

## **El trabajo social en la educación: experiencias profesionales para la prevención de la violencia de género en adolescentes**

*Modalidad: Intervención profesional del Trabajo Social*

**Paula Castilla Carramiñana**

Trabajadora Social

### **Resumen**

El objeto de este trabajo se centra en exponer y analizar distintas intervenciones profesionales, desde el ámbito socioeducativo, con las que acercar y empoderar a la población adolescente en la violencia de género.

Partiendo de la contextualización del ciclo evolutivo y el desarrollo de la identidad de género, se analizan los distintos factores de riesgo y de protección relacionados con la violencia machista. Tomando como referencia el Trabajo Social y la intervención de los y las trabajadoras sociales, a lo largo de este trabajo se presentan distintas alternativas socioeducativas para desarrollar con jóvenes.

Todas estas iniciativas, encuadradas en la educación formal y no formal, se dirigen a promover el desarrollo de una visión crítica hacia los estereotipos y roles de género; así como a favorecer el aprendizaje de habilidades personales y sociales que ayuden a los y las jóvenes a identificar y/o combatir una posible violencia de género dentro de sus noviazgos.

### **Palabras claves:**

Educación, violencia de género, estereotipos, adolescencia, desarrollo de habilidades, trabajo social.

### **Abstract**

The objective of this article focuses on exposing and assessing different socio-educative proposals to engage and empower youth people, concretely adolescents, about gender violence.

Starting with the contextualization of development cycle and gender identity development, it addresses different risk and protective factors related to macho violence. Considering Social Work and the social workers' intervention, throughout this article diverse socio-educative proposals are presented to develop them with youth people.

All these initiatives, within the framework of formal and non-formal education, are aimed to promote a critical view towards stereotypes and gender roles, as well as personal

and social skills development which may help them to identify and fight against potential gender violence situations within their relationships.

### Key words:

Education, gender violence, stereotypes, adolescence, skills development, social work.

## 1. Introducción y justificación

Las creencias y actitudes sexistas suponen un factor de riesgo sociocultural de cara a predecir la violencia de género en las parejas sentimentales (Sanmartín, Farnós, Capel y Molina, 2000). Dichas creencias y actitudes tolerantes a la violencia se sustentan en los estereotipos de género que se transmiten de generación en generación y que son interiorizados por los más jóvenes, determinando así su posterior funcionamiento en la sociedad.

El principal problema en los/as adolescentes radica en que a pesar de que son capaces de describir la violencia sobre el papel, en general creen que se trata de algo que sólo les ocurre a mujeres adultas y, sobre todo, a aquellas que ya están casadas (Hernando, 2007).

Y, aunque pudiera parecerle descabellado a más de una persona vincular adolescencia con violencia machista, lo cierto es que, según la última Macroencuesta de Violencia de Género (2015), el 11,5% de las mujeres encuestadas habían sufrido violencia física antes de los 15 años a manos de sus exparejas o por agresores hombres por el mero hecho de ser ellas mujeres.

A su vez, los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (2017), muestran que el mayor aumento del número de víctimas de violencia de género en 2017 respecto al año anterior se ha producido entre las mujeres menores de 18 años (14,8%), dato muy alarmante teniendo en cuenta que esta institución sólo analiza las denuncias tramitadas oficialmente en el Registro Central para la Protección de las Víctimas de la Violencia Doméstica y de Género, y que llegan a formalizarse en forma de medidas cautelares de protección. Teniendo en cuenta la naturaleza de este problema social, está constatado que muchísimas mujeres no llegarán jamás a denunciar a sus agresores o, incluso, a autoidentificarse como víctimas de violencia de género.

Además, se da la circunstancia de que determinados comportamientos, que forman la base y el inicio del problema, como los celos y el control exagerado, para muchos adolescentes son síntomas de amor y preocupación por la pareja y no los identifican como indicios de un grave problema (Hernando, 2007). Esta cuestión se encuentra reflejada en el estudio de “Percepción de la Violencia de género en la adolescencia y la juventud” de 2015 elaborado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, donde se descubre que continúa transmitiéndose el mensaje intergeneracional de que “los celos son una expresión del amor”, habiéndolo escuchado más del 35% de los y las adolescentes.

Desde el punto de vista judicial, la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, supuso la puesta en marcha de un conjunto de actuaciones y estrategias de educación pública, prevención y reducción de la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Dicho marco normativo

fomenta la inclusión de programas de educación en igualdad de género en los centros escolares para enseñar a los/as menores desde edades tempranas que existen formas de afrontar el estrés, los conflictos y los propios sentimientos sin necesidad de recurrir a la violencia.

A la espera de la implementación de la partida presupuestaria de 200 millones de euros en 2018 por parte de la administración central<sup>1</sup> y que, previsiblemente, será un precedente en apuesta y apoyo a medidas, estudios e intervención en contra de los abusos y la violencia de género -en colaboración con comunidades autónomas, ayuntamientos, entidades del tercer sector y sociedad civil-, el propósito de este artículo se fundamenta, desde la perspectiva de noviazgos heterosexuales, en la promoción de programas de educación en igualdad de género entre los alumnos y alumnas en edad adolescente como un aspecto más dentro su currículo educativo, con el fin de que desarrollen habilidades personales y sociales que les permitan identificar y combatir posibles situaciones de violencia de género en sus noviazgos, así como para la construcción de una visión crítica hacia los estereotipos y roles de género que la sociedad impone como normas de comportamiento.

Por ello, y para comprender cuáles son los precedentes del problema social que es la violencia de género enfocado en la adolescencia, se van a erigir como elementos clave su ciclo evolutivo y el desarrollo de su identidad de género. A su vez, también se tienen en cuenta los distintos factores de riesgo y de protección que existen dentro de la sociedad y a nivel individual, y que van a favorecer o no, que se comentan actitudes y/o actos violentos contra una mujer.

Como propuestas para empoderar y fortalecer la capacidad de relación y de hacer frente a este tipo de realidades, se presentan distintos proyectos de naturaleza social y educativa, en los que los y las trabajadoras sociales jugarán un papel clave a la hora de diseñarlos, implementarlos y/o evaluarlos, ya sea desde una asociación o entidad especializada en género, o desde el propio centro educativo.

A su vez, se proponen alternativas a la educación formal, con el objetivo de que los y las adolescentes tomen conciencia desde una experiencia más vivencial que académica, así como para dibujar un ejemplo de intervención social innovadora a la hora de enfocar este problema social.

## 2. La adolescencia y la identidad de género

Según Izco (2012), la adolescencia constituye una etapa vital de transición entre la niñez y la edad adulta con límites temporales imprecisos. Considera que no existe una edad específica de inicio y final de este período ya que comienza con la pubertad y termina con la madurez mental. Sin embargo, sí que establece una franja máxima de edades entre las cuales podría llegar a completarse el ciclo: desde los once y hasta los veintiún años. En cualquier caso, se trata de un periodo evolutivo caracterizado por cambios importantes tanto en el desarrollo físico, mental y emocional, como en las relaciones interpersonales, los cuales provocan ambivalencias y contradicciones en el proceso de búsqueda del equilibrio consigo mismo y con la sociedad (Inglés, Martínez González, Oblitas y Piqueras, 2010).

.....  
<sup>1</sup> Noticia confirmada por varios medios de comunicación españoles como, por ejemplo, La Vanguardia. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/politica/20180521/443754630427/pacto-violencia-genero-presupuestos-200-millones.html>

Coleman y Hendry (2003) relacionan el descubrimiento y la consolidación de la identidad adolescente con varios procesos que experimentan durante esta etapa vital, entre los que destacan el cambio físico, el cual provoca una alteración en la imagen del adolescente; el desarrollo intelectual, que permite al adolescente percibirse de una forma nueva; y la búsqueda de independencia y autonomía, que le lleva a tomar sus propias decisiones, como la elección de sus propios amigos. Este es un aspecto clave del ciclo vital y para lograrlo el adolescente se desvincula progresivamente de todo aquello que le une a su niñez como son, por ejemplo, sus padres.

Otro aspecto común entre los y las adolescentes es la búsqueda de la aceptación y el respeto de los iguales, ya que actúa como facilitador de la comentada desvinculación con sus padres (Rodrigo et. al, 2004). Asimismo, durante la adolescencia también se produce una expansión de las redes extra familiares de modo que el adolescente se expone a un amplio abanico de nuevas situaciones sociales (fiestas, bares, centros comerciales, etc.), donde se relaciona con personas desconocidas o no allegadas. Aparece una intensificación de las relaciones con compañeros del mismo sexo y del inicio de las relaciones románticas con el otro sexo en el caso de las parejas heterosexuales (Inglés, 2007). En esta misma línea, para Erikson el amor adolescente es: “una tentativa para llegar a definir la propia identidad proyectando sobre otro la propia imagen difusa acerca de sí mismo y para verla así reflejada y gradualmente clarificada” (1980, p.113).

Todos estos cambios físicos y emocionales, la búsqueda de una identidad diferenciada y el establecimiento de relaciones íntimas entre pares van a articular la cultura de género en la que los jóvenes son socializados.

Por otro lado, también van a ser muy importantes en este ciclo vital los estereotipos, ya que presentan ideales y referentes de comparación en la construcción de la identidad. Afectan a la subjetividad y, a través de las expectativas y actitudes que generan, sustentan sistemas de regulación social (Bonilla y Martínez Benlloch, 2000). De esta forma, los y las adolescentes están “obligados/as” a identificarse con problemas tradicionalmente asociados al estereotipo femenino o masculino como es la pasividad, la dependencia y la sumisión en el caso de las mujeres; y el dominio y la fuerza en el caso de los hombres (Díaz-Aguado y Martínez, 2001). Basta con entrar a una juguetería para percatarse de que esto sigue siendo así: juguetes de violencia, velocidad o estrategia para los niños y juguetes de cuidado y relacionados con las tareas del hogar para las niñas. Así, esta representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir a los niños y niñas desde que son muy pequeñas qué cualidades, valores y problemas deben experimentar y cuáles no les corresponden (Díaz-Aguado y Martínez, 2011).

Por todo ello, la educación en valores y estereotipos tradicionales a través de los diferentes contextos educativos como la familia, colegio o medios de comunicación, se convierte en uno de los pilares fundamentales para la transmisión de la violencia hacia la mujer a manos de su pareja. Al hacerse más visible, la sociedad se percata de la falta de herramientas jurídicas, educativas y preventivas y de la necesidad del desarrollo de todas ellas, lo que por fin provoca que se identifique como un problema social (Martínez Verdú, 2007) y no como un asunto meramente privado.

Este tipo de violencia hacia la mujer, que nos ocupa en este trabajo, fue definida por la Organización de Naciones Unidas en la IV Conferencia Mundial (1995) como:

*Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado, posible o real, un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada.*

A su vez, establecieron explícitamente que la violencia contra la mujer “es agravada por presiones sociales como la vergüenza a denunciar”, “la falta de leyes que prohíban la violencia contra la mujer o el hecho de que no se reformen las leyes vigentes” -como es el caso actual en España, ya que desde 2004 no ha habido una reforma en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, que mejore el abordaje de esta problemática-; o” la falta de medios educativos y de otro tipo para combatir las causas y consecuencias de la violencia”, aspecto que se desarrolla en el presente trabajo desde el enfoque del Trabajo Social.

Volviendo la mirada a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, ésta define la violencia de género en su artículo 1.1. como:

*Aquella que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia.*

Especificando también que “comprende todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad”.

No es de extrañar por tanto el alto interés social que despierta este problema y que ha provocado el impulso de diferentes corrientes feministas que abogan por luchar directamente contra los valores del sistema patriarcal, con el objetivo de desmontar la raíz que ocasiona las desigualdades y violencia hacia las mujeres.

## 2.1 Factores de Riesgo

Una vez contextualizado el ciclo vital adolescente y la construcción de la identidad de género, se pretende abordar los factores que facilitan la existencia de violencia en una pareja hacia la mujer y que son conocidos como factores de riesgo. Esta denominación hace referencia al conjunto de características individuales, familiares, sociales y culturales que interactúan entre sí y que facilitan, refuerzan y mantienen la situación de violencia. A continuación, se presentan dichos factores, especificando algunos de ellos desde diferentes perspectivas: agresor/víctima, adulto/joven, etc.

### 2.1.1 Factores de riesgo individuales.

- En el caso de los agresores:
  - Asunción de un modelo de masculinidad rígido y estereotipado: a través de la adopción de la lógica social “patriarcal” justifican el mantenimiento de la estructura sumisión-dominación, por la dependencia del “sexo débil” al “sexo fuerte” (Cantera, 2004).
  - Alteraciones psicológicas: baja autoestima, falta de seguridad, dependencia emocional y marcado temor al abandono, celos patológicos, etc., (Sanmartin, Molina y García, 2003).

- Abuso de sustancias tóxicas. En el caso de los adolescentes, principalmente alcohol, tabaco y/o cannabis (Encuesta ESTUDES, 2016-2017).
- Observar y/o sufrir violencia real o ficticia durante la infancia, lo que le lleva a aprender que la violencia es un recurso con el que obtener los fines que uno quiere (Crooks Wolfe y Hughes, 2011).
- En el caso de las mujeres y los factores de riesgo individuales asociadas directamente con ellas podemos encontrar la visión excesivamente romántica de las relaciones amorosas, que puede contribuir al mantenimiento de una relación violenta ya que se tiene la creencia de que el amor lo puede todo y eso desencadena en pensar que son capaces de hacer frente a cualquier adversidad e incluso, ayudar a que su agresor cambie. Aquí juega un papel muy importante los estereotipos femeninos tradicionales, comentados anteriormente, que influyen en las adolescentes a través de medios culturales, como son las películas, canciones o libros. Este es el caso de “Crepúsculo” de Stephenie Meyer (2005, prefacio) donde la mujer está dispuesta a hacer cualquier cosa por amor, incluso morir:

Nunca me había detenido a pensar en cómo iba a morir, aunque me habían sobrado los motivos en los últimos meses, pero no hubiera imaginado algo parecido a esta situación incluso de haberlo intentado (...). Seguramente, morir en lugar de otra persona, alguien a quien se ama, era una buena forma de acabar. Incluso noble.

La película “Tres metros sobre el cielo” (2010), en la que la joven se enamora del chico mayor que ella, violento y agresivo y, a priori, capaz de protegerla. Algunos de sus diálogos son:

“El día que te llamen a declarar, esta chica buena dirá que yo no hice nada, ¿sabes por qué? Porque ese día estarás tan loca por mí que harás lo que sea con tal de salvarme”.

“Ay Babi, Babi, Babi soy un cerdo, un animal, un bestia, un violento... pero te dejarías besar por mí”.

En esta misma línea, existe una gran cantidad de canciones que tratan el amor unido al sufrimiento y/o al sacrificio de una misma por el hombre al que se ama, o canciones donde el mensaje principal es que la persona no puede vivir sin pareja porque si no siempre sería infeliz. Una vez más, ideas relacionadas con el amor romántico que influyen negativamente en las jóvenes a la hora de favorecer su sometimiento y que, indudablemente, se encuentran interrelacionadas con los factores de riesgo culturales que se expondrán a continuación.

Algunos ejemplos ilustrativos:

“... Porque un amor que es verdadero no se echa a la suerte, prefiero vivir de mentiras, que morir sin verte. ¡No moriré sin verte! Apuesto mi vida entera a que por mí, tú vuelves... Y si no vuelves no me arrepiento ni un segundo de darte mi vida, serás primer y último amor, no importan las heridas”.

(“Vuelves” de Sweet California, 2016).

“... Pero si no te tengo aquí, no sé vivir... Quédate conmigo, no te vayas, perdóname (...) Si no supe amarte amor, no era mío el corazón... Quédate conmigo, si no estás no sale el sol”.

(“Quédate conmigo” de Pastora Soler, canción representativa de España en el Certamen de Eurovisión 2012).

### 2.1.2 Factores de riesgo familiares.

Aunque los factores individuales son de gran relevancia, los y las jóvenes están forjando su identidad y su manera de comportarse en el mundo a través también de lo que sus figuras de referencia en la familia les transmiten; por ello, ciertos elementos estructurales de la unidad familiar y patrones de interacción que se producen entre sus miembros a veces ocasionan conflictos de convivencia que podrían degenerar en violencia, dependiendo de la capacidad del individuo para resolver estos conflictos y de su estilo cognitivo. Algunos de estos factores son: rigidez de la estructura familiar y fuerte adhesión a los estereotipos de género (De Miguel, 2003), modo de distribución de las responsabilidades familiares -siendo las mujeres las que asumen mayor carga de trabajo doméstico, concretamente 17,5h semanales más que el hombre (Conde-Ruiz y Marra de Artíñano, 2016)-, escaso nivel de autonomía de los individuos (Sanmartin et. al, 2003) o expectativas acerca de lo que se espera de una pareja (De Miguel, 2003), entre otros.

### 2.1.3 Factores de riesgo sociales.

Entre los factores de riesgo sociales, podemos identificar:

- Dependencia económica del agresor: como por ejemplo, cuando la mujer deja de trabajar o nunca llega a incorporarse al mercado laboral porque ha de encargarse de cuidar de sus hijos/as o de las tareas del hogar. En estos casos, va a depender económicamente de su pareja, lo que le va a frenar a dar pasos encaminados a dejar la relación.
- Carencia de apoyo familiar y social: el agresor contribuye al aislamiento social de la víctima restringiendo sus relaciones, actividades, salidas de casa, etc..
- Escaso apoyo institucional: respuesta policial y judicial inadecuada y/o insuficiente (en ocasiones, debido a la falta de formación especializada para abordar estos casos). Por ello, no se atreven ni a abandonar la relación ni a denunciar al agresor (Sanmartin et. al, 2003).

Dentro de estos factores, los y las trabajadoras sociales desempeñarán un papel clave para prevenirlos o detectarlos e intervenir sobre ellos.

### 2.1.4 Factores de riesgo culturales.

Entre los que se encuentran:

- Cultura patriarcal: se fomenta la subordinación de las mujeres a los hombres como objetos de su propiedad, en la que las mujeres deben cierta sumisión a sus parejas, llamándolo erróneamente “respeto”.

Algunos mecanismos “eficaces” para la transmisión de esta cultura patriarcal entre los y las adolescentes son las canciones, series de televisión, películas, libros... como comentaba anteriormente, ya que llegan directamente a la conciencia de los jóvenes y éstos/as las retienen con facilidad por ser pegadizas, estar de moda o representadas por sus ídolos. Esto podemos apreciarlo fácilmente en una de las canciones más sonadas durante el verano de 2017, interpretada por Luis Fonsi: “Despacito”:

“... Quiero ver bailar tu pelo, quiero ser tu ritmo, que le enseñes a mi boca tus lugares favoritos. Déjame sobrepasar tus zonas de peligro, hasta provocar tus gritos y que olvides tu apellido.

Si te pido un beso ven dámelo, yo sé que estás pensándolo, llevo tiempo intentándolo, mami esto es dando y dándolo.

Sabes que tu corazón conmigo te hace bom, bom, sabes que esa beba está buscando de mi bom, bom. Ven prueba de mi boca para ver cómo te sabe. Quiero, quiero, quiero ver cuánto amor a ti te cabe, yo no tengo prisa, yo me quiero dar el viaje, empecemos lento, después salvaje (...).”

Atendiendo a este ejemplo, es fácilmente identificable cómo el varón expresa sus deseos sexuales (“Quiero ver cuánto amor a ti te cabe”) y, en ocasiones, los impone (“Si te pido un beso, ven dámelo”). Sin embargo, los deseos de las mujeres parecieran no tener la misma relevancia. Parte de la sociedad podría decir que “tan solo es una canción”, pero lo cierto es que es mucho más; es la transmisión de la idea de que los hombres desempeñan (o deben hacerlo) una posición social superior a las mujeres y además, vinculada directamente con la idea de “éxito” que la juventud tiene: dinero, millones de seguidores en las redes sociales y atractivo físico.

- Estereotipos rígidos de masculinidad y feminidad: estos estereotipos generan una presión social nacida de la necesidad de ajustarse a ellos, por lo que cualquier desviación de la norma es sancionada y debe ser corregida. De este modo, los hombres han sido socializados en la competitividad y la fuerza para la resolución de conflictos y las mujeres han sido educadas para el cuidado de los demás y en la creencia de que deben ser dóciles y pacientes, contribuyendo así a la armonía familiar (De Miguel, 2003).

Para hacer frente a este tipo de factores es imprescindible apostar por la investigación, desarrollo, implementación y evaluación de programas de sensibilización y educación, adaptados a menores, jóvenes o adultos, según el perfil participante.

### 2.1.5 Factores de riesgo específicos de la adolescencia.

Además de estos factores, en el caso del colectivo diana adolescente también influyen de forma más concreta:

- La experiencia o exposición previa a la violencia. Así, diversas investigaciones han encontrado mayores tasas de violencia en las relaciones de noviazgo entre los jóvenes que han estado expuestos a la violencia doméstica entre sus padres o que han sufrido maltrato infantil (Crooks et al., 2011).
- La tolerancia al uso de la violencia (Crooks et al., 2011).

- La influencia de los iguales: tener amigos que han sufrido violencia de pareja o que la ejercen proporciona justificación (Arriaga y Foshee, 2004). Los adolescentes que muestran tendencia a agredir a sus iguales también presentan mayor probabilidad de perpetrar violencia de pareja (Price y Byers, 1999).
- La implicación en otras conductas de riesgo como la iniciación sexual temprana y el no uso de preservativos (Howard y Wang, 2003).
- El mal uso de las nuevas tecnologías: cada vez más, el fácil y rápido acceso a redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea, especialmente desde los dispositivos móviles, suponen un nuevo mecanismo de control en las parejas. La foto de perfil, la hora de la última conexión o las conversaciones con otras chicas o chicos son, a menudo, facilitadores de discusiones entre los jóvenes.

## 2.2 Factores de Protección

Pero, a pesar de ser muchos los factores que se consideran de riesgo, también hay otras variables o factores de protección, que favorecen la creación y establecimiento de relaciones sociales, emocionales y conductualmente sanas. Dichos factores, si son potenciados y promovidos, pueden ayudar a evitar relaciones de abuso y/o dependencia en una pareja.

Tras la revisión de la literatura, se han identificado fundamentalmente dos factores de protección claves:

1. El apoyo social y familiar que ayuda a mitigar los efectos dañinos del maltrato a la mujer. Las personas que apoyan a la mujer maltratada pueden proporcionarle acceso a oportunidades a través del apoyo emocional y de la información, que pueden protegerle de la violencia y de las amenazas de sus agresores (Bybee y Sullivan, 2002). También ayuda a disminuir los síntomas de estrés postraumático, ansiedad, depresión y baja autoestima (Amor, Echeburúa, de Corral, Zubizarreta y Sarasúa, 2002).
2. La educación en igualdad de género y formas de comportamiento no violento desde la más temprana escolarización. De esta educación se encargan, entre otros, la familia, los centros escolares, los medios de comunicación y el Estado, a través del desarrollo, financiación, ejecución y evaluación de programas y actividades orientadas a difundir dicha educación. El objetivo principal sería fomentar una educación igualitaria y no sexista entre los niños y niñas desde que son muy pequeños a través de la promoción de valores prosociales -como el respeto, el amor, la tolerancia, el perdón, la responsabilidad, la empatía, etc.- y de la enseñanza de habilidades de comunicación y solución de problemas (Echeburúa, González-Ortega y de Corral, 2008). Dicha educación es propuesta, como ya se ha comentado, por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género así como por la Ley más reciente en materia de Educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), donde se han modificado algunos artículos de la anterior Ley de Educación de 2006, quedando los referidos al ámbito de la igualdad y la escuela de la siguiente manera:
  - Se debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación y la inclusión educativa, ayudando a superar cual-

quier discriminación, así como mediante la accesibilidad universal a la educación, que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

- La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
- Se debe garantizar el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

Son concretamente estas propuestas de educación en igualdad de género las que se quieren visibilizar y promover a través de este artículo.

### **3. Programas de Prevención a través de la Educación en Igualdad de Género en la educación formal**

Como se hacía referencia en el apartado anterior, la educación en igualdad de género desde los centros escolares supone un pilar básico para la prevención de la violencia en la pareja desde edades tempranas. Por ello, a continuación se presentan algunos ejemplos de programas de prevención llevados ya a cabo en institutos y colegios con adolescentes.

Según Echeburúa, González-Ortega y de Corral (2008), los programas de prevención de la violencia en la pareja se centran en ampliar los conocimientos sobre la violencia durante el noviazgo, en modificar las actitudes que sustentan la violencia en las relaciones de pareja y en la reducción de mitos y falsas creencias en torno a los estereotipos de género. A través de estos programas, los adolescentes consiguen una mayor capacidad para detectar comportamientos violentos y una actitud más favorable para buscar ayuda en los casos necesarios. Además, les ayuda a mejorar sus habilidades de comunicación y resolución de conflictos. Un ejemplo de este tipo de programas ha sido el llamado “Cuarta R” o *Fourth R* (Crooks et al., 2011) cuyo objetivo prioritario es la prevención de la violencia contra la pareja y la prevención de conductas de riesgo relacionadas con dicha violencia: consumo de sustancias y comportamientos sexuales sin precauciones. Está diseñado para incluir en la intervención tanto a los estudiantes como al profesorado, padres, madres y/o tutores, y a la comunidad en general. Se trata de un programa formado por 21 temas relativos a las habilidades que tratan de promover las relaciones saludables. Además, son los propios profesores los que imparten el programa, por lo que tienen que recibir necesariamente formación especializada para ello previamente.

El argumento central es que las habilidades sociales pueden ser enseñadas y aprendidas de la misma manera que las otras “tres R” (en versión inglesa corresponden a: lectura, escritura y aritmética) por lo que también deberían establecerse como parte fundamental del temario. La “Cuarta R” se compone de tres unidades centradas en la violencia, el consumo de sustancias y el comportamiento sexual saludable. Dichas unidades tratan los tres tipos de conductas de riesgo que los adolescentes pueden experimentar y que determinan sus relaciones de pareja.

En la siguiente tabla puede observarse de una manera gráfica los temas que se tratarían en este programa y ejemplos de las actividades que se llevarían a cabo para desarrollarlo.

Tabla 1: Contenido y ejemplos del programa de prevención “La Cuarta R”.

<b>Unidad 1. Seguridad personal y prevención de lesiones.</b>		
<b>Sesión</b>	<b>Contenido</b>	<b>Ejemplos</b>
1	Relaciones saludables.	Mito/realidad de las relaciones durante la adolescencia.
2	Barreras para las relaciones saludables.	Habilidades de escucha activa.
3	Potenciadores de la violencia.	Efectos grupales sobre la violencia.
4	Conflicto y resolución de conflictos.	Habilidades de comunicación.
5	Violencia en los medios.	Videos con ejemplos.
6	Habilidades de resolución de conflictos.	Derechos y responsabilidades cuando acaba una relación.
7	Actuaciones en la escuela y la comunidad.	
<b>Unidad 2. Crecimiento y sexualidad saludable.</b>		
<b>Sesión</b>	<b>Contenido</b>	<b>Ejemplos</b>
1	Sexualidad saludable.	Clarificación de mitos.
2	Sexualidad en los medios.	Presión para tener relaciones sexuales.
3	Sexualidad responsable.	Relaciones saludables.
4	Prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual.	
5	Asertividad para el manejo de la presión en las relaciones	Negociación, saber decir no.
6	Sexualidad: responsabilidades y consecuencias.	Abuso sexual.
7	Toma de decisiones en la sexualidad y recursos comunitarios.	Búsqueda de recursos comunitarios.
<b>Unidad 3. Uso y abuso de sustancias.</b>		
<b>Sesión</b>	<b>Contenido</b>	<b>Ejemplos</b>
1	Mitos/realidades y definiciones	Dinámica para evaluar los valores y las opiniones de los adolescentes.
2	Efectos del uso y abuso de sustancias	Debate: sobre los efectos físicos y psicológicos.
3	Toma de decisiones sobre fumar.	Debate: ¿Por qué fuman los jóvenes?
4	Factores que influyen en la decisión de consumir sustancias.	Debate: sobre las influencias de los medios, los iguales y la cultura.
5	Adquisición de habilidades de rechazo ante la presión para el consumo de drogas.	Negociación, saber decir no.
6	Prácticas habilidades y recursos comunitarios.	Ejercicios de role-playing.
7	Afrontar y reconocer las relaciones entre consumo de drogas, sexo y violencia.	

Fuente: Crooks et al. (2011).

Otra autora que defiende fuertemente la prevención de la violencia y la educación en igualdad de género es Díaz-Aguado. A través de su libro “Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la Igualdad” (2002), presenta un programa de prevención para desarrollar en la educación secundaria obligatoria a través del trabajo cooperativo de los estudiantes en equipos heterogéneos, en los que se mezcle al máximo la diversidad que exista en cada clase en cuanto al género, rendimiento, nivel de abstracción, nivel de integración y actitudes hacia la violencia; este último aspecto medido a través de dos instrumentos de evaluación, uno sociométrico y un cuestionario estructurado. Propone como actividades a desarrollar por los jóvenes la discusión en pequeños grupos, visionado de recursos audiovisuales como documentales o películas, debate en grupo grande y desarrollo de campañas preventivas e investigación cooperativa, entre otras. El programa se estructura en un mínimo de 16 sesiones, de 50 minutos de duración cada una.

Por otro lado, cabe destacar el Programa de Prevención de la Violencia de Género en los Adolescentes que desarrolló Hernando (2007) junto a la colaboración de los profesionales del centro educativo implicado, situado en un barrio del extrarradio de la ciudad de Huelva, con un total de 28 alumnos con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, siendo un proyecto piloto.

Entre los objetivos principales del programa se encontraban: analizar la violencia que se produce en parejas adolescentes, eliminar mitos e ideas erróneas respecto al fenómeno, favorecer el desarrollo de habilidades transversales como la resolución de conflictos y capacitarles para la detección y reconocimiento del maltrato en cualquiera de sus formas.

El programa, que se desarrolla a lo largo de 14 sesiones, estaba dividido en tres fases:

- En la primera fase se trabajó con los y las adolescentes la detección de ideas previas acerca de la violencia de género (mitos y conocimientos erróneos). Todos los alumnos y alumnas participantes contestaron un “cuestionario de ideas previas” que medía y testeaba estas falsas creencias o ideas sobre la temática.
- En la segunda fase se realizó la intervención preventiva y educativa a través de actividades como: discusiones en pequeños grupos o en gran grupo, debates guiados y visionado de películas (en este caso, “Te doy mis ojos”, dirigida por Icíar Bollaín en 2003).
- Por último, en la tercera fase el alumnado volvió a responder el “cuestionario de ideas previas” que contestaron en la primera fase, utilizando así el método de evaluación pretest-postest. El programa finalizaba con un debate final colectivo y una evaluación sobre el programa completo experimentado.

Esto son sólo algunos ejemplos de buenas prácticas en materia de educación en habilidades sociales para promover relaciones saludables en la adolescencia, en el contexto de la educación formal, pero sin duda ya se han puesto en práctica muchas más, lo que permite a los profesionales de la intervención social continuar perfilando sus propuestas en base a la evaluación del impacto que ya han tenido las iniciativas implementadas.

### 3.1. Propuestas para ir un paso más allá: educación no formal

Aún con todo este tipo de metodologías educativas, la educación en prevención de la violencia de género y en igualdad de oportunidades necesita ir un paso más allá del desarrollo

de habilidades personales y sociales para hacer frente a los conflictos y los problemas sociales en general; así como superar también la desmitificación de mitos como el amor romántico, educar en el ciclo de la violencia o concienciar sobre los diferentes tipos que existen.

Se vuelve necesario poner sobre la mesa referentes positivos femeninos con los que las niñas y adolescentes mujeres puedan identificarse, como activistas y defensoras de los derechos humanos, científicas o deportistas; o cualquier profesión que cada una quiera desempeñar desde su vocación, sin necesariamente tener que identificarse con el concepto tradicional de “éxito” -comentado anteriormente-; así como salir de la esfera estrictamente formal de la educación, que son las aulas, y permitir una educación más libre, informal, en espacios donde el movimiento y la expresión corporal y lingüística permitan fluir las ideas preconcebidas, dudas y expectativas de cada joven.

Un ejemplo de ello, y que ha tenido un impacto positivo en su comunidad, ha sido el proyecto implementado por Fundación Mujeres (2015), llamado “Educando por la Igualdad: sumando esfuerzos para prevenir la Violencia de Género”. Logró alcanzar con su intervención socioeducativa a un total de 345 personas en la provincia de Badajoz durante 2015, entre alumnado, profesorado y juventud en general.

Este proyecto se articuló a través de la intervención socioeducativa en las aulas, integrando el enfoque de género dentro del currículo habitual del alumnado, y trabajando a lo largo de tres bloques principales:

- Origen de las desigualdades e importancia de los movimientos feministas.
- Tipos de violencia.
- Identificación y prevención de la violencia de género entre adolescentes.

A su vez, las profesionales de la Fundación impulsaron talleres de educación no formal en espacios abiertos y facilitadores de una mayor creatividad y libertad de expresión, para poner en práctica lecturas dramatizadas y teatro foro, en los que los y las jóvenes leyesen y representasen diferentes papeles, y tomaran parte en primera persona del desarrollo de cada historia planteada.

Este tipo de metodologías forman parte de lo que se conoce como Teatro del Oprimido, impulsado por primera vez por el dramaturgo y pedagogo teatral Augusto Boal en la década de los años 60 (Barahúna y Motos, 2009).

La riqueza de este tipo de metodologías es permitir a los y las participantes jugar diferentes roles, interiorizar sus problemas y poner en juego distintas formas de hacerle frente.

Con respecto al teatro foro, técnica que fue utilizada en el proyecto expuesto, la parte más enriquecedora se produce cuando llega el final de la representación y son los propios espectadores y espectadoras quiénes, a través de su participación, proponen nuevas actitudes para sus protagonistas, con el fin de que puedan enfrentarse a sus problemas de maneras diferentes. Así, combinando el pensamiento crítico en torno a la desigualdad y la violencia de género, junto con la improvisación, los y las jóvenes que participaron pudieron dar voz al proceso de construcción de la violencia, romper con la impasibilidad de los espectadores -como si se tratase de una noticia más en el telediario- y tomar una postura específica con respecto a este problema social (Cenizo, Del Moral y Varo, 2001).

Sin duda, una manera útil y eficaz de interiorizar y aplicar conceptos, actitudes, roles y habilidades, porque ya no sólo tienen que creerse lo que una profesora o un educador les intenta enseñar en una clase; ahora son ellos y ellas mismas, los y las adolescentes, quiénes lo vivencian en primera persona durante su propio proceso educativo.

#### 4. El trabajo social en la educación en igualdad de género

Una vez expuestos el ciclo evolutivo de un adolescente, la formación de su identidad de género, los factores de protección y de riesgo a los que se enfrentan cada día y diversas propuestas en el plano de la educación formal y no formal, ¿dónde situamos al Trabajo Social? ¿Tiene sentido que esté presente en este problema social? No cabe duda de que, si estamos ante un problema social, los y las trabajadoras sociales estarán presentes para intervenir.

Dependiendo de la fase en la que el o la profesional de Trabajo Social tome voz, sus posibilidades de generar y facilitar el cambio serán unas u otras. En el plano de la educación, y concretamente de la formal, el Trabajo Social podrá generar dinámicas prosociales desde la coordinación entre los dispositivos de Servicios Sociales y el propio centro educativo, así como la mediación entre ambos.

Si el equipo de orientación escolar es amplio y multidisciplinar, los y las trabajadoras sociales podrán trabajar desde dentro del sistema educativo formal, lo que permitiría encargarse, entre otros aspectos, de la detección precoz de posibles casos de violencia machista en parejas adolescentes, diseño e implementación de formación especializada para el profesorado, elaboración de los propios programas educativos en prevención y detección de la violencia entre los jóvenes, así como la evaluación y seguimiento de los programas.

De cara a la intervención directa con las familias, serán figuras clave para transmitir información, detección, asesoramiento y orientación; así como la derivación a recursos más específicos e independientes del centro educativo si fuese necesario.

Por último, a nivel individual, y apoyándose en el trabajo coordinado con el resto del equipo de orientación, desempeñará el trabajo con la/el joven centrado en la creación o fortalecimiento de la relación de pares, búsqueda y descubrimiento de vocaciones o hobbies, así como la potenciación de sus habilidades personales y sociales, en el caso en que fuese necesario.

Con respecto a la educación no formal, se planteaba el ejemplo de un proyecto impulsado por una Fundación ajena al centro escolar. En estos casos, se entiende que la entidad colaboradora participará en base a su especialización en perspectiva de género y prevención de la violencia, por lo que el papel de los y las trabajadoras sociales del centro educativo versará en una completa y natural coordinación con todos/as ellos/as en cuanto a la transmisión del perfil de los jóvenes y del entorno en el que viven, trabajo conjunto de contenidos a plantear y ayuda mutua para el correcto desarrollo de cada intervención dentro y/o fuera del aula.

A su vez, los y las trabajadoras sociales podrán también situarse dentro de estas entidades colaboradoras, impulsando metodologías creativas y proyectos socioeducativos innovadores desde sus propias entidades.

Por todo ello, se considera fundamental el papel y rol desde el Trabajo Social, tanto desde fuera del sistema educativo (ONG's, Servicios Sociales, consultoría...) como desde dentro del mismo (como parte del equipo de orientación del colegio o instituto).

## 5. Conclusiones

Con el ánimo de recapitular todo lo planteado en este trabajo, resaltar que los programas educativos basados en la igualdad de género y en la prevención de la violencia en las parejas son ya una realidad en muchos centros educativos, como se ha podido comprobar a través de los anteriores apartados.

No obstante, en materia de educación y, específicamente en introducción e implementación del enfoque de género, queda un largo camino por recorrer. Los y las trabajadoras sociales tienen un papel fundamental en este aspecto, ya que serán agentes de cambio que faciliten la ruptura con los estereotipos de género tradicionales y promuevan iniciativas socioeducativas que lleguen a los más jóvenes, para ayudarles a crecer en el convencimiento de la igualdad de género y la no violencia.

A nivel estructural, el trabajo directo con cada centro educativo, las familias y organizaciones de la comunidad permitirá sentar unas bases coherentes para la transmisión a la población adolescente de los valores buscados como igualdad, tolerancia, asunción de derechos y obligaciones, así como habilidades para la comunicación, resolución de conflictos o empatía, entre otros.

Para todo ello, es imprescindible continuar investigando las dinámicas y patrones de relación entre los y las adolescentes y apostando por la creación de nuevos materiales pedagógicos que conecten con sus intereses, con el fin de lograr un mayor impacto de las actuaciones realizadas.

## 6. Referencias bibliográficas

- Amor, P., Echeburúa, E., Corral, P., Zubizarreta, I. y Sarasúa, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en función de las circunstancias del maltrato. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(2), 227-246.
- Arriaga, X. B. y Foshee, V. A. (2004). Adolescent dating violence: Do adolescent follow in their friends', or their parents' footsteps?. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 162-184.
- Barahúna, T. y Motos, T. (2009). La práctica del teatro forum de Augusto Boal. El caso de "Marias do Brasil". *Revista Creatividad y Sociedad* (14). Recuperado de: [http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/5-la\\_practica\\_del\\_teatro%20Tania%20\(rebueno\).pdf](http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/5-la_practica_del_teatro%20Tania%20(rebueno).pdf)
- Boletín Oficial del Estado. (2004). *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Recuperado de: <http://www.boe.es/>
- Boletín Oficial del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Recuperado de <http://www.boe.es/>

- Bonilla, A. y Martínez Benlloch, I. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (coord.). *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*. (135-175). Madrid: Pirámide.
- Bybee, D. I. y Sullivan, C. (2002). The process through which an advocacy intervention resulted in positive change for battered women over time. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 103-132.
- Cantera, L.M. (2004). *Más allá del género: nuevos enfoques de “nuevas” dimensiones y direcciones de la violencia en pareja*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cenizo, M., del Moral, G. y Varo, R. (2011). El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia. *Stichomythia* (11-12), 255-267.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003): *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Conde-Ruiz, J. I. y Marra de Artimaño, I. (2016). Gender Gaps in the Spanish Labor Market. *Estudios sobre la Economía Española*, 32. Recuperado de: <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2016-32.pdf>
- Crooks, C.V., Wolfe, D.A. y Hughes, R. (2011). La Cuarta R: Un Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Pareja en la Adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 193-200.
- De Miguel, A. (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación: El caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional de Sociología (RIS) Tercera Época*, 35, 127-150.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Ministerio de Igualdad.
- Echeburúa, E., González-Ortega, I. y de Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.
- Erikson, E.H. (1980). *Identidad: Juventud y crisis*. Taurus Humanidades: Madrid.
- Fundación Mujeres (2015): “Educando por la Igualdad: sumando esfuerzos para prevenir la violencia de género”. Recuperado de: [http://www.fundacionmujeres.es/proyectos/view/educando\\_por\\_la\\_igualdad\\_sumando\\_esfuerzos\\_para\\_prevenir\\_la\\_violencia\\_de\\_genero.html](http://www.fundacionmujeres.es/proyectos/view/educando_por_la_igualdad_sumando_esfuerzos_para_prevenir_la_violencia_de_genero.html)
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 25(3), 325-340.
- Howard, D.E. y Wang, M.Q. (2003). Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence. *Adolescence*, 38(149), 1-14.

- Inglés, C.J. (2007). *Enseñanza de habilidades interpersonales en la adolescencia*. Programa PEHIA. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C., Martínez González, A.E., Oblitas, L.A y Piqueras, J.A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 28(1), 74-84.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género: notas de prensa. Recuperado de: [http://www.ine.es/prensa/evdvg\\_2017.pdf](http://www.ine.es/prensa/evdvg_2017.pdf)
- Izco, E. (2012). *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del target*. Madrid: INJUVE.
- Luis Fonsi y Daddy Yankee. (2017). Despacito. En Daddy K - The Mix 11 [CD]. Puerto Rico: Universal Music Latin Entertainment.
- Martínez Verdú, R. (2007). La violencia de género: un problema social. *Revista d'Estudis de la Violència*, 2, 1-19.
- Meyer, S. (2005). *Crepúsculo*. Estados Unidos: Alfaguara.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Observatorio Español sobre Drogas. (2016-2017). *ESTUDES: Encuesta Estatal Sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias 2016-2017*. Recuperado de: [http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES\\_2016\\_Presentacion.pdf](http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2016_Presentacion.pdf)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2015). *Macroencuesta de Violencia de Género 2015 – Avance de Resultados*. Recuperado de: <http://www.observatorioviolencia.org/>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2015). *Prevención de la violencia de género en la adolescencia y la juventud (20)*. Recuperado de: [http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20\\_Percepcion\\_Social\\_VG\\_.pdf](http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf)
- Organización de Naciones Unidas (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Pastora Soler (2012). *Quédate conmigo*. En Una mujer como yo [CD]. Spain: Polygram.
- Price, E.L. y Byers, S.E. (1999). The attitudes towards dating violence scales: development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14, 351-375.
- Ramos, F., Gamero, M., Écija, D. y Pina, A. (productores) y González, F. (director). (2010). *Tres metros sobre el cielo* [cinta cinematográfica]. España: Zeta Audiovisual, Antena 3 Films y Cangrejo Films.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Sanmartín, J., Farnós, T., Capel, J.L. y Molina, A. (2000). *Violencia contra la mujer. Situación actual mundial*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Sanmartín, J., Molina, A. y García, Y. (2003). *Informe internacional 2003. Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Sweet California. (2016). *Vuelves*. En 3 [CD]. México: Warner Music Spain.