que actúan como agresores en la pareja se rodean comúnmente de amistades, también de sexo masculino, que admiten la violencia hacia las mujeres apoyándose en creencias de defensa del esquema patriarcal en el sistema familiar (Guarteche y Perrone, 2020).

Asimismo, no podemos obviar el alto alcance de las evidencias epidemiológicas y clínicas desencadenadas por este modelo estructural. En ellas, encontramos

el soporte para firmar que el impacto de los problemas psicológicos es diferente en función de las expectativas estereotipadas de género, vinculadas a cada sexo (Cantón, 2003; Cervantes y Chávez, 2021). De esta forma, mientras que las chicas adolescentes son más propensas a presentar problemas de tipo emocional como la ansiedad, depresión y trastornos de la conducta alimentaria, los chicos adolescentes son más vulnerables con relación a los trastornos por déficit de atención y trastornos perturbadores caracterizados por conductas oposicionistas o hiperactividad. Hoy en día, parece contrastado que, en muchas de las psicopatologías específicas, el género supera en importancia a otras variables a la hora de detectar diferencias individuales y, aunque la incidencia evoluciona de forma diversa, puede decirse que la distancia entre los sexos aumenta con la edad (Toribio, 2021). A la vista de lo mencionado resulta razonable el acuerdo a nivel internacional que existe en la actualidad, sobre la importancia de desarrollar una terminología uniforme en relación con la violencia contra las mujeres, que nos permita obtener definiciones y medidas estandarizadas aumentando el carácter operativo de las intervenciones en este campo (Jaramillo y Cadaval, 2020).

El término violencia de género o contra las mujeres ha sido denominado de forma extensiva desde 1993 y se acuña por primera vez en la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Beijing (China), en 1995 y ha sido definida como:

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. (Resolución 48/104 de la Asamblea General de la ONU, "Declaración para la eliminación de la violencia contra la mujer", 20 de diciembre de 1993. Artículo 1).

Una definición donde queda plasmado que la violencia contra la mujer abarca una amplitud de actos (aunque sin limitarse a ellos) como la violencia física, sexual y psicológica que se produce en la familia, incluidos los malos tratos en la pareja, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación. Aquella violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de una comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución

forzada. Y, por último, la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra, lo que indica que el estudio de violencia contra las mujeres ha de trascender a la figura de extensiva a fenómenos como el acoso y el abuso psicológico que sufren las mujeres a lo largo de la vida. Pone de manifiesto aspectos tan destacados como la importancia equiparada del sufrimiento psicológico de la mujer frente al físico. De manera que, ambos tipos de maltrato constituyen en sí mismos una categoría más de violencia de género. Pues, existen evidencias de que en países donde las mujeres carecen de poder económico, político y social, los índices de maltrato en la pareja son significativamente más altos por parte del hombre. Al mismo tiempo que, la formación de una organización social basada en principios de igualdad de género actúa como variable que correlaciona negativamente con la violencia en la pareja (Añón, 2016; Gómez y Pineda, 2018; Kim y Emery, 2003). Finalmente, hay que destacar que esta consideración conceptual trae consigo las claves principales para llevar a cabo una intervención prometedora, observadora del grado de complejidad que entraña este tipo de violencia. Donde existe la necesidad de llevar a cabo una investigación integral en este ámbito, en tanto en cuanto contempla una amplia diversidad de conductas violentas y abusivas. Aspecto imprescindible como punto de partida para la elaboración y desarrollo de un cuerpo de actuación eficaz en este terreno. Asimismo, el fenómeno de la violencia de género adopta un nuevo formato cuando la violencia se ejerce desde el ámbito doméstico o intrafamiliar.

La Comisión Europea encargada de la Igualdad de Oportunidades en 1999 definió a la violencia doméstica como:

Toda forma de violencia física, sexual o psicológica que pone en peligro la seguridad o el bienestar de un miembro de la familia; recurso a la fuerza física o el chantaje emocional; amenazas de recurso a la fuerza física, incluida la violencia sexual, en la familia o el hogar. En este concepto se incluyen el maltrato infantil, el incesto, el maltrato de mujeres y los abusos sexuales o de otro tipo contra cualquier persona que conviva bajo el mismo techo. Aunque a partir de esta definición cualquier persona puede ser víctima de violencia doméstica, diferentes estudios proporcionan estadísticas que informan que más de la mitad de las víctimas, son mujeres abusadas a manos de la pareja íntima (Aprile, 2020).

Por otro lado, el Código Penal Español (1995), tras ser sometido a revisión, nos especifica una nueva interpretación de violencia doméstica desde la vinculación que existe o ha existido entre el agresor y la víctima, ampliándose a:

“Quien habitualmente ejerza violencia física o psíquica sobre quien sea o haya sido cónyuge o sobre la persona que esté o haya estado ligada de manera estable por una relación análoga de afectividad, o sobre los hijos propios o del cónyuge o conviviente, pupilos, ascendientes o incapaces que convivan o que se hallan sujetos a la potestad, la tutela, el acogimiento o la guarda de hecho de uno u otro”. (Artículo 153, p. 34.006). Por este motivo, aún a riesgo de suscitar posibles y trascendentes confusiones, la Comisión Europea (1999) sugirió acuñar la expresión específica de “maltrato de mujeres” para aludir a “la violencia ejercida contra las mujeres por su pareja/ex-pareja” (Ferrer y Bosch, 2006).

Sin embargo, a pesar de la aparente equiparación conceptual de estos dos términos, diferentes trabajos destacan como aspecto más visible de la violencia doméstica la existencia de una situación de abuso de poder, en el que la persona más fuerte y con más recursos, tradicionalmente (aunque no con exclusividad), el hombre, trata de ejercer control sobre su pareja, a quien percibe como un ser vulnerable e indefenso (Echeburúa y Corral, 1998; Illescas *et al.*, 2018).

Sin duda, la asimetría de poder supone un elemento clave a la hora de explorar en qué medida se asocia el patrón de distribución del poder entre los miembros de una pareja con la agresión versus satisfacción conyugal. Información que adquiere un carácter más consistente si tenemos en cuenta investigaciones que relacionan la insatisfacción del sujeto con el nivel de poder que ostenta en sus relaciones de pareja, la violencia parental que experimentaron durante su infancia, y su capacidad de infligir violencia en sus relaciones íntimas. De tal modo que, dicha insatisfacción no sólo se asocia tanto en hombres como en mujeres con el uso de la violencia en relaciones de pareja, sino que se registran esquemas diferenciales de perpetración de esta en ambos sexos (Kaura y Allen, 2004). De este modo, cabe insistir en que, aunque el factor de predicción que aparece con más fuerza en la violencia conyugal es la presencia de experiencias de violencia parental en la historia familiar, resulta obvia la importancia de incluir el género y la distribución de poder en el estudio de las relaciones de violencia íntima (Appel y Holden, 1998; Margolin y Gordin, 2003; Straus y Smith, 1990).

Perrone (1997) describió esta asimetría relacional a partir de la descompensación de poder de los miembros de la pareja, distinguiendo dos patrones de violencia:

Patrón violencia-agresión: se refiere a aquel tipo de violencia que se establece entre personas que mantienen una relación asentada en patrones transaccionales igualitarios, es decir, donde la violencia se produce de forma bidireccional

o cruzada. Este tipo de violencia tendrá lugar en aquellas relaciones en las que la mujer y potencial víctima logra desprenderse de algunos aspectos estigmatizantes del rol tradicional femenino. Este tipo de violencia tiene mejor pronóstico que violencia-castigo dado que, el hombre agresor se implicará más fácilmente en la resolución del problema, siendo más factible que acuda a una intervención terapéutica.

Patrón violencia-castigo: se refiere a aquel tipo de violencia que se establece entre personas que mantienen una relación asentada en patrones transaccionales desiguales, es decir, donde la violencia se produce de forma unidireccional.

Este tipo de violencia es la más arraigada en los estereotipos tradicionales de género tanto para hombres como mujeres de manera que, mientras que el hombre no admite ningún compromiso ni responsabilidad e implanta la agresión de forma normalizada, la mujer adopta su rol tradicional de sujeto pasivo soportando y justificando el maltrato de que es receptora por parte de su pareja. Se trata de un tipo de violencia, desde donde el servicio de mediación o psicoterapéutico nunca será solicitada por parte del agresor, siendo la mujer quien, llevada al extremo y venciendo las graves secuelas de tal situación, solicite apoyo tanto a nivel familiar como social.

Esta última, es la que entendemos por la "violencia en la pareja íntima" o "violencia en el noviazgo" propiamente dicha. Se define como cualquier patrón regular de conductas violentas y coercitivas intencionadas, mediante la ejecución y uso del abuso físico, emocional o psicológico, así como a través de la destrucción o confiscación de la propiedad por parte de un sujeto hacia su pareja, ya sea, heterosexual como homosexual, adulta o adolescente, con el fin de conseguir su conformidad o controlarle (D'Olivo, 2019; Gracia *et al.*, 2020; Hernández y Doménech, 2017).

La violencia en la pareja constituye una de las manifestaciones más frecuentes de violencia ejercida dentro de los contextos familiares. Por este motivo, y entendiendo por espacio doméstico, el que se encuentra delimitado por las interacciones íntimas de una pareja, suele ser habitual que no apropiado, el empleo equivalente de términos como violencia conyugal y violencia doméstica para designar fenómenos de naturaleza distinta (Bosch y Ferrer, 2013). En esta misma dirección, hay que añadir que cuando designamos la violencia doméstica como violencia de género, seguimos en la línea de la imprecisión teniendo en cuenta que ésta no es más que una de las formas en que se expresa la violencia hacia las mujeres en nuestra sociedad. Es decir, una de las muchas manifestaciones de

violencia de género o violencia hacia la mujer. Desde esta perspectiva, será más fácil entender el carácter diferencial de ambos términos sin, por ello, ignorar las características que convierten a la violencia doméstica en una compleja realidad social avalada por datos que indican la presencia de elevadas tasas de violencia de género en sus distintas modalidades y altos niveles femicidios en numerosos países de la UE (Letonia, Dinamarca, Reino Unido, Suecia, Bélgica, Finlandia, Eslovaquia y Luxemburgo). Todo ello, a pesar de la dificultad que entraña establecer una comparativa entre datos referidos en diferentes países por la ausencia de una conceptualización legal común acerca de la violencia de género (Meléndez y Bermúdez, 2020; Pastor *et al.*, 2021). Para terminar, agregar que el aprendizaje para dominar se legitima mediante la consolidación de conductas que avaladas por estereotipos sexistas y prejuicios como la misoginia que no siempre se presentan de forma manifiesta o visible. Ambos fenómenos, limitantes para los hombres en el aprendizaje de la expresión emocional y la empatía y, de forma paralela, estimulantes en las mujeres para hacer de la sumisión, dependencia y debilidad emocional un modo de vida (Trujillo, 2019).

Por esto, la intervención para la prevención de la violencia de género apuesta por el esfuerzo de medidas preventivas basadas en la implementación de programas y actividades coeducativas regulares, que trasciendan al currículo formal y fomenten desde el currículo oculto actitudes hacia la igualdad y el crecimiento interpersonal (Gallardo y Gallardo, 2019).

2. Violencia de género. Las mujeres y sus hijos e hijas

2.1. La violencia de género en las relaciones de parejas

En toda relación íntima entre dos personas se establece un mayor o menor grado de contacto, de realización de actividades comunes, objetivos, intereses o expectativas compartidas, lo que genera cierta dependencia mutua hacia la otra persona con el establecimiento del compromiso relacional (Expósito y Moya, 2007). Pero cuando dentro de una relación de pareja en la que existe ese compromiso vital aparece la violencia de género, son muchas y muy diferentes las formas y tácticas que se ponen en práctica por parte del agresor para el sometimiento de la mujer que pasa a ser una víctima, además de la violencia ejercida de tipo puramente física o sexual. Desde el enfoque denominado modelo Duluth,

uno de los primeros programas multidisciplinares de intervención en violencia doméstica nacidos en los años 80 en EEUU (Vaccaro, 2021), se exponen las interrelaciones surgidas entre las formas de abuso y control que ejercen los hombres maltratadores. Según esta orientación, en diferentes momentos de la relación se producirán en mayor o menor intensidad y de manera individual o combinada (Echeburúa, 2013). Estas formas incluyen:

- *Intimidar*: inferir miedo en la víctima a partir de gestos, modulación del tono de voz, miradas, amenazas, rotura de mobiliario o enseres, maltrato de animales domésticos, portazos...
- *Abuso emocional*: diversas conductas que atenten contra la autoestima de la víctima y busquen volverla vulnerable, como humillarla, desvalorizarla, ridiculizarla o confundirla delante de otras personas. Este tipo de acciones están en la línea del concepto "luz de gas" (gaslight), que se define como "intentar que (alguien) dude de su razón o juicio mediante una prolongada labor de descrédito de sus percepciones y recuerdos" (Real Academia Española, s.f.).
- *Minimizar, culpar o negar los hechos*: restar importancia a las conductas violentas justificando los daños o consecuencias producidas, negar o rechazar las acciones agresivas llevadas a cabo o culpabilizar a la víctima de su aparición.
- *Aislar*: vigilar, controlar y limitar los movimientos de la pareja, sus compañías y relaciones externas, utilizando en casos los celos como formas de coaccionar la libertad de la víctima.
- *Abuso económico*: controlar y/o limitar los ingresos, anular las decisiones de las víctimas sobre decisiones económicas importantes, administrar su sueldo o retirárselo por completo, ocultarle los ahorros familiares, no permitir que disponga de dinero, obligarle a que se lo solicite como muestra de poder sobre ella... provocarán el desarrollo de consecuencias debidas al agravio sufrido por las acciones del agresor (Morillas *et al.*, 2014).
- *Manipular a los/as hijos/as*: utilizar a los menores como monedas de cambio para conseguir algo de la víctima, atemorizarla con hacerles daño, culpabilizarla como única responsable de los comportamientos de los hijos/as, instrumentalizarlos e infundir distorsiones en los menores sobre sus madres...

- *Coaccionar*: chantajear, desafiar o amenazar a la víctima con denunciarla, con suicidarse y que ella sea la responsable, obligarla a retirar denuncias interpuestas, presionarla para que cometa actos ilegales...
- *Uso de privilegios masculinos*: argumentar falsas creencias sociales de superioridad del hombre sobre la mujer, donde un género tendría una serie de privilegios sobre el otro, como ser la autoridad y un referente como cabeza de familia, ser quien tiene la última palabra sobre las decisiones importantes, decidir sin consultar con la víctima, imponer su voluntad...

A partir de estas acciones de control y poder sobre la mujer, el hombre reafirma su superioridad en la pareja. Es en ese momento, cuando la mujer adquiere el rol de víctima y mediante un proceso denominado victimización, entrarán en juego diferentes factores que provocarán el desarrollo de consecuencias debidas al agravio sufrido por las acciones del agresor (Morillas *et al.*, 2014).

Según la perspectiva científica y la doctrina victimológica, la clasificación más frecuente incluye tres tipos de victimización (Hernández *et al.*, 2020; Soria, 2006; Tamarit, 2006):

- *Primaria*: hace referencia a cuando recae sobre la persona de manera directa o indirecta un daño físico, psíquico, sexual, económico, patrimonial o social provocado por un hecho punitivo o situación traumática.
- *Secundaria*: obtiene también la denominación de "revictimización" o "doble victimización". Y hace referencia al perjuicio derivado de la victimización primaria, a causa del conjunto de costes personales que el hecho delictivo o situación traumática supone para la víctima, debido a su inclusión en un proceso para el enjuiciamiento del litigio. En este tipo de victimización, se incluyen los agravios consecuentes de los interrogatorios policiales, conversaciones con abogados, entrevistas forenses, asistencia a juicios, etc. Así como las asistencias a urgencias sanitarias, revisiones hospitalarias y consultas con profesionales de atención primaria.

Por tanto, quedan incluidas las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado, servicios sociales, órganos periciales y judiciales e instituciones sanitarias. Además, según la repercusión de la gravedad de los hechos ocurridos, se pueden sumar los medios de comunicación al dar cobertura a la noticia en casos mediáticos (Baca *et al.*, 2003). La victimización secundaria es un proceso lesivo que reitera el perjuicio sobre la víctima por los recursos formales (Palacios, 2001). Los elementos que favorecen el desarrollo de

esta tipología en la violencia de género comprenden acciones como despersonalización de las víctimas, falta de reserva de su intimidad, escasez de información judicial o uso de tecnicismos jurídicos, lentitud procesal, solicitud de argumentación a la víctima para dar por veraz su testimonio y la reiteración del discurso para describir los hechos ocurridos (Albertin, 2006; Hernández *et al.*, 2020; Rochel, 2005).

A su vez, las consecuencias lesivas de las agresiones derivan en consultas forenses que incluyen exámenes médicos ante violencia física y ginecológicos para violencia sexual, fotografías de las consecuencias corporales, cuestionarios y entrevistas con preguntas que pueden generar indefensión en la víctima o una falsa percepción de minimización de los hechos. En definitiva, el proceso posterior a la violencia ejercida por el maltratador puede suponer una experiencia desagradable para la víctima y aumentar su malestar psicológico o desequilibrar algún trastorno latente (Pereda, 2013). Este tipo de victimización (focalizado en el ámbito educativo y/o en el trabajo con menores) y las pautas sobre cómo evitarla y trabajarla se analizan en mayor profundidad en el apartado: La victimización secundaria.

- *Terciaria*: hace referencia al conjunto de resultados, efectos o secuelas provocados por el contexto social que rodea a la víctima e incluye a afectados indirectos de la violencia. En este caso, destacan el papel de los hijos/as de la pareja y familiares directos que convivan en el domicilio familiar si los hubiera, así como en algunos casos los animales domésticos que también pertenezcan a la pareja o a uno de sus miembros sobre los que puede recaer la violencia ejercida por el agresor. Sin embargo, en este tercer tipo no existe un criterio de unanimidad como en los anteriores de todo lo que incluye. Este proceso de victimización dentro de una relación de pareja marcada por la violencia de género viene determinado por la magnitud del impacto que se produzca en la mujer. Es decir, según el significado que la víctima le otorgue a los sucesos ocurridos y cómo los vivencie (Dignan, 2005).

2.2. El ciclo de la violencia de género

Una de las particularidades que posee la violencia de género frente a otros tipos de violencia es su aparición sutil y gradual, un factor que minimiza el estado de alarma al no aparecer de manera explosiva y repentina. Este hecho supone en las mujeres una dificultad añadida para su rápida identificación y enmascara en un

primer momento la percepción del problema por parte del entorno. Los resultados de diferentes investigaciones confirman la alta probabilidad de que la violencia aparezca ya en la relación de noviazgo, siendo más factible que las primeras conductas violentas pasen desapercibidas o se minimicen por la víctima que se encuentra en los momentos iniciales del enamoramiento. Amor *et al.* (2002) concluyeron que un 73% de las víctimas encuestadas en su investigación, reconocían haber sufrido episodios violentos por parte de sus parejas en los comienzos del noviazgo o del primer año de matrimonio. Bosch y Ferrer (2002) por su parte, determinaron que el 60% de mujeres víctimas que formaron parte de su estudio, indicaron haber sufrido situaciones violentas por parte de sus parejas en los dos primeros años de relación.

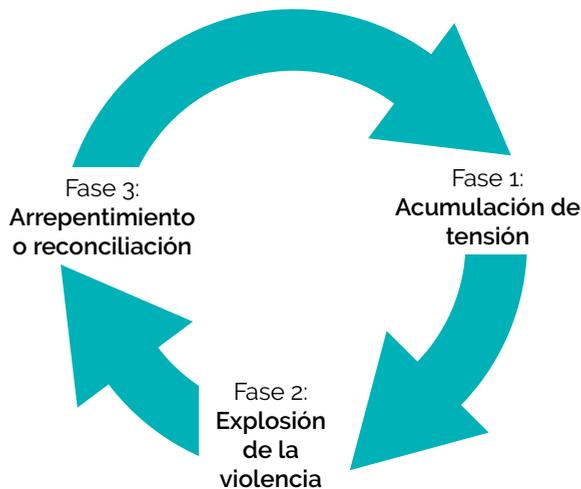
Sumado a este indicador de inicio temprano de violencia en la relación, se une otro factor característico como es el de la cronicidad (Alonso 2007; Amor *et al.*, 2002; Bosch y Ferrer, 2002; Rincón *et al.*, 2004) donde como media aproximada, las víctimas suelen permanecer en la relación un mínimo de 10 años (Echauri, 2010). Por tanto, en los momentos iniciales de la relación, el potencial violento se halla velado por el proceso de enamoramiento, que mitiga la reacción de alerta frente a comportamientos desadaptados de la pareja. Cuando la relación se consolida con el paso del tiempo, y se añaden componentes como la convivencia, los vínculos sociales y económicos o el nacimiento de hijos/as, el afianzamiento de estos lazos dificulta en mayor medida la ruptura, creándose una relación de pareja asimétrica.

Ante la instauración de comportamientos violentos hacia la mujer por parte de su compañero sentimental, se producirá un paulatino aumento de frecuencia, gravedad y diversificación de tipos de violencia (Dutton, 1993; Walker, 1989; 1999). Según Romero (2004), la génesis de la violencia en las relaciones de pareja nace de microviolencias cada vez más reiteradas que consiguen implantarse en el día a día y conseguir que su habitualidad pase desapercibida. Estos actos pasan a justificarse como celos, preocupación por la pareja extrema o atención excesiva por su bienestar, que en realidad esconden un claro componente de poder y control por parte del agresor hacia su víctima.

Tras esos momentos iniciales, gradualmente se produce en la pareja un maltrato psicológico más exhaustivo, que tiene la finalidad de minar la autoestima y confianza de la mujer, desacreditándola en diversos momentos. En muchos casos, tras esas agresiones psicológicas se llegan a producir violencias de tipo físico y/o sexual, que pueden escalar en intensidad a lo largo del tiempo y culminar con consecuencias fatales para la víctima, y llegar a producirle la muerte (Romero, 2004).

Componentes como una baja autonomía o una elevada dependencia hacia la pareja, son agravantes para la continuidad sentimental, quedando en estos casos la mujer atrapada en una relación marcada por abusos y agresiones (Morillas *et al.*, 2014). Analizando esta dinámica dentro de las relaciones de violencia de género, Leonor Walker (1989) propuso lo que se conoce como "la Teoría del ciclo de violencia". La autora considera que una de las características de este tipo de violencias es su componente cíclico, que se repite a lo largo del tiempo y que viene marcado por un refuerzo conductual que establece las diferentes partes del proceso (ver Figura 2).

Figura 2. Ciclo de la violencia.



Nota: Elaboración propia a partir de Walker (1989).

- **Fase 1. Acumulación de tensión:** progresivamente se produce una escalada de irritabilidad e intranquilidad por parte del agresor. Poco a poco, se instauran cambios repentinos de estado de ánimo que dan paso a los primeros signos de desestabilización y agitación hacia la pareja. En un inicio son de menor calibre (miradas, reproches, gestos amenazantes, comportamientos hostiles, quejas...), e irán condicionado conductualmente a la mujer en futuras situaciones similares para coartar su libertad. Las primeras veces pueden ser entendidos como pequeños conflictos de pareja o roces cotidianos, pero su incremento y paso a la fase dos, marcarán su instauración.

- *Fase 2. Explosión de la violencia:* tras la suma de situaciones de la fase 1. La tensión llega a su punto más álgido y se produce una detonación de la agresividad donde es patente la aparición de violencia psicológica unida en muchos casos a la física y/o sexual. La intensidad de estas escenas es un momento de descarga conductual sobre la mujer, la cual posee elevado riesgo de sufrir consecuencias sobre su salud. Es en esta fase donde el resultado puede concluir con el asesinato de la pareja por parte del agresor. Sin embargo, en esta fase no es preceptiva la violencia física, puesto que la afectación sobre la salud de la víctima puede venir sobre la esfera de lo psicológico (intimidaciones, insultos, amenazas y/o acosos). De ser así, estas agresiones verbales son claramente superiores a las de la fase previa. La duración de esta explosión de tensión es variable, dependiendo de cada caso, agresor y momento en que se encuentre la relación, pudiendo extenderse por minutos o incluso días.
- *Fase 3: Arrepentimientos o reconciliación:* esta etapa es conocida también como fase "luna de miel", debido a que el agresor ya ha cesado su conducta violenta y busca el perdón de la víctima a toda costa, exponiendo su arrepentimiento sobre lo ocurrido, con la única finalidad de evitar la ruptura. En estos momentos, las justificaciones y minimizaciones son habituales por parte del agresor, quien procura buscar factores externos (problemas laborales, económicos, alcohol...) o de culpabilización hacia la propia víctima, para excluir la responsabilidad de sus actos violentos. Aparecen promesas y disculpas de que no se repetirán esos comportamientos y aseveraciones de que han sido comportamientos aislados por un momento de estrés puntual o pérdida de control.

La propuesta de esta teoría cíclica ha contribuido a considerar las dinámicas de violencia dentro de las relaciones de pareja como una manipulación global del agresor, un proceso integral que no viene marcado por momentos temporales establecidos. La generación y repetición del ciclo de manera continuada, provoca una instauración cada vez más sólida en la dinámica de pareja a partir de un sistema establecido de reforzadores. La aparición de condicionamientos de tipo positivo, principalmente en la fase 3, enmascaran las consecuencias negativas y perjudiciales padecidas en las fases previas (Morillas *et al.*, 2014). Al generarse una violencia de tipo intermitente seguida de refuerzos inmediatos donde la víctima recibe atenciones y afecto, se facilita el autoengaño y el otorgamiento de perdón hacia la pareja. A su vez, también se producen promesas de cambio de comportamientos futuros, lo que genera reforzamientos demorados y falsas

expectativas de una relación idílica (Alonso, 2007). Sin embargo, esta indulgencia y compasión de la mujer hacia su pareja, genera en el agresor un sentimiento cada vez mayor de impunidad, que fortalece su posición de poder dentro de la relación y confirma su dominación. Estos ciclos de violencia dentro de la relación de pareja se van generando cada vez en menor tiempo y más apresurados, acortándose paulatinamente las fases idílicas, para dejar paso al mantenimiento por más tiempo de la acumulación y explosión de tensión.

La intensidad y gravedad de la violencia irá en escalada según se repitan los ciclos y la fase de "luna de miel" irá disipándose hasta el momento de ser inexistente el arrepentimiento con el paso de los años (Echauri, 2010). En este punto, se genera un ambiente continuado de tensión y violencia en la relación de pareja que se convierte casi en una rutina, de esta forma, el agresor alcanza mayor sumisión e indefensión en la víctima. Esta reproducción continuada que produce cada vez mayor severidad en las agresiones es lo que Walker denominó "escalada de la violencia" (Labrador *et al.*, 2004).

Este incremento de la violencia en la relación, a su vez disminuye los recursos psicológicos de la víctima para escapar de la pareja, anulando su capacidad de reacción y convirtiéndola en resignación. Por ello, cuanto más tiempo pase una mujer dentro de una relación marcada por la violencia, mayor es la probabilidad de que sus consecuencias a nivel psicológico se cronifiquen (Herrerros, 2023).

2.3. Menores en entornos familiares con violencia de género

Es importante hacer hincapié en que la violencia de género no es una situación que afecte únicamente a los dos miembros que componen la pareja. La repercusión de esta violencia se extiende a muchos ámbitos, al igual que afecta de manera localizada al círculo familiar y social cercano de las víctimas.

Como ya se ha referenciado anteriormente, la violencia de género promociona el padecimiento de una victimización terciaria donde el maltrato tiene unas repercusiones importantes a nivel directo e indirecto. De las figuras más vulnerables y cercanas a la mujer que pueden verse afectadas por esta violencia se encuentran los hijos e hijas (en muchos casos menores) que presencian las agresiones físicas, psicológicas y/o sexuales efectivas por parte de sus propios progenitores o parejas/exparejas de sus madres, suponiendo estos hechos una forma de maltrato infantil (Gilbert *et al.*, 2009; Künzle *et al.*, 2022).

Según la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2019) un 54,1% de mujeres víctimas de violencia de género afirmó que sus hijos/as estuvieron presente o escucharon en algún momento estas agresiones por parte de sus parejas o exparejas. Siendo en un 89,9% estos hijos/as menores edad cuando ocurrieron los hechos violentos. La estimación de la Delegación del Gobierno en ese año fue que más de 1.500.000 de menores estaban expuestos a este tipo de violencia en España. En esta línea, la investigación de Künzle *et al.* (2022) determinó que la exposición a la violencia de estos menores habitualmente comenzaba desde antes del nacimiento.

Ser testigos de la violencia que padecen sus madres como víctimas indirectas de estos maltratos, hace que una exposición reiterada convierta a estos hijos e hijas en víctimas directas de violencia psicológica, transformándose en muchos casos en instrumentos de sus propios padres para agravar el sufrimiento de sus madres.

Este hecho supone un claro impacto emocional que puede desembocar en consecuencias negativas a nivel psicológico a largo plazo (Atenciano, 2009; Porter y López-Angulo, 2022). Y es que los hijos/as de padres agresores y/o madres víctimas manifiestan problemas relacionales y poseen mayor riesgo de sufrir problemas de salud, bajo rendimiento escolar y trastornos del comportamiento (Naciones Unidas, 2020).

Sin embargo, el perjuicio en estos hijos e hijas no es consecuencia únicamente de estar presentes en un escenario violento como espectadores, son muchas más las situaciones que pueden vivenciar (Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2012):

- Presenciar las agresiones físicas o ver a posteriori los cortes, heridas y moratones que infligen sobre sus madres, incluso ser testigos de su asesinato, así como ver los cuerpos sin vida. Escuchar por parte de sus padres o parejas de sus madres maltratos psicológicos como amenazas, insultos, desprecios, gritos y/o descalificaciones. Estar en compañía de sus madres cuando estas experimentan miedo, pánico, estrés, ansiedad y/o depresión como consecuencia de la violencia padecida, aunque no hayan estado presentes durante la situación que las ha desencadenado. Sin estar presentes, escuchar desde otra estancia las discusiones, gritos, amenazas y/o agresiones físicas sobre sus madres, así como golpes, portazos o la rotura de mobiliario. Convivir en un clima de inseguridad constante por desconocer el momento en que se van a producir las situaciones de tensión o

agresiones. Experimentar nerviosismo e intranquilidad permanente al vivir en un ambiente hostil.

- Sentir miedo, inseguridad, tristeza, indefensión, impotencia, desprotección, ansiedad y/o rabia hacia la violencia de género. Ser víctimas de amenazas, manipulaciones y/o agresiones físicas por parte de su progenitor masculino o pareja/expareja de sus madres. Sufrir violencia física, psicológica y/o sexual directa. Estar presente en intervenciones médicas urgentes, judiciales, interrogatorios, detenciones o asistencia a juicios. Experimentar cambios de domicilio, vivir en pisos tutelados o centros de acogida.
- Padeecer la pérdida de uno o ambos progenitores por muertes violentas o suicidio.

En España, 1.495 hijos/as perdieron a sus madres asesinadas por violencia de género desde 2003 a 2019, de los que 765 eran menores de edad cuando ocurrieron los hechos. Y desde ese mismo año 2003 hasta la actualidad, año 2023, son 410 hijos/as los que han quedado huérfanos de ambos progenitores (Observatorio contra la violencia doméstica y de género, 2023).

Investigaciones longitudinales durante las dos últimas décadas acerca de la situación de hijos/as de mujeres víctimas de violencia de género que han sido testigos de los maltratos, han arrojado datos alarmantes sobre la repercusión de consecuencias físicas y psicológicas.

Se concluye que está presente un impacto emocional negativo donde existe una mayor prevalencia de miedo y conductas inhibitorias (internalizantes) así como de comportamientos agresivos y antisociales (externalizantes) en comparación con menores no expuestos a este tipo de violencia (De la Vega *et al.*, 2011; Miranda *et al.*, 2013; Miranda *et al.*, 2021; Tarragona, 2016). Además, el sufrir o haber sufrido un rechazo parental, puede convertirse en un predisponente para el aprendizaje de sesgos atribucionales hostiles que puede ser posteriormente extendidos a otros ámbitos de la vida de estos menores, así como es un detonante para la interrupción de las relaciones de apego (Levendosky y Graham-Bermann, 2001). Y es que se ha encontrado que algunos/as hijos/as de padres maltratadores han desarrollado creencias distorsionadas sobre sus progenitores, exteriorizándose comportamientos ambivalentes e incluso minimizando o justificando las agresiones padecidas por sus madres (Cater y Sjogren, 2016). De igual forma, aquellos menores que viven durante su infancia en un clima doméstico marcado por la violencia de género asimilan valores y creencias negativas sobre las relaciones

de pareja y la convivencia familiar. Normalizan las conductas violentas como instrumento de control y opresión y sistematizan este tipo de comportamientos para la resolución de problemas futuros (Howell *et al.*, 2016; Patró y Limiñana, 2005).

Sumado a todo lo anterior, según el estudio de Chemtob y Carlson (2004), del total de menores que convivían o habían convivido con situaciones de violencia de género hacia sus madres, un 60% indicó haber experimentado directamente abusos de tipo físico y en un 4% a su vez, abusos sexuales por parte de los agresores. Previamente, Johnson *et al.* (2002) ya había cuantificado en su investigación que más de una cuarta parte de la muestra de hijos e hijas de víctimas de violencia de género, habían sido víctimas directas de la violencia por parte de los agresores. La suma de resultados de las investigaciones en esta línea apunta claramente a que la violencia de género y el maltrato infantil están altamente relacionadas (Ahmadabadia *et al.*, 2018; Chemtob y Carlson, 2004; Turner *et al.*, 2012). Pero también es cierto, que la mayoría de los estudios sobre consecuencias de la violencia de género se suelen centrar en la víctima directa del maltrato, que en este caso son las mujeres, olvidando a su entorno cercano, donde se incluyen los hijos e hijas de la pareja (Künzle *et al.*, 2022). Sin embargo, se ha comprobado que la crianza de un niño o niña en un clima familiar violento puede ser más traumático para un menor, que otros eventos ajenos al contexto relacional familiar (Lapshina y Stewart, 2021).

2.3.1. La violencia vicaria

Como se ha expuesto anteriormente, la violencia de género envuelve no solo a la víctima sino a su entorno, esta victimización terciaria es la que provoca que los hijos/as de la pareja sean testigos de la violencia o la padezcan directamente. Pero existe un elemento adicional en el que los menores pueden ser protagonistas en estos escenarios, es lo que se conoce como violencia vicaria. En España, desde 2013 a 2023, han sido 49 los y las menores que han sido asesinados por los agresores de género de sus madres (Delegación del Gobierno contra la violencia de género, 2023).

Esta táctica de maltrato infantil aparece en muchos casos cuando el agresor de género no tiene acceso directo a su víctima, e instrumentaliza a los hijos/as de la pareja con la única intención de menoscabar la felicidad de la mujer (Porter y López-Angulo, 2022).

Estas acciones violentas por parte de los maltratadores incluirían según la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2022):

- La utilización de los hijos/as de la pareja para hacer daño directo a la mujer.
- Amenazar a la víctima con quitar la custodia de los hijos/as de la pareja.
- Amenazar con quitarle la vida a los menores.
- Interrumpir tratamientos médicos que los hijos/as de la pareja estaban siguiendo mientras están con el agresor.
- Aprovechar los momentos de recogida o entrega de menores en regímenes de visita, para amenazar, insultar, gritar o humillar.
- Hablar mal de la madre o su familia a terceros en compañía de los hijos/as con el fin de que lo escuchen y lo transmitan a la madre.

Adicionalmente como se comprueba en estas acciones, el maltratador no se limita a ejercer violencia de tipo psicológico o físico contra los hijos/as de la pareja, también es posible que se incluyan acciones de negligencia en su cuidado cuando están a su cargo (Atenciano, 2009). En el estudio llevado a cabo por Vaccaro (2021), sobre la muestra del total de casos de asesinatos de hijos/as de víctimas de violencia de género en España a manos de sus maltratadores, desde el periodo comprendido entre el año 2000 al 2021, los datos reflejaron que: el 64% de los hijos/as fueron asesinados eran menores de 0 a 5 años de edad, el 82% de los agresores eran sus padres biológicos, donde en un 60% de los casos ya se había amenazado previamente a la madre con hacer daño a los hijos/as. Como dato alarmante final hay que indicar que en ninguno de los casos analizados se contaba con una orden de protección hacia estos menores.

Se observa, por tanto, que la exposición de los menores a la violencia de género produce fatales consecuencias y secuelas a diferentes niveles. Las más analizadas han sido las físicas derivadas de las agresiones directas hacia los menores, sin embargo, las consecuencias a nivel psicológico han quedado en muchos casos más soterradas. A continuación, el siguiente apartado se centrará en explorar esas secuelas psicopatológicas y neuropsicológicas derivadas de la exposición a esta violencia en los menores.

2.3.2. La violencia de género institucional

La primera vez que la definición de "violencia institucional" aparece oficialmente fue en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de las Naciones Unidas, aprobada en 1993. En su artículo 2 se considera un tipo de violencia "perpetrada o tolerada por el Estado".

Aunque España no tiene una legislación específica sobre violencia institucional, pero se ha ratificado el convenio europeo contra la violencia contra las mujeres (Convenio de Estambul). "Eso significa que la violencia institucional puede ser juzgada y condenada" (Bodelon, 2014). Por tanto, el Estado puede ser también un agente que comete formas de violencia de género institucionalizada, cometiendo violencia física, psicológica o sexual, y cometiendo irresponsabilidades a través de sus agentes en la prevención, sanción y eliminación de esta lacra social (Bodelon, 2014).

3. Consecuencias de la violencia de género

3.1. Alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas en hijos e hijas víctimas de violencia de género

La magnitud y gravedad de los problemas relacionados con la violencia de género trascienden el ámbito de la pareja, ya que los adultos no son los únicos afectados. En este contexto, vivir en un hogar donde existe violencia de género se considera una de las posibles experiencias adversas en la infancia, junto con ser víctima de abuso psicológico, físico o sexual (Künzle *et al.*, 2022). Los menores pueden experimentar la violencia de género no solo al presenciar directamente un abuso físico, sino también al escuchar gritos, ver propiedades dañadas o presenciar el impacto emocional de la violencia. Como resultado de estas vivencias, los menores expuestos a la violencia en el hogar enfrentan un mayor riesgo de sufrir daños emocionales, sociales y problemas de comportamiento, y el impacto de estas experiencias va más allá de sus reacciones inmediatas (Schubert, 2021).

A pesar de las múltiples investigaciones y hallazgos que se describen en este apartado la falta de recursos y apoyos adecuados para intervenir en estos casos puede obstaculizar la detección temprana y la atención oportuna de los menores afectados. Es esencial contar con servicios especializados, como asesoramiento psicológico y psiquiátrico, para abordar de manera integral las repercusiones de la violencia de género en los menores. A continuación, se describen las alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas que sufren las hijas e hijos de mujeres víctimas de violencia de género.

3.2. Alteraciones psicopatológicas. Prevalencia y severidad

Diversos estudios han analizado las secuelas psicopatológicas en menores víctimas de violencia de género. El primer estudio revisado es el ideado por Ybarra *et al.* (2007) quienes estudiaron el comportamiento de los niños/as de preescolar expuestos a violencia de género. Se realizó un estudio con 62 preescolares de 3 a 5 años, de los cuales 31 niños/as estaban expuestos a la violencia de género y otros 31 niños/as no lo estaban.

Como resultado de esta investigación se mostró un nivel significativamente más bajo en el funcionamiento cognitivo en niños/as expuestos, en comparación con sus compañeros no expuestos. Los resultados mostraron que los niños/as expuestos a violencia de género presentaron cocientes intelectuales verbales y puntuaciones totales en la Escala de inteligencia en el cuestionario WPPSI-R, más bajos que los menores no expuestos. Además, los niños expuestos a violencia de género mostraron niveles más altos de comportamientos internalizantes (e.g., baja autoestima, ansiedad y depresión); sin embargo, no se observaron diferencias entre los grupos sobre conductas externalizantes (e.g., agresividad). Este hecho también se comprobó en que los hijos de madres expuestas a violencia de género con mayores dificultades psicológicas mostraron mayores niveles de síntomas internalizantes que los hijos de madres con menos dificultades psicológicas; sin embargo, no hubo diferencias con respecto a los síntomas externalizantes. Por último, se comprobó que los niños/as expuestos a niveles más altos de violencia de género mostraron comportamientos ligeramente más externalizantes que sus compañeros con baja exposición.

Otro estudio posterior, desarrollado por Briggs-Gowan *et al.* (2010), con 213 niños de 24 a 48 meses, mostró que los trastornos psicológicos fueron más probables entre los niños/as expuestos a la violencia que en los niños/as no expuestos, un 81,8 % frente a 40,0 % respectivamente, presentando de forma significativa síntomas de depresión, ansiedad por separación, trastorno de estrés postraumático, trastorno por déficit de atención e hiperactividad y problemas de conducta. Según estas autoras la exposición a la violencia también se asoció significativamente con los síntomas ansioso-depresivos de las madres y padres. Asimismo, llegaron a la conclusión de que los síntomas afectivos de los padres pueden parcial o totalmente mediar la relación entre la violencia familiar y los síntomas depresivos y de conducta de los menores. Tres años más tarde Miranda *et al.* (2013) realizaron un estudio en el que se observó el papel mediador de la salud mental de las madres en la psicopatología infantil en hogares donde ocurría

violencia de género. Uno de los principales resultados de este estudio fue que el abuso en la infancia materna correlacionó significativamente con los problemas de externalización de los menores, mientras que la violencia de género se correlacionó significativamente también con los problemas de externalización de los menores y, además, con el deterioro funcional de los niños. Los problemas de salud mental de las madres, expresado con un índice de severidad global con variables como depresión, ansiedad y hostilidad, correlacionó significativamente con los problemas de comportamiento externalizante (subescalas de síndromes de comportamiento agresivo y comportamiento que rompe las reglas) e internalizante (subescalas de síndromes de ansiedad/depresión, retraimiento/depresión y quejas somáticas) de los menores.

Greene *et al.* (2018) realizaron un estudio con 308 niños/as de 3 a 6 años donde observaron que los síntomas de trastorno de estrés postraumático materno y el comportamiento de los padres (hombres) repercuten negativamente en los síntomas psicopatológicos de los niños/as pequeños después de la exposición a violencia de género. Especialmente la violencia psicológica de la pareja se asoció a los síntomas externalizantes (incluyó síntomas de trastorno por déficit de atención con hiperactividad, conducta y oposición desafiante) pero no a los internalizantes (incluyeron fobia específica y social, ansiedad por separación, ansiedad generalizada y depresión/distimia) de los menores. Sin embargo, cuanto más trastorno de estrés postraumático presentaba la madre, más síntomas internalizantes y externalizantes presentaban los y las menores víctimas. Los resultados indicaron que ni la violencia de género física ni psicológica experimentada por las madres se asoció directamente con los síntomas de los niños/as. Sin embargo, ambos tipos de victimización se asociaron de forma directa con síntomas de trastorno de estrés postraumático materno. Por último, los resultados sugirieron que los síntomas maternos de trastorno de estrés postraumático medían en la relación entre las experiencias psicológicas y físicas de violencia de género de las madres, los síntomas restrictivos/externalizantes de las madres y los síntomas de internalización y externalización de los niños.

En relación con el segundo apartado, un estudio realizado por McCloskey *et al.* (2000) con 337 niños/as con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, puso de manifiesto que un entorno familiar abusivo y la exposición a la violencia predijo la aparición de trastorno de estrés postraumático en los menores. En este estudio el 49 % de los menores vio a su padre atacar físicamente a su madre y el 12 % informó haber recibido un abuso físico elevado por parte de su padre. Uno de los principales resultados fue que la exposición a la violencia de género se

mostró como un factor de riesgo significativo para el aumento de los síntomas de trastorno de estrés postraumático en los menores. Además, el impacto de la victimización directa por parte del padre fue un resultado significativo aún más pronunciado. Por último, se observó que los niños que cumplían con los criterios de clasificación del trastorno de estrés postraumático tenían más probabilidades de mostrar altos niveles de síntomas característicos de las fobias, con altas tasas de ansiedad por separación y trastorno de oposición. En ese mismo año otro de los estudios fue desarrollado por Pelcovitz *et al.* (2000) con 185 adolescentes maltratados y sus padres, para ver las relaciones entre los trastornos psicológicos y la exposición a la violencia de género y al abuso físico. Para ellos seleccionó dos grupos de adolescentes maltratados, de los cuales 57 vivían en hogares con violencia interparental (doble exposición) y 32 en hogares sin dicha violencia (exposición simple), y, por último, un tercer grupo de 96 adolescentes no maltratados que vivían en hogares no violentos (sin exposición). Uno de los principales resultados al comparar los grupos fue que los adolescentes con violencia interparental tenían tasas significativamente más altas de diagnóstico de trastornos, tales como depresión, trastorno negativista desafiante, trastorno de estrés postraumático y trastorno de ansiedad por separación, en comparación con los otros dos grupos.

A pesar de ello, la exposición a la violencia entre padres no fue un predictor significativo de distimia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno de conducta o trastorno de ansiedad para este grupo.

Bayarri *et al.* (2011) desarrolló un estudio con 166 niños/as de 4 a 17 años y los dividió en 3 grupos, el primer grupo fue de niños/as que presenciaron violencia en la pareja, es decir, fueron testigos, el segundo grupo estuvo formado por niños/as involucrados en la violencia en la pareja, y, el tercer grupo por niños/as que fueron víctimas directas de la violencia en la pareja. Los resultados de la investigación revelaron que los menores se ven afectados por la violencia en la pareja independientemente del tipo de exposición. No obstante, los niños/as que fueron víctimas directas de violencia de género mostraron más trastornos del estado de ánimo que los niños/as que solo fueron testigos y/o los que se vieron involucrados. Las víctimas directas informaron más síntomas ansioso-depresivos, problemas de pensamiento, comportamientos agresivos, y más problemas internalizantes y externalizantes que los que fueron testigos de la violencia en la pareja. El estudio concluyó que cuanto mayor es el nivel de exposición de los niños a la violencia en la pareja, mayor es el riesgo de sufrir sintomatología psicopatológica, entre las que destacan problemas de ansiedad, depresión, sociales,

de comportamiento agresivo y de ruptura de las normas. Estos mismos autores (Bayarri *et al.*, 2011b) desarrollaron otra investigación con 144 niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 4 y 17 años. Se encontraron varios resultados relevantes. Al comparar la sintomatología psicopatológica según el nivel de exposición a la violencia de género, halló que los niños de edad preescolar que fueron víctimas directas de violencia de género mostraron una mayor presencia de trastornos del sueño (insomnio) que los niños/as que solo fueron testigos.

En el caso de los niños/as que fueron testigos de la violencia de género, se observó una mayor presencia de conductas de inhibición social en sus interacciones (introversión). Y, por último, en los niños/as que fueron víctimas de violencia física, encontró una mayor presencia de síntomas tales como ansiedad-depresión, abstinencia-depresión, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, comportamiento disruptivo (ruptura de las normas), comportamiento agresivo, y otros problemas de internalización y de externalización que los niños que fueron testigos de la violencia. Asimismo, los menores que se involucraron en la violencia de género mostraron una mayor presencia de comportamientos agresivos y problemas externalizantes que los que solo fueron testigos de la violencia. Ambas investigaciones concluyeron que, a mayor nivel de exposición, mayor riesgo de psicopatología.

Hagan *et al.* (2016) realizaron una investigación con 211 niños/as de diversas etnias, de entre 3 a 6 años, quienes habían sufrido o habían sido testigos de violencia de género. El estudio mostró que un número considerable de menores presentaban síntomas psicológicos clínicamente significativos, tales como trastorno de estrés postraumático (54%), problemas de externalización (25%), y problemas de internalización (34%). Los niños presentaron mayor presencia de síntomas externalizantes e internalizantes que las niñas, pero no hubo diferencia en cuanto al sexo en los niveles clínicos de los síntomas de trastorno de estrés postraumático en concreto. De este análisis resultaron tres modelos, la primera clase de modelo, se caracterizó por la presencia de violencia familiar y una baja probabilidad de experimentar otros eventos traumáticos, la segunda clase se caracterizó por la mayor probabilidad de experimentar eventos traumáticos, especialmente victimización, y la tercera clase, se caracterizó por una probabilidad baja de presenciar violencia familiar real, pero una probabilidad moderada en relación con las otras dos clases. Con relación a la sintomatología de los niños, los contrastes específicos indicaron que los síntomas de estrés postraumático fueron mayores en la exposición severa en relación con la exposición moderada y los niños que fueron testigos de la violencia. Asimismo, los síntomas

internalizantes y externalizantes fueron mayores en los tipos de exposición severas en relación con las clases de exposición moderada y/o en los niños que solo fueron testigos de la violencia.

El último estudio revisado lo desarrollaron Weissman *et al.* (2019) con una muestra de 262 niños y jóvenes de entre 8 a 16 años, se evaluó el papel de la regulación emocional como mecanismo transdiagnóstico que vincula el maltrato infantil con la aparición de psicopatología. Para ello se estimó un factor "p" de psicopatología general que representa la concurrencia de síntomas de psicopatología en múltiples dominios de internalización (depresión, ansiedad y estrés postraumático) y externalización (problemas de atención, comportamientos agresivos y comportamientos que rompen las reglas), los cuales se recopilaban durante dos años. Como resultado principal se predijo que los jóvenes con mayor atención sesgada hacia la amenaza mostraron un mayor incremento de síntomas psicopatológicos a lo largo del tiempo. Además, el efecto indirecto de la gravedad del maltrato en "p" en el seguimiento a través de la reactividad emocional inicial y la rumia mental en paralelo fue estadísticamente significativo.

En conclusión, la violencia de género tiene un impacto devastador en los menores, provocando consecuencias psicopatológicas que requieren una atención temprana y especializada. Para mitigar estas consecuencias, es fundamental implementar estrategias de prevención y apoyo que promuevan un entorno seguro y saludable para menores víctimas de violencia de género, permitiéndoles recuperarse y desarrollarse de manera óptima a lo largo de su vida. Es esencial considerar el contexto familiar y social en el que se desenvuelven estos menores, ya que las repercusiones de la violencia de género no se limitan únicamente a su bienestar psicológico, sino que pueden afectar su desarrollo en múltiples áreas de su vida.

3.3. Alteraciones neuropsicológicas. Prevalencia y severidad

Son muy escasas las investigaciones que se han llevado a cabo con evaluaciones neuropsicológicas en menores víctimas de algún tipo de violencia durante su infancia y ponen de manifiesto que dichos individuos presentan diferentes secuelas en su funcionamiento neuropsicológico (Hart y Rubia, 2012). Uno de los primeros estudios que se llevaron a cabo fue el de Beers y Bellis (2002), en el que se evaluaron 14 menores con trastorno de estrés postraumático secundario al maltrato y 15 menores que no habían sido maltratados y que eran similares a los

pacientes con trastorno de estrés postraumático en edad, etnia, nivel socioeconómico y cociente intelectual. Se administró un protocolo de evaluación neuropsicológica para analizar los cambios en la concentración, aprendizaje y memoria. Los resultados indicaron que los menores que habían sufrido maltrato y habían desarrollado trastorno de estrés postraumático tuvieron un peor rendimiento en medidas de atención y razonamiento abstracto. Un año más tarde, Koenen *et al.* (2003) se interesaron por investigar si la violencia de género tenía consecuencias en la inteligencia de menores, estudiando a gemelos. La muestra consistió en 1.116 gemelos monocigóticos y dicigóticos de 5 años, a los que se les administraron pruebas de IQ (cociente intelectual) y se comprobó que los menores que habían sufrido altos niveles de violencia de género tenían IQ en promedio, 8 puntos más bajos que los menores que no habían sufrido ningún tipo de violencia, lo que muestra que hay un alto impacto del ambiente.

En este apartado es realmente interesante preguntarse si la violencia física de pareja de los padres influye en el funcionamiento neuropsicológico de sus menores. Jouriles *et al.* (2008), se interesaron en esta misma pregunta y para ello, desarrollaron un estudio con 69 menores, 34 niñas y 35 niños, donde los resultados indicaron que la crianza positiva de las madres moderaba la relación entre la exposición a violencia de género en los menores y el funcionamiento en el componente de memoria explícita. Asimismo, este estudio correlacionó negativamente la exposición a violencia en la pareja con el rendimiento de los preescolares en tareas de memoria explícita. Posteriormente, Enlow *et al.* (2012) llevaron a cabo un estudio longitudinal con un grupo de menores, desde su nacimiento hasta los 64 meses, que habían sido expuestos o habían sufrido violencia física o emocional, abuso o negligencia, abuso sexual o habían sido testigos de violencia de pareja. Estos autores encontraron que la violencia experimentada durante los dos primeros años de vida tenía efectos significativos y duraderos sobre el desarrollo cognitivo, como el sexo/género, la raza/grupo étnico, el estatus socioeconómico, la inteligencia general de la madre, las complicaciones surgidas durante el nacimiento, el peso al nacer y la calidad de la estimulación cognitiva en el hogar, en relación con el CI. Otra cuestión que se ha tratado desde la investigación es cómo la regulación emocional materna y la crianza influyen en el funcionamiento ejecutivo de los menores. Para ello un grupo de investigadores evaluaron a 47 menores expuestos a violencia de pareja. Los resultados indicaron que la crianza y el funcionamiento emocional de los padres desempeñó un papel importante en el funcionamiento neurocognitivo de los menores; ayudando a explicar los mecanismos por los que cuando son expuestos a violencia de pareja

experimentan déficits en el funcionamiento ejecutivo. Además, comparando por sexos, las niñas mostraron un mejor funcionamiento ejecutivo, comparando con los niños (Samuelson *et al.*, 2012). Posteriormente se realizó un estudio pionero sobre las funciones ejecutivas en el que participaron 154 familias con menores en que se analizó la asociación entre haber presenciado violencia contra la pareja cuando los niños tenían 24, 30 y 36 meses y su rendimiento en funcionamiento ejecutivo cuando tenían 60 meses. Los resultados indicaron que la exposición temprana a violencia de pareja se correlacionó negativamente con el funcionamiento ejecutivo en el ingreso a la escuela a los 5 años (Gustafsson *et al.*, 2015).

Por último, Danese *et al.* (2017) se interesaron en analizar si los antecedentes de sufrir violencia infantil tenían un impacto en el deterioro de la función cerebral. Para ello, se midió el funcionamiento cognitivo a 2.232 personas durante su infancia, adolescencia, y la edad adulta. Los resultados pusieron de manifiesto que los menores expuestos a violencia en la infancia presentaron problemas en el rendimiento cognitivo: inteligencia general, velocidad de procesamiento, memoria, razonamiento perceptivo y comprensión verbal y función ejecutiva. Además, destacaron que todas estas alteraciones se mantuvieron durante la adolescencia y edad adulta.

Como cierre a este apartado, es preciso mencionar que muy pocos estudios han evaluado todos los roles en los que un menor puede estar involucrado, es decir, como testigos, involucrados o víctimas. La mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar la internalización de síntomas, como la depresión, la ansiedad y el trastorno de estrés postraumático, así como la externalización de síntomas, como comportamientos agresivos y dificultad en el control de las emociones. Adicionalmente, aproximadamente un tercio de los estudios han investigado el impacto del estado psicológico o psicopatológico de los padres en la salud mental de los menores, mientras que la mayoría de los estudios se han enfocado exclusivamente en las repercusiones que experimentan los menores cuando están expuestos a la violencia de género.

3.4. Relación e impacto entre alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas

Las alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas en menores que han sufrido violencia de género son un tema de creciente preocupación en el ámbito de la salud mental infantil. La exposición a la violencia de género durante la

infancia puede tener consecuencias significativas en el desarrollo emocional, cognitivo y comportamental de los menores afectados. Para ello solo hay que observar cómo ha aumentado el número de publicaciones en los últimos años sobre esta temática.

Desde una perspectiva psicopatológica, los menores expuestos a la violencia de género pueden experimentar una amplia gama de trastornos, como la ansiedad, la depresión, el estrés postraumático, trastornos de conducta, y otros problemas emocionales y de comportamiento (Schubert, 2021). Estos trastornos pueden afectar negativamente su bienestar psicológico y su capacidad para funcionar adecuadamente en la vida diaria (Künzle *et al.*, 2022), así como su rendimiento académico y social (Du *et al.*, 2021; Scolese *et al.*, 2020).

Desde un enfoque neuropsicológico, la violencia de género en la infancia puede tener un impacto en el desarrollo del cerebro y el sistema nervioso de los menores. Las experiencias traumáticas pueden afectar la plasticidad cerebral y las funciones ejecutivas, lo que puede contribuir al desarrollo de alteraciones neuropsicológicas (Camuñas *et al.*, 2022; Moreno-Manso *et al.*, 2022). Además, las alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas pueden estar interconectadas y tener efectos sinérgicos. Por ejemplo, la exposición a la violencia de género puede aumentar el riesgo de desarrollar trastornos de ansiedad y depresión, y estos trastornos pueden a su vez influir en el procesamiento emocional y la memoria, lo que puede agravar los efectos de la violencia de género en el desarrollo neuropsicológico (Nikulina *et al.*, 2013). Se puede concluir que la relación entre las alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas en menores que han sufrido violencia de género es compleja y multifacética. Comprender esta relación es fundamental para proporcionar una intervención temprana y adecuada que aborde tanto los aspectos psicopatológicos como neuropsicológicos de los menores afectados, y así promover su bienestar emocional y su desarrollo óptimo a lo largo de la vida.

Las múltiples investigaciones revisadas llegan a la conclusión de que estar expuesto a la violencia de género tiene un gran potencial para generar resultados adversos en los niños, puesto que aumenta el riesgo de problemas emocionales y de comportamiento. Overlien y Hydén (2009) proponen modificar el habitual concepto de "exposición" por "experiencia", puesto que la violencia de género no es algo que los niños presencian pasivamente desde la distancia. Además, consideran que los menores informantes son competentes, puesto que además de

las historias de sus madres, ellos tienen sus propias historias que nos ayudarán a entender mejor las consecuencias de presenciar violencia de género.

La gran mayoría de los estudios presentan unas características comunes y llegan a la conclusión general de que la violencia de género es un factor de riesgo para la salud mental de los niños. A pesar de ello, no hay muchos estudios con menores de entre 0 a 3 años (Chiesa *et al.*, 2018; Gustafsson *et al.*, 2015). La cantidad de información aportada en este apartado puede parecer limitada al compararla con otros campos de estudio que cuentan con una trayectoria más larga. Además, es importante destacar la extrema dificultad de evaluar a menores que enfrentan esta problemática debido a la naturaleza clandestina y encubierta de la violencia de género y otro tipo de violencia intrafamiliar dificulta su detección y denuncia, lo que puede llevar a que muchos casos pasen desapercibidos.

2 Factores de riesgo, vulnerabilidad e indicadores de la violencia de género

Los factores de riesgo o vulnerabilidad son variables contrastadas que producen un efecto en el inicio y/o mantenimiento de la violencia de género, de manera que pueden determinar y condicionar el desarrollo de los episodios violentos contra las mujeres, ya que anteceden a los mismos (Arias *et al.*, 2019; Izquierdo, 2020). En lo que respecta a la violencia de género, algunos autores sostienen que, para su estudio, se deben considerar que no existen factores causales de esta violencia, sino que existe una interacción entre variables que pueden favorecer su existencia (Echeburúa y Fernández-Montalvo, 1998; Damonti, 2019; Jewkes, 2002).

En relación con lo anterior, la identificación de los factores de riesgo y vulnerabilidad asociados a la violencia de género resulta decisiva a la hora de elaborar propuestas de intervención, tanto en lo que respecta al tratamiento del agresor y de las víctimas directas e indirectas como para el diseño de políticas de prevención primaria de la violencia (Corsi, 2010; Riquelme *et al.*, 2019). Además, cabe destacar que la violencia de género puede ser considerada en sí misma factor de riesgo en la aparición de otros malos tratos en el hogar, como son las agresiones ejercidas contra los menores, destacando entre estas la violencia vicaria (Rodríguez, 2022). Así, existen diferentes explicaciones acerca de los factores de riesgo y vulnerabilidad que perpetúan la violencia de género, entre las que destacan las teorías psicológicas, que se basan en las diferencias individuales en víctimas y agresores en características psicológicas y rasgos de personalidad, así como en el proceso de aprendizaje para explicar la agresión a partir de la exposición a modelos violentos, mientras que las teorías sociológicas se centran en el análisis del contexto social y la cultura como determinantes de la conducta violenta

contra la mujer en las relaciones de pareja (Arias *et al.*, 2019; Echeburúa y Amor, 2016; Labrador-Encinas *et al.*, 2010; Montoya, 2016).

La cultura está constituida por valores y prácticas que interfieren e influyen en las vidas de las personas, creando patrones sociales. Entre estos existen actualmente actitudes que perpetúan y generan prácticas de violencia basadas en el género, puesto que se considera a las mujeres como subordinadas (Arias *et al.*, 2019). En este sentido, las teorías feministas hacen hincapié en el papel de estas actitudes.

Según Vacacela y Mideros (2022), debido a la multifactorialidad de la violencia contra la mujer, determinar sus factores de riesgo y vulnerabilidad es una tarea compleja, por lo que habitualmente se apuesta, a la hora de explicar la violencia de género, por partir de modelos ecológicos, como los propuestos por Dutton (1995) y Heise (1998), que explican las variables que contribuyen a la violencia de género en función de diferentes niveles: nivel social (macrosistema), nivel comunitario o regional (exosistema), nivel relacional o familiar (microsistema) y nivel individual (ontogenético).

Estos modelos permiten considerar las relaciones específicas entre los predictores de la violencia y de la agresión en la pareja, por lo que ninguno puede considerarse fundamental o prioritario, sino que los distintos factores integrados en los sistemas se implican entre sí para explicar el inicio y la perpetuación del ciclo de la violencia de género (Puente-Martínez *et al.*, 2016). Así, el maltrato es entendido como un producto de la interacción de múltiples variables relacionadas con la historia individual de la víctima y del maltratador, así como con factores relacionales o familiares, como los conflictos conyugales, y con factores comunitarios o sociales, tales como la ausencia de redes de apoyo social e institucional, así como la cultura machista y su aceptación (Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012; Arias *et al.*, 2019; Vacacela y Mideros, 2022). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) considera una serie de factores individuales, comunitarios y culturales que protegen a la mujer y a los menores del maltrato o los exponen a una situación de riesgo de sufrir violencia en el hogar.

En este punto es importante destacar que los factores de riesgo en sí no pueden ser atribuidos nunca a los menores expuestos a la violencia de género, sino más bien a factores derivados de características familiares y sociales (Izquierdo, 2020). En relación con lo anterior, en el nivel social se analizan los factores relativos a la estructura de la sociedad, como las normas sociales que

contribuyen a crear un clima en el que se mantiene la violencia, y las políticas que contribuyen a mantener la desigualdad económica o social entre los grupos (OMS, 2017). En este sentido, el trabajo de Puente-Martínez *et al.* (2016) confirma que son factores de riesgo de violencia de género en las familias, las actitudes sexistas y favorables acerca de la violencia, como forma de resolución de conflictos en las relaciones interpersonales. La desigualdad de la mujer respecto al hombre y el empleo de la agresión para resolver los problemas con la pareja están estrechamente asociados a la violencia de género como resultado del aprendizaje, la adaptación y aceptación de las conductas de las que somos partícipes en nuestro entorno social (Arias *et al.*, 2019; García, 2016; Vacacela y Mideros, 2022). Así, Marugán (2014) señala que el sentimiento de inferioridad, de culpabilidad, de falta de control e inseguridad en las mujeres provocado por los estereotipos sociales superaría en relevancia a los factores individuales que pretenden explicar la violencia de género.

Estas consideraciones coinciden con las teorías feministas a la hora de explicar los factores que influyen en la aparición de la violencia contra las mujeres en el seno de las relaciones afectivas. Sin embargo, el nivel social no es el único que permite explicar la violencia de género, sino que influyen otros factores relacionales e individuales (Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012), puesto que ningún factor de riesgo explica por sí mismo el origen de la violencia (OMS, 2017), si bien el modelo ecológico está de acuerdo al considerar que el estudio de las actitudes sexistas constituye una línea de investigación prioritaria para la prevención de la violencia de género (Arias *et al.*, 2019; Bosch y Ferrer, 2019; Olivares y Incháustegui, 2011).

Por otro lado, en el nivel comunitario se exploran los contextos en los que se desarrollan las relaciones sociales (OMS, 2017). Entre los factores de este nivel destacan el aislamiento familiar de las mujeres, derivado de la falta de redes de apoyo social e institucional, así como el desempleo y la falta de capacitación y formación profesional para identificar y atender los casos de violencia de género por parte de las instituciones (Arias *et al.*, 2019; Corsi, 2010; Damonti, 2019; Rodríguez, 2022; Vacacela y Mideros, 2022). Puesto que la falta de apoyo social, así como el desempleo, aumentan la dependencia de la mujer respecto a su pareja y su aislamiento social, siendo ello un obstáculo a la hora de romper con el ciclo de la violencia es importante promover la creación de vínculos entre los contextos cercanos a la víctima como una forma de intervenir sobre las agresiones (Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012; Puente-Martínez *et al.*, 2016).

Por su parte, en el nivel relacional se estudia el modo en que las relaciones con la familia y el entorno directo influyen en el comportamiento violento contra las mujeres (OMS, 2017). Así, las investigaciones destacan, como factores de riesgo, tener un mayor número de hijos/as, los bajos recursos y la dependencia económica, la discordia e insatisfacción marital y las dificultades de comunicación entre los miembros de la pareja, así como los antecedentes de violencia, tales como ser testigo de maltrato intrafamiliar o haber sido víctima de abusos físicos y/o psicológicos en la infancia (Damonti, 2019; Plazaola-Castaño *et al.*, 2008; Puente-Martínez *et al.*, 2016; Riquelme *et al.*, 2019; Rodríguez, 2022).

Estudios destacan que las niñas expuestas a violencia en el hogar tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de violencia de género en la etapa adulta, mientras que los varones expuestos muestran un mayor riesgo de convertirse en maltratadores (Arias *et al.*, 2019; Alencar- Rodrigues y Cantera, 2012). En muchos casos tanto agresor como víctima tienen historial de maltrato en sus hogares de origen, por lo cual la dinámica de relación violenta se perpetúa debido a que han asumido un modelo que normaliza el empleo de la violencia en la resolución de los conflictos interpersonales, por lo que muchas mujeres no son conscientes del maltrato que sufren, mientras que los hombres no comprenden el daño que ejercen sobre la pareja (Blázquez- Alonso *et al.*, 2010; Jiménez, 2020; Romero-Martínez y Moya-Albiol, 2013; Stith y McMonigle, 2009).

Por último, en el nivel individual se examinan los factores biológicos, cognitivos, emocionales, conductuales y de la historia personal que aumentan la probabilidad de que una persona se convierta en agresor de violencia de género, donde se incluyen variables como las dificultades en la comunicación y en las habilidades sociales, tales como en empatía o asertividad, la falta de asunción de responsabilidad por el daño ejercido, los altos niveles de hostilidad e impulsividad, los problemas psicológicos, tales como la existencia de trastornos emocionales o de la personalidad, y el consumo de alcohol u otras drogas (Arias *et al.*, 2019; Damonti, 2019; Loinaz *et al.*, 2010; Loinaz *et al.*, 2012; Puente-Martínez *et al.*, 2016; Rodríguez, 2022; Torres y López-Zafra, 2010). Respecto al consumo de sustancias, hay que tener cautela a la hora de considerar esta variable en el origen de la violencia de género, puesto que este factor permite reducir o eludir la responsabilidad penal del agresor, por lo que cabe destacar que este actúa como desinhibidor de la conducta al aumentar la probabilidad de que se produzcan agresiones, pero no debe ser considerado la causa de la violencia, sino que actúa como factor de riesgo al combinarse con otras variables como las expuestas (Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012). Asimismo, en este nivel se estudian los factores de riesgo de las mujeres

víctimas, entre los que destacan las actitudes de justificación y aceptación de la violencia, el afecto negativo (experimentar culpa, vergüenza o miedo), la menor edad, la baja autoestima, las carencias afectivas y los problemas de asertividad (Arias *et al.*, 2019; Damonti, 2019; Plazaola-Castaño *et al.*, 2008). De esta forma, Labrador-Encinas *et al.* (2010) señalan que las mujeres víctimas que demandan ayuda están caracterizadas por ser jóvenes, con baja autoestima y escasos recursos económicos derivados de una situación laboral precaria, lo que favorece las relaciones de dependencia con la pareja y perpetúa el ciclo de la violencia de género (Arias *et al.*, 2019; González-Ortega *et al.*, 2008; Vacacela y Mideros, 2022).

Tabla 1. Factores de riesgo de violencia de género partiendo del modelo ecológico

Factores de Riesgo de Violencia de Género Modelo Ecológico	
Nivel individual	<ul style="list-style-type: none">• Problemas psicológicos• Abuso de alcohol y otras drogas• Baja autoestima• Problemas de asertividad• Carencias afectivas• Bajos recursos
Nivel relacional o familiar	<ul style="list-style-type: none">• Insatisfacción marital• Ser testigo o víctima de abusos en la infancia
Nivel comunitario	<ul style="list-style-type: none">• Desempleo• Ausencia de apoyo social• Falta de atención por las instituciones• Actitudes sexistas
Nivel social	<ul style="list-style-type: none">• Pensamientos distorsionados sobre el empleo de la violencia para la resolución de conflictos• Estereotipos de género

Nota: elaboración propia a partir de OMS (2017), Páez-Mérida (2019), Puente-Martínez *et al.* (2016) y Vacacela y Mideros (2022).

En resumen, la violencia no sólo se debe a rasgos individuales y patológicos, sino que deriva también de rasgos culturales que definen las identidades y las relaciones entre hombres y mujeres. Estas características estructurales son las que producen que la víctima tolere la violencia de género (Bosch y Ferrer, 2019; Perela, 2010). En esta línea, Hernández y Rojas (2015) exponen las causas sociales

que explican estas agresiones contra la mujer, entre las que destacan: el rol tradicional femenino, asumido por creencias como la aceptación de la violencia y la asunción de responsabilidad por parte de la víctima; el apego paradójico, que se refiere a la compasión que siente por el agresor y la aceptación de órdenes, insultos y faltas de respeto para evitar el abandono; el sentimiento irracional de responsabilidad, sobre todo por las deficiencias y bienestar de la pareja; y las creencias de incapacidad, como distorsiones cognitivas que impiden reconocer la magnitud del problema y hacen difícil usar estrategias de protección. Estos factores crean una dependencia que convierte a la mujer en una víctima potencial de maltrato (Blázquez- Alonso *et al.*, 2010).

En relación con lo anterior, estudios han diferenciado los factores que favorecen la exposición de la mujer a la violencia y los factores que favorecen el empleo de violencia contra la pareja entre los hombres. Así, entre los factores de vulnerabilidad destacan el nivel educativo de la mujer y su autonomía financiera, así como el empoderamiento y la desigualdad económica entre hombres y mujeres, factores que se consideran de tipo social y cultural (OMS, 2017). Entre los factores asociados a un mayor riesgo de cometer actos violentos contra las mujeres, destacan el tener un bajo nivel de instrucción, el maltrato infantil o haber estado expuesto a escenas de violencia en la familia, el uso nocivo del alcohol, las actitudes de aceptación de la violencia y las desigualdades de género (Arias *et al.*, 2019; Damonti, 2019; OMS, 2017; Vives, 2011). En ambos casos la interiorización rígida de los estereotipos y roles de género se relaciona con la violencia de género (Bosch y Ferrer, 2019). Por tanto, tal y como hemos constatado parece que la conducta violenta contra la mujer en las relaciones de pareja suele ser resultado de un estado emocional intenso que interactúa con unas actitudes de hostilidad basadas en pensamientos distorsionados sobre la mujer y la relación de pareja, una baja autoestima y unos factores precipitantes, tales como el consumo abusivo de alcohol o drogas y los celos patológicos (Echeburúa y Amor, 2016; Echeburúa y Muñoz, 2017; Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018; Vives, 2011). A tenor de lo anterior, en la Tabla 2 se sintetiza el resultado de investigaciones precedentes en relación con los factores que se relacionan con el empleo de la violencia contra la mujer en las relaciones afectivas. Por el contrario, la mayoría de las investigaciones consultadas evidencian que un nivel formativo elevado, una elevada autoestima, mayores habilidades comunicativas, de afrontamiento y de resolución de conflictos, así como el acceso a recursos por parte de las mujeres y su independencia económica, se configuran como factores protectores ante el empleo de la violencia, entendidos como variables que favorecen el bienestar de las mujeres y disminuyen la probabilidad de que

sean victimizadas por parte de la pareja (Aguirre-Burneo y Toledo-Sisalima, 2021), del mismo modo que la falta de estudios, el desempleo, las actitudes sexistas, la exposición o victimización continuada de violencia en la familia o la ausencia de una red de apoyo social e institucional se evidencian como factores de riesgo y vulnerabilidad en la aparición y perpetuación de la violencia contra la mujer (Arias *et al.*, 2019; Damonti, 2019; Jiménez, 2020; Páez-Mérida, 2019; Riquelme *et al.*, 2019). Derivado de lo anterior, la violencia de género aparece como producto de un conjunto de variables, tales como las características psicológicas de los maltratadores, el entorno cercano y aspectos psicosociales, como la justificación y aceptación de la violencia (López-Zafra y Rodríguez-Espartal, 2008). Así, las expresiones de la conducta violenta contra la mujer tienen un origen en factores de riesgo muy diversos. Debido a la multicausalidad de la violencia de género, examinar cuáles son los factores de riesgo de este tipo de comportamientos es una tarea difícil (Ferrer, 2010; Vacacela y Mideros, 2022).

Tabla 2. Factores relacionados con el empleo de la violencia contra la mujer en las relaciones afectivas

Factores de Riesgo de la Violencia de Género	
Factores que favorecen el empleo de violencia contra la mujer	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas culturales que preservan la desigualdad entre géneros • Socialización de género según estereotipos • Aprendizaje femenino de la indefensión • Aprendizaje masculino del uso de la fuerza para la resolución de conflictos en la pareja • Exposición a violencia doméstica • Naturalización y justificación de la violencia • Factores estresantes (económicos, laborales y/o sociales)
Factores precipitantes	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de alcohol y/o drogas • Celos patológicos
Factores que contribuyen a la perpetuación del ciclo de la violencia	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de legislación adecuada o dificultades en su aplicación • Falta de capacitación y formación profesional para identificar y atender los casos de violencia • Victimización secundaria • Ausencia de redes comunitarias e institucionales de apoyo • Culpabilización de la víctima • Clima de aceptación social del empleo de la violencia contra la mujer en las relaciones afectivas

Nota: elaboración propia a partir de Arias *et al.* (2019); Corsi (2010), Damonti (2019) y Villagrán *et al.* (2020).

Por tanto, no podemos concluir que exista un patrón común de víctimas de violencia de género, si bien las actitudes sexistas sostenidas socialmente parecen favorecer el mantenimiento de la violencia contra la mujer en el contexto de las relaciones de pareja (Bosch y Ferrer, 2019). No obstante, cabe destacar que la violencia contra las mujeres afecta a todos los niveles socioeconómicos, sin importar los factores educativos o los entornos geográficos, por lo que debemos entender que representa un gran problema que deberá afrontar el conjunto de la sociedad (Arias *et al.*, 2019; García-Martínez *et al.*, 2012).

De este modo, Pérez *et al.* (2006) señalan que es un mito que este tipo de violencia se dé en familias con problemas, de nivel socioeconómico bajo y con poca formación. Tal y como sugiere Hernando (2007), la violencia de género puede aparecer independientemente de la raza, la edad, la formación, el estatus socioeconómico o el lugar de residencia de la familia. Asimismo, las investigaciones realizadas hasta la fecha impiden establecer con seguridad la direccionalidad existente entre los factores de riesgo aquí expuestos y la violencia de género, de manera que el desempleo, las adicciones, las actitudes sexistas o la falta de apoyo social pueden ser preexistentes o aparecer como consecuencia de esta (Damonti, 2019).

No obstante, el estudio de los factores de riesgo y de protección de la violencia contra las mujeres en las relaciones de afectividad constituye un aporte imprescindible para entender el origen de este grave problema social, así como para la generación de estrategias preventivas dirigidas a las mujeres y a los menores en situación de vulnerabilidad por encontrarse en escenarios de alta incidencia de maltrato en el hogar (Vacacela y Mideros, 2022).

En relación con lo anterior, cabe destacar que los factores de riesgo expuestos permiten enfatizar la situación de vulnerabilidad a la que se exponen los menores en su entorno familiar (Riquelme *et al.*, 2019). Además de las alteraciones anteriormente expuestas, existen efectos conductuales en los menores derivados de la transmisión intergeneracional del maltrato (Arias *et al.*, 2019; Jiménez, 2020). En este sentido, los menores expuestos de manera directa o indirecta a la violencia en el hogar, pueden percibir ésta con una mayor normalidad y aceptación, lo que deriva, en mayor medida, en la repetición de comportamientos violentos en relaciones afectivas futuras, puesto que adaptan su conducta e imitan las situaciones que observan en su entorno más cercano, sobre todo si se llegan a encontrar identificados con el autor/a del maltrato, como es el caso en el que los progenitores o cuidadores principales son los que ejercen la violencia (Rodríguez, 2022).

1. Signos de alerta/indicadores: Manifestaciones

Los indicadores y manifestaciones de la violencia de género pueden variar según distintos factores como la edad o el género, el tipo, frecuencia y severidad de la violencia sufrida y la existencia de factores de protección (Caravaca y Sáez, 2020; Nuevo, 2021).

En esta línea, son múltiples y diversos los signos de alerta que podemos encontrar para tratar de detectar precozmente la violencia que un/una menor puede estar experimentando desde casa. No obstante, estos indicadores en muchas ocasiones pueden pasar desapercibidos por otras manifestaciones somáticas o por falta de formación y de conocimientos suficientes (Delgado *et al.*, 2021). Por lo general, y pese a la incidencia de la violencia y los signos de alarma, como afirman Delgado *et al.* (2021), la detección suele estar limitada y en muchas ocasiones sólo se actúa cuando existen signos de violencia física. Por ello, para garantizar una respuesta adecuada a aquellos/as menores que lo requieran, no debemos centrarnos solo en estas posibles lesiones o manifestaciones físicas. Por el contrario, hemos de tener la capacidad para identificar aquellos indicadores que nos permitan y ayuden a incrementar la detección precoz.

2. Indicadores físicos y psicosomáticos

En primer lugar, expondremos posibles manifestaciones e indicadores físicos y psicosomáticos. Al hablar de indicadores psicosomáticos nos referimos a aquel trastorno con correlato visible en el organismo que se expresa como consecuencia de sufrimiento emocional o psíquico (Barfety-Servignat, 2023; Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Junta de Andalucía, 2014).

De esta manera, si comenzamos con los signos de alerta físicos, son diversas las investigaciones y estudios que han tratado de exponer una categorización de estos (Caravaca y Sáez, 2020; Carracedo, 2015; Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Junta de Andalucía, 2014; Nuevo, 2020; Save the Children, 2020). Entre los más significativos e importantes para la detección precoz:

- Lesiones visibles (golpes, hematomas, arañazos, etc.).
- Retrasos del crecimiento y/o regresiones (enuresis, encopresis, conductas inmaduras, chuparse el dedo, regresión psicomotora, etc.).

- Trastornos de la conducta alimentaria y/o pérdida del apetito.
- Problemas o alteraciones en el sueño (insomnio, pesadillas, terrores nocturnos, etc.) y/o pérdida de energía.
- Hiperactividad, dificultad para mantener la atención, desorganización.
- Rechazo de contacto físico.

Por su parte, en cuanto a las manifestaciones psicósomáticas, percibimos un abanico amplio al que desde los centros educativos se debe atender. Destacan síntomas como los siguientes (Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Junta de Andalucía, 2014; Nuevo, 2020; Save the Children, 2020): Alergias, asma, eczemas, cefaleas, dolores abdominales, molestias estomacales de barriga, malestar y fatiga.

En el caso de que la violencia de género sufrida en el hogar se acompañase de violencia sexual, es importante atender además a indicadores como infecciones urinarias repetidas sin causa orgánica identificable, así como a inflamaciones y lesiones de rascado en la zona genital (Save the Children, 2020).

3. Indicadores psicológicos y socioemocionales

Además de los signos físicos y psicósomáticos, otros indicadores de gran relevancia y que, dentro de los centros educativos han de conocerse, son los de carácter psicológico y socioemocional. Según Save The Children (2020) los y las menores víctimas de violencia de género desde el hogar pueden mostrar sentimientos de desaliento y tristeza, ansiedad generalizada, temor a la soledad, culpabilidad, vergüenza o síntomas depresivos/ansiosos. Del mismo modo, es común percibir desconfianza hacia adultos, sentimientos de estigmatización, inseguridad o estrés elevado (Caravaca y Sáez, 2020; Save the Children, 2020). La ira, la rabia, los cambios de humor, el rechazo social, los trastornos de apego y las dificultades en la interacción social son otros indicadores cruciales en la detección precoz (Nuevo, 2020). Del mismo modo, los desajustes en la empatía, en la capacidad para reconocer y expresar emociones o la predisposición a interpretar de manera enemiga u hostil los comportamientos y conductas del resto son manifestaciones comunes (Guía de Actuación para la detección de la Violencia de Género en el ámbito educativo de la Junta de Castilla y León, 2018; Nuevo, 2020).

En la línea de lo expuesto, y en relación con el estrés ya comentado, hemos de indicar que el Trastorno de Estrés Postraumático (American Psychiatric Association, 2013) será, desde el punto de vista psicológico y socioemocional, un signo

de alerta de gran impacto al que hemos de atender. Según el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) los síntomas de reexperimentación, las alteraciones del estado de ánimo, la reactividad emocional o las sensaciones de estrés y miedo aún sin estar en peligro, son síntomas e indicadores comunes en menores que han vivido o presenciado la violencia de género desde el hogar. De esta manera, según Caravaca y Sáez (2020) estos altos niveles de estrés pueden derivar a su vez en agresividad sin canalizar, baja tolerancia a la frustración, sentimientos de confusión, miedo al exterior e integración e identificación con roles de género sesgados. Esta adquisición de roles sesgados provocará, al mismo tiempo, un aumento de las posibilidades de ejercer violencia o modelos violentos hacia futuras parejas (Caravaca y Sáez, 2020).

4. Indicadores conductuales

Para continuar con los indicadores, es importante no dejar entre renglones aquellos de tipo conductual. Tal y como afirman Caravaca y Sáez (2020), los y las menores inmersos en contextos familiares en los que la violencia es frecuente, presentarán:

- Llanto de forma habitual (principalmente a edades tempranas).
- Falta de autocontrol relacionada, en ocasiones, con el estrés y posible Trastorno de Estrés Postraumático. Puede presentarse también Trastorno por Déficit de atención e hiperactividad y excesiva agitación.
- Comportamientos polarizados (Edleson, 1999) que derivan en el uso de conductas violentas y agresivas, así como conductas antisociales como medio de resolución de problemas. Es frecuente que formen parte de peleas.
- Conductas delictivas, crueldad (por ejemplo, con animales) y drogodependencia.
- Potenciación del aislamiento social y porcentaje reducido de conductas interactivas. Tendencia a huir o escapar del hogar.
- Autolesiones y/o conductas suicidas.
- Al igual que en el caso de los indicadores físicos, dentro de esta área podemos encontrar conductas regresivas relacionadas principalmente con las rutinas de higiene.
- Repetición de patrones conductuales observados en el hogar. Un claro ejemplo sería el establecimiento de parejas dominantes o dominadas.

5. Indicadores académicos y cognitivos

Finalmente, dentro de los indicadores, hablaremos de aquellos signos que pueden ser significativos en el ámbito escolar y a nivel cognitivo (Perkins y Grahman-Bermann, 2012).

De este modo, los resultados mostrados por Lastra (2011, citado en Caravaca y Sáez, 2020) y Espinosa (2004) nos permiten considerar las siguientes manifestaciones:

- Dificultades en el estudio y/o problemas de aprendizaje. Alteraciones del rendimiento escolar.
- Ansiedad por errores y búsqueda de la perfección. Miedo al fracaso.
- Problemas de concentración, motivacionales y atencionales.
- Tendencia a desarrollar actividades repetitivas y obsesivas.
- Alteraciones lingüísticas (principalmente fluidez verbal).
- Miedo o fobia de ir al centro educativo que puede acompañarse de absentismo y fracaso escolar. Cambio en la actitud hacia la escuela o centro educativo.
- Desajuste en la integración escolar relacionado, en muchas ocasiones, con carencia de estímulos y habilidades sociales. Esto puede acompañarse de dificultades en las relaciones entre iguales.

Por su parte, a nivel cognitivo y en estrecha relación con el ámbito escolar, hemos de comentar, según recoge la Guía de Actuación para la detección de la Violencia de Género en el ámbito educativo de la Junta de Castilla y León (2018) los siguientes signos de alerta:

- Alteraciones en el autoconcepto y autoestima baja.
- Indefensión aprendida.
- Altas tasas de egocentrismo.
- Dificultades en el desarrollo moral (juicios y razonamientos morales heterónomos).

6. Indicadores según etapa evolutiva

Una vez mostrados los posibles signos de alerta de forma general, se considera oportuno realizar una mayor concreción en base a la etapa educativa y edad del individuo. Según Redorta (2005), la relación entre la edad en la que se presencia

o sufre la violencia en el hogar y los indicadores y manifestaciones de dicha violencia, es directa.

Infancia Temprana y Pre Escolares (Niños/as menores de 5/6 años): Este grupo puede percibirse como uno de los de mayor vulnerabilidad respecto a la violencia. Entre los indicadores ya comentados y que a estas edades podemos percibir tenemos (Nuevo, 2021; Save the Children, 2020):

- Problemas en el desarrollo (peso, trastornos de alimentación, control de esfínteres).
- Alteraciones en el juego asociadas a conductas agresivas/regresivas.
- Retraimiento social, rechazo a muestras de afecto, llanto frecuente.
- Temores y/o fobias inexplicables e intensas (personas/situaciones)
- Problemas en el sueño.
- Ansiedad y tristeza.

Escolares y Preadolescentes (6 a 12 años aproximadamente): en estas etapas más avanzadas, niños y niñas comienzan a controlar mejor sus emociones, a potenciar su capacidad crítica y razonamiento y su círculo social se amplía. De esta manera, además de cualquiera de los signos comentados en las etapas previas, podemos resaltar (Nuevo, 2021; Save the Children, 2020):

- Dificultades de aprendizaje y rendimiento académico (surge de forma inesperada y sin antecedentes). Puede acompañarse de faltas de concentración, atención o memoria. Todo ello puede derivar en fracaso escolar.
- Aislamiento social o, de forma opuesta, comportamientos hostiles y agresivos.
- Enfrentamiento y/o desconfianza a figuras de autoridad o adultos. Mentiras de manera usual y pequeños hurtos.
- Intentos de fuga de casa o tratar de permanecer más tiempo en el centro educativo.
- Pérdida de apetito, miedos más generalizados, síntomas depresivos, disminución de la autoestima.
- Sentimientos de preocupación, culpabilidad o enfado hacia la actitud de la mujer víctima (en este caso, su madre).

Finalmente, en la **Adolescencia (a partir de los 12-13 años)**, podemos encontrar (Nuevo, 2021; Save the Children, 2020):

- Aparición de autolesiones o intentos de suicidio. Retraimiento social o sobreadaptación.

- Problemas de memoria, absentismo y fracaso escolar.
- Comportamientos asociales como el consumo de drogas.
- Disociación o trastornos de la conducta alimentaria.
- Fatiga crónica y apatía.
- En el caso de los chicos maltrato hacia sus parejas y en el caso de las chicas ser víctimas de maltrato por parte de sus parejas.

7. Indicadores de violencia de género en un maltratador/agresor

Para terminar con el subapartado relativo a indicadores o signos de alarma, hemos de analizar, por su gran importancia, aquellas manifestaciones que un agresor puede mostrar. Tener conocimiento sobre ello será un elemento vital puesto que, más allá de trabajar con las víctimas (tanto menores como mujeres), hemos de tener la capacidad para intervenir y organizar la respuesta educativa de forma adecuada con los agresores.

Así, estos indicadores o signos, además de permitirnos identificar a un posible progenitor maltratador de forma directa, nos permitirá la detección en muchas ocasiones de violencia de forma indirecta. Como ya se ha indicado anteriormente, un factor de riesgo para que los jóvenes repitan modelos de comportamiento violentos y relaciones tóxicas, puede ser la observación o vivencia de violencia (Caravaca y Sáez, 2020; Nuevo, 2021; Save the Children, 2020). En esta línea, algunos de los signos de violencia de género en un maltratador son los siguientes (Guía de Actuación para la detección de la Violencia de Género en el ámbito educativo de la Junta de Castilla y León, 2018).

- Su comportamiento se fundamenta y asienta sobre estereotipos, prejuicios y roles sexistas y machistas.
- Emplea un lenguaje violento y despectivo hacia el sexo opuesto.
- Actitud dominante, comportamientos violentos y desprecio hacia las mujeres.
- Celos, sobreprotección y control como una expresión de amor.
- Justifica la violencia.
- No muestra control sobre la frustración y no se responsabiliza de sus conductas o fallos.
- Uso de la violencia como vehículo para alcanzar aquello que desea.

3

Detección de la violencia de género en los centros educativos

Tal y como indica el Instituto de la Mujer de Extremadura en su Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia Sexual en Extremadura (IMEX, 2021) “para prevenir es fundamental conocer” (p. 55). Detectar se puede entender como la capacidad para reconocer y/o conocer la existencia de distintas situaciones o hechos. La exposición a violencia de género en el hogar requiere de una detección eficaz que garantice una protección integral de los y las menores, así como la prevención de futuras secuelas en su desarrollo (Mesa de Erradicación de la Violencia de Género. Comisión de Atención y Seguimiento, 2015; Observatorio de la Infancia, 2014). En este proceso de detección, el centro educativo, como agente social, presentará un rol fundamental dada la estrecha relación que mantiene con los y las menores de edad y sus familias (Observatorio de la Infancia, 2014).

1. La detección precoz

Al hablar de detección precoz, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, s.f.), hablamos del ejercicio y resultado de detectar de forma temprana, prematuramente, antes de lo habitual o en etapas iniciales, un proceso. En áreas como la medicina, se habla de detección o prevención precoz al procedimiento que nos permite identificar enfermedades cuando su sintomatología aún no se ha identificado o es mínima y, con ello, evitar posibles consecuencias o efectos que, en muchas ocasiones, son irreversibles (González *et al.*, 2022). Si entendemos esto de forma análoga a la violencia de género, detectar precozmente supondría actuar e intervenir ante cualquier sospecha o manifestación de maltrato o violencia que pueda evidenciarse en el/la menor y/o la madre. Para ello, más allá de conocer los indicadores y signos de alarma de la violencia de género,

se han de tener en cuenta factores que influyen en nuestra percepción de los hechos; mitos asociados a la violencia de género, diferentes formas de violencia o las dificultades que detectar este tipo de violencia presenta (IMEX, 2021; Observatorio de la Infancia, 2014). En esta línea, la detección tiene que incluir aquellas situaciones en las que el maltrato se esté produciendo, pero también aquellas en las que pueda llegar a producirse (Observatorio de la Infancia, 2014).

El proceso de detección de violencia de género en Extremadura, al igual que en otras Comunidades Autónomas, puede guiarse por un itinerario o Ruta General de Actuación relacionado con el tipo de maltrato que podamos encontrar. La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, determina dos categorías respecto a los casos de maltrato infantil dentro del ámbito familiar: maltrato leve/moderado y maltrato grave. Si comenzamos con el Maltrato Leve o Moderado, entendido este como una situación de riesgo, podemos definirlo como aquel en el que los distintos indicadores que se manifiestan pueden abordarse en el entorno social y familiar con pautas educativas (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; Observatorio de la Infancia, 2014).

Por su parte, el maltrato grave o situación de desamparo, se determinará como aquel en el que existe un riesgo para la integridad del menor. En este caso, las actuaciones presentarán una mayor significatividad relacionadas con la patria potestad, la tutela o la guarda (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; Observatorio de la Infancia, 2014).

Tanto el maltrato leve como el grave se pueden acompañar además de violencia de género. En estos casos, tal y como recogen el IMEX (2021), el Observatorio de la Infancia (2014) y el estudio bibliométrico realizado por Badenes-Sastre y Expósito (2021) la detección y, por ende, la propuesta de actuación, deberán realizarse de manera global, contemplando tanto al menor y a la madre víctima de violencia y garantizando el apoyo necesario, así como su amparo y recuperación. En función al tipo de maltrato, según la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, los procedimientos de detección e intervención pueden ser dos: Vía o procedimiento ordinario y Vía o procedimiento de urgencia. Ambas vías se analizan en mayor profundidad en el apartado siete sobre el Plan de Actuación. De esta forma, aparte de los servicios sociales y de protección de menores (Dispositivos de la Red Extremeña de Atención a Víctimas de Violencia de Género), en ambas vías de detección, podemos encontrar otros agentes o fuentes que serán fundamentales en el reconocimiento de la violencia de género (IMEX, 2021; Mesa

de Erradicación de la Violencia de Género. Comisión de Atención y Seguimiento, 2015; Observatorio de la Infancia, 2014):

- Cualquier vecino/a ciudadano/a que haya sido testigo o esté al tanto de la situación de maltrato hacia un/a menor en su entorno familiar, incluyendo a los/las propios/as menores.
- Servicios Sanitarios.
- Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado.
- Órganos Judiciales.
- Servicios Comunitarios, Trabajadores/as Sociales, Monitores/as, Entrenadores/as.
- Centros Educativos (docentes, educadores/as sociales, orientadores/as).

2. Dificultades en la detección precoz de la violencia de género

En el proceso de detección de violencia de género, tanto dentro del hogar como en el propio centro educativo, podemos encontrar barreras que impiden el funcionamiento adecuado para revelar y denunciar la situación de maltrato y violencia. Entre las dificultades más habituales podemos comentar el desconocimiento por parte de los y las menores y de las madres de aquellos indicadores que nos permiten identificar la violencia de género (Caravaca y Sáez, 2020; Fernández, 2018). Del mismo modo, realizar juicios de forma incorrecta por mitos o prejuicios o asociar las consecuencias de la victimización a otras situaciones frente a la violencia de género serían algunas de las causas (Fernández, 2018). En esta misma línea, distintos estudios demuestran que la normalización de la situación y la incapacidad de percibir la violencia de género como grave se establecen como uno de los principales motivos por el que las víctimas no demandan ayuda (Fanslow y Robinson, 2010, citado en Badenes-Sastre y Expósito, 2021; Guía de Actuación para la detección de la Violencia de Género en el ámbito educativo, s.f.). Esta incapacidad de reconocer la violencia e interpretar de forma ajustada la realidad deriva en la banalización y la conversión de la violencia en algo habitual y como consecuencia, todo ello incrementa el peligro y el riesgo para el bienestar de la persona al ocultarse y silenciarse la violencia (Badenes-Sastre y Expósito, 2021; Guía de Actuación para la detección de la Violencia de Género en el ámbito educativo de la Junta de Castilla y León, 2018; Observatorio de la Infancia, 2014).

Si además de lo anterior, nos centramos de forma más exhaustiva en la visión de los niños, niñas y adolescentes, es posible que como dificultad nos encontremos que, en gran parte de las ocasiones, estos sujetos, a pesar de haber recibido formación sobre la violencia de género, no cuentan lo que les ocurre por distintos motivos (Fernández, 2018). Vergüenza, sentimientos de miedo y culpabilidad, el proceso de negación y/o aislamiento que la propia violencia provoca, considerar que la violencia que ha sufrido él o ella misma o su madre es un hecho aislado que no se repetirá son tan solo algunos de los motivos que llevan a nuestro alumnado a no comunicar lo que ocurre y, por lo tanto, a dificultar la posibilidad de detección por falta de señales (Fernández, 2018; Observatorio de la Infancia, 2014).

A este respecto, y en relación con lo expuesto, el esfuerzo conjunto tanto de las instituciones educativas como de los profesionales que forman parte de ellas y de las Administraciones será crucial para incrementar y producir una mejora en los procesos de detección e intervención de la violencia de género (Observatorio de la Infancia, 2014). La sensibilización y formación desde y para la Comunidad Educativa serán procesos necesarios en todos nuestros centros educativos en los que el conocimiento de los signos de alerta e indicadores jugará un papel esencial (Guía de Actuación para la detección de la Violencia de Género en el ámbito educativo de la Junta de Castilla y León, 2018).

3. Los centros educativos en la detección precoz de violencia de género

Los centros educativos se instauran como aquellos espacios en los que todos los niños/as y jóvenes de nuestra comunidad permanecerán durante un largo período de sus vidas (Mesa de erradicación de la violencia de género. Comisión de atención y seguimiento, 2015). Dentro de este grupo poblacional, un porcentaje importante se verá sometido a maltrato debido a la situación de violencia de género vivida en casa. Este alumnado encontrará en el centro educativo un lugar seguro en el que, docentes y profesionales educativos deben apostar por la detección precoz como vehículo para erradicar la lacra que la violencia de género supone para nuestra sociedad (IMEX, 2021; Mesa de erradicación de la violencia de género. Comisión de atención y seguimiento, 2015).

Según el Plan Regional de la Convivencia Escolar en Extremadura y, tomando como referencia el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Géneros, los centros educativos como espacios seguros y el sistema educativo en su conjunto deben garantizar, mediante sus Planes de Convivencia (art. 68 de la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura):

“La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (p. 42.169).

“La eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos” (p. 42.169).

Maestros, maestras, profesores y profesoras formarán parte, durante la escolaridad de nuestros niños, niñas y jóvenes, de sus vínculos seguros y círculos más íntimos (García *et al.*, 2019; Mejía y Urrea, 2015). Esta generación de vínculos, el formar parte de su zona de confianza, convierte a los agentes educativos, y especialmente a los tutores, en una fuente primaria de formación en coeducación, pero, también, de identificación y reconocimiento de violencia (Mesa de Erradicación de la Violencia de Género. Comisión de Atención y Seguimiento, 2015; Observatorio de la Infancia, 2014). De este modo, esta situación debe permitir que, ante cualquier signo de violencia, los docentes comuniquen tanto al equipo directivo como al equipo/departamento de Orientación o servicios psicopedagógicos la situación para su análisis y posterior traslado de datos a los servicios sociales mediante la correspondiente hoja de notificación. En este proceso, el Plan de Igualdad del centro (Instrucción N° 4/2021 de la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa, para la elaboración e implantación del Plan para la Igualdad de Género en los Centros Educativos no Universitarios sostenidos con fondos públicos de Extremadura) en conjunto a la Comisión de Igualdad, serán puntos de apoyo y bases nucleares para la promoción de estas actuaciones.

Para el abordaje de este ámbito, por lo tanto, a nivel educativo, los docentes deben considerar cuáles son los distintos niveles sobre los que pueden trabajar. De este modo y según diversos estudios, la coeducación puede promoverse a través de estrategias adecuadas y la renovación de los proyectos educativos de centro (Tomé, 2018), mediante el análisis de la actitud del profesorado, el uso

del lenguaje, de espacios y de las aulas, el tipo de agrupamientos, de juego y actividades que se proponen, el uso de materiales que no refuercen una visión limitada de los sexos o de metodologías apropiadas (Alonso, 2008). Formar parte de las Redes Extremeñas que promuevan una cultura de Igualdad y no violencia (Decreto 75/2015, de 21 de abril, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura), abogar por una ajustada formación inicial y permanente del profesorado (Resa, 2023) y desarrollar actitudes y hábitos en el alumnado mediante las celebraciones pedagógicas (Angúnez, 2014) constituyen oportunidades y medios para mejorar la formación, sensibilización y con ello, la detección precoz de la violencia de género. Todo ello, será analizado en mayor profundidad a continuación.

4 Centro como agente activo

Dado el número de horas que los y las menores pasan en los centros educativos, estos se convierten en espacios sensibles para la detección, prevención y atención de las necesidades de los hijos e hijas de mujeres que sufren violencia de género (Vázquez y Estébanez, 2016). Por tanto, se entiende que el centro educativo será un agente activo y de gran valor en la lucha contra la violencia de género que debe garantizar la seguridad de los niños, niñas y adolescentes (San Martín y Carrera, 2019).

4. Papel del maestro/a o docente

No existe duda de que el docente es el profesional que se encuentra, en mayor proporción, en contacto directo y permanente con los y las menores, obteniendo una situación privilegiada para detectar, de forma temprana, la violencia de género (De Botton *et al.* 2012). En su día a día, el docente podrá observar diferentes indicadores que puedan llevar a deducir que el o la menor está sufriendo las consecuencias de la violencia de género. En este sentido, la observación se vuelve una herramienta fundamental en el aula (Gregorio, 2006).

Asimismo, el profesorado se convierte en un poderoso aliado para prevenir las situaciones de maltrato y violencia a través de la educación en valores como el respeto o la igualdad, la identificación de sentimientos y expresión de emociones o el fomento de la autoestima y el autoconcepto, entre otros (Lucariello y Fajardo, 2011; Valle, 2015).

Además, debe de saber atender las necesidades de los hijos e hijas de mujeres que sufren violencia de género y comprender su situación personal, prestando especial atención al aislamiento social o a la escasa relación con sus iguales, a la ausencia de cuidado personal y hábitos higiénicos, al cansancio diurno, a las respuestas agresivas hacia otros compañeros y compañeras o figuras de autoridad

(docentes o personal de administración y servicios), a la culpabilización que presentan y/o a los daños físicos que les pudieran impedir realizar acciones cotidianas (García *et al.*, 2023).

5. Recursos

El centro como agente activo debe poner en funcionamiento diferentes estrategias eficaces para prevenir o detectar la violencia de género y propiciar canales de confianza y seguridad para que cualquier estudiante pueda denunciar un posible caso de violencia de género a cualquier miembro de la comunidad educativa (Alonso *et al.*, 2016).

Para dicho fin, los principales recursos pueden ser:

- Programas de sensibilización en violencia de género.
- Educación emocional y educación en valores.
- Abordaje de creencias, prejuicios y estereotipos que determinan modelos de conducta no deseables.
- Grupos de discusión y espacios de debate.
- Dinámicas grupales para la prevención de la violencia de género dentro del plan de acción tutorial.
- Talleres formativos para las familias.
- Canales o situaciones de comunicación eficaces entre los y las menores de víctimas de violencia de género y los miembros de la comunidad educativa, ya sea tutor o tutora, director o directora, coordinador o coordinadora de coeducación, orientador u orientadora del centro, o cualquier otro miembro.

6. Papel con las familias

Desde el centro educativo, una de las actuaciones preventivas que se puede desarrollar con las familias consiste en la realización de talleres de sensibilización en igualdad de género y talleres de prevención de violencia de género. De esta forma, se ofrecen a las familias orientaciones de cómo educar para prevenir y rechazar la violencia de género (Junta de Castilla y León, 2018).

En el caso de que se tenga conocimiento o sospecha de que el o la menor, en su entorno familiar, está expuesto o expuesta a violencia de género, y sea la propia

madre quién cuente su situación, se resaltarán la importancia de que se haya decidido a contarlo, mostrando confianza y apoyo incondicional por parte del centro educativo. Se deberá mostrar interés, afecto y empatía, utilizando una escucha activa sin entrar en detalles, ni juzgar o culpabilizar. Siempre se deberá garantizar la confidencialidad de la conversación (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2016).

7. Importancia de la sensibilización y prevención

La sensibilización se entiende como la dotación de información para que los y las estudiantes tomen conciencia de la magnitud del problema que es la violencia de género, para que la conozcan y reconozcan sus causas y, de alguna manera, para que se pueda llegar a combatir. La prevención da un paso más allá e intenta actuar sobre los efectos de la violencia de género, no sólo sobre las causas (Parra y Mena, 2016). Por tanto, la sensibilización y prevención se convierten en herramientas de suma importancia para garantizar la protección, identificación y cuidado de los y las menores víctimas de violencia de género. Resulta necesaria una respuesta integral de carácter preventivo para evitar situaciones de maltrato y violencia, pero también de carácter proactivo para atender las necesidades de los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género y facilitar los recursos y servicios una vez producida dicha violencia. El fomento de una red que asegure el desarrollo seguro y pleno de los y las menores, a través de la sensibilización y la prevención, se construye con el trabajo en equipo del profesorado, la coordinación con los agentes de los servicios sociales y la implicación, en definitiva, de toda la comunidad educativa (García *et al.*, 2013).

8. Importancia del seguimiento del caso

El seguimiento del caso tendrá como finalidad conocer en qué condiciones se encuentra el o la estudiante, ofrecer información complementaria, a la ya obtenida, y analizar la efectividad de las acciones realizadas hasta el momento (Junta de Castilla y León, 2018). El centro educativo deberá estar coordinado con el personal de los Servicios Sociales a través del intercambio fluido de información acerca de la situación del alumno o alumna en cuestión y comunicar, en la mayor brevedad posible, cambios o empeoramientos producidos.

5 Plan de actuación

La detección y el abordaje de una situación de violencia de género requiere de la implicación y el compromiso de toda la Comunidad Educativa. La colaboración de todos los agentes implicados será necesaria para poner en práctica aquellas actuaciones requeridas en base a las características y peculiaridades de cada caso (Observatorio de la Infancia, 2014; Rodríguez *et al.*, 2023).

Como ya se ha comentado en el apartado referente a la detección, los centros educativos deben presentar entre sus principios y valores la búsqueda y promoción de la igualdad y la prevención de la violencia de género (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; LOMLOE, 2020). En base a ello, las actuaciones y medidas a adoptar deben quedar registradas en los grandes documentos y planes del centro.

Para trabajar la prevención tendremos varias vías:

- La formación, sensibilización y concienciación en igualdad a la Comunidad Educativa (Chacón, 2021).
- El trabajo mediante los Planes de Acción Tutorial y los Planes de Convivencia (Quiroga *et al.*, 2023; Uruñuela, 2020).
- La correcta aplicación del Plan de Igualdad (Instrucción 4/2021) así como el trabajo equilibrado de la Comisión de igualdad y la coordinadora de la Comisión.

De esta forma, las actuaciones de carácter preventivo pueden desarrollarse tanto con el alumnado como con las familias. Para ello, la formación de los y las docentes será un instrumento indispensable para trabajar la igualdad (Observatorio de la Infancia, 2014).

A continuación, se concretan las tareas preventivas que, los distintos agentes educativos, desde los centros, pueden desarrollar (Instrucción 4/2021; Ley 8/2001, de 14 de junio, por la que se regulan los Consejos Escolares de Extremadura; LOMLOE, 2020).

Comisión de Igualdad y persona responsable de la coordinación del plan de igualdad del centro:

- Elaborar y actualizar el Plan de Igualdad del Centro.
- Colaborar con el Consejo Escolar para potenciar medidas que fomenten la igualdad real entre hombres y mujeres.
- Colaborar con los Servicios de Orientación y Jefatura de estudios en la elaboración del Plan de Acción Tutorial.
- Asesorar a los Servicios de Orientación y Jefatura de estudios con propuestas a incluir en el Plan de Orientación Académica y Profesional y Plan de Atención a la Diversidad.
- Proponer acciones formativas para el profesorado del centro relativas a la Igualdad (por ejemplo, a través de los CPRs).
- Analizar, junto con el Consejo Escolar y Equipo Directivo, los presupuestos del centro destinados a Igualdad y Coeducación.
- Propiciar la participación de las familias en el Plan de Igualdad.

Equipos Directivos:

- Velar por el cumplimiento de la legislación en materia de igualdad y coeducación.
- Garantizar la participación del Claustro en la puesta en marcha del Plan de Igualdad, así como Protocolos y Guías adecuadas y consensuadas.
- Apostar por una coordinación plena en actuaciones desarrolladas por Departamentos, Ciclos y Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Junto con la Comisión de Igualdad, revisar la organización de tiempos, espacios y recursos en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- Impulsar la relación con las familias e instituciones del entorno propiciando actuaciones que permitan una formación integral y en valores del alumnado.

Consejo Escolar:

- Designar entre sus componentes una persona que impulse medidas educativas para fomentar la igualdad de género.
- Incorporar la perspectiva de género en la Programación General Anual y proyectos del centro.
- Elaborar o reformar el Reglamento de Régimen Interno del centro abogando por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

- Velar por el cumplimiento de sanciones asociadas a desigualdad de género.
- Promover iniciativas en el ámbito experimental o de investigación pedagógica sobre Igualdad de Género.
- Equilibrar, junto con el Equipo Directivo, la presencia de hombres y mujeres en puestos de decisión y responsabilidad de la Comunidad Educativa.
- Fijar pautas de colaboración con Administraciones locales, centros u organismos que promuevan la coeducación.

Claustro y Personal de Administración y Servicio:

- Formar parte de actividades formativas y de coeducación (CPRs, actividades de la Consejería, Ayuntamientos...) forjando un proceso de reflexión y sensibilización.
- Actualizar las programaciones y propuestas didácticas, así como las actividades complementarias y extraescolares incorporando la perspectiva de género.
- Supervisar el uso de lenguaje no sexista, materiales didácticos usados, libros, señalética del centro, medios de comunicación, etc. y promover alternativas.
- Junto con el asesoramiento de la Comisión de Igualdad y los Servicios de Orientación, atender al reparto de compromisos y roles entre alumnos y alumnas.
- Transmitir el papel de la mujer en la historia.
- Dar a conocer otros modelos de masculinidad.
- Formar al alumnado en herramientas y estrategias para la detección y abordaje de la violencia de género.
- Trabajar la Igualdad como un eje transversal de la educación y no como un componente complementario o extracurricular.

Servicios de Orientación:

- Elaboración de recursos para el Plan de Acción tutorial que permita abordar una formación igualitaria en temas como educación afectivo-sexual, la resolución de conflictos, la autonomía personal y las consecuencias de la violencia contra las mujeres.
- Establecer propuestas junto con la Comisión de Igualdad para Celebraciones Pedagógicas como el 8 de Marzo, entre otras.

- Garantizar una orientación académica y profesional sin sesgos de género promoviendo la Competencia STEAM.
- Asegurar la igualdad de género dentro de las propuestas de Atención a la Diversidad.
- Trabajar de manera coordinada con agentes o instituciones externas que puedan ofrecer formación o apoyo a la Comunidad Educativa.
- Generar cauces de comunicación fluidos entre el centro y las familias.
- Asesorar a los equipos docentes para el desarrollo de programaciones didácticas.
- De forma conjunta a la Comisión de Igualdad, elaborar un punto de difusión de propuestas formativas y actividades.

Actuaciones ante una situación de violencia de género. En el caso de que el proceso de prevención no haya sido eficaz y sospechemos o detectemos una situación de violencia de género en el ámbito familiar, educativo o social de nuestro alumnado hemos de actuar de forma inmediata (Badenes-Sastre y Expósito, 2021; Rodríguez *et al.*, 2023).

En primer lugar, se ha de comunicar los indicios o sospechas de violencia. En este proceso es importante contar con signos claros, emplear cauces de comunicación óptimos y tratar de acceder a más información para poder contrastar nuestros datos (Mesa de Erradicación de la Violencia de Género. Comisión de Atención y Seguimiento, 2015; Observatorio de la Infancia, 2014). En el momento en el que podamos corroborar la situación de violencia de género desde el hogar u otro ámbito, el centro debe ofrecer a la familia (de forma concreta a la madre en caso de darse desde el hogar) y a la alumna implicada, si el caso lo requiere, un mapa de servicios en la zona a través del cual pueda acceder a recursos de ayuda. Se le indicarán las prestaciones a las que puede adherirse, el funcionamiento de Servicios Sociales, así como cualquier otro medio, servicio o recurso que requiera. En el caso de que el/la menor esté siendo víctima de violencia de género de forma directa y/o si existe desprotección, se debe poner en marcha el Protocolo de maltrato infantil correspondiente de la Comunidad Autónoma de referencia y llevar a cabo un procedimiento de notificación (Observatorio de la Infancia, 2014). Efectuar un seguimiento y mantener un intercambio de información con los servicios sociales permitirá revisar si el Plan de Actuación es válido o, por el contrario, hemos de realizar propuestas de mejoras (Observatorio de la Infancia, 2014).

A continuación, se concretan de forma más precisa los pasos a seguir y las actuaciones a desarrollar por los distintos agentes de la Comunidad Educativa

(Instituto de la Mujer de Extremadura, 2021; Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas):

Para comenzar, debemos identificar y notificar la situación. Cualquier agente de la Comunidad Educativa que presente sospechas o conozca una situación de violencia de género debe, de manera obligatoria, transmitir la información al Equipo Directivo. Es óptimo para ello, a través de las propuestas de prevención, ofrecer información al respecto al alumnado y miembros de la Comunidad Educativa, por ejemplo mediante tableros o redes sociales. Este paso inicial se analiza en mayor profundidad en el apartado 4.1. relativo al Procedimiento de Notificación.

Seguidamente, se pondrán en marcha actuaciones inmediatas. El Equipo Directivo, la persona responsable de la tutoría del alumno, el/la responsable de igualdad y los Servicios de Orientación, se reunirán para hacer un registro de los datos que existan sobre el caso y, con ello, valorar la intervención a ejecutar.

En este punto se recomienda elaborar un documento escrito o acta de reunión en los que quede constancia de los datos obtenidos y las medidas que se hayan acordado. Realizada la valoración, si no se constata la situación de violencia, se llevará a cabo un proceso de seguimiento y supervisión de la alumna por parte del Equipo Directivo, Servicios de Orientación y tutor o tutora. Igualmente, se continuará trabajando la prevención.

Por el contrario, si se determina que es posible que se esté dando una situación de violencia de género o maltrato, el Equipo Directivo informará al Servicio de Inspección Educativa. Esto favorecerá una coordinación e intervención integral e institucional. Asimismo, permitirá un asesoramiento sobre el abordaje del caso. Seguidamente, en función a la gravedad del caso, Equipo Directivo y Servicios de Orientación procederán a adoptar medidas urgentes de protección a la víctima (medidas cautelares, medidas de apoyo, etc.).

De forma paralela, debemos informar de la situación a la familia o tutores legales. La persona responsable de la tutoría en conjunto con los Servicios de Orientación (bajo acuerdo con el Equipo Directivo) trasladará la situación a la familia. En este punto se ofrecerán los recursos comentados anteriormente. Si el caso lo requiere, esta información se trasladará también a instituciones externas (servicios sociales, judiciales, instancias sanitarias, etc.).

Una vez realizada la comunicación a la familia, son distintos los puntos a seguir:

- Si la violencia de género ocurre en el hogar, desarrollar las pautas que inspección educativa e instancias externas aporten al centro. Mantener, a través del Equipo Directivo y los Servicios de Orientación, una coordinación y seguimiento del caso. Aportar la información necesaria a Equipo Docente y tutor/a y orientar a la familia en las actuaciones a ejecutar.
- Si el agresor es alumno del centro, el Equipo Directivo adoptará las medidas disciplinarias según lo recogido en los documentos programáticos del centro (Reglamento de Régimen Interno, Plan de Convivencia y Plan de Igualdad). Igualmente, los Servicios de Orientación trabajarán programas y propuestas de conducta y/o ayuda personal con los agresores e informará a las familias sobre las medidas a seguir.
- Independientemente del contexto, tras la detección del centro y una vez realizada las medidas urgentes o inmediatas, se deberá:
- Realizar un seguimiento del caso en coordinación con la Comisión de Igualdad, Servicios de Orientación, Equipo Directivo, Inspección Educativa y tutor/a.
- Realizar actividades a nivel de centro y aula, por ejemplo, mediante la Acción Tutorial para trabajar la sensibilización.
- Desarrollar, desde los Servicios de Orientación, actuaciones de apoyo a la víctima y familia (gestión emocional, asertividad, apoyo...) y derivar a profesionales externos y/o protección de menores si procede.
- Asesoramiento, por parte de los Servicios de Orientación, al Equipo Docente y Personal de Administración y Servicios.
- El Equipo Directivo será, en última instancia, el responsable de garantizar el cumplimiento de las distintas medidas y de informar a las personas implicadas de manera asidua. Todo ello quedará registrado en las respectivas memorias del centro.

1. Procedimiento de notificación

Para delimitar el concepto Notificar son distintas las acepciones que podemos encontrar. Ofrecer una noticia o hacer saber algo, comunicar a su receptor una resolución o hacer a una persona destinataria de una comunicación son algunas de las definiciones que podemos encontrar (RAE, s.f.). Según el Observatorio

de la Infancia (2014) notificar, en un supuesto caso de riesgo o maltrato infantil, supone que un profesional traslade aquellos datos o información necesaria a los agentes más próximos con el fin último de poder ofrecer de manera rápida la ayuda o socorro que se requiera. De esta forma, para notificar un posible caso de maltrato infantil acompañado, o no, de violencia de género el Observatorio de la Infancia (2014) en 2001 elaboró las correspondientes muestras de Hojas de Notificación para los servicios sociales, servicios sanitarios, centros educativos y para agentes de la autoridad. Estas hojas de notificación deben quedar registradas en el expediente del/la menor, en los servicios sociales y en el centro de registro de datos de maltrato infantil de la Comunidad Autónoma.

1.1. Plan del centro/protocolo

Con todo ello, como ya se ha adelantado en el apartado seis, dos serán los procedimientos de notificación: Vía o procedimiento ordinario y Vía o procedimiento de urgencia. En el primero de ellos cualquier individuo que detecte la situación de violencia y/o maltrato transmitirá la información a los servicios sociales. Este procedimiento o vía se efectuará en situaciones de riesgo leve o situaciones de mera sospecha. Por su parte, en el Procedimiento de Urgencia o Urgente (situación en la que la integridad del menor está en riesgo y no existe un familiar que se responsabilice de él/ella; situación de desamparo), la notificación debe ejecutarse de forma directa en el Servicio de Protección de Menores (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; Observatorio de la Infancia, 2014). En caso de violencia de género, servicios sociales y protección de menores se coordinarán además con los servicios de atención a mujeres víctimas de violencia de género (Observatorio de la Infancia, 2014).

2. Confidencialidad/evitar revictimización

2.1. La confidencialidad

Ante un posible caso de violencia de género siempre debemos actuar asegurando un entorno de máxima confianza. En este sentido, el ámbito educativo no puede ser menos. En el vínculo que establecemos con la víctima, ésta debe percibir la interacción como un contexto seguro, favorecedor de la expresión de sus emociones y, en general, de su mundo interno. De esta manera, no puede haber ambiente seguro sin el aseguramiento de la confidencialidad. Ser maestro

o maestra exige confidencialidad. A la menor se le debe proporcionar la garantía de que la información que nos proporcione será preservada con la finalidad de que no sea conocida sin el consentimiento de la víctima. Contar con la menor antes de comunicar a su familia lo sucedido o informar de aspectos relevantes de su vida personal o tratar el caso solo con los profesionales que deben intervenir y atender a la víctima suponen aspectos centrales e, incluso, decisivos.

En una situación de esta naturaleza, la menor necesita encontrar y percibir un refugio que proporcione seguridad. Así, asegurar la confidencialidad es una cualidad sine qua non para generar un ambiente seguro. Vulnerar la confidencialidad implica dañar a la víctima, generándole un sentimiento de falta de control por el que (no olvidemos) la menor busca una fuente segura y de protección. De esta manera, Winkler *et al.* (2018) apuntan a los sentimientos de vergüenza y a la estigmatización como los dos polos de las múltiples posibilidades de daño que se pueden infligir a la persona con la violación de la confidencialidad.

Por tanto, este hecho retroalimentará y evocará en la víctima todo un complejo emocional de inseguridad, miedo y vulnerabilidad. En este sentido, Pereda *et al.* (2021) afirman que el vínculo que pueda tener el menor con los profesionales y la confianza que haya depositado en estos puede reducir el impacto traumático de las entrevistas y de otras variables importantes como testificar en presencia del agresor.

Sin embargo, la obligación de la confidencialidad por parte del profesional del ámbito educativo también admite excepciones. Este hecho hace que en el contexto educativo la privacidad se constituya en una realidad compleja, sobre todo cuando el deber de confidencialidad colisiona con otros deberes arraigados con los derechos humanos. El caso que nos ocupa es un ejemplo de ello, en tanto que la evitación del abuso y el maltrato es también una obligación del docente. Etxabe *et al.* (2016) indican que la primera opción debe ser buscar el consentimiento de la víctima, pero si opone resistencia, lo correcto es comunicar que su deber es trasladar la información a quien es debido. Podríamos decir, entonces, que la autonomía del maestro/a para gestionar la reserva de información posee como señal de alerta o bandera roja el que otra persona no sea gravemente dañada.

En este punto es relevante incluir una advertencia. No podemos dejarnos llevar por nuestro particular sistema de creencias. Una cosa es trasladar información y otra muy diferente es generar juicios de valor. Es inevitable que, como docentes, nos guiemos a veces por creencias y expectativas que, más que describir lo que está sucediendo, reseñan la relación que tenemos con lo que está

sucediendo, emergiendo emociones y sentimientos propios y posibilitando que la relación que mantenemos en ese momento con la víctima pueda sufrir un menoscabo importante.

2.2. La victimización secundaria

Un aspecto crucial al que hay que conceder importancia cuando se trata de intentar ayudar a la víctima de violencia de género, como ya se ha comentado con anterioridad en el apartado 1.2.1. La violencia de género en las relaciones de parejas es evitar la victimización secundaria o revictimización. Este es un concepto que, generalmente y como se puede inferir en el apartado mencionado, se asocia al proceso legal por el que pasa la víctima; sin embargo, también puede ser ligado a diferentes contextos donde profesionales de diferentes ámbitos (como el educativo) intervienen, evalúan y entrevistan a la víctima de forma inadecuada. El concepto de victimización secundaria fue definido hace ya más de tres décadas por la ONU (1991), refiriéndose a éste como acciones, omisiones o conductas inadecuadas llevadas a cabo por empleados públicos que se encuentran en contacto con la víctima, pudiendo provocar daño físico, psicológico o patrimonial. Efectivamente, en ocasiones nos podemos encontrar cómo las instituciones sociales ofrecen una respuesta inadecuada o mala atención a la víctima de violencia de género (Beristain, 1999, como se citó en Gutiérrez *et al.*, 2009).

Y es que no es tan infrecuente observar verbalizaciones, gestos o conductas que, más que ayudar y proteger, tienden a culpabilizar a la víctima de lo sucedido. Dupret y Unda (2013) hacen referencia al desconocimiento de la dinámica de la mente infantil y adolescente por parte de los profesionales como factor causante de la revictimización en estas etapas.

Hablar de victimización secundaria en menores y, de forma concreta, a nivel educativo, supone plantearnos qué hacer para tratarlos bien y reflexionar sobre cómo proteger y cuidar desde lo emocional a un menor. No podemos olvidar que en función de cómo tratemos a un niño este puede proporcionar un relato óptimo y completo de lo que ha ocurrido, o bien retractarse y que no se pueda llevar a cabo el juicio, o incluso que este acabe con una sentencia absolutoria (Pereda *et al.*, 2021). Wemmers (2008) apunta la relevancia de mostrar respeto y reconocimiento al menor y las consecuencias beneficiosas que tiene de cara al proceso judicial.

En este orden, es importante saber la tendencia que sucede en, no pocos, niños y adolescentes a sentirse culpables por el maltrato sufrido. Por un lado,

las conductas de maltrato suelen ir acompañadas de verbalizaciones por parte del agresor o agresores que justifican lo que está aconteciendo, atribuyendo a la víctima el comportamiento del maltratador. Por otro lado, la poca capacidad que tienen niños y adolescentes para comprender lo que les está sucediendo y la necesidad de dar sentido a lo que está experimentando hace que la menor víctima de abuso o maltrato se plantee la causalidad interna como forma de explicar lo que parece inexplicable. Por tanto, a los sentimientos de miedo, tristeza, indefensión aprendida... habría que añadir el sentimiento de culpa (a veces soterrado, otras, no tanto) que tiñe el mundo subjetivo de niños y adolescentes, poco conocedor por parte de los adultos, pero a tener muy en cuenta a la hora de no revictimizar al menor. Quizá, entonces, y en el intento de evitar la victimización secundaria, tengamos que focalizar nuestra atención en la protección del menor, más que en el enjuiciamiento de un presunto delito. Ambas finalidades son importantes; dependerá del momento y de los adultos el llegar a un sano y funcional equilibrio. Este es un aspecto relevante que sugiere el valor de la formación de los profesionales y la importancia del asesoramiento psicológico en las intervenciones en las que están implicadas las menores víctimas.

Otra forma de revictimizar consiste en hacer pasar a la víctima por repetidas situaciones para testificar una vez se ha producido la violencia o el daño. En estos escenarios la víctima se verá obligada a hablar de lo acontecido en numerosas ocasiones, suponiendo una reexperimentación tanto de lo sucedido como de las emociones asociadas, provocando altos niveles de ansiedad y estrés. Cuando la violencia a menores es de naturaleza sexual, la victimización secundaria llama mucho más la atención, ya que a la investigación policial hay que añadirle las pruebas periciales, tanto médicas como psicológicas, las cuales supondrán un fuerte impacto emocional y psicológico para la menor. Así, el camino por el que tiene que transitar un menor una vez verbaliza a su entorno los abusos sexuales es bastante complejo, teniendo que pasar por al menos cuatro servicios diferentes, los cuales no están lo suficientemente coordinados: ámbito policial, hospital, servicio de protección y juzgado (Save the Children, 2018). Por tanto, el niño tiene que explicar en numerosas ocasiones lo que le ha sucedido, dificultando su recuperación.

También, y al contrario de lo que se podría pensar, la familia puede constituirse en fuente creadora de revictimización. En efecto, existen familias poco contenedoras de las emociones del menor, con elevada ansiedad y que muestran una significativa inseguridad a la hora de afrontar situaciones conflictivas de los hijos. En este sentido, son familias que tienen marcadas dificultades para percatarse y, por tanto, para cuidar la intimidad de la menor víctima; y que favorecen que

diferentes personas y profesionales interroguen al niño de forma indiscriminada y sin ningún miramiento. Esto mismo podría suceder en los centros educativos cuando progenitores emocionalmente desbordados trasladan al tutor lo sucedido, este a la dirección del centro, jefatura de estudios, equipo de orientación... en el intento de planificar una estrategia de intervención. Mientras, el niño pasará por diferentes profesionales del ámbito educativo, con sus correspondientes interrogatorios; y el mundo interno del menor y la necesidad presente de protección emocional quedarán en el olvido. Podríamos concluir que cuando una historia es contada en numerosas ocasiones se van perdiendo los detalles.

Las medidas que se están poniendo en marcha en Europa y en nuestro país para atajar el proceso de victimización secundaria son muy recientes. El modelo Barnahus ("casa de los niños", en castellano) es el mejor ejemplo. Este modelo llegó a Europa en 1998, concretamente a Islandia, y permite que todos los profesionales que intervienen en violencia infantil trabajen con el niño en el mismo espacio físico. Es decir, psicólogos, médicos, educadores, policías, jueces, trabajadores sociales, fiscales... intervienen con el menor bajo el mismo techo y en un espacio seguro y amigable para la infancia. En Suecia, por ejemplo, ya existen más de 30 "casas de los niños", comenzando a implantar en España en el 2023 con la inauguración del primer centro Barnahus en Tarragona.

Los primeros estudios que han evaluado resultados y efectividad de estos centros (en Suecia y Estados Unidos) han concluido con buenas y esperanzadoras noticias, lo que demuestra que consiguen reducir la victimización secundaria, tanto del niño como de su familia (Rasmusson, 2011), no teniendo que revivir el abuso y la violencia mediante múltiples declaraciones.

Desde este punto de vista, y basándonos en las indicaciones que elabora el modelo Barnahus, las Naciones Unidas y el Consejo de Europa, consideramos oportuno hacer algunas propuestas de actuación que puedan ser de utilidad para los profesionales del ámbito educativo en aras a paliar el proceso de victimización secundaria en los casos de violencia o abuso de menores:

- Focalizar la atención en el interés superior y la protección emocional del menor.
- Trabajar en el contexto educativo con protocolos de actuación basados en un marco regulador formal multidisciplinario e interdepartamental.
- Incluir a todos los niños, niñas y adolescentes víctimas de algún tipo de violencia o abuso, y a sus respectivas familias, sin ningún tipo de discriminación.

- Constituir el espacio educativo como entorno amigable para la infancia.
- Formación de los distintos profesionales en materia de detección de la violencia y trato adecuado a menores víctimas de violencia y sus familias.
- Fomentar actuaciones encaminadas a la información y sensibilización en materia de violencia a menores.

3. Orientaciones/estrategias

3.1. Docentes

3.1.1. Conocer la situación en la que se encuentra la víctima

Ante situaciones de violencia de género no es tan fácil que la víctima verbalice lo que le está sucediendo. En muchas ocasiones, la menor no concede la relevancia que realmente tienen diversos comportamientos violentos. En otras ocasiones, la víctima además puede sentir miedo a lo que pueda pasar si toma la decisión de denunciar la situación, temor a lo que le pueda suceder a ella o también a cortar con la relación. La vergüenza es otro de los sentimientos que impide el hecho de explicitar lo que está ocurriendo. Todas estas variables dan lugar a que la situación por la que está pasando la menor, sea en muchas ocasiones un proceso complicado y complejo, lo que puede hacer que la situación de maltrato pase en ocasiones inadvertida. Es por esta razón que es necesario que toda la comunidad educativa esté formada en este tema y sea capaz de analizar e interpretar las manifestaciones y signos de alerta que han sido descritos anteriormente.

También es importante averiguar quién o quiénes tienen conocimiento de la situación y estar atentos a la información que pueda llegar por otros cauces (amigas, compañeros de clase, padres y familiares) y saber constituirnos en buenos observadores del comportamiento del menor: cambios en la víctima en relación a la forma de vestir, el aumento del tiempo que el menor pasa solo en el recreo, abandono de las actividades que siempre le ha gustado llevar a cabo, descenso brusco en el rendimiento académico, cambios bruscos del estado de ánimo, inadecuada gestión emocional del menor cuando se trata el tema en clase, etc. En esta línea, tener conocimiento por parte de los docentes de qué amigas y compañeras de clase saben de la situación puede ser fundamental para poder construir una red de apoyo. Moreno *et al.* (2017) describen una serie de competencias a adquirir por los diferentes profesionales del ámbito educativo como

elementos fundamentales para detectar y conocer la situación de la víctima. De esta manera, cuando el profesional haya detectado una posible situación de violencia es indispensable poner en marcha las siguientes acciones:

- Escuchar sin juzgar y saber gestionar la comunicación verbal y no verbal, de tal forma que se dé una transmisión de comprensión. También es necesario que el docente tenga capacidad para regular sus propias emociones con la finalidad de evitar elaborar juicios de valor.
- Dar validez a lo que cuenta la víctima, sin realizar preguntas ni cuestiones acerca del relato del menor que dé lugar a la sensación de que se está dudando de la veracidad de los hechos. A la vez, también hay que legitimar las emociones y sentimientos que acompañan dicho relato.
- Reconocer la valentía del menor, elogiarlo, y dar valor al hecho de haber podido verbalizar la situación que está sufriendo.
- Saber transmitir protección a la víctima con la finalidad de ubicarle en un contexto seguro, así como mostrarle y facilitarle otros recursos especializados desde donde puede recibir más ayuda.

3.1.2. Orientaciones sobre cauces de comunicación con el/la menor

La comunicación con una menor víctima de violencia o abuso no es fácil. Las expectativas sobre las respuestas del menor se pueden ver truncadas a la hora de interactuar con este, y que su reacción no tenga nada que ver con lo que hemos fantaseado. No es una situación sencilla, por lo que se debe ser conscientes de la sutileza con la que se debe tratar esta cuestión. La entrevista que el docente o profesional del contexto educativo pueda tener con la víctima es muy relevante y puede convertirse en una oportunidad para establecer una buena comunicación con la menor, de tal manera que el desarrollo de la entrevista puede condicionar la intervención posterior y los futuros encuentros con otros profesionales especialistas en el tema.

El primer objetivo de la entrevista debería ser la facilitación de una alianza con la menor, que favorezca la motivación, cierto grado de confianza y el enganche a la posterior intervención de apoyo, además de promover la sensación de seguridad en la relación y compartiendo objetivos con la víctima (Friedlander *et al.*, 2006). Para que se establezca esta alianza se debe cuidar el momento y el espacio o lugar donde se va a llevar a cabo la entrevista, el cual debe caracterizarse por la tranquilidad, el aseguramiento de la privacidad, la evitación de las interrupciones

y la comodidad, entre otras particularidades. Es oportuno, además, explicarle a la menor el porqué de la entrevista, garantizándole disponibilidad y haciéndole saber que en ningún momento estará sola y que el centro educativo y los/las profesionales la acompañarán en todo el proceso.

Al comienzo de la entrevista, sería más oportuno realizar preguntas al menor sobre sus preferencias, competencias, gustos y objetivos, más que llevar a cabo un interrogatorio con preguntas directas sobre el suceso violento. De esta manera, la menor estará más predispuesta a responder, evitando que pueda percibir la entrevista como una amenaza o un momento de control por parte del docente que interacciona con ella. En este sentido, cuando se trata de niños más pequeños sería también útil valorar el hecho de utilizar juguetes y material lúdico durante la entrevista. Como apuntan Escudero *et al.* (2008) una interacción exclusivamente verbal, seria y directa dificulta la relación con los niños, por lo que se inhiben la espontaneidad, la motivación, la creatividad y las posibilidades de comunicación. Los juguetes y muñecos favorecen la visualización y la narración a través de historias de los sucesos violentos, más difíciles de abordar por un menor de forma directa.

En este tipo de situaciones es fácil caer en actitudes maternalistas o paternalistas y sobreproteger en exceso a la menor víctima. La sobreprotección no es un recurso adecuado, ya que no podemos empujar a la menor a hacer algo que no quiere o cuando no percibe que sea el momento para así forzarla a tomar decisiones. Por tanto, no se puede insistir en que termine con la relación, ni mucho menos a que denuncie la situación, ni tan siquiera deberíamos atacar o criticar al presunto maltratador durante la entrevista, ni mostrar desaprobación, malestar o reproche en el caso de que decidiera volver con él. Mostrar a la víctima un apoyo incondicional es sumamente importante, decida lo que decida y haga lo que haga. Es importante saber que terminar con una relación de esta naturaleza es bastante complejo: existen recaídas, idas y venidas, para después volver al contacto con el agresor y reanudar la relación de pareja; todo ello muestras de una dependencia emocional significativa y característica de este tipo de procesos.

Dentro de este apoyo incondicional que debe transmitir el docente está además facilitar a la menor que pueda expresar sus emociones y sentimientos, validarlos y legitimarlos. Este proceso requiere una conexión emocional, lo que implica saber constituirnos como figuras contenedoras del mundo emocional de la víctima, haciéndole saber que la expresión del dolor, la vergüenza, la culpa, el miedo y la rabia está permitida. Para este fin, no se puede mostrar en ningún

momento cualquier conducta verbal o no verbal que implique o insinúe rechazo, sorpresa o extrañeza por nuestra parte. Igualmente, y para lograr que la menor nos perciba como figuras de apoyo incondicional, se necesita tiempo, adaptándonos al cuándo y al cómo, esto es, respetando los tiempos e incluso aceptando las resistencias y el derecho de la menor a no hablar cuando no desea hacerlo.

Por último, la violencia de género, al igual que otros tipos de conductas de abusos en menores, se constituye en un proceso doloroso que puede generar angustia no sólo en el que lo sufre directamente, sino también en los profesionales que atienden a la víctima. En este sentido, Horno y Romeo (2017) resaltan que no es momento durante la comunicación para dejarse llevar por la angustia propia, y sí para nombrar la experiencia de la víctima.

Comentarios por parte del docente que pueden ejemplificar esto último serían: "Has tenido que pasar mucho miedo, ¿verdad?", "Ha debido de ser un momento angustiante, ¿no?".

3.1.3. Orientaciones sobre cauces de comunicación con la familia

En casos de menores víctimas de violencia de género, lo ideal sería que las familias identificaran y tuvieran conocimiento lo antes posible de tal situación. Sin embargo, la literatura científica indica que muchos casos se detectan cuando la situación de violencia está ya avanzada. Cuando se detecta una situación de violencia de género en una menor, la primera información que hay que proporcionar y enseñar a la familia debe contener el concepto "violencia de género", es decir, debemos nombrar y catalogar la realidad tal cual es, sin ocultar el "fatídico" término. La violencia de género es un problema que se rodea de falsos mitos que tienden a minimizar la gravedad de la situación, lo cual puede llevar a que la propia familia tenga inclinación a ocultar, evitar o ignorar el problema.

El objetivo es que, desde un principio, la familia pueda nombrar la situación de una forma clara, que ayude a que la víctima y su entorno puedan tomar conciencia de lo que está sucediendo. El docente debe transmitir al sistema familiar que estos comportamientos no son un asunto privado que deba ocultarse, tampoco "cosas que pasan entre las parejas", al contrario, son conductas agresivas que afectan a derechos fundamentales y que hay que atajar cuanto antes. En efecto, la finalidad no es quitar importancia al tema, sino procurar disminuir la angustia de la familia siendo conscientes de la relevancia de la situación.

Al igual que se ha descrito en el caso de la menor víctima, a la hora de comunicarnos con la familia, el docente debe asegurar el respeto, la confidencialidad,

salvo que se ponga en riesgo a la menor, y la disponibilidad, informando a los miembros de la familia de la preocupación por la situación en la que se encuentra la menor, del interés del centro por apoyar y proporcionar ayuda, de las actuaciones que va a llevar a cabo el centro, todo esto trasladando el mensaje positivo de que se puede salir de la situación.

Uno de los errores en los que los profesionales "no especialistas" en el tema pueden caer es insistir a la familia a que obligue a la hija a terminar con la relación o a que presione para denunciar. Esto puede conducir a un distanciamiento afectivo entre padres e hija, muy inoportuno en un momento tan delicado como el que nos ocupa. No podemos olvidar que la menor, en su relación con el agresor, viene de estar inmersa en dinámicas controladoras y un contexto de hipervigilancia. Por tanto, un nuevo contexto de presión, esta vez formado por personas diferentes al agresor, más que transmitir protección, evocaría en la víctima una falta de libertad, inseguridad y una sensación de amenaza a su integridad psicológica.

Al contrario, el docente debe transmitir a la familia la importancia de estar al lado de la hija durante todo el proceso, así como validar y legitimar su mundo interno. En este proceso de comunicación con la familia de la víctima también ocupa un lugar importante el que los docentes tengan conocimiento del sentimiento de culpa que pueden experimentar los padres una vez que se le comunica la situación de violencia. Efectivamente, la angustia y la culpa por "no haber actuado antes" o por "no haberse percatado antes de la situación" puede inundar el mundo subjetivo de los progenitores. Es por ello por lo que el profesional debe ser consciente de la necesidad de contención y de desahogo en el momento presente que pueden tener algunos padres y familiares, que buscarán en el docente una figura de sostén y de protección emocional.

3.1.4. Materiales y ayudas técnicas. Metodologías. Actividades

Este apartado se encuentra recogido en los anexos.

6

Red de servicios, ayudas/prestaciones

Este apartado se ha confeccionado para que sirva de orientación y ayuda a las personas que tienen a su alrededor conocimiento o vinculación directa con víctimas de violencia de género (mujeres y menores), con el fin de que puedan conocer los servicios vinculados a dicho problema.

1. A Nivel Nacional

- **Teléfono 016.** Teléfono de asistencia a Víctimas de violencia de género.
 - Número para personas con discapacidad auditiva: 900 116 016.
 - Por *WhatsApp* en el número 600 000 016.
 - A través de un [chat online](#) en la página web de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género
 - Por correo electrónico al servicio 016 online: 016-online@igualdad.gob.es.
- **Fundación ANAR:** Ayuda a niños y adolescentes en riesgo. Ayuda a niños y adolescentes: 900 20 20 10. Teléfono de la familia y centros escolares: 917 260 101 / 600 50 51 52.
- **ATENPRO:** Servicio Telefónico de Atención y Protección a las Víctimas de la Violencia de Género (Contacto del Servicio: 900 222 292).
- Teléfono de atención específica para la **acogida temporal de animales** de mujeres víctimas de violencia: 673 765 330.

2. Atención a mujeres víctimas de violencia de género en Extremadura

- Servicio de atención telefónica a mujeres víctimas de violencia de género en Extremadura. Teléfono 927 010 868

- Programa de Asesoría y Orientación Jurídica de Urgencia o Gratuita. También puede acudir a los Colegios de Abogados de Cáceres y Badajoz, que disponen de Turnos de Oficio especializados para la defensa de las víctimas de violencia de género (Teléfono Cáceres: 927 245 184 y Teléfono Badajoz: 924 230 333).
- Red Extremeña de Atención a Víctimas de Violencia de Género: Ofrece a las mujeres víctimas de violencia de género y a los menores a su cargo, entre otros:

Espacios de acogida: Casa de la mujer de Badajoz y Cáceres.

- **Casa de la Mujer Badajoz**

Dirección: Calle Federico Mayor Zaragoza, 181.

Teléfono: 924 001 924.

Correo electrónico: casamujerba@juntaex.es

Página web: <https://ng.cl/rqhhd>

- **Casa de la Mujer de Cáceres:**

Dirección: Ronda de San Francisco, 9.

Teléfono: 927 010 869.

Correo electrónico: casamujercc@juntaex.es

Página web: <https://ng.cl/olazq>

- **Red de Puntos de Atención Psicológica (PAP):** Se pueden consultar en: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/informacionUtil/recursos/estadoAlarma/docs/ravg_EXT.pdf
Atención Psicológica de Urgencia (Proyecto Pilar)
Dirección: Mérida: Calle Almonaster La Real 1, 1ºD.
Teléfono: Mérida: 924 317 660/ Badajoz: 696 856 240/ Cáceres: 696 856 240
- **Proyecto ACCESS;** para la prevención, protección y apoyo de las mujeres migrantes afectadas por cualquier forma de violencia de género.
<https://www.we-access.eu/>
- **Programa de Recuperación Integral de la Mujer Víctima de Violencia de Género en Extremadura (PRIMEX).** Acceso: derivación de la Red Extremeña de Atención a Víctimas de Violencia de Género.
- **Viviendas de estancia temporal para mujeres víctimas de violencia de género (Junta de Extremadura).** Acceso por derivación de los recursos de la Red Extremeña de Atención a Víctimas de Violencia de Género (las Casa

de Acogida de Badajoz y Cáceres, PAP, Programa de Atención a Menores, y PRIMEX) y derivación de los servicios de los servicios sanitarios o sociales de la Comunidad Autónoma.

- **Servicio de Transporte y Acompañamiento a Mujeres Víctimas de Violencia de Género de Extremadura.**
- **Red de Oficinas de Igualdad y Violencia de Género:** Se encuentran ubicadas en numerosas mancomunidades y en los ayuntamientos de Almendralejo, Badajoz, Cáceres, Don Benito, Mérida, Plasencia y Villanueva de la Serena.
- **Solicitud de ayudas para mujeres víctimas de violencia de género en Extremadura.** <https://www.juntaex.es/w/4056>
- **Servicio de apoyo a mujeres y niñas con discapacidad víctimas de violencia de género en Extremadura (SAVIEX):** Gestionado por CERMI Extremadura. Dirección: Calle Atarazana, 25, Local Social, 06800 Mérida, Badajoz. Teléfono: 924 30 29 42. Correo: gerenciacermiex@cermi.es Página web: <https://ng.cl/3hv9c>
- **ONGs y asociaciones especializadas:**
 - **Asociación ALMA.**
Dirección: Calle Padre Tomás, 2, bajo – 06011 Badajoz
Teléfono: 672 161 756.
Correo: alma@asociacion-alma.es
Página web: <https://www.asociacion-alma.es/>
 - **Cruz Roja Española.**
<https://www2.cruzroja.es/-/mujeres-en-dificultad>
 - **Asociación de Mujeres Malvaluna:**
Dirección: Calle Anas s/n, despacho 3 y 4 – 06800 Mérida, Badajoz.
Teléfono: 924 318 303 y 651 886 000
Correos: malvaluna@malvaluna.org / asociacionmalvaluna@gmail.com
asesoriajuridica@malvaluna.org
 - **Fundación Mujeres:**
Sede en Cáceres
Dirección: Calle Francisco Paniagua nº 1; 10004 Cáceres.
Teléfono: 927 629 194. Correo: extremadura@fundacionmujeres.es

Sede en Navalmoral de la Mata (Cáceres)

Dirección: Avenida de la Constitución, 2 2º Aula 2.

Teléfono: 927 629 194. Correo: extremadura@fundacionmujeres.es

Página web: <https://fundacionmujeres.es/>

- **Cáritas:** Proyecto Integral de Mujer (PIM) – Cáritas Parroquial de San Pedro de Alcántara en Badajoz. <https://ng.cl/lq48t>

3. Atención a menores víctimas de violencia de género en Extremadura

- **Teléfono del menor en Extremadura:** 116111.
- **Programa de Atención a Menores Víctimas de Violencia de Género.** Requiere derivaciones del PAP de Extremadura, las Casas de la Mujer y desde otros servicios de atención a Víctimas de violencia de género y menores.

7 Direcciones de interés y guías

- Canal Aprendemos Juntos 2030. (25 de noviembre de 2019). "La sociedad aún no entiende lo que es la violencia de género". Marina Marroquí, educadora social.
Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=l4TSXVPr8_8
- Canal Educar es Todo. (4 de julio de 2018). Carmen Ruiz Repullo: La escalera cíclica de la violencia de género en adolescentes.
Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2eVYoC3kwFs>
- Canal manodeSanto. (23 de noviembre de 2018). No es Normal | Día Internacional Contra la Violencia de Género.
Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ieoQuKUxhnM>
- Canal Mujeres Igualdad. (23 de noviembre de 2017). CONTRASEÑA-Corto para prevenir la violencia de género en adolescentes.
Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=tFop_rECYXI
- Canal Save the Children. (23 de marzo de 2011). En la violencia de género no hay una sola víctima.
Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WbnxzVW6ngo>
- Centro virtual sobre violencia de género. (s.f.). Recursos.
<https://violenciagenero.org/web/recursos/>
- Consejería de Bienestar Social. (2006). Por el buen trato a la infancia. Guía básica de maltrato infantil en el ámbito educativo. Badajoz: Junta de Extremadura.
- Consejería de Educación (s.f). Guía de buen trato y prevención de la violencia de género. Protocolo de actuación en el ámbito educativo. Junta de Andalucía
- Educación3.0.(s.f).RecursosparacelebrarelDíaContraLaViolenciadeGénero.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/dia-contra-la-violencia-de-genero/>

- Educaweb. (26 de octubre de 2021). Recursos educativos para prevenir la violencia de género.
<https://www.educaweb.com/noticia/2021/10/26/recursos-educativos-prevenir-violencia-genero-20722/>
- Fundesplai. (26 de noviembre de 2018). 13 Recursos educativos para la prevención de la violencia de género.
<https://escoles.fundesplai.org/es/blog-es/educacion-en-el-tiempo-libre/13-recursos-educativos-para-la-prevencion-de-la-violencia-de-genero/>
- García, J.A. (2023). Guía EDUCAP. Guía para la prevención, detección, actuación y acompañamiento frente al abuso sexual infantil en centros educativos de infantil y primaria. Institut de Drets Humans de la Universitat de València.
<http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-574-0>
- Junta de Castilla y León (2018). Guía de actuación para la detección de la violencia de género en el ámbito educativo. Junta de Castilla y León
- Ministerio de Igualdad. (s.f.) Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Por una sociedad libre de violencia de género. Recursos.
<https://violenciagenero.igualdad.gob.es/profesionalesInvestigacion/educativo/recursos/home.htm>
- Martínez, A. *et al.* (2019). Guía para jóvenes. Prevención de la violencia sexual y de género. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. Junta de Extremadura. Instituto de la Mujer de Extremadura.

Referencias bibliográficas

- Agúndez, D. (2014). Educar en valores: Las celebraciones pedagógicas. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 37, 1-36. ISSN 1886-5895.
- Ahmadabadi, Z., Najman, J. M., Williams, G. M., Clavarino, A. M., d'Abbs, P. y Abajobir, A. A. (2018). Maternal intimate partner violence victimization and child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 82, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.05.017>
- Albertin, P. (2006). Psicología de la victimización criminal. En M. Soria y D. Saiz, (coord.). *Psicología Criminal* (pp. 245-276). Pearson Educación.
- Alencar-Rodrigues, R. y Cantera, L. (2012). Violencia de género en la pareja: Una revisión teórica. *Psico*, 41(1), 116-126. ISSN 1980-8623.
- AlendaBros (2010). *Orden de las cosas* [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/hfGsrMBsX1Q>
- Alonso, C., Cacho, R., González, I., Herrera, E. y Ramírez, J. (2016). *Guía de buen trato y prevención de la violencia de género. Protocolo de actuación en el ámbito educativo*. Junta de Andalucía. Consejería de educación. Dirección General de Participación y Equidad.
- Alonso, E. (2007). *Mujeres víctimas de violencia doméstica con trastorno de estrés postraumático: validación empírica de un programa de tratamiento* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://ng.cl/aiycz>
- Alonso, Z. (2008). ¿Cómo trabajar la coeducación en la escuela de infantil y primaria? *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, (7). ISSN 1988-6047.
- Alzate, D.M. (2020). De la tensión en el ejercicio de los roles de género a la violencia conyugal como pauta relacional. *Revista Eleuthera*, 22(2), 266-285. doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.16.
- Amor, P. J., Echeburúa, E., Corral, P., Zubizarreta, I. y Sarasua, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer en función de las circunstancias del maltrato. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(2), 227-246. ISSN 1576-7329.

- Añón, M. J. (2016). Violencia con género. A propósito del concepto y la concepción de la violencia contra las mujeres. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 3, 1-26. <https://doi.org/10.7203/CEFD.33.8257>
- Appel, A. y Holden, G. (1998). The co-occurrence of spouse and physical abuse: A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 578-599. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.4.578>
- Aprendemos Juntos 2030. (2020). Una historia sobre la empatía. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=RqdJpHGVXLE>
- Aprile, N. S. (2020). La responsabilidad del Estado por casos de violencia doméstica. Precedente. *Revista Jurídica*, 17, 125-157. doi.org/10.18046/prec.v17.4382
- Arias, E. F., Baldeón, L. M. V. y Bueno, Y. A. (2019). Factores de riesgo de violencia a la mujer de parte del cónyuge. Socialium. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(1), 69-96. <https://doi.org/10.31876/sl.v3i1.67>
- Atenciano, B. (2009). Menores expuestos a violencia contra la pareja: notas para una práctica clínica basada en la evidencia. *Clínica y Salud*, 20(3), 261-272. ISSN-e 1130-5274.
- Baca, E., Cabanas, M. y Baca-García, E. (2003). El proyecto Fénix: un estudio sobre las víctimas del terrorismo en España. Resultados preliminares. En E. Baca y M. Cabanas (Eds). *Las víctimas de la violencia. Estudios psicopatológicos* (pp. 139-185). Triacastela.
- Badenes-Sastre, M. y Expósito, F. (2021). Percepción y detección de violencia de género e identificación como víctimas: Un estudio bibliométrico. *Anales de Psicología*, 37(2), 341-351. <https://doi.org/10.6018/analesps.434611>
- Barfety-Servignat, V. (2023). Enfoque psicósomático de las enfermedades reumatológicas. *EMC- Aparato Locomotor*, 56(1), 1-10. [https://doi.org/10.1016/S1286-935X\(23\)47485-0](https://doi.org/10.1016/S1286-935X(23)47485-0)
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-I). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health System.
- Bayarri, E., Ezpeleta, L. y Granero, R. (2011). Exposure to Intimate Partner Violence, Psychopathology, and Functional Impairment in Children and Adolescents: Moderator Effect of Sex and Age. *Journal of Family Violence*, 26, 535-543. <https://doi.org/10.1007/s10896-011-9390-4>
- Bayarri, E., Ezpeleta, L., Granero, R., de la Osa, N. y Domènech, J. M. (2011b). Degree of exposure to domestic violence, psychopathology, and functional impairment in children and adolescents. *Journal of interpersonal violence*, 26(6), 1215-1231. <https://doi.org/10.1177/0886260510368155>

- Beers, S. R. y De Bellis, M. D. (2002). Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159, 483-486. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.3.483>
- Benstead, L. J. (2020). Conceptualizing and measuring patriarchy: The importance of feminist theory. *Mediterranean Politics*, 10(2), 234-246. doi.org/10.1080/13629395.2020.1729627
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée Brouwer, S.A.
- Bituga, P. (2021). Los roles de género en el concepto de familia fang: un sistema de socialización diferencial. *Cátedra*, 4(2), 70-87. doi.org/10.29166/catedra.v4i2.2924
- Blázquez-Alonso, M., Moreno-Manso, M. y García-Baamonde, M. E. (2010). Revisión teórica del maltrato psicológico en la violencia conyugal. *Psicología y Salud*, 20(1), 65-75. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.123261>
- Bodelón, E. (2014). Violencia institucional y violencia de género. In *Anales de la cátedra Francisco Suárez* (48) 131-155.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Editorial Cátedra. Colección Feminismos.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2013). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkia*, 24, 54-67. ISSN 1132- 8231.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2019). El Modelo Piramidal: alternativa feminista para analizar la violencia contra las mujeres. *Revista Estudios Feministas*, 27(2), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254189>.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Clark, R., Augustyn, M., McCarthy, K. J. y Ford, J. D. (2010). Exposure to potentially traumatic events in early childhood: differential links to emergent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(10), 1132-1140. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02256.x>
- Camuñas, N., Mavrou, I., Vaillo, M. y Martínez, R. M. (2022). An executive function training programme to promote behavioral and emotional control of children and adolescents in foster care in Spain. *Trends in neuroscience and education*, 27, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100175>
- Cantón, B. (2003). *La importancia del factor género en la violencia contra la mujer: Un enfoque psicológico y social*. Ensayos Psicología de la Violencia. Sociedad Española de Psicología de la violencia. Colegio Oficial de Abogados de Sevilla.

- Caravaca, C. y Sáez, Á. (2020). Las otras víctimas: consecuencias y reconocimiento legal de los menores de edad víctimas de la violencia de género ejercida en el hogar. *Boletín Criminológico*, (26). <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2020.v26i2020.9889>
- Carracedo, S. (2015). *Menores Testigos de Violencia entre sus progenitores: repercusiones a nivel psicoemocional* [Tesis Doctoral inédita, Universidad de Vigo, Pontevedra, España]. <http://hdl.handle.net/11093/595>
- Castellanos, L. (2021). Desmontando el determinismo biológico mediante el género. Mujeres y Vulnerabilidad: Intersecciones y *Disyuntivas*, 6(1), 4-19. doi.org/10.1344/musas2021.vol6.num1.1
- Castellanos, V. (2021). Violencia contra la mujer, construyendo su dignidad. Lo jurídico, psicológico y laboral. *Investigación y Negocios*, 14(24), 41-52. doi.org/10.38147/invneg.v14i24.146.
- Cater, Å. y Sjogren, J. (2016). Children exposed to intimate partner violence describe their experiences: A typology-based qualitative analysis. *Child and adolescent Social Work Journal*, 33(6), 473-486. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0443-7>
- Cervantes, J. C. y Chávez, S. (2021). Estereotipos de género en adolescentes mexicanos/as. *Revista Estudios Culturales*, 13(26), 203-223. ISSN 2665-0177.
- Chacón, L. E. C. (2021). Programa de sensibilización legal para reducir la violencia de género familiar en la ciudad de Guayaquil 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7472-7492. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.859
- Chemtob, C. M. y Carlson, J. G. (2004). Psychological effects of domestic violence on children and their mothers. *International Journal of Stress Management*, 11(3), 209-226. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.3.209>
- Chiesa, A. E., Kallechey, L., Harlaar, N., Rashaan Ford, C., Garrido, E. F., Betts, W. R. y Maguire, S. (2018). Intimate partner violence victimization and parenting: A systematic review. *Child abuse & neglect*, 80, 285-300. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.028>
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2016). *Guía de actuación contra la violencia de género en el ámbito educativo*. Región de Murcia. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Dirección General de Mujer.
- Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Dirección General de Personas Mayores, Infancia y Familias. Junta de Andalucía. (2014). *Guía de indicadores para la detección de casos de violencia sexual y pautas de actuación dirigidas a los Centros de Protección de Menores*. Junta de Andalucía

- Corsi, J. (2010). *La violencia hacia las mujeres como problema social. Análisis de las consecuencias y de los factores de riesgo*. Fundación Mujeres.
- Cortés, J. L. (2020). Género, interseccionalidad y el enfoque diferencial y especializado en la atención a víctimas. *Revista Digital Universitaria*, 21(4). doi:16076079e.2020.21.4.8.
- D' Olivo, E. (2019). *El segundo armario: violencia en parejas homosexuales*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la República de Uruguay]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22171>
- Damonti, P. S. (2019). Exclusión social como factor de riesgo de violencia de género en la pareja. *Papers*, 104(3), 485-523. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2570>
- Danese, A., Moffitt, T. E., Arseneault, L., Bleiberg, B. A., Dinardo, P. B., Gandelman, S. B., Hout, R., Ambler, A., Fisher, H., Poulton, R. y Caspi, A. (2017). The origins of cognitive deficits in victimized children: implications for neuroscientists and clinicians. *American journal of psychiatry*, 174(4), 349-361. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2016.16030333>
- De Botton, L., Puigdemívol, I. y de Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 41-55. ISSN 0213- 8646.
- De la Vega, A., De la Osa, N., Ezpeleta, L., Granero, R. y Domènech, J. M. (2011). Differential effects of psychological maltreatment on children of mothers exposed to intimate partner violence. *Child abuse & Neglect*, 35, 524-531. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.03.006>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2022). *Violencia vicaria*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/otrasFormas/violenciaVicaria/Violenciavicaria8.pdf>
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2019). *Macroencuesta de violencia contra la Mujer 2019*. Ministerio de Igualdad. Centro de Publicaciones.
- Delgado, T., Rodríguez, N. H., Fernández, S. M., Ondiviela, B. R., Cuartielles, J. G. y García, S. M. (2021). La violencia de género: Una detección precoz. *Revista Sanitaria de Investigación*, 2(5), 91. ISSN 2660-7085.
- Díaz, L. J. (2020). Repercusiones infantiles de la violencia familiar/doméstica. Familia. *Revista de Ciencia y Orientación familiar*, 58, 99-115. <https://doi.org/10.36576/summa.131285>
- Dignan, J. (2005). *Understanding victims and restorative justice*. Open University Press

- Du, J., Stith, S., Durtschi, J. y Spencer, C. (2021). Relationship Dynamics and Perpetration of Intimate Partner Violence Among Female Chinese College Students. *Journal of interpersonal violence*, 36(23-24), 11035-11057. <https://doi.org/10.1177/0886260519897332>
- Dupret, M. A. y Unda, N. (2013). Revictimización de niños y adolescentes tras denuncia de abuso sexual. *Universitas*, XI(19), 101-128. <https://doi.org/10.17163/uni.n19.2013.04>
- Dutton, D. G. (1995). *The domestic assault of women: Psychological and criminal justice perspectives*. UBC Press.
- Dutton, M. A. (1993). Understanding women's responses to domestic violence: A redefinition of battered woman syndrome. *Hofstra Law Review*, 21, 1191-1242. ISSN-e 00914029.
- Echauri, J. A. (2010). *Eficacia de un programa de tratamiento Psicológico para hombres maltratadores En la relación de pareja. Características psicopatológicas y resultados Terapéuticos*. [Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=145943>
- Echeburúa, E. (2013). Adherencia al tratamiento en hombres maltratadores contra la pareja en un entorno comunitario: Realidad actual y retos de futuro. *Psychosocial Intervention*, 22, 87-93. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a11>
- Echeburúa, E. y Amor, P. J. (2016). Hombres violentos contra la pareja: ¿tienen un trastorno mental y requieren tratamiento psicológico? *Terapia Psicológica*, 34(1), 31-40. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082016000100004>
- Echeburúa, E. y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Siglo XXI.
- Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (1998). Hombres maltratadores. En E. Echeburúa y P. Corral (Eds.), *Manual de violencia familiar* (pp. 112-113). Siglo XXI.
- Echeburúa, E. y Muñoz, J. M. (2017). Límites entre la violencia psicológica y la relación de pareja meramente disfuncional: implicaciones psicológicas y forenses. *Anales de Psicología*, 33(1), 18-25. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.238141>
- Edleson, J. L. (1999). The overlap between child maltreatment and woman battering. *Violence against women*, 5(2), 134-154. <https://doi.org/10.1177/107780129952003>
- Enlow, M.B., Egeland, B., Blood, E.A., Wright, R.O. y Wright, R.J. (2012). Interpersonal trauma exposure and cognitive development in children to age 8 years: A longitudinal study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66, 1005-1010. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2011-200727>

- Escudero, V., Abascal, A. y Varela, N. (2008). Escaleras y torreones terapéuticos: Directrices y técnicas básicas para el trabajo con niños en terapia familiar. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 8(2), 207-223.
- Etxabe, E., Soria L., Etxeberria X., Armesto R. y Villarino M. (2016). *Guía: La confidencialidad en el ámbito educativo. Orientaciones para la reflexión en torno a un derecho fundamental del alumnado*. FEVAS Plena inclusión Euskadi.
- Expósito, F. y Moya, M. (2007). Actitudes sexistas y aceptación de la violencia en las relaciones íntimas en una muestra de población reclusa. En R. Arce, F. Fariña y E. Alfaro (Ed.), *Psicología Jurídica: violencia y víctimas* (pp. 129-136). Universidad de Granada.
- Fernández, P. (2018). *Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger, saber acompañar*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Ferrer, V. A. (2010). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja. *Información Psicológica*, 99, 36-52. <https://doi.org/10.14635/ipsic.2016.111.1>
- Friedlander, M., Escudero, V. y Heatherington, L. (2006). *Therapeutic alliances with couples and families*. American Psychological Association.
- Fundación de mujeres. (27 de abril de 2010). *Subir y Bajar* [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/AoOtTIKjgoE>
- Gallardo, J. y Gallardo, P. (2019). Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 31-39. ISSN 1989-3558.
- García, A., Mérida, R., Olivares, M.A. y González, E. (2023). Infancia víctima de violencia de género. Propuestas educativas frente a la violencia vicaria. En I. Ravetllat & V. Cabedo (Eds.), *Estudios sobre la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia* (pp. 90-119). UPV.
- García, L. (2016). El comportamiento del agresor desde el punto de vista de la teoría de género. *Derecho y Cambio Social*, 1, 1-18. ISSN 2224-4131.
- García, L., Iriarte, C. y Reparaz, C. (2019). Apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019. *Infancia y Psicología del Desarrollo*, 1, 119-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1413>
- García-Martínez, J., Orellana-Ramírez, M. C. y Guerrero-Gómez, R. (2012). Relaciones entre la estructura cognitiva y la intensidad de la sintomatología en dos subgrupos de mujeres maltratadas: un esbozo de tipologías de las víctimas

- de la violencia contra la pareja. *Acción Psicológica*, 9(1), 47-60. <https://doi.org/10.5944/ap.9.1.436>
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser, D. y Mac-Millan, H. L. (2009). Recognizing and responding to child maltreatment. *The Lancet*, 373, 167-180. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61707-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61707-9)
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, C., Murad, R. y Calderón, M. (2013). Historias de violencia, roles, prácticas y discursos legitimadores. *Violencia contra las mujeres en Colombia 2000-2010. Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-99. ISBN: 978-958-8164-40-3.
- Gómez, D. y Pineda J. (2018). Desarrollo económico local en clave de género. *Documento de Política*, 8, 1-23. ISSN 2538-9491.
- González, I. B., Fernández, M. G., Villa, S. R. y Scalcione, C. (2022). Síndrome de Susac: la importancia de un diagnóstico precoz. *Archivos de la Sociedad Española de Oftalmología*, 97(5), 290-294. <https://doi.org/10.1016/j.oftal.2021.02.008>
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 16, 207-225. ISSN 1132-9483.
- Gracia, M., Puente, A., Ubillos, S. y Páez, D. (2020). Dating violence (DV): a systematic meta- analysis review. *Anales de Psicología*, 35(2), 300-313. doi.org/10.6018/analesps.35.2.333101
- Greene, C. A., Chan, G., McCarthy, K. J., Wakschlag, L. S. y Briggs-Gowan, M. J. (2018). Psychological and physical intimate partner violence and young children's mental health: The role of maternal posttraumatic stress symptoms and parenting behaviors. *Child abuse & neglect*, 77, 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.012>
- Gregorio, C. (2006). *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Guarteche, M. y Perrone, R. (2020). *Violencia de género: una perspectiva biológica, psicológica y cultural sobre el agresor*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la República de Uruguay]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26412>
- Gustafsson, H. C., Coffman, J. L. y Cox, M. J. (2015). Intimate partner violence, maternal sensitive parenting behaviors, and children's executive functioning. *Psychology of violence*, 5(3), 266. <https://doi.org/10.1037/a0037971>

- Gutiérrez, C., Coronel, E. y Pérez, C. (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *Liberabit*, 15(1), 49-58. ISSN 1729-4827.
- Hagan, M. J., Sulik, M. J. y Lieberman, A. F. (2016). Traumatic Life Events and Psychopathology in a High Risk, Ethnically Diverse Sample of Young Children: A Person-Centered Approach. *Journal of abnormal child psychology*, 44(5), 833-844. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0078-8>
- Hart, H. y Rubia, K. (2012). Neuroimaging of child abuse: a critical review. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 52. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00052>
- Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4, 262-290. <https://doi.org/10.1177/1077801298004003002>
- Hernández, B. y Doménech, I. (2017). Violencia de género y jóvenes: incomprensible pero real. *Metamorfosis*, 6, 48-61. ISSN 2341-278X.
- Hernández, J. B. y Rojas, G. I. (2015). Percepción de una mujer maltratada: violencia intrafamiliar. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 1(2), 35-38.
- Hernández, Y., Zamora, A. y Rodríguez, J. (2020). La victimización. Consideraciones teórico- doctrinales. *Derecho y Cambio Social*, 61, 392-412. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4439654>
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes: Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 325-340. ISSN 0213-3334.
- Herreros, C. (2023). Los mitos del amor romántico a la violencia de género, comprender para actuar. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 25, 111- 126. <https://doi.org/10.5944/comunitania.25.6>
- Horno, P. y Romeo, F. (2017). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de estudios de juventud*, 115, 139-152. ISSN 0211-4364.
- Howell, K., Barnes, S., Miller, L. y Graham-Bermann, S. (2016). Developmental variations in the impact of intimate partner violence exposure during childhood. *Journal of Injury & Violence*, 8(1), 43-57. <https://doi.org/10.5249/jivr.v8i1.663>
- Illescas, M.M., Tapia, J. I. y Flores, E. T. (2018). Factores socioculturales que influyen en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista Killkana Sociales*, 3, 187-196. doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i3.348.
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2016 a). *Campaña #NoTePierdas*. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=-2o1WV-sHOc>

- Instituto Andaluz de la Mujer. (2016 b). *Campaña #NoTePierdas*. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=SeeMnHlNuw8>
- Instituto de la Mujer de Extremadura. (2021). *Protocolo para la prevención y atención de la violencia sexual en Extremadura*. Instituto de la Juventud de Extremadura.
- Izquierdo, A.J.C. (2020). Menores en situaciones de desprotección "las víctimas invisibles". *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, 16, 337-346. ISSN 2340-4647.
- Jaramillo, D. C. y Cadaval, G.E. (2020). Violencia de género: un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), 178- 185. doi.org/10.22267/rus.202202.189.
- Jewkes, R. (2002). Intimate partner violence: causes and prevention. *Lancet*, 359, 1423- 1429. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)08357-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)08357-5)
- Johnson, R. M., Kotch, J. B., Catellier, D. J., Winsor, J. R., Dufort, V., Hunter, W. y Amaya-Jackson, L. (2002). Adverse behavioral and emotional outcomes from child abuse and witnessed violence. *Child Maltreatment*, 7(3), 179-186. <https://doi.org/10.1177/1077559502007003001>
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Vu, N. L. y Sargent, K. S. (2016). Children's exposure to intimate partner violence: Should sexual coercion be considered? *Journal of Family Psychology*, 30(4), 503-508. <https://doi.org/10.1037/fam0000146>
- Junta de Castilla y León. (2018). *Guía de actuación para la detección de la violencia de género en el ámbito educativo*. Junta de Castilla y León.
- Katz, L. F. y Windecker-Nelson, B. (2006). Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 56-67. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.1.56>
- Kaura, S. A. y Allen, C. M. (2004). Dissatisfaction With Relationship Power and Dating Violence Perpetration by Men and Women. *Journal Interpersonal Violence*, 19(5), 576-588. <https://doi.org/10.1177/088626050426296>
- Kim J. Y. y Emery, C. (2003). Marital Power, Conflict, Norm Consensus, and Marital Violence in a Nationally Representative Sample of Korean Couples. *Journal Interpersonal Violence*, 18(2), 197-219. <https://doi.org/10.1177/0886260502238735>
- Kimberg, L., Vasquez, J. A., Sun, J., Anderson, E., Ferguson, C., Arreguin, M. y Rodriguez, R. M. (2021). Fears of disclosure and misconceptions regarding domestic violence reporting amongst patients in two US emergency departments. *PLoS one*, 16(12), e0260467. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260467>

- Koenen, K. C., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A. y Purcell, S. (2003). Domestic violence is associated with environmental suppression of IQ in young children. *Development and psychopathology*, 15(2), 297-311. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000166>
- Kreis, M. M. y D'Agostino, A. M. E. (2021). Violencia e identidad de género: consideraciones sobre las niñas desde el campo de la salud. *Revista De Psicología*, 20(2), 89-105. doi.org/10.24215/2422572Xe098
- Kristitim y sus amigos. (16 de mayo de 2021). *Cuento sobre empatía - Zapatitos Mágicos* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=KKH4pCLfjXo>
- Künzle, L. D., Kleiner, A. C. y Romain-Glassey, N. (2022). Suffering and care of 0-12 year-old children exposed to intimate partner violence: making clinical forensic data talk. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 805097. doi: 10.3389/fpsy.2022.805097
- Labrador, F. J., Rincón, P. P., De Luis, P. y Fernández-Velasco, R. (2004). *Mujeres víctimas de violencia doméstica*. Pirámide.
- Labrador-Encinas, F. J., Fernández-Velasco, M. R. y Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema*, 22(1), 99-105. ISSN 0214-9915.
- Lamas, M. (2018). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Bonilla-Artiaga.
- Langui. (21 de enero de 2017). *Langui - Se buscan valientes* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=omZkxy3wU1c>
- Lapshina, N. y Stewart, S. L. (2021). Traumatic life events, polyvictimization, and externalizing symptoms in children with IDD and mental health problems. *Research in Developmental Disabilities*, 116, 104028. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104028>
- León, C. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. doi: 10.5944/educXX1.23629
- Levendosky, A. A. y Graham-Bermann, S. A. (2001). Parenting in battered women: The effects of domestic violence on women and their children. *Journal of Family Violence*, 16(2), 171-192. doi: 0885-7482/01/0600-0171\$19.50/0
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. 29 de diciembre de 2004. B.O.E. No. 313.
- Linares, C. (2016). *El azul, el rosa y otros colores* [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/CNIW1XzQ8Ms>

- Loinaz, I., Echeburúa, E. y Torrubia, R. (2010). Tipología de agresores contra la pareja en prisión. *Psicothema*, 22(1), 106-111. ISSN 1886-144X.
- Loinaz, I., Echeburúa, E. y Ullate, M. (2012). Estilos de apego, empatía y autoestima en agresores de pareja. *Terapia Psicológica*, 30(2), 61-70. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082012000200006>
- López-Zafra, E. y Rodríguez-Espartal, N. (2008). Relación entre cultura del honor, celos y Satisfacción en la pareja. *Boletín de Psicología*, 94, 7-22. <https://doi.org/10.1174/021093908784485101>
- Lozano, S. (2020). Mirada al pasado: Estereotipos y arquetipos de género en series históricas españolas (2011-2018). *Ficción Televisiva Latinoamericana: dimensiones y retos en el siglo XXI*, 29(41), 67-79. doi: 10.5354/0719-1529.2020.54276.
- Lucariello, E. y Fajardo, M.I. (2011). Prevención de la violencia de género en los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 113-121. ISSN 0214-9877.
- Magán, J. y Belinda (2012). *Te voy a esperar* [Canción]. En *Te voy a esperar*. Sony Music España.
- ManodeSanto. (23 de noviembre de 2018). *No es normal* [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/ieoQuKUxhnM>.
- Margolin, G. y Gordis, E. (2003). Co-occurrence between marital aggression and parents' child abuse potential: The impact of cumulative stress. *Violence and Victims*, 18b(3), 243-258. doi: 10.1891/vivi.2003.18.3.243
- Martínez, J. A., Bolívar, I., Armando, C., Ramírez, L.C., Lizarazo, A.M. y Yáñez, L. I. (2020). Esquemas Tradicionales de Roles Sexuales de Género, Poder en las Relaciones y Violencia en el Noviazgo. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 12(1), 1-16. doi.org/10.23923/j.rips.2021.01.041.
- Marugán, B. (2014). Violencia de género. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 4, 226-233. ISSN 2253-6655.
- Más, J. (2022). Análisis evolutivo del enfoque de interseccionalidad: en la violencia contra la mujer. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 758- 772. doi: 10.56712/latam.v3i2.145.
- McCloskey, A. L. y Walker, M., (2000). Posttraumatic Stress in Children Exposed to Family Violence and Single-Event Trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(1), 108-115. <https://doi.org/10.1097/00004583-200001000-00023>.

- Mejía Bustamante, C. y Urrea Henao, A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236. ISSN 1794-8932.
- Meléndez M. y Bermúdez, M. P. (2020). Análisis epidemiológico de la violencia de género en la Unión Europea. *Anales de Psicología*, 36(3), 380-385. doi: 10.6018/analesps.428611.
- Menéndez, S., Pérez, J. y Lorence, B. (2013). La violencia de pareja contra la mujer en España: Cuantificación y caracterización del problema, las víctimas, los agresores y el contexto social y profesional. *Psychosocial Intervention*, 22, 41-53. doi: 10.5093/in2013a6.
- Mesa de Erradicación de la Violencia de Género. Comisión de Atención y Seguimiento. (2015). *Protocolo de coordinación para la detección, atención y reducción de la Violencia de Género en menores, en el municipio de Villena*. Mesa de Erradicación de la Violencia de Género. Comisión de Atención y Seguimiento. <https://www.villena.es/wp-content/uploads/2020/06/PROTOCOLO-MENORES-VG.pdf>
- Ministerio de Consumo (2021). *Huelga de juguetes* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=hqNALzCZqaU>
- Ministerio de Consumo (2022). *Sé más que un juguete* [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/MmjTherZfzE>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2023). *Violencia basada en género. Marco conceptual para las políticas públicas y la acción del estado* [Internet]. [Citado 23 de mayo de 2023]. Disponible en: <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvvg/mimp-marco-conceptual-violencia-basada-en-genero.pdf>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2012). *Protocolo común para la actuación sanitaria ante la violencia de género. Informe, estudios e investigación*. Centro de publicaciones.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=YvGi7CrnqKc&feature=youtu.be>
- Miranda, J. K., de la Osa, N., Granero, R. y Ezpeleta, L. (2013). Maternal childhood abuse, intimate partner violence, and child psychopathology: the mediator role of mothers' mental health. *Violence against women*, 19(1), 50-68. <https://doi.org/10.1177/1077801212475337>

- Miranda., J, Rojas, C., Crockett M. y Azócar, E. (2021). Perspectivas de niños y niñas sobre crecer en hogares con violencia de género en la pareja. *Anales de psicología*, 37(1), 10-20. <https://doi.org/10.6018/analesps.429651>
- Montoya, L. G. (2016). El comportamiento del agresor desde el punto de vista de la teoría de género. *Derecho y Cambio Social*, 1, 1-18. ISSN 2224-4131.
- Moreno, M., Ruiz, C. y Díez, C. (2017). *Guía para la prevención y actuación ante la violencia de género en el ámbito educativo*. Instituto Asturiano de la Mujer del Principado de Asturias.
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., de la Rosa Murillo, M., Blázquez-Alonso, M., Guerrero-Barona, E. y García-Gómez, A. (2022). Differences in Executive Functions in Minors Suffering Physical Abuse and Neglect. *Journal of interpersonal violence*, 37(5-6), NP2588–NP2604. <https://doi.org/10.1177/0886260520944528>
- Morillas, D., Patró, R. y Aguilar, M. (2014). *Victimología: un estudio sobre la víctima y los procesos de victimización*. Dykinson.
- Naciones Unidas. (2020). *Cicatrices ocultas: consecuencias de la violencia en la salud mental de la infancia*. Oficina de la Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia, United Nations Publications.
- Nikulina, V. y Widom, C. S. (2013). Child maltreatment and executive functioning in middle adulthood: a prospective examination. *Neuropsychology*, 27(4), 417–427. <https://doi.org/10.1037/a0032811>
- Nuevo, M. (28 de enero de 2021). *La violencia de género y los niños. Detrás de la violencia de género están los niños que viven con ella y son igualmente o más afectados*. Guía Infantil. <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/abusos/la-violencia-de-genero-y-los-ninos/>
- Observatorio de la Infancia. (2014). *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar: Actualizado a la intervención en los supuestos de menores de edad víctimas de violencia de género* [Basic protocol for intervention against child maltreatment in family setting: Actualising the intervention in cases of under-age gender violence victims]. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Olivares, E. e Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- ONU. (1991). *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-basic-principles-justice-victims-crime-and-abuse>

- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2017). *Violencia contra la mujer*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
- Överlien, C. y Hydén, M. (2009). Children's actions when experiencing domestic violence. *Childhood*, 16(4), 479-496. <https://doi.org/10.1177/0907568209343757>
- Páez-Mérida, A. (2019). Identificación de variables para la valoración del riesgo de violencia contra la pareja en población adolescente. *International e-Journal of Criminal Sciences*, 4(14), 1-21. ISSN 1988-7949.
- Parra, J.M. y Mena, E. (2016). *Violencia de género: detección y pautas de actuación*. Universidad de Málaga.
- Pastor, I., Belzunegui, A., Calvo, M. y Pontón, P. (2021). La violencia de género en España: un análisis quince años después de la Ley 1/2004. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 174, 109-128. doi:10.5477/cis/reis.174.109.
- Pelcovitz, D., Kaplan, S., DeRosa, R., Mandel, F. y Salzinger, S. (2000). Psychiatric disorders in adolescents exposed to domestic violence and physical abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(3), 360-369. <https://doi.org/10.1037/h0087668>.
- Pereda, N. (2013). La victimología en el contexto de las ciencias sociales. En N. Pereda y J. M. Tamarit (Coords.), *Victimología teórica y aplicada* (pp. 21-39). Huygens Editorial.
- Pereda, N., Bartolomé, M. y Rivas, E. (2021). Revisión del modelo Barnahus: ¿es posible evitar la victimización secundaria en el testimonio infantil? *Boletín Criminológico. Artículo 1/2021(207)*.
- Perela, M. (2010). Violencia de género: Violencia psicológica. *Foro, Nueva Época*, 11(12), 353- 376. ISSN 4698-5583.
- Pérez, A., Mendieta, E. y Vilar, M. (2006). *Guía de prevención de violencia de género*. Federación de Mujeres Jóvenes Eds.
- Perkins, S. y Graham-Bermann, S. A. (2012). Violence exposure and development of school- related functioning: Mental health, neurocognition, and learning. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 89-98. doi:10.1016/j.avb.2011.10.001.
- Perrone, R. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia: un abordaje sistémico y comunicacional*. Paidós.
- Plazaola-Castaño, J., Ruiz-Pérez, I. y Montero-Piñar, M. I. (2008). Apoyo social como factor protector frente a la violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta Sanitaria*, 6, 527-533. [https://doi.org/10.1016/s0213-9111\(08\)75350-0](https://doi.org/10.1016/s0213-9111(08)75350-0)

- Porter, B. y López-Angulo, Y. (2022). Violencia vicaria en el contexto de la violencia de género: un estudio descriptivo en Iberoamérica. *CienciAmérica*, 11(1), 11-42. <https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.381>
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E. y Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(1), 295-306. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161>
- Quiroga, J. M. T., Guzmán, M. L. B., Chilan, S. A. A., Rodríguez, M. M. y Flores, M. B. L. (2023). Violencia de género: una revisión sistemática sobre la gestión tutorial, 2015-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11230-11261. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6210
- Rasmusson, B. (2011). Children's advocacy centers (Barnahus) in Sweden. *Child Indicators Research*, 4(2), 301-321. doi:10.1007/S12187-010-9094-Y
- Real Academia Española. (s.f.). *Detección*. En Diccionario de la lengua española (edición de tricentenario). Consultado el 31 de julio de 2023. <https://dle.rae.es/detecci%C3%B3n>
- Real Academia Española. (s.f.). *Hacer luz de gas a alguien*. En Diccionario de la lengua española (edición de tricentenario). Consultado el 28 de julio de 2023. <https://dle.rae.es/luz>
- Real Academia Española. (s.f.). *Notificar*. En Diccionario de la lengua española (edición de tricentenario). Consultado el 31 de julio de 2023. <https://dle.rae.es/notificar?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). *Precoz*. En Diccionario de la lengua española (edición de tricentenario). Consultado el 31 de julio de 2023. <https://dle.rae.es/precoz?m=form>
- Resa, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado. Formación permanente*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Rincón, P., Labrador, F., Arinero, M. y Crespo, M. (2004). Efectos psicopatológicos del maltrato doméstico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 105-116. ISSN 1794-4724.
- Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N. y Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social*, 34, 113-127. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.08

- Rochel, S. (2005). *Revictimización y Justicia. Abordaje de casos de abuso sexual infantil en el ámbito judicial argentino*. [Tesis doctoral, Universidad Buenos Aires, Argentina]. <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=13496>
- Rodríguez, A. G. (2022). Violencia ejercida a niños, niñas y adolescentes en el ámbito familiar. *Anales de Derecho*, 39, 1-28. <https://doi.org/10.6018/analesderecho.383481>
- Rodríguez, C. (13 de septiembre de 2019). *La encina y el junco*. *Mundoprimeria*. <https://www.mundoprimeria.com/fabulas-para-ninos/encina-junco>
- Rodríguez, M., Rojas, I. B. y Larrea, V. A. (2023). Proyectos de Coeducación y Prevención de la Violencia de Género en Educación. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 309-329. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.23469>
- Rodríguez-Domínguez, C., Durán, M. y Martínez, R. (2018). Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos. *Health and Addictions*, 18(1), 17-27. <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i1.329>
- Romero, I. (2004). Desvelar la violencia: una intervención para la prevención y el cambio. *Papeles del psicólogo*, 88, 19-25. ISSN 0214-7823.
- Romero-Martínez, A. y Moya-Albiol L. (2013). Neuropsicología del maltratador: el rol de los traumatismos craneoencefálicos y el abuso o dependencia del alcohol. *Revista de Neurología*, 57(11), 515-22. <https://doi.org/10.33588/rn.5711.2013141>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9,185-211.
- Samuelson, K. W., Krueger, C. E. y Wilson, C. (2012). Relationships between maternal emotion regulation, parenting, and children's executive functioning in families exposed to intimate partner violence. *Journal of interpersonal violence*, 27(17), 3532-3550. <https://doi.org/10.1177/0886260512445385>
- San Martín, C. y Carrera, Á. (2019) *Guía de actuación para la detección y abordaje de la violencia de género desde el ámbito educativo*. Dirección General de Igualdad y Mujer del Gobierno de Cantabria.
- Sánchez, C. y Urbón, E. (2020). *Reproducción del sexismo en la Escuela Primaria*. Trabajo de fin de Grado. Universidad de Zaragoza.

- Save the Children. (2018). *Bajo el mismo techo. Las Casas de los Niños: un recurso para atender a niños y niñas víctimas de abuso sexual y sus familias en Catalunya*. Save the Children Cataluña.
- Save the Children. (2020). *Módulo 2: Indicadores de Violencia Sexual Contra la Infancia. Manual formativo para profesionales del sector educativo en detección y notificación de la violencia sexual contra la infancia*. Andalucía.
- Schubert, E. C. (2021). Supporting children who experience domestic violence: evaluating the child witness to domestic violence program. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/08862605211035874>
- Scolese, A., Willie, T. C., Falb, K. L., Sipsma, H., Campos, P. A., Olavarrieta, C. D. y Gupta, J. (2020). Intimate Partner Violence Against Low-Income Women in Mexico City and Associations with Child School Attendance: A Latent Class Analysis Using Cross-sectional Data. *Maternal and child health journal*, 24(3), 360–368. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02877-8>.
- Serrano, C., Serrano, H., Zarza, P. y Vélez, G. (2018). Estereotipos de género que fomentan violencia simbólica: desnudez y cabellera. *Revista Estudios Feministas*, 26(3). doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n344848
- Soria, M. (2006). La psicología criminal: desarrollo conceptual y ámbito de aplicación. En M. Soria y D. Sáinz (Coords.), *Psicología criminal* (pp. 25-58). Pearson.
- Stark Productions. (18 de mayo de 2020). *Up - Married Life* [1080P] [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=0WC3m6rfIMY>
- Stith, S. y McMonigle, C. (2009). Risk factors associated with intimate partner violence. En D. J. Whitaker & J. R. Lutzker (Eds.), *Preventing partner violence. Research and evidence-based intervention strategies* (pp. 67–92). American Psychological Association.
- Straus, M.A. y Smith, C. (1990). Family patterns and child abuse. En M. Straus y R. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families* (pp. 245-262). Transaction Publishers.
- Suverbiola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 3. doi.org/10.6018/iqual.369611.
- Tamarit, J. M. (2006). La victimología: cuestiones conceptuales y metodológicas. En E. Baca, E. Echeburúa y J. M. Tamarit (Coords.), *Manual de Victimología* (pp. 17-47). Editorial Tirant lo Blanch.

- Tarragona, M.J. (2016). *Historia de victimización materna y su impacto sobre la salud mental de los menores en entornos de violencia de pareja*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/164822>
- Tomé González, A. (2018). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Toribio, S. (2021). *Psicopatología y género: determinantes socioculturales de los trastornos psicológicos en las mujeres*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305618>
- Torres, E. y López-Zafrá, E. (2010). Diferencias en cultura del honor, inteligencia emocional y pensamientos distorsionados sobre las mujeres en reclusos y no reclusos. *Boletín de Psicología*, 100, 71-88. ISSN 0212-8179.
- Trujillo, M. (2019). Misoginia y violencia hacia las mujeres: dimensiones simbólicas del género y del patriarcado. *Atenea*, 519, 49-64. doi.org/10.4067/So718-04622019000100049.
- Turner, H. A., Finkelhor, D., Ormrod, R., Hamby, S., Leeb, R. T., Mercy, J. A. y Holt, M. (2012). Family context, victimization, and child trauma symptoms: variations in safe, stable, and nurturing relationships during early and middle childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 209-219. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01147.x>
- Unión de Asociaciones Familiares (2022). *Ni Jugueto, ni Jugueteta* [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/EogHS6k5zJk>
- Uruñuela, P. M. (2020). *El plan de convivencia del centro educativo: Pautas para su elaboración* (Vol. 223). Narcea Ediciones.
- Vacacela, S. y Mideros, A. (2022). Identificación de los factores de riesgo de violencia de género en el Ecuador como base para una propuesta preventiva. *Desarrollo y Sociedad*, 91, 111- 142. <https://doi.org/10.13043/dys.91.3>
- Vaccaro, S. (2021). *Violencia Vicaria: un golpe irreversible contra las madres. Estudio sobre el análisis de datos de casos de violencia vicaria extrema*. Asociación de Mujeres Psicología Feminista.
- Valle, J.E. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación Educativa*, 25, 327-342. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2861>
- Vázquez, N. y Estébanez, I. (2016). *Manual para prevenir la violencia de género en los centros escolares*. Gobierno Vasco.

- Villagrán, A. M., Martín-Fernández, M., Gracia, E. y Lila, M. (2020). Adaptación y validación de la Escala de Actitudes de Culpabilización de la Víctima en Casos de Violencia de Pareja contra la Mujer (VB-IPVAW) en población ecuatoriana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 243-252. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.24>
- Vives, C. (2011). Un modelo ecológico integrado para comprender la violencia contra las mujeres. *Feminismos*, 18, 291-299. doi:10.14198/fem.2011.18.16
- Walker, L. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44, 695-702. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.695>
- Walker, L. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychology*, 54, 21-29. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.1.21>
- Walker, L.E. (1984). *The battered woman syndrome*. New York: Springer.
- Weissman, D. G., Bitran, D., Miller, A. B., Schaefer, J. D., Sheridan, M. A. y McLaughlin, K. A. (2019). Difficulties with emotion regulation as a transdiagnostic mechanism linking child maltreatment with the emergence of psychopathology. *Development and psychopathology*, 31(3), 899-915. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000348>
- Wemmers, J. (2008). Victim participation and therapeutic jurisprudence. *Victims and Offenders*, 3(2-3), 165-191. <https://doi.org/10.1080/15564880801938318>
- Winkler, M. I., Villarroel, R. y Pasmanik, D. (2018). La promesa de confidencialidad: nuevas luces para la investigación científica y la práctica profesional en salud mental. *Acta Bioethica*, 24(1), 127-136. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2018000100127>
- Ybarra, G., Wilkens, S. y Lieberman, A. (2007). The Influence of Domestic Violence on Preschooler Behavior and Functioning. *Journal of Family Violence*, 22(1), 33-42. <https://doi.org/10.1007/s10896-006-9054-y>
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263-267.
- ZonaCero Producciones. (2012). *Desenfocada* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=DdqbPpoECjA>

Anexos con materiales y ayudas técnicas. Metodologías. Actividades

1. Contextualización

La propuesta va dirigida a docentes de las diferentes etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. La clasificación de las actividades que se presenta a continuación se hace teniendo en cuenta la etapa educativa y edad del alumnado. La clasificación de las actividades es la siguiente:

- Actividades diseñadas para alumnado de la etapa de Educación Infantil (segundo ciclo - menores de 5/6 años).
- Actividades diseñadas para alumnado de la etapa de Educación Primaria (primer, segundo y tercer ciclo - 6 a 12 años aproximadamente). Atendiendo a este criterio, se dividen las actividades en los tres ciclos de Educación Primaria.
- Actividades diseñadas para alumnado de la etapa de Educación Secundaria (a partir de los 12-13 años).

Las actividades están diseñadas para trabajarlas con el alumnado en horario de tutoría, dentro del Plan de Acción Tutorial.

Las sesiones del programa tienen como objetivo:

1. Sensibilizar al alumnado frente a la violencia de género.
2. Potenciar el desarrollo de relaciones consideradas sanas frente a las consideradas como relaciones tóxicas.

3. Detectar situaciones de abusos en niños/as y adolescentes.
4. Identificar diferentes tipos de maltrato para su prevención mediante intervenciones centradas en las competencias emocionales.

La propuesta que aquí se presenta se plantea para realizarla a través del aprendizaje de estrategias de afrontamiento y prevención de conflictos, desde un enfoque preventivo y a través de la Educación Emocional, tal y como se establecen en las enseñanzas mínimas del currículo educativo. Estas actividades son un modelo que el profesorado puede utilizar de base para desarrollar sus prácticas docentes. Para conseguir el objetivo, las sesiones han sido diseñadas para trabajar contenidos que favorezcan habilidades emocionales, tanto intrapersonales como interpersonales, mediante la puesta en práctica de actividades tanto individuales como grupales. En cada una de las sesiones debe considerarse la edad del alumnado para adaptarlo a sus características de desarrollo evolutivo.

Teniendo en cuenta la edad del alumnado al que van dirigidas las actividades esta propuesta se basa en dos modelos de trabajo:

1. Modelo de Habilidades: Modelo de las Cuatro Ramas de Salovey y Mayer (1990).
2. Modelo Mixtos: Modelo Multifactorial de Bar-On (1997).

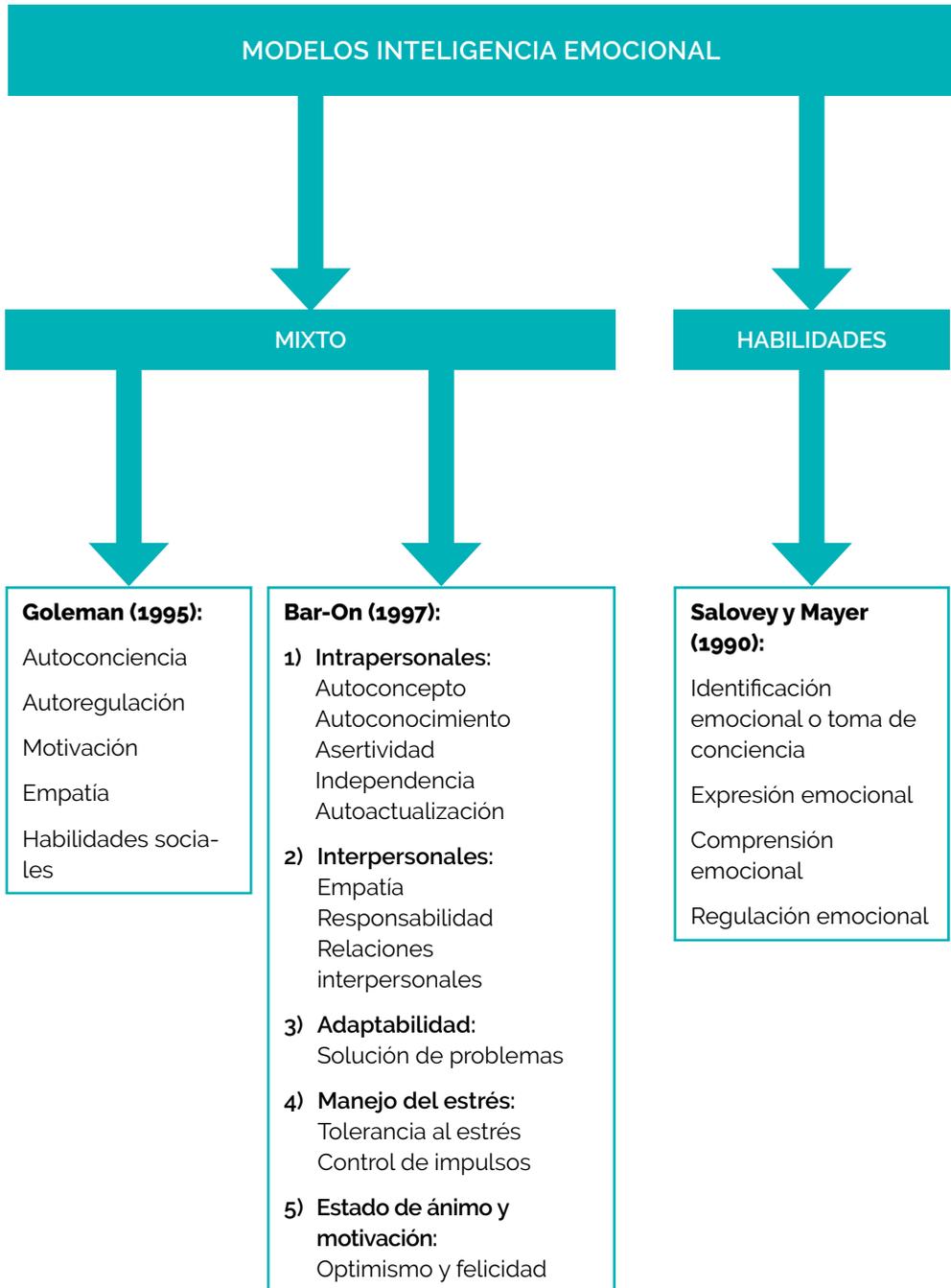
Modelo de Habilidades: Modelo de las Cuatro Ramas de Salovey y Mayer (1990).

Este modelo describe las dimensiones que conforman la inteligencia emocional. Como se observa en la figura 3, el modelo está formado por cuatro competencias emocionales, de orden jerárquico e interrelacionadas entre sí.

Modelo Mixtos: Modelo Multifactorial de Bar-On (1997).

Este modelo mixto es el resultado de la mezcla entre el modelo de "habilidades" y el modelo "de personalidad". Es un modelo de Inteligencia Emocional desarrollado tras muchos años de investigación y representa un modelo de bienestar psicológico en el que se define la Inteligencia emocional como "el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno". (Bar-On, 1997).

Figura 3. Esquema Modelos de Inteligencia emocional



2. Metodología

Las actividades de esta propuesta están pensadas para identificar situaciones de violencia en estudiantes a través de las competencias emocionales, intrapersonales e interpersonales. Mediante la gestión emocional contribuye a crear un clima fluido, cooperativo y prosocial, alejado de la violencia.

La metodología, por tanto, en consonancia con este objetivo, adoptará un enfoque constructivista, favoreciendo progresivamente experiencias emocionales significativas para el estudiante, adaptadas a sus características y al contexto. El profesorado, desde su rol de mediador, fomentará la comprensión y participación activa del alumnado en la realización de las actividades planteadas. A su vez, y teniendo en cuenta que el profesorado debe proporcionar modelos de actuación a los estudiantes, mostrará una actitud flexible y empática para motivar al grupo y despertar en él un espíritu crítico y reflexivo. Además, se trabajarán los estereotipos de género, los mitos del amor romántico y conceptos de violencia de género, de acorde con la etapa evolutiva del menor.

2.1. Programa de Actividades.

2.1.1. Actividades diseñadas para alumnado de la etapa de Educación Infantil (segundo ciclo - menores de 5/6 años)

A continuación, se plantean actividades para trabajar en el segundo ciclo de Educación Infantil. Esta propuesta está configurada en base al Modelo de Inteligencia Emocional de las "Cuatro Ramas" o "Habilidades Mentales" de Mayer y Salovey (1997).

Se abordan:

1. Identificación emocional o toma de conciencia: capacidad de reconocer cognitivamente de forma adecuada las propias emociones y estados fisiológicos que conllevan.
2. Expresión emocional: capacidad para manifestar adecuadamente aquello que sentimos, ya sea de forma oral o mediante gestos.
3. Comprensión emocional: habilidad para extraer señales de las diferentes emociones y así poder compararlas, comprenderlas y etiquetarlas.
4. Regulación emocional: capacidad para afrontar las emociones propias y ajenas, modificando las emociones destructivas y aumentando aquellas que transmiten positivismo a uno mismo y a los demás.

Es necesario tener en cuenta que las actividades son un modelo que el profesorado debe adaptar a las características de su alumnado y su desarrollo cognitivo.

TÍTULO ACTIVIDAD 1
Torbellino de emociones
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">• Identificar sentimientos y emociones propias y ajenas.
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none">• Identificación de las emociones propias y ajenas• Reconocimiento de las emociones propias y ajenas• Calificación de las emociones.
DESARROLLO
<p>1º El alumnado se sentará en el rincón de la asamblea en forma de círculo.</p> <p>2º El maestro/a le dará a uno de los estudiantes una pelota y le indicará que debe lanzarla a uno de sus compañeros/os al que le preguntará: "¿cuándo fue la última vez que sentiste (debe indicar una emoción)?" y "¿por qué?"</p> <ul style="list-style-type: none">- La emoción puede ser elegida por el docente o por el alumno/a. <p>3º El alumno/a que recibe la pelota responderá a ambas preguntas y lanzará la pelota nuevamente a otro/a compañero/a para que se exprese emocionalmente.</p> <p>4º La pelota irá pasando por todo el alumnado de forma aleatoria.</p> <p>5º La actividad terminará cuando el maestro/a compruebe que todos los estudiantes han expresado sus emociones.</p>
TEMPORALIZACIÓN
15 minutos aproximadamente.
MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS
<ul style="list-style-type: none">• Una pelota.
PERFIL PARTICIPANTES
<ul style="list-style-type: none">• Maestro/a responsable de la actividad.• Alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.
PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial
Maestro/a: se requiere que este posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para explicar de diferentes maneras a los alumnos/as qué deben hacer.
INDICADORES DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Identificación de sentimientos y emociones propios.• Identificación de sentimientos y emociones ajenos.• Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.

TÍTULO ACTIVIDAD 2

Representando emociones

OBJETIVOS

- Verbalizar correctamente los sentimientos y emociones que se experimentan.
- Expresar mediante comunicación no verbal, sentimientos y emociones que se experimentan.

CONTENIDOS

- Emociones (alegría, tristeza, miedo...)
- Identificación de emociones.
- Verbalización de emociones.
- Representación de emociones.

DESARROLLO

1º El maestro/a ocultará por el aula imágenes que representan diferentes emociones.

2º El alumnado las buscará por el aula.

3º Pasado el tiempo estimado para la búsqueda, los alumnos/as interpretarán las fotografías encontradas y el resto tendrán que adivinar la emoción que representan. Tendrán que utilizar un nombre para referirse a ella.

TEMPORALIZACIÓN

15 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Imágenes representando diferentes emociones.

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen la emoción y la designen.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Identificación correcta de emociones.
- Identificación de sentimientos y emociones propios
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de emociones verbalizadas correctamente.

TÍTULO ACTIVIDAD 3

El bingo de las emociones

OBJETIVOS

- Combinar diferentes estados emocionales.

CONTENIDOS

- Emociones y estados emocionales.
- Cambios emocionales.
- Identificación de diferentes emociones y cambios emocionales.

DESARROLLO

- 1º El maestro/a reparte entre los alumnos/as cartones con imágenes de diferentes emociones.
- 2º El maestro/a va a ir extrayendo de una bolsa imágenes en las que se representan diferentes emociones y se las va a enseñar a los alumnos/as.
- 3º Los alumnos/as tienen que ir tachando en su cartón la imagen de la emoción que esté relacionada con la foto que ha enseñado el maestro/a y así sucesivamente hasta cantar línea o bingo.
- 4º El alumno/a que cante línea elegirá a un compañero/a al que le preguntará: ¿Cuándo has sentido alguna de las emociones que has tachado?
- 5º El alumno/a que cante bingo elegirá a un compañero/a al que le preguntará.
¿Cuál es la emoción que más te gusta sentir? ¿Y la que menos? ¿Por qué?
¿Te has sentido alegre y minutos después tristes?
- 6º El maestro/a puede introducir las preguntas que estime oportuno en función al desarrollo de la actividad.

TEMPORALIZACIÓN

20 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Cartones (a realizar por el maestro/a).
- Bolsa de tela.
- Lápiz.
- Imágenes de las emociones (a realizar por el maestro/a).

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de educación Infantil.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen la emoción, la designen y sean capaces de expresar cómo se sintieron.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Identificación correcta de emociones.
- Identificación de sentimientos y emociones propios.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de estados emocionales nombrados por los estudiantes.

TÍTULO ACTIVIDAD 4

¿Cómo me siento? ¿Por qué me siento así?

OBJETIVOS

- Identificar sentimientos y emociones propias y ajenas.
- Utilizar vocabulario apropiado para expresar las diferentes emociones.
- Mostrar interés por los demás y ponerse en su lugar cuando identifican la emoción que han sentido.

CONTENIDOS

- Emociones: alegría, tristeza, aburrimiento, enfado, nerviosismo, felicidad.
- Interés por los demás.
- Comprensión del estado en el que se encuentran los demás.

DESARROLLO

1º El maestro/a le indica a los alumnos/as que deben enumerar emociones que experimentan en su día a día.

2º El maestro/a deberá proyectar simultáneamente en la pizarra digital imágenes de las diferentes emociones que se han dicho (deberá tenerlas preparadas previamente).

3º El maestro/a preguntará a cada uno qué emoción siente de las que se han enumerado en ese momento y comentará con ellos/as el motivo de ese sentimiento.

4º También preguntará si los demás han sentido las emociones que están indicando sus compañeros/as.

TEMPORALIZACIÓN

20 minutos aproximadamente. Esta actividad se puede desarrollarse todos los días durante la asamblea.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Pizarra digital.
- Imágenes de las emociones.

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de educación Infantil.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a responsable de la actividad. Se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen la emoción, la designen y sean capaces de expresar cuándo y cómo la sintieron.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Muestra interés por los demás y se pone en su lugar.
- Identificación de sentimientos y emociones propios.
- Identificación de sentimientos y emociones ajenos.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Expresión interés por lo que cuentan sus compañeros/as.

TÍTULO ACTIVIDAD 5	
Sé más juguete.	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none">• Tomar conciencia sobre la igualdad de sexos.• Respetar los gustos de los demás.	
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none">• Toma de conciencia en torno a la igualdad de sexos.• Conceptos: sexo, igualdad, respeto.• Respeto los gustos de los demás.	
DESARROLLO	
<p>1º El alumnado se sentará en el rincón de la asamblea en forma de círculo.</p> <p>2º El maestro/a mostrará diferentes juguetes al alumnado y les preguntará si el juguete mostrado es para niños o para niñas.</p> <p>3º El alumno/a contestará en voz alta y debatirá las siguientes preguntas (ampliables por el profesorado):</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Tienes juguetes que consideres que son solo para niñas? ¿y para niños? ¿Por qué?- ¿Los niños pueden jugar a las cocinitas? Y... ¿Las niñas al fútbol? ¿Por qué? <p>4º El maestro/a, una vez considere que el debate ha terminado, proyectará el vídeo "Se más que un juguete" del Ministerio de Consumo (2022) y realizará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué es lo que más le gusta al protagonista?- ¿A qué les gusta jugar?- ¿Los juegos que el protagonista indica son para niñas o para niños? ¿Por qué? <p>5º La actividad terminará cuando el maestro/a compruebe que todos los estudiantes comprenden el mensaje que se desea transmitir.</p>	
TEMPORALIZACIÓN	
15 minutos aproximadamente.	
MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS	
<ul style="list-style-type: none">• Sé más que un juguete (2022): https://youtu.be/MmjTherZfzE	
PERFIL PARTICIPANTES	
<ul style="list-style-type: none">• Maestro/a responsable de la actividad.• Alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria	
PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial	
Maestro/a: se requiere que este posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para explicar de diferentes maneras a los alumnos/as qué deben hacer.	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">• Uso de vocabulario adecuado para referirse a la igualdad de sexos.• Respeto a los gustos de los demás a la hora de elegir los juguetes.• Identificación de expresiones que indiquen que los juguetes no tienen sexo.	

TÍTULO ACTIVIDAD 6

Profesiones

OBJETIVOS

- Tomar conciencia sobre la igualdad de sexos.

CONTENIDOS

- Toma de conciencia en torno a la igualdad de sexos.
- Conceptos: Sexo, igualdad.

DESARROLLO

- 1º El alumnado se sentará en el rincón de la asamblea en forma de círculo.
- 2º El maestro/a mostrará diferentes imágenes de profesiones al alumnado y les preguntará si esta profesión deben desarrollarla los hombres, las mujeres o ambos.
- 3º El alumno/a contestará en voz alta y debatirán las respuestas.
- 4º El maestro/a una vez considere que el debate ha terminado, le preguntará a sus al alumnado ¿qué quieres ser de mayor? y tras escuchar sus respuestas les preguntará que querían ser si fueran del sexo contrario.
 - Tras las respuestas proyectará el video "Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?" realizada por Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en 2018.
- 5º La actividad terminará cuando el maestro/a compruebe que todos los estudiantes han entendido el mensaje que trasmite el video "todos podemos ser lo que nos guste, indistintamente del sexo".

TEMPORALIZACIÓN

15 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- "Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?" (2018):
<https://www.youtube.com/watch?v=YvGi7CrnqKc&feature=youtu.be>

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que este posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para explicar de diferentes maneras a los alumnos/as qué deben hacer.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Uso de vocabulario adecuado para referirse a la igualdad de sexos.
- Respeto a los gustos de los demás a la hora de elegir profesiones.
- Identificación de expresiones que indiquen que las profesiones no tienen sexo.

2.1.2. Actividades diseñadas para alumnado de la etapa de Educación Primaria (primer, segundo y tercer ciclo - 6 a 12 años aproximadamente):

En este apartado se desarrollan actividades para trabajar en la etapa de educación Primaria, en los tres ciclos que componen la etapa. Las actividades del primer y segundo ciclo están basadas en el Modelo de Inteligencia Emocional de las "Cuatro Ramas" o "Habilidades Mentales" de Mayer y Salovey (1997).

Se abordan:

1. Identificación emocional o toma de conciencia: capacidad de reconocer cognitivamente de forma adecuada las propias emociones y estados fisiológicos que conllevan.
2. Expresión emocional: capacidad para manifestar adecuadamente aquello que se siente ya sea de forma oral o mediante gestos.
3. Comprensión emocional: habilidad para extraer señales de las diferentes emociones y así poder compararlas, comprenderlas y etiquetarlas.
4. Regulación emocional: capacidad para afrontar las emociones propias y ajenas, corrigiendo las emociones destructivas y aumentando aquellas que transmiten positivismo tanto a uno mismo como a los demás.
5. Las actividades del tercer ciclo se basan en el modelo Multifactorial de Bar-on (1997). Este modelo se centra en aspectos (intrapersonales) y (interpersonales).

1. Aspectos intrapersonales:

- Autoconcepto: respetarse a sí mismo, aprobar las propias limitaciones y también aquello que puede mejorarse o, por el contrario, en lo que se destaca.
- Autoconciencia emocional: percibir sentimientos previos y su origen.
- Asertividad: expresar pensamientos y sentimientos propios sin lastimar los sentimientos de los demás.
- Independencia: mostrar autonomía a la hora de tomar decisiones y sentirse seguro de sí mismo en sus acciones.
- Autoactualización: comprometerse con metas a lograr a corto, medio y largo plazo.

2. Aspectos interpersonales:

- Empatía: entender, respetar y mostrar interés por los sentimientos de los demás.
- Responsabilidad social: ser un individuo constructivo para el grupo social, mostrándose a sí mismo como un sujeto que colabora y coopera.
- Las actividades son un modelo que el profesorado debe adaptar a las características de su alumnado, teniendo en cuenta sus características y su desarrollo cognitivo.

ACTIVIDADES PARA PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TÍTULO ACTIVIDAD 1

Zapatitos mágicos

OBJETIVOS

- Identificar sentimientos y emociones propias y ajenas relacionados con la empatía.
- Utilizar vocabulario apropiado para expresar las diferentes emociones propias y ajenas relacionadas con la empatía.

CONTENIDOS

- Empatía.
- Identificación de sentimientos y emociones propias y ajenas.
- Uso de vocabulario y términos adecuados para referirse a la empatía.

DESARROLLO

- 1º El maestro/a, previo al visionado o lectura de un cuento, estimulará el debate sobre cuestiones que se abordarán en el video. En este caso sobre la empatía.
- 2º El alumnado realiza el visionado del video "Zapatitos mágicos" de Kristitim y sus amigos (2021).
- 3º El maestro/a pregunta a los alumnos/alumnas:
 - ¿Cómo se siente el protagonista? ¿Por qué?
 - ¿Vosotros/as os sentiríais de la misma manera? ¿Por qué?
 - ¿Pensáis que está bien sentirse así? ¿Por qué?
 - ¿Qué le diríais al protagonista?
- 4º El maestro/maestra debe intentar que todo el grupo muestre su opinión. Una vez todos lo hayan hecho, debe terminar explicando qué es la empatía de manera que los niños/as puedan comprenderlo y lo que ello supone.

TEMPORALIZACIÓN

20 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Zapatitos mágicos de Kristitim y sus amigos (2021): <https://youtu.be/KKH4pCLfjXo>

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a responsable de la actividad. Se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as expresen lo que opinan del protagonista, cómo creen que se sintió y cómo se sentirían ellos en su lugar.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Número de aspectos que identifican en el cuento relacionados con la empatía.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a la empatía.
- Número de intervenciones de cada niño/a para mostrar su opinión sobre cómo se siente el protagonista.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

El maestro/a decide si prefiere realizar la actividad con la lectura del cuento o el visionado del video, en función a las características de su alumnado.

TÍTULO ACTIVIDAD 2	
Reconocer emociones diarias.	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none">• Expresar correctamente aquello que se siente.• Respetar la expresión de sentimientos tanto propios como ajenos.	
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none">• Empatía.• Expresión de sentimientos.• Respeto hacia los sentimientos y emociones de los demás.	
DESARROLLO	
<p>1º El maestro/a les pide el día anterior que anoten en un papel (si no saben escribir correctamente puede hacerlo un familiar) cómo se sienten en cada una de las actividades que realicen durante la tarde-noche, desde su salida del colegio hasta que se duermen. Para facilitar la actividad se les pone como ejemplo: ¿cómo me siento al ver a mis padres, al hacer los deberes, al salir al parque, al ir a ballet...?</p> <p>2º El maestro/a, al día siguiente, pide a cada uno de sus alumnos/as que expliquen lo que escribieron acerca de estas cuestiones.</p> <p>3º Una vez explican lo que comentaron con sus familiares, el maestro/a pregunta, si sentirse así está bien y si creen que deberían sentirse de otra manera.</p> <p>4º Cuando terminan de expresarse, el maestro/a explica la importancia que tiene expresar los sentimientos propios y respetar los sentimientos de los demás.</p>	
TEMPORALIZACIÓN	
20 minutos aproximadamente.	
MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS	
<ul style="list-style-type: none">• Papel• Lápiz.	
PERFIL PARTICIPANTES	
<ul style="list-style-type: none">• Maestro/a responsable de la actividad.• Alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.	
PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial	
Maestro/a responsable de la actividad. Se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as expresen cómo se sintieron la tarde-noche anterior.	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">• Número de sentimientos anotados la tarde-noche anterior.• Uso de vocabulario adecuado para referirse a los sentimientos.• Número de intervenciones de cada niño/a para mostrar los sentimientos de la tarde-noche anterior.	

TÍTULO ACTIVIDAD 3

Pies quietos

OBJETIVOS

- Combinar diferentes estados emocionales.

CONTENIDOS

- Emociones y estados emocionales.
- Cambios emocionales.
- Identificación de diferentes emociones y cambios emocionales.
- Combinar diferentes estados emocionales.

DESARROLLO

- 1º El alumnado realizará esta actividad en el patio del colegio.
- 2º El maestro/a seleccionará a uno de los alumnos/as para que "se la pique". Este alumno/a se pondrá mirando a la pared, mientras el resto del grupo se pone a un metro de distancia.
- 3º El alumno/a que "se la pica" cuenta hasta 20 mientras los demás avanzan hasta él. En el momento en que llega a 20 dice "pies quietos y emociones fuera". El resto de los alumnos/as deben parar y representar una emoción sin moverse. El jugador que se la pica irá diciendo las emociones representadas por el resto de los compañeros/as. Si se mueven están eliminados. El primero que toque la pared sin que sea eliminado es el ganador/a de la actividad.
- 4º Durante la actividad, el maestro/a debe realizar fotografías de los alumnos/as representando emociones para luego proyectarlas en clase con el objetivo de realizar una charla/debate sobre las mismas.

TEMPORALIZACIÓN

20 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Cámara fotográfica o smartphone, proyector y pizarra digital.

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a responsable de la actividad. No se requiere.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Identificación correcta de emociones.
- Identificación de sentimientos y emociones propios.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.

TÍTULO ACTIVIDAD 4

Trazando tu perfil emocional.

OBJETIVOS

- Identificar sentimientos y emociones propias y ajenas.
- Utilizar vocabulario apropiado para expresar las diferentes emociones.
- Mostrar interés por los demás y ser capaz de ponerse en su lugar cuando identifican la emoción que han sentido.

CONTENIDOS

- Emociones: alegría, tristeza, aburrimiento, enfado, nerviosismo, felicidad.
- Interés por los demás.
- Comprensión del estado en el que se encuentran los demás.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.

DESARROLLO

1º Distribución del alumnado por parejas (pueden hacerlo solos o con ayuda del maestro/a).

2º El maestro/a preguntará a los alumnos/as las siguientes progresivamente lo siguiente:

- ¿Qué crees que está pensando tu compañero/a?
- ¿Por qué crees que está pensando eso? ¿Qué está diciendo o haciendo?
- ¿Cómo crees que se está sintiendo?
- ¿Cómo podemos ayudarlo?

Las parejas se observarán y luego comentarán todas estas cuestiones siguiendo las indicaciones del maestro/a.

TEMPORALIZACIÓN

50 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

No se requiere ningún material.

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de primer ciclo de educación primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a responsable de la actividad. Se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as se expresen.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Muestra interés por los demás y es capaz de ponerse en su lugar.
- Identificación de sentimientos y emociones propios.
- Identificación de sentimientos y emociones ajenos.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Expresa interés por lo que cuentan sus compañeros/as.

TÍTULO ACTIVIDAD 5

Ni Jugueto, ni Jugueta

OBJETIVOS

- Tomar conciencia sobre la igualdad de sexos.
- Respetar los gustos de los demás.

CONTENIDOS

- Toma de conciencia en torno a la igualdad de sexos.
- Conceptos: sexo, igualdad, respeto.
- Respeto a los gustos de los demás.

DESARROLLO

- 1º El alumnado se sentará en el rincón de la asamblea en forma de círculo.
- 2º El maestro/a mostrará diferentes juguetes al alumnado y les preguntará si el juguete mostrado es para niños o para niñas.
- 3º El alumno/a contestará en voz alta y debatirá las siguientes preguntas (ampliables por el profesorado):
 - ¿Tienes juguetes que consideres que son solo para niñas? ¿Y para niños? ¿Por qué?
 - ¿Os parece bien esta clasificación? Juguetes para niños y juguetes para niñas.
 - ¿Los niños pueden jugar a las cocinitas? Y... ¿Las niñas al fútbol? ¿Por qué?
 - ¿Crees que hay colores que solo son para niñas o para niños?
- 4º El maestro/a una vez considere que el debate ha terminado, proyectará el video "Ni Jugueto, Ni jugueta" de Unión de Asociaciones Familiares (2022): y realizará las siguientes preguntas:
 - ¿Por qué están los juguetes enfadados?
 - ¿Qué quieren conseguir con su protesta?
 - ¿Qué significa la frase "Ni Jugueto, ni Jugueta basta ya de etiquetas?"
- 5º La actividad terminará cuando el maestro/a compruebe que todos los estudiantes comprenden el mensaje que se desea transmitir.

TEMPORALIZACIÓN

15 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Ni Jugueto, ni Jugueta (2022): <https://youtu.be/EogHS6k5zJK>

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que este posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para explicar de diferentes maneras a los alumnos/as qué deben hacer.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Uso de vocabulario adecuado para referirse a la igualdad de sexos.
- Respeto a los gustos de los demás a la hora de elegir los juguetes.
- Identificación de expresiones que indiquen que los juguetes no tienen sexo.

TÍTULO ACTIVIDAD 6	
Profesiones	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Tomar conciencia sobre la igualdad de sexos.• Ser capaz de respetar las opiniones de los demás.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none">• Toma de conciencia en torno a la igualdad de sexos.• Conceptos: sexo, igualdad, respeto.• Respetar las opiniones de los demás.
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none">1º El alumnado se sentará en el rincón de la asamblea en forma de círculo.2º El maestro/a mostrará diferentes imágenes de profesiones al alumnado y les preguntará si esta profesión deben desarrollarla los hombres, las mujeres o ambos.3º El alumno/a contestará en voz alta y debatirán las respuestas.4º El maestro/a una vez considere que el debate ha terminado, le preguntará a sus al alumnado ¿qué quieres ser de mayor? y tras escuchar sus respuestas les preguntará que querían ser si fueran del sexo contrario. Tras las respuestas proyectará el vídeo "Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?" realizada por Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en 2018.5º La actividad terminará cuando el maestro/a compruebe que todos los estudiantes han entendido el mensaje que transmite el vídeo "todos podemos ser lo que nos guste, indistintamente del sexo".
TEMPORALIZACIÓN	15 minutos aproximadamente.
MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS	<ul style="list-style-type: none">• "Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?" (2018): https://www.youtube.com/watch?v=YvGi7CrnqKc&feature=youtu.be
PERFIL PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none">• Maestro/a responsable de la actividad.• Alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil
PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial	Maestro/a: se requiere que este posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para explicar de diferentes maneras a los alumnos/as qué deben hacer.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Uso de vocabulario adecuado para referirse a la igualdad de sexos.• Respeto a los gustos de los demás a la hora de elegir profesiones.• Identificación de expresiones que indiquen que las profesiones no tienen sexo.

ACTIVIDADES PARA SEGUNDO CICLO

TÍTULO ACTIVIDAD 1

La encina y el junco.

OBJETIVOS

- Identificar sentimientos y emociones propias y ajenas.
- Utilizar vocabulario apropiado para expresar las diferentes emociones propias y ajenas.

CONTENIDOS

- Identificación de sentimientos y emociones propias y ajenas.
- Uso de vocabulario y términos adecuados para referirse a emociones y sentimientos.
- Reconocimiento de las emociones propias y ajenas.
- Calificación de las emociones.

DESARROLLO

- 1º El maestro/a previo al visionado o lectura del cuento, estimulará el debate sobre cuestiones que se abordarán en el vídeo. En este caso sobre la empatía.
- 2º El alumnado realizará la lectura del cuento "La encina y el junco" de Rodríguez (2019). 3º Tras hacerlo, el maestro/a pregunta a los alumnos/alumnas:
 - ¿Cómo se siente el protagonista? ¿Por qué?
 - ¿Vosotros/as os sentiríais de la misma manera? ¿Por qué?
 - ¿Pensáis que está bien sentirse así? ¿Por qué?
 - ¿Qué le diríais al protagonista?
- 4º El maestro/maestra debe intentar que todo el grupo muestre su opinión. Una vez todos lo hayan hecho, debe terminar explicando qué es la empatía de manera que los niños/as puedan comprenderlo y lo que ello supone.

TEMPORALIZACIÓN

20 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- La encina y el junco de de Rodríguez (2019):
<https://www.mundoprimeria.com/fabulas-para-ninos/encina-junco>

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a responsable de la actividad. Se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as se expresen.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Número de aspectos que identifican en el cuento relacionados con la empatía.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a la empatía.
- Número de intervenciones de cada niño/a para mostrar su opinión sobre cómo se siente el protagonista.

TÍTULO ACTIVIDAD 2

Estatuas musicales

OBJETIVOS

- Motivar a los estudiantes para que expresen sus sentimientos y emociones a través del baile.
- Generar un espacio de relajación que facilite a los estudiantes la expresión de sentimientos y emociones.

CONTENIDOS

- Expresión correctamente de emociones.
- Identificación de sentimientos y emociones propias y ajenas.
- Uso de vocabulario y términos adecuados para referirse a emociones y sentimientos.
- Reconocimiento de las emociones propias y ajenas.
- Calificación de las emociones.

DESARROLLO

- 1º El maestro/a explica al alumnado en qué consiste la actividad indicándoles que cuando se pare la música ellos deberán dejar de bailar y expresar un sentimiento que hayan experimentado a través de la música.
- 2º Una vez explicada la actividad, se pone música a un volumen suficiente para que puedan escucharla y bailar.
- 3º El maestro/a detendrá la música en cualquier momento y los niños/niñas deben quedarse quietos y mostrar una emoción y/o sentimiento.
- 4º Nuevamente, se inicia la música para después, repetir la secuencia. El maestro/a puede hacerlo tantas veces como considere necesario.
- 5º Tras repetir el procedimiento varias veces, se le pide a los estudiantes que se sienten y expliquen la experiencia.
- 6º A continuación, se pide a los estudiantes que indiquen las emociones y/o sentimientos que han expresado y cómo lo han hecho.
- 7º Se le pide al grupo, tras la intervención individual de los alumnos/as que comente qué opina de cómo sus compañeros han expresado determinadas emociones y sentimientos.
- 8º Finaliza la actividad explicando el maestro/a qué es la empatía y la importancia de expresar y respetar las emociones y/o sentimientos de los demás.

TEMPORALIZACIÓN

25 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Música.
- Casete. Pizarra digital.
- Conexión a Internet.

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de educación primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a responsable de la actividad. Se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as se expresen.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Identificación correcta de emociones.
- Identificación de sentimientos y emociones propios.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de sentimientos/emociones expresadas por los estudiantes.
- Número de sentimientos/emociones reconocidas por los estudiantes.

TÍTULO ACTIVIDAD 3	
El bingo de las emociones.	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none">• Combinar diferentes estados emocionales.• Valorar la complejidad de los cambios emocionales.	
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none">• Emociones y estados emocionales.• Identificación de diferentes emociones y cambios emocionales.	
DESARROLLO	
<p>1º El maestro/a reparte entre los alumnos/as cartones con los nombres de diferentes emociones.</p> <p>2º El maestro/a va a ir extrayendo de una bolsa cartas con diferentes emociones y se las va a enseñar a los alumnos/as.</p> <p>3º Los alumnos/as tienen que ir tachando en su cartón el nombre de la emoción que esté relacionada con la carta que ha enseñado el maestro/a y así sucesivamente hasta cantar línea o bingo.</p> <p>4º El alumno/a que cante línea elegirá a un compañero/a al que le preguntará.</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Recuerdas cuando has sentido alguna de las emociones que has tachado? <p>5º El alumno/a que cante bingo elegirá a un compañero/a al que le preguntará.</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Cuál es la emoción que más te gusta sentir? ¿Y la que menos? ¿Por qué?- ¿Te has sentido alegre y minutos después tristes? <p>6º El maestro/a puede introducir las modificaciones que estime oportunas en función al desarrollo de la actividad.</p>	
TEMPORALIZACIÓN	
20 minutos aproximadamente.	
MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS	
<ul style="list-style-type: none">• Cartones (a realizar por el maestro/a).• Lápiz.• Bolsa de tela.• Imágenes de las emociones (a realizar por el maestro/a).	
PERFIL PARTICIPANTES	
<ul style="list-style-type: none">• Maestro/a responsable de la actividad.• Alumnado de segundo ciclo de educación primaria.	
PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial	
Maestro/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen la emoción, la designen y sean capaces de expresar cómo se sintieron.	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">• Identificación correcta de emociones. Identificación de sentimientos y emociones propios. Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos. Número de estados emocionales nombrados por los estudiantes.	

TÍTULO ACTIVIDAD 4

Se buscan valientes.

OBJETIVOS

- Mostrar interés por los demás y ponerse en su lugar cuando identifican la emoción que han sentido.
- Identificar sentimientos y emociones propias y ajenas.
- Utilizar vocabulario apropiado para expresar las diferentes emociones.

CONTENIDOS

- Emociones: alegría, tristeza, aburrimiento, enfado, nerviosismo, felicidad...
- Interés por los demás.
- Comprensión del estado en el que se encuentran los demás.

DESARROLLO

- 1º El maestro/a, previo a la escucha de la canción, estimulará el debate sobre cuestiones que se abordan en la melodía, concretamente, sobre emociones.
- 2º A continuación, visionado del videoclip "Se buscan valientes" de Langui (2017).
- 3º Finalizado el visionado, el maestro/a pregunta a los estudiantes:
 - ¿Os ha gustado el vídeo musical? ¿Por qué?
 - ¿Cómo os habéis sentido?
 - ¿Qué emociones habéis tenido mientras veáis y escuchabais el vídeo?
 - ¿Por qué tenéis emociones diferentes?
 - ¿Qué emoción y/o sentimiento "vale más"?
- 4º Finaliza la actividad explicando el maestro/a qué es la empatía y la importancia de expresar y respetar las emociones y/o sentimientos de los demás.

TEMPORALIZACIÓN

20 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Videoclip "Se buscan valientes" de Langui (2017):
<https://www.youtube.com/watch?v=omZkxy3wU1c>

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de educación primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen la emoción, la designen y sean capaces de expresar cómo se sintieron.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Identificación de sentimientos y emociones propios.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de sentimientos/emociones expresadas por los estudiantes.
- Número de sentimientos/emociones reconocidas por los estudiantes.
- Expresiones utilizadas para referirse a sentimientos de los demás.

TÍTULO ACTIVIDAD 5

Huelga de Juguetes

OBJETIVOS

- Tomar conciencia sobre la igualdad de sexos.
- Respetar los gustos de los demás.

CONTENIDOS

- Toma de conciencia en torno a la igualdad de sexos.
- Conceptos: sexo, igualdad, respeto.
- Respeto por los gustos de los demás.

DESARROLLO

- 1º El alumnado se sentará en el rincón de la asamblea en forma de círculo.
- 2º El maestro/a mostrará diferentes juguetes al alumnado y les preguntará si el juguete mostrado es para niños o para niñas.
- 3º El alumno/a contestará en voz alta y debatirá las siguientes preguntas (ampliables por el profesorado):
 - ¿Tienes juguetes que consideres que son solo para niñas? ¿Y para niños? ¿Por qué?
 - ¿Los niños pueden jugar a las cocinitas? Y... ¿Las niñas al fútbol? ¿Por qué?
 - ¿Crees que hay colores que solo deben ser para niñas o para niños?
 - ¿Qué te dirían los adultos si eliges un juguete que ellos consideren "de chica" y de "chico"?
- 4º El maestro/a una vez considere que el debate ha terminado, proyectará el video "video Huelga de Juguetes" (Ministerio de Consumo, 2021) y realizará las siguientes preguntas:
 - ¿Por qué están los juguetes enfadados?
 - ¿Qué quieren conseguir con su protesta?
 - ¿Qué piden que hagamos para conseguirlo?
 - ¿Es justo poder jugar solo con la mitad de los juguetes por ser chico o chica?
 - ¿Qué podemos hacer para cambiarlo?
- 5º La actividad terminará cuando el maestro/a compruebe que todos los estudiantes comprenden el mensaje que se desea transmitir.

TEMPORALIZACIÓN

15 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Huelga de juguetes (2021): <https://www.youtube.com/watch?v=hqNALzCZqaU>

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que este posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para explicar de diferentes maneras a los alumnos/as qué deben hacer.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Uso de vocabulario adecuado para referirse a la igualdad de sexos.
- Respeto a los gustos de los demás a la hora de elegir los juguetes.
- Identificación de expresiones que indiquen que los juguetes no tienen sexo.

TÍTULO ACTIVIDAD 6

Profesiones

OBJETIVOS

- Tomar conciencia sobre la igualdad de sexos.
- Respetar las opiniones de los demás.

CONTENIDOS

- Toma de conciencia en torno a la igualdad de sexos.
- Conceptos: sexo, igualdad, respeto.
- Respeto a las opiniones de los demás.

DESARROLLO

- 1º El alumnado se sentará en el rincón de la asamblea en forma de círculo.
- 2º El maestro/a mostrará diferentes imágenes de profesiones al alumnado y les preguntará si esta profesión deben desarrollarla los hombres, las mujeres o ambos.
- 3º El alumno/a contestará en voz alta y debatirá la respuesta.
- 4º El maestro/a una vez considere que el debate ha terminado, le preguntará a sus al alumnado ¿qué quieres ser de mayor?, tras las respuestas proyectará el video "Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?" (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018).
- 5º La actividad terminará cuando el maestro/a compruebe que todos los estudiantes han entendido el mensaje que trasmite el video.

TEMPORALIZACIÓN

15 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- "Y tú, ¿qué quieres ser de mayor?" (2018):
<https://www.youtube.com/watch?v=YvGi7CrnqKc&feature=youtu.be>

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que este posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para explicar de diferentes maneras a los alumnos/as qué deben hacer.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Uso de vocabulario adecuado para referirse a la igualdad de sexos.
- Respeto a los gustos de los demás a la hora de elegir profesiones.
- Identificación de expresiones que indiquen que las profesiones no tienen sexo.

ACTIVIDADES PARA TERCER CICLO.

TÍTULO ACTIVIDAD 1

El azul, el rosa y otros colores.

OBJETIVOS

- Ser capaz de respetarse a uno mismo, aceptando las propias limitaciones y valorando todas las características que se poseen.
- Percibir los propios sentimientos y su origen.
- Ser capaz de expresar pensamientos y sentimientos con sinceridad sin lastimar los sentimientos de los demás.
- Ser autónomo a la hora de tomar decisiones y sentirse seguro de sí mismo al realizar acciones.
- Favorecer el compromiso con metas a corto y medio plazo.

CONTENIDOS

- Autoconcepto, autoestima y autoconciencia emocional.
- Asertividad.
- Independencia.
- Respeto hacia uno mismo.
- Emociones y sentimientos: origen
- Expresión de emociones y sentimientos de manera asertiva.

DESARROLLO

- 1º El maestro/a previo al visionado, explicará conceptos como autoconcepto, autoestima, asertividad e independencia y estimulará el debate para conocer las ideas previas que tiene el alumnado.
- 2º El alumnado realiza el visionado del vídeo "El azul, el rosa y otros colores". Cortometraje de Cristina Linares (2016).
- 3º Tras el visionado el alumnado responderá a las siguientes preguntas de forma individual:
 - ¿Qué le ocurre a Carlos?
 - ¿Cómo se siente Carlos?
 - ¿A todos nos debe gustar los mismo?
 - ¿Hay actividades para niños y actividades para niñas?
 - ¿Qué ocurre si no quieres hacer algo? ¿Qué harías?
 - ¿Cómo te sentirías?
 - ¿Crees que puedes expresar siempre cómo te sientes? ¿Por qué?
 - ¿Y los demás? ¿Por qué?
- 4º Finaliza la actividad explicando el maestro/a qué es la empatía y la importancia de expresar y respetar las emociones y/o sentimientos de los demás. Además, debe incidir en aspectos importantes como el autoconcepto, la autoestima, la capacidad de tomar decisiones y expresar los sentimientos de manera asertiva.

TEMPORALIZACIÓN

30 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- El azul, el rosa y otros colores de Linares (2016): <https://youtu.be/CNIW1XzQ8Ms>

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de tercer ciclo de educación primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen emociones y sentimientos relacionados con el autoconcepto y la autoestima.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre cómo se ven a sí mismos.
- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre cómo se valoran a sí mismos.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con el autoconcepto.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con la autoestima.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de estados emocionales nombrados por los estudiantes.
- Número de veces en las que han mostrado su insatisfacción con el comportamiento o expresiones de los demás.

TÍTULO ACTIVIDAD 2

Mitos del amor romántico.

OBJETIVOS

- Ser capaz de respetarse a uno mismo, aceptando las propias limitaciones y valorando todas las características que se poseen.
- Percibir los propios sentimientos y su origen.
- Ser capaz de expresar pensamientos y sentimientos con sinceridad sin lastimar los sentimientos de los demás.
- Ser autónomo a la hora de tomar decisiones y sentirse seguro de sí mismo al realizar acciones.
- Favorecer el compromiso con metas a corto y medio plazo.

CONTENIDOS

- Autoconcepto, autoestima y autoconciencia emocional.
- Asertividad.
- Independencia.
- Empatía.
- Respeto hacia uno mismo.
- Percepción de sentimientos propios y del origen de estos.
- Expresión de emociones y sentimientos de manera asertiva.

DESARROLLO

- 1º El maestro/a, previo al visionado, explicará conceptos como autoconcepto, autoestima, asertividad e independencia y estimulará el debate para conocer las ideas previas que tiene el alumnado. Finalizará sus explicaciones mencionando qué es el amor y que supone.
- 2º El alumnado realiza el visionado video "fragmentos película UP" de Stark Productions (2020).
- 3º Tras el visionado el alumnado debe identificar qué es para ellos el amor y si les gustaría vivirlo de la manera que aparece en el video. Deben expresar lo que significa para ellos estar enamorados/as y relacionar las respuestas de los estudiantes con los mitos propuestos por Yela (2003).
- 4º Finaliza la actividad explicando el maestro/a qué es amar a otra persona y cómo la base del amor se encuentra en el respeto hacia uno mismo y hacia la pareja.

TEMPORALIZACIÓN

30 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Fragmento película Up de Stark Productions (2020): <https://youtu.be/0WC3m6rfIMY>
Imagen de las cogniciones y expectativas respecto al amor romántico (Yela, 2003).

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de tercer ciclo de educación primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen emociones y sentimientos relacionados con el amor. Debe conocer, además, el modelo de amor romántico propuesto por Yela (2003).

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre qué significa amar.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con el autoconcepto.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con la autoestima.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de estados emocionales nombrados por los estudiantes al aludir al amor.
- Número de mitos relacionados con la percepción de los estudiantes con el amor.

TÍTULO ACTIVIDAD 3

Me miro al espejo.

OBJETIVOS

- Ser capaz de respetarse a uno mismo, aceptando las propias limitaciones valorando todas las características que se poseen.
- Percibir los propios sentimientos y su origen.
- Ser capaz de expresar pensamientos y sentimientos con sinceridad sin lastimar los sentimientos de los demás.
- Ser autónomo a la hora de tomar decisiones y sentirse seguro de sí mismo al realizar acciones.
- Favorecer el compromiso con metas a corto y medio plazo.

CONTENIDOS

- Autoconcepto, autoestima y autoconciencia emocional.
- Asertividad.
- Independencia.
- Empatía.
- Respeto hacia uno mismo.
- Percepción de sentimientos propios y del origen de estos.

DESARROLLO

- 1º El maestro/a reparte entre los alumnos/as una ficha con las preguntas que se expone a continuación:
¿Te ves guapo/a cuándo te miras al espejo?
¿Te sientes bien cuándo estás seguro de ti mismo?
¿Crees que tus compañeros/as de clase se sienten bien cuando están contigo?
¿Cambiarías algo de ti?
- 2º El maestro/a pide al alumnado que se mire en el espejo y conteste nuevamente a una serie de preguntas.
¿Qué ves en el espejo?
¿Conoces a la persona que está en el espejo?
¿Cómo es esa persona?
¿Qué es lo que más te gusta de ella?
¿Qué cosas buenas y malas tiene esa persona?
¿Cambiarías algo de ella?
- 3º El maestro/a debe intentar que el alumno/a sea consciente de sus potencialidades.
- 4º El maestro/a preguntará al resto de compañeros/as si tienen la misma percepción que el alumno/a que interviene sobre él/ella.

TEMPORALIZACIÓN

30 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Espejo.
- Lápiz

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de segundo ciclo de educación primaria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Maestro/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen emociones y sentimientos relacionados con el autoconcepto y autoestima.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre cómo se ven a sí mismos.
- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre cómo se valoran a sí mismos.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con el autoconcepto.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con la autoestima.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de estados emocionales nombrados por los estudiantes.
- Número de veces en las que han mostrado su insatisfacción con el comportamiento o expresiones de los demás.

TÍTULO ACTIVIDAD 4	
No es normal.	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Comprender, respetar y mostrar interés por los sentimientos de los demás.• Mostrar manifestaciones constructivas para el grupo social, mostrándose a sí mismo como un sujeto que colabora y coopera.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none">• Empatía. • Responsabilidad social. • Respeto e interés por los sentimientos de los demás.
DESARROLLO	<p>1º El maestro/a, previo al visionado, estimulará el debate sobre cuestiones que se abordarán en el video, concretamente, sobre las manifestaciones violentas y de cómo si se repiten estas se normalizan.</p> <p>2º El alumnado realizará el visionado del video "No es normal" de la productora manodeSanto (2018).</p> <p>3º Tras el visionado, se pregunta a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Crees que hay situaciones en las que hay que ser violento? ¿Por qué?- ¿Te gusta cuando se comportan de manera violenta contigo?- ¿Crees que tú a veces te comportas de manera violenta? ¿Por qué?- ¿Crees que, por ser más fuerte, hombre, mujer... se puede dominar a los demás? <p>4º Finaliza la actividad explicando el maestro/a qué las manifestaciones violentas nunca están justificadas y de cómo siempre hay que respetar a los demás, aunque no se esté de acuerdo con ellos/as. Se le debe explicar a los estudiantes qué supone la violencia de género.</p>
TEMPORALIZACIÓN	30 minutos aproximadamente.
MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS	<ul style="list-style-type: none">• Enlace del video "No es normal": https://youtu.be/ieoQuKUxhnM.
PERFIL PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none">• Maestro/a responsable de la actividad. • Alumnado de tercer ciclo de educación primaria.
PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial	Maestro/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los niños/as verbalicen emociones y sentimientos relacionados con la violencia, concretamente, de género.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre qué significa amar.• Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.• Número de mitos relacionados con la percepción de los estudiantes con el amor.• Tipos de comportamientos violentos identificados en el video.• Tipos de comportamientos considerados por ellos/as violentos.

2.1.3. Actividades diseñadas para alumnado de la etapa de Educación Secundaria (a partir de los 12-13 años)

En este apartado se desarrollan actividades para trabajar en Educación Secundaria Obligatoria. Esta propuesta está configurada en base al Modelo Multifactorial de Bar-on (1997) centrado en trabajar aspectos intrapersonales e interpersonales.

1. Aspectos intrapersonales:

- Autoconcepto: respetarse a sí mismo, aprobar las propias limitaciones y también aquello que puede mejorarse o, por el contrario, en lo que se destaca.
- Autoconciencia emocional: percibir sentimientos propios y su origen.
- Asertividad: expresar pensamientos y sentimientos propios sin lastimar los sentimientos de los demás.
- Independencia: mostrar autonomía a la hora de tomar decisiones y sentirse seguro de sí mismo en sus acciones.
- Autoactualización: comprometerse con metas a lograr a corto, medio y largo plazo.

2. Aspectos interpersonales:

- Empatía: entender, respetar y mostrar interés por los sentimientos de los demás.
- Responsabilidad social: ser un individuo constructivo para el grupo social, mostrándose a sí mismo como un sujeto que colabora y coopera.
- Las actividades son un modelo que el profesorado debe adaptar a su alumnado, teniendo en cuenta las características de este, su desarrollo cognitivo y el contexto.

TÍTULO ACTIVIDAD 1

Subir y bajar.

OBJETIVOS

- Ser capaz de respetarse a uno mismo, aceptando las propias limitaciones y valorando todas las características que se poseen.
- Percibir los propios sentimientos y su origen.
- Ser capaz de expresar pensamientos y sentimientos con sinceridad sin lastimar los sentimientos de los demás.
- Ser autónomo a la hora de tomar decisiones y sentirse seguro de sí mismo al realizar acciones.
- Favorecer el compromiso con metas a corto y medio plazo.

CONTENIDOS

- Autoconcepto, autoestima y autoconciencia emocional.
- Asertividad.
- Independencia.
- Empatía
- Respeto hacia uno mismo.
- Percepción de sentimientos propios y del origen de los mismos.

DESARROLLO

Identifica las fases de la violencia

- 1º El profesor/a, previo al visionado, explicará la Teoría de los "Ciclos de Violencia" de Walker (1984) y estimulará el debate para conocer las ideas previas que tiene el alumnado sobre las cuestiones que se abordarán en el vídeo:
 - Las características de la violencia de género.
 - El perfil del maltratador.
 - El ciclo de la violencia.
 - El chantaje emocional del maltratador como estrategia para dominar a su pareja.
- 2º El alumnado realizará el visionado vídeo "Subir y Bajar", cortometraje de David Planell que cedió a la Fundación Mujeres (2010).
- 3º Tras el visionado el alumnado responderá a las siguientes preguntas de forma individual.
 - ¿Apreciar la existencia de violencia de género? ¿Por qué?
 - ¿Podemos identificar la presencia de violencia física? ¿Por qué?
 - ¿Podemos identificar la presencia de violencia psicológica? ¿Por qué?
 - A partir de la "Teoría de los Ciclos de Violencia" de Walker (1984) ¿qué conclusiones puedes extraer de lo acontecido en el corto?
- 4º El profesor/a guiará el debate comentando en gran grupo las preguntas anteriores y las ideas previas que tenía al respecto en torno a:
 - Las características de la violencia de género.
 - El perfil del maltratador,
 - El ciclo de la violencia.
 - El chantaje emocional del maltratador como estrategia para dominar a su pareja.

TEMPORALIZACIÓN

50 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Subir y bajar de Fundación Mujeres (2010): <https://youtu.be/AoOtTIKjgoE>
- Teoría de los ciclos de Violencia de Walker (1984).

PERFIL PARTICIPANTES

- Maestro/a responsable de la actividad.
- Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

El profesor/a responsable de la actividad necesita conocer la Teoría de los Ciclos de Violencia" de Walker (1984).

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre cómo se ven a sí mismos.
- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre cómo se valoran a sí mismos.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con el autoconcepto.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con la autoestima.
- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre qué significa amar.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de mitos relacionados con la percepción de los estudiantes con el amor.
- Tipos de comportamientos relacionados con la violencia de género en el vídeo.

TÍTULO ACTIVIDAD 2	
Todos somos iguales ¿no?	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none">• Comprender, respetar y mostrar interés por los sentimientos de los demás.• Mostrar manifestaciones constructivas para el grupo social, mostrándose a sí mismo como un sujeto que colabora y coopera.	
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none">• Empatía.• Responsabilidad social.• Respeto e interés por los sentimientos de los demás.	
DESARROLLO	
<p>1º El profesor/a, previo al visionado, estimulará el debate sobre cuestiones que se abordarán en el vídeo en este caso sobre empatía.</p> <p>2º El alumnado realiza el visionado del vídeo "Una historia sobre la empatía" de Aprendemos Juntos 2030, (2020), hasta el minuto 1.26.</p> <p>3º Tras el visionado, se hace a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué significa ser empático?- ¿Realmente crees que no existen tantas diferencias entre tú y los demás? ¿Por qué?- ¿Es posible ser empático?- ¿Qué se puede hacer para respetar y comprender los sentimientos y emociones de los demás? <p>4º La actividad debe finalizar pidiendo el profesor/a a cada alumno/a que enuncie una frase que resuma lo visto y tratado durante la actividad.</p>	
TEMPORALIZACIÓN	
30 minutos aproximadamente.	
MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS	
<ul style="list-style-type: none">• Una historia sobre la Empatía de Aprendemos Juntos 2030. (2020): https://youtu.be/RqdJpHGVXLE	
PERFIL PARTICIPANTES	
<ul style="list-style-type: none">• Profesor/a responsable de la actividad.• Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.	
PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial	
Profesor/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los estudiantes muestren lo que saben y consideran acerca de la empatía. Además, se requiere de habilidad mediadora para dirigir el debate tras el visionado.	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">• Número de aspectos relacionados con la empatía que se enuncian.• Uso de vocabulario adecuado para referirse a la empatía.	

TÍTULO ACTIVIDAD 3

Análisis de canciones.

OBJETIVOS

- Ser capaz de respetarse a uno mismo, aceptando las propias limitaciones valorando todas las características que se poseen.
- Percibir los propios sentimientos y su origen.
- Ser capaz de expresar pensamientos y sentimientos con sinceridad sin lastimar los sentimientos de los demás.
- Ser autónomo a la hora de tomar decisiones y sentirse seguro de sí mismo al realizar acciones.
- Favorecer el compromiso con metas a corto y medio plazo.

CONTENIDOS

- Autoconcepto, autoestima y autoconciencia emocional.
- Asertividad.
- Independencia.
- Empatía.
- Respeto hacia uno mismo.
- Percepción de sentimientos propios y del origen de los mismos.

DESARROLLO

- 1º El profesor/a explica a los estudiantes que van a escuchar una canción.
- 2º Tras visionar el vídeo y escuchar la canción de Magán y Belinda (2012), "Te voy a esperar", deben localizar en ella, aspectos relacionados con el amor romántico. Para ello deben tener en cuenta los mitos sobre el amor romántico propuestos por Yela (2003). Harán la actividad por grupos de trabajo.
- 3º Se dividirán en grupos de entre 3 y 4 personas.
- 4º Finalizado el tiempo, deben mostrar al resto de grupos los aspectos relacionados con el amor romántico identificados y explicar el motivo.
- 5º Al finalizar la exposición de todos los grupos, se debe hacer un debate final para reflexionar qué supone amar, qué se espera del amor y qué no justifica el amor.

TEMPORALIZACIÓN

50 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Modelo propuesto por Yela sobre el amor romántico (2003).
- Vídeo musical "Te voy a esperar" de Juan Magan y Belinda (2012): <https://youtu.be/lle4VHXpftg>
- Letra canción: "Te voy a esperar", tema principal de la película "Las aventuras de Tadeo Jones" interpretada por Juan Magan y Belinda (2012):

*He soñado tantas veces cómo sería mi vida contigo.
Y es que yo me siento como iluminado, enamorado..
Tú me quieres, yo te quiero, entonces por qué no estar juntos.
Caminemos de la mano, conquistaremos el mundo.
Tú y yo, el mundo, el mundo para los dos.
Dime cómo te sientes...*

*He bailado bajo la lluvia, he sentido la luz del sol,
he tenido la sensación, de que me quieres.
Si me invertí en ti, eso me ha hecho grande. Si donde ahora sé quién soy.
Yo le entrego mi corazón. Si aún lo quiere...*

*Te voy a esperar ...
Si no estás se detiene el tiempo,
si no estás, por siempre, te voy a esperar.
Si no estás se detiene el tiempo. Te voy a esperar..*

*No he dejado de crecer, nunca me he olvidado de soñar.
En el momento que te vi, descubrí la electricidad.*

*He bailado bajo la lluvia, he sentido la luz del sol,
he tenido la sensación, de que me quieres.
Si me invertí en ti, eso me ha hecho grande. Sí, ahora sé quién soy.
Yo te entrego mi corazón. Si aún lo quieres...*

*Te voy a esperar..
Tu me esperaré, siempre aquí estaré, y a tu lado caminaré, lucharé, volaré.
Cumpliremos los sueños juntos. No, no te vayas. Ven, regresa..
Te voy a esperar.*

PERFIL PARTICIPANTES

- Profesor/a responsable de la actividad.
- Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Profesor/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los estudiantes muestren lo que saben y consideran acerca del amor romántico. Además, se requiere de habilidad mediadora para dirigir el debate tras el visionado.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre qué significa amar.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con el autoconcepto.
- Número de situaciones en las que son capaces de percibir sus sentimientos en relación con la autoestima.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de estados emocionales nombrados por los estudiantes al aludir al amor.
- Número de mitos relacionados con la percepción de los estudiantes con el amor.

TÍTULO ACTIVIDAD 4

No te pierdas.

OBJETIVOS

- Comprender, respetar y mostrar interés por los sentimientos de los demás.
- Mostrar manifestaciones constructivas para el grupo social, mostrándose a sí mismo como un sujeto que colabora y coopera.

CONTENIDOS

- Empatía.
- Responsabilidad social.
- Respeto e interés por los sentimientos de los demás.

DESARROLLO

- 1º El profesor/a, previo al visionado, estimulará el debate sobre cuestiones que se abordarán en los videos de la "Campaña #NoTePierdas" de Instituto Andaluz (2016).
- 2º El alumnado realiza el visionado del video 1 del Instituto Andaluz (2016a). 3º El profesorado, y tras el visionado del video 1 pide a los estudiantes que:
 - Identifiquen los primeros signos de maltrato.
- 4º El alumnado realiza el visionado video 2 del Instituto Andaluz (2016b). 5º El profesorado, y tras el visionado del video 2 pide a los estudiantes que:
 - Identifiquen signos de control obsesivo.
 - Identifiquen signos de falta de confianza.
 - Identifiquen signos de celos.
- 6º La actividad finaliza con un debate final en el que en grupo se debe reflexionar en torno a los videos y a los aspectos que han identificado. Algunas preguntas para incentivar el debate son:
 - ¿Es verdadero lo que se ve en los videos?
 - ¿Cómo crees que terminará esta relación?

TEMPORALIZACIÓN

50 minutos aproximadamente.

MATERIAL/RECURSOS NECESARIOS

- Video 1 y 2 "Campaña #NoTePierdas" Instituto Andaluz (2016a y b):
<https://youtu.be/-2oIWV-sHOc> <https://youtu.be/SeeMnHlNuW8>

PERFIL PARTICIPANTES

- Profesor/a responsable de la actividad.
- Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

PERSONA RESPONSABLE. Perfil competencial

Profesor/a: se requiere que posea habilidad comunicativa, concretamente, en la comunicación verbal, para lograr que los estudiantes muestren lo que saben y consideran acerca de la violencia de género. Además, se requiere de habilidad mediadora para dirigir el debate tras el visionado.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Número de aspectos identificados por cada alumno/a sobre el maltrato.
- Uso de vocabulario adecuado para referirse a emociones y sentimientos.
- Número de mitos relacionados con la percepción de los estudiantes con el amor.
- Tipos de comportamientos violentos identificados en el video.



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

