

El poder del deporte: género en movimiento

Manual para un proyecto
(interdisciplinar) para la
prevención de la violencia
de género a través del deporte



Introducción

Esta herramienta educativa ofrece a entrenadores/as y a profesores/as (de Educación Física) de educación secundaria materiales accesibles y prácticos para ayudarles a prevenir la violencia de género (VG) y a promover un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo.

Basado en la metodología de intervención con base científica desarrollada por la doctoranda Tiphaine Clerincx y por los profesores Hebe Schaillée, Inge Derom y Evert Zinzen en el contexto del proyecto TPS («El poder transformativo del deporte por y para estudiantes», por sus siglas en inglés)¹, en un principio el manual se dirigía al profesorado de estudiantes universitarios/as en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Para permitir que la metodología tuviera una aplicación más amplia, Plan International Bélgica ha desarrollado una versión abreviada y adaptada específicamente a los/las jóvenes de secundaria, de forma que sus entrenadores/as y profesores/as (de Educación Física) también puedan utilizarla para promover una conducta de espectador/a proactivo/a entre los/las jóvenes.

Dirigido a entrenadores deportivos y profesores de educación física que deseen trabajar de manera autónoma con jóvenes en esta temática. Hemos desarrollado un taller compacto y reducido de **sport-plus*** que no requiere más de 2 horas y que puede programarse fácilmente durante una sesión de entrenamiento o una clase de deporte. El objetivo es fomentar entre los jóvenes un comportamiento de espectador proactivo a través del deporte.²

Desarrollado por la **Universidad Libre de Bruselas, Plan International España y Plan International Bélgica**, el proyecto TPS utiliza el deporte como una poderosa herramienta para el cambio social. Este manual adaptado se basa en la metodología original desarrollada por Tiphaine Clerincx y por los profesores Hebe Schaillée, Inge Derom y Evert Zinzen tras un extenso análisis contextual y estudio de viabilidad, y se alimentó de los comentarios del investigador de doctorado Younis Kamil Abdulsalam, especialista en el enfoque *Sports-plus*, para transmitir de forma efectiva la metodología.

* En las actividades de sport-plus, el deporte se utiliza como una herramienta para contribuir al bienestar y desarrollo de las personas y las comunidades. Este taller, en particular, se centra en la prevención de la violencia basada en género (VBG).

Índice

Introducción 2

Índice 3

Introducción 4

Motivación 4

Marco teórico 5

Lección 1: Sesión de orientación 7

Objetivos 7

Infraestructura 7

Material educativo 7

Duración 7

Información contextual 8

Procedimiento 12

Lección 2: Mentalización 19

Objetivos 19

Infraestructura 19

Material educativo 19

Duración 19

Información contextual 20

Procedimiento 21

Lección 3: Comunicación no violenta 31

Objetivos 31

Infraestructura 31

Material educativo 31

Duración 31

Información contextual 32

Procedimiento 33

Lección 4: Regulación emocional 41

Objetivos 41

Infraestructura 41

Material educativo 41

Duración 41

Información contextual 42

Procedimiento 44

Lección 5: Estrategias de reacción 53

Objetivos 53

Infraestructura 53

Material educativo 53

Duración 53

Información contextual 54

Procedimiento 57

Fuentes 67

Introducción

Motivación

Prevención de la Violencia de Género (VG)

En un principio, el itinerario de prevención TPS se desarrolló para estudiantes universitarios/as de Ciencias de la Educación Física y del Deporte con la intención de implicarlos/las activamente en la prevención de la VG y animarlos/las a actuar como espectadores/as positivos/as. Este grupo objetivo fue seleccionado específicamente basándose en estudios que muestran que la VG es un problema significativo tanto en el deporte³ como en los contextos universitarios⁴. La exposición a esta violencia puede tener consecuencias negativas en el bienestar de la juventud, en su participación en el deporte y desarrollo académico. Por lo tanto, es esencial centrarse en la prevención.

Incluso durante la educación secundaria, es crucial hablar con los/las jóvenes sobre la VG y enseñarles a abordarla tanto de forma preventiva como proactiva. La VG —que incluye acoso, discriminación y abusos físicos o emocionales— es común en entornos diversos, como el deporte, instituciones educativas y espacios públicos. Según las estadísticas de Plan International Bélgica⁵, el 91 % de las chicas y el 28 % de los chicos entre 15 y 24 años han sido víctimas de acoso sexual. Al brindarles los conocimientos y las habilidades necesarios desde una edad temprana, reforzamos su capacidad para defenderse y lidiar con estas situaciones de forma efectiva.

Mediante el itinerario de prevención TPS adaptado a la educación secundaria, las/los participantes pueden aprender a reconocer, responder a la VG, y promover normas de comportamiento positivas. Al desarrollar con ellos/ellas habilidades tales como establecer límites, mostrar empatía y brindar apoyo, contribuimos a crear un entorno seguro y respetuoso para todo el mundo.

Enfoque *Sports-plus* y colaboración interdisciplinar

Este dossier pedagógico está dirigido a profesoras/es de Educación Física de secundaria y les ofrece herramientas para abordar la VG durante sus clases y fomentar un comportamiento positivo de espectador/a, tanto dentro como fuera del entorno deportivo. Con el enfoque *Sports-plus*, se utiliza el deporte como herramienta para contribuir al bienestar y al desarrollo de individuos y comunidades, con un enfoque específico en la VG. Además de este componente deportivo, la herramienta también incluye varias actividades interactivas que abordan otros aspectos más teóricos de este tema.

El manual se presta muy bien a una colaboración interdisciplinar, de manera que profesores/as de Educación Física puedan trabajar con sus compañeros/as de otras materias para alcanzar objetivos comunes. Esto permite al alumnado explorar temas desde distintas perspectivas y practicar habilidades clave de diferentes maneras, profundizando su experiencia de aprendizaje⁶.

Marco teórico

Conducta de espectador/a

La conducta de espectador/a se refiere a la reacción (o falta de ella) de las personas que presencian una situación de injusticia o violencia, como la Violencia de Género (VG). Esta conducta puede ir desde la intervención activa hasta la observación pasiva. En 2012, McMahon y Banyard⁷ desarrollaron una tipología que categoriza distintas formas de conducta de espectador/a para entender cómo y por qué las personas intervienen o no en situaciones de violencia o discriminación.

En su tipología, McMahon y Banyard distinguen distintos tipos de reacciones de conducta de espectador/a. La tipología da nombre a distintas clases de reacción, como la de espectador/a pasivo/a (que no hace nada), espectador/a indirecto/a (que, por ejemplo, avisa a una autoridad) y espectador/a directo/a (que interviene física o verbalmente). El modelo también ilustra los factores psicológicos y sociales que determinan si alguien toma acción o no. La ciencia ha demostrado que, cuando las/los espectadores/as son conscientes de su papel y muestran una conducta de espectador/a positiva, disminuye la probabilidad de que la violencia o la injusticia se repita.

	Proactivo/directo	Reactivo/indirecto
Positivo/activo	Intervención activa El/La espectador/a asume una actitud apropiada y una conducta que contribuye a la prevención de la VG, como, por ejemplo, confrontándose con el agresor y ofreciendo apoyo a la víctima.	Intervención indirecta El/La espectador/a busca una solución indirecta, como informar al servicio de orientación escolar o a una línea de ayuda.
Negativo/pasivo	Intervención no deliberada El/La espectador/a es consciente del problema, pero decide no intervenir. A menudo, esto se debe al miedo, a la duda o incertidumbre.	Pasividad inconsciente El/La espectador/a no reconoce la conducta como problemática y no interviene. Por ejemplo, puede reírse de la situación o culpar a la víctima.

Triángulo de la prevención de la Violencia de Género

El triángulo de la prevención⁸, compuesto por los niveles de calidad, prevención y reacción, proporciona un marco conceptual para crear un entorno seguro donde se previene y se aborda adecuadamente la VG. En este contexto, puede fomentar y desplegar la conducta de espectador/a en cada nivel para desempeñar un papel activo y consciente.

1. Calidad

Este nivel consiste en establecer y promover valores y normas positivas dentro de una comunidad o grupo, como el respeto y la inclusividad. Un comportamiento positivo de espectador/a en este nivel implica animar a las/los espectadoras/es a contribuir a una cultura de apoyo, ánimo y juego limpio. Generar entornos donde valores como el respeto y la seguridad se promuevan activamente, reduce la probabilidad de VG.



2. Prevención

Los/las espectadores/as desempeñan un papel crucial en el nivel de la prevención, dado que pueden reconocer de forma temprana los factores de riesgo y los signos de VG y lidiar con ellos. Por ejemplo, los/las espectadores/as conscientes de su potencial impacto pueden prevenir que las situaciones escalen al intervenir sutilmente, ofrecer apoyo o pedir ayuda. La acción activa de las/los espectadoras/es puede desalentar comportamientos riesgosos y fortalecer la seguridad del grupo.

3. Reacción

Cuando se da una situación de VG, es esencial dar una respuesta orientada a la recuperación. Aquí, se espera que los/las espectadores/as participen apoyando a las víctimas y generando un clima de recuperación. Esto puede suponer que contribuyan a un entorno seguro donde se gestione la situación de forma respetuosa y solidaria, de forma que las personas implicadas se sientan escuchadas y sostenidas.

A través de esta herramienta educativa, nuestro objetivo es enseñar a los/las jóvenes sobre las diferentes formas de comportamiento de los/las espectadores/as y sus consecuencias en caso de VG. Les enseñamos a reconocer la VG y les proporcionamos herramientas para lidiar con ella y así contribuir, en primer lugar, a un clima seguro e inclusivo y, eventualmente, actuar como espectadores/as positivos/as.

Pensamiento orientado a la resolución de problemas

Para mostrar una conducta de espectador/a positiva y activa en situaciones de VG, la persona debe poseer habilidades de resolución de problemas. Con este manual, pretendemos ofrecer a profesoras/es y entrenadoras/es una herramienta para desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para contribuir a la prevención de la VG y asumir un comportamiento de espectador/a positivo en caso de VG. Con este fin, nos basamos en un modelo teórico compuesto por nueve pasos que guían a las personas a encontrar e implementar soluciones efectivas a problemas y desafíos. Cada paso se aborda en una o más hojas de trabajo que se explican en detalle en esta guía.

Los 9 pasos del pensamiento orientado a la resolución de problemas

Paso 1	Identificar el problema	Lección 1: Sesión de orientación Lección 2: Mentalización
Paso 2	Analizar las causas	Lección 1: Sesión de orientación Lección 2: Mentalización
Paso 3	Recabar información	Lección 1: Sesión de orientación Lección 2: Mentalización Lección 3: Comunicación no violenta
Paso 4	Generar un plan de acción	Lección 3: Comunicación no violenta Lección 4: Regulación emocional Lección 5: Estrategias de reacción
Paso 5	Evaluación del plan de acción	Lección 3: Comunicación no violenta Lección 4: Regulación emocional Lección 5: Estrategias de reacción
Paso 6	Escoger el mejor plan de acción	Lección 3: Comunicación no violenta Lección 5: Estrategias de reacción
Paso 7	Implementar el plan de acción	Lección 3: Comunicación no violenta Lección 4: Regulación emocional Lección 5: Estrategias de reacción
Paso 8	Monitorizar los resultados	Lección 4: Regulación emocional Lección 5: Estrategias de reacción
Paso 9	Evaluación del plan de acción	Lección 2: Mentalización Lección 5: Estrategias de reacción

Lección 1:

Sesión de orientación

En los pasos 1, 2 y 3 del pensamiento orientado a la resolución de problemas, identificamos el problema de la Violencia de Género (VG), analizamos sus causas y recabamos información. En esta lección, presentamos distintos conceptos que pueden ayudar al alumnado a entender el problema de la VG: diferencia entre sexo y género, diversidad de género, estereotipos, prejuicios y discriminación, definiciones de conducta sexual transgresora, VG y consentimiento entusiasta.

Paso 1	Identificar el problema
Paso 2	Analizar las causas
Paso 3	Recabar información
Paso 4	Generar un plan de acción
Paso 5	Evaluación del plan de acción
Paso 6	Escoger el mejor plan de acción
Paso 7	Implementar el plan de acción
Paso 8	Monitorizar los resultados
Paso 9	Evaluación del plan de acción

Objetivos

Al finalizar esta lección, los/las participantes podrán:

- Explicar la diferencia entre género y sexo.
- Reconocer que el género es cambiante y fluido, y que no siempre encaja en las definiciones de hombre y mujer.
- Aprender que estas normas de género, la violencia y discriminación asociadas ocurren tanto en España como en otros países del mundo.
- Realizar una primera aproximación a la diversidad de género a través de la Persona de Pan de Jengibre (Genderbread Person).
- Empezar a entender el mecanismo que lleva de los estereotipos a los prejuicios y la discriminación.
- Reconocer que los estereotipos de género y prejuicios pueden aumentar el riesgo de VG.
- Ser capaces de explicar qué es la conducta sexual transgresora.
- Explicar qué es la VG.
- Explicar qué significa el consentimiento entusiasta y conocer los cinco criterios.

Infraestructura

- Aula con sillas y bancos móviles.
- Un ordenador, un proyector y equipo de sonido.
- Internet.

Material educativo

- Documento PowerPoint de la Lección 1 (PPT 1).
- Notas adhesivas y marcadores.
- Anexo 1: La Persona de Pan de Jengibre (Genderbread Person) (1 copia por grupo).
- Mentimeter, nube de palabras: www.menti.com (opcional).
- Vídeo: Corre como una chica: <https://ap.lc/DUHvO>
- Vídeo: Las ruedas del autobús: <https://ap.lc/kxXjJ>
- Vídeo: [Taza de té](#)

Duración

Total: 110 minutos

- Actividad 1: Diversidad de género (50 minutos).
- Actividad 2: Violencia de Género (50 minutos).
- Evaluación (10 minutos).

Información contextual

Diferencia entre género y sexo

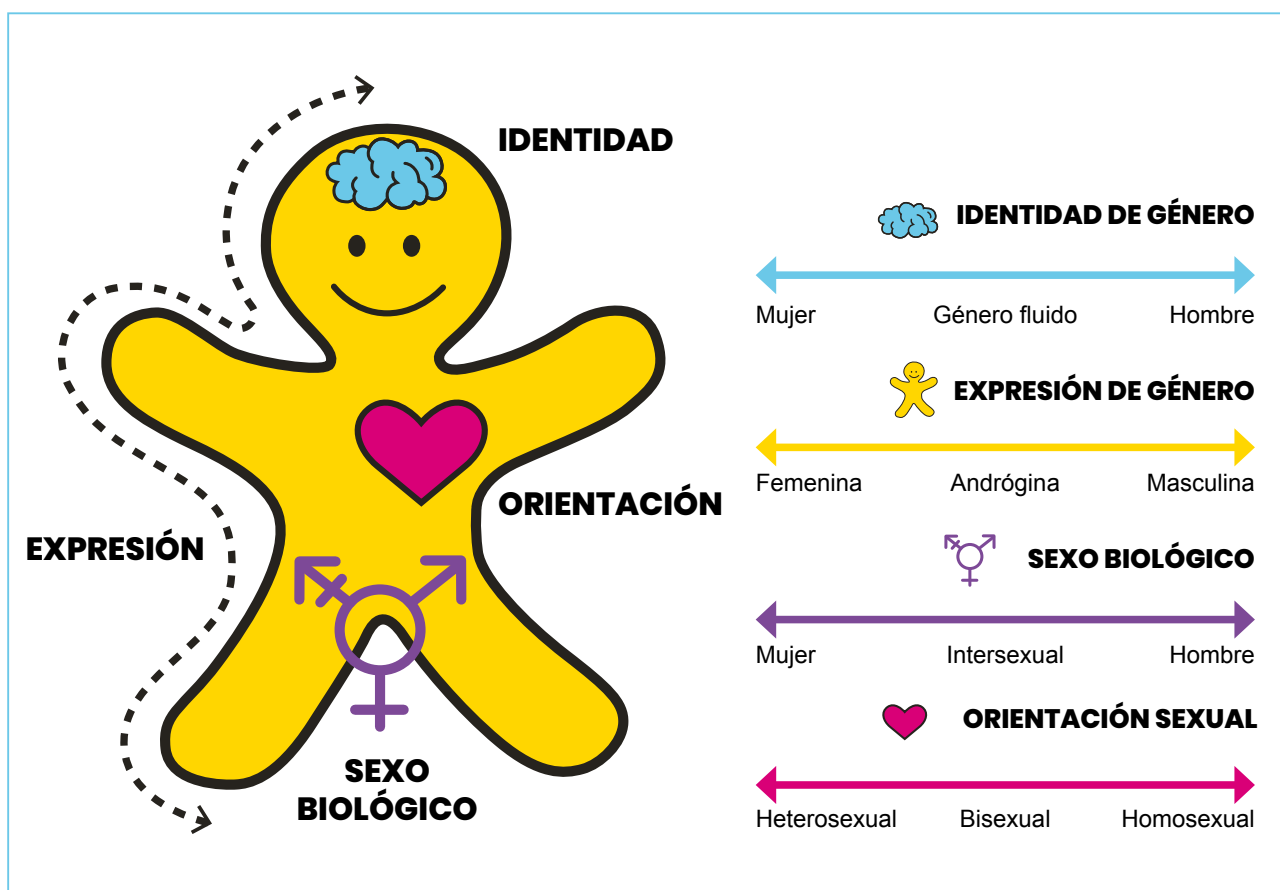
El **sexo** se refiere a las características **físicas y biológicas** con las que nace una persona, como sus cromosomas, hormonas y órganos reproductivos. A menudo, se describe en términos de «hombre» y «mujer». Este concepto suele permanecer similar a lo largo del tiempo y espacio, independientemente de la cultura o del periodo histórico. Una persona puede nacer con características masculinas o femeninas, y éstas son iguales en cualquier lugar del mundo.

El **género** consiste en roles, identidades, expresiones **sociales y culturales** asociados con la masculinidad, feminidad u otras categorías de género. Se trata de cómo las personas se identifican y de cómo existen en la sociedad, cosa que puede diferir de su sexo biológico. Lo que significa ser «hombre» o «mujer» cambia mucho entre periodos históricos y culturas. Por ejemplo, en algunas sociedades la falda es una prenda típicamente femenina (por ejemplo, en las sociedades occidentales), pero en otras, como con los kilt escoceses, se consideran masculinas. Las normas de género también cambian con el tiempo: por ejemplo, lo que se consideraba una conducta apropiada para las mujeres de los años 50 (como quedarse en casa y cuidar de los niños), ahora ha cambiado en muchas sociedades.

Diversidad de género

La **diversidad de género** se refiere a la variación de identidades y expresiones de género más allá de la división binaria entre hombres y mujeres. La Persona de Pan de Jengibre (*Genderbread Person*) es una herramienta muy utilizada para explicar los distintos aspectos de género e identidad. Divide el género en cuatro componentes principales:

- 1. Identidad de género:** Se refiere a cómo alguien se siente y se identifica internamente; por ejemplo, como hombre, mujer, ambos o algo entre ellos. Se trata del sentimiento interno de género, independientemente del sexo biológico. Algunos ejemplos:
 - **Cisgénero:** Una persona que se identifica con el género que se le asignó al nacer.
 - **Transgénero:** Una persona que no se identifica con el género que se le asignó al nacer.
 - **Persona no binaria:** Una persona que no se siente ni hombre ni mujer.
 - **Género fluido:** Una persona cuya identidad de género fluctúa entre distintos géneros a lo largo del tiempo.
- 2. Expresión de género:** Se refiere a cómo una persona expresa su género exteriormente; por ejemplo, a través de su ropa, conducta o peinado. La expresión de género puede ser masculina, femenina, andrógina o una mezcla de ambas y no tiene por qué corresponderse con la identidad de género o el sexo de la persona. La sociedad puede percibir la identidad de género de alguien como más femenina o masculina.
- 3. Orientación sexual:** Se refiere a la atracción física, romántica o emocional que una persona siente hacia otras. Es independiente de su identidad de género o de su sexo. A continuación, se muestran algunos ejemplos de orientaciones, sin embargo, no es un listado exhaustivo:
 - **Heterosexual:** Sentirse atraído/a hacia personas con una identidad de género/sexo diferente.
 - **Homosexual:** Sentirse atraído/a hacia personas con la misma identidad de género/sexo. El término se usa principalmente para hombres atraídos por hombres.
 - **Bisexual:** Sentirse atraído/a tanto por personas con la misma identidad de género/sexo, así como por otras identidades de género/sexo.
 - **Pansexual:** Sentirse atraído/a por personas independientemente de su identidad de género/sexo.
 - **Asexual:** Sentir poca o ninguna atracción sexual.
- 4. Sexo biológico:** Se refiere a las características físicas con las que nace una persona, como sus cromosomas, hormonas u órganos sexuales. Una persona puede ser biológicamente masculina, femenina o intersexual (alguien con características sexuales que no pueden clasificarse del todo como masculinas o femeninas).



La **Persona de Pan de Jengibre** (Genderbread Person) demuestra cómo la identidad y expresión de género, la orientación sexual y el sexo biológico son aspectos distintos e independientes. La diversidad de género significa que las personas pueden diferir en todos estos aspectos y que existe un amplio espectro de posibilidades.

Todo el mundo tiene una orientación sexual, identidad, expresión de género única y unas características sexuales que no tienen por qué encajar en el marco conceptual normativo y binario de la sociedad. Todos son aspectos distintos de la experiencia individual de género de cada persona. Es parte de ser humano. El género es un concepto fluido y, por lo tanto, puede cambiar a lo largo del tiempo. Es algo muy personal para todos y todas. Por ejemplo:

- Una persona puede identificarse como no binaria (identidad de género), vestirse de forma andrógina (expresión de género), sentirse atraída hacia las mujeres (orientación sexual) y ser biológicamente una mujer (sexo biológico).
- Un hombre cisgénero (alguien cuya identidad de género corresponde con su sexo biológico) puede vestirse de forma masculina y sentirse atraído por las mujeres, pero esta no es más que una de muchas combinaciones.

De los estereotipos a los prejuicios y la discriminación

Los **estereotipos** son imágenes simplificadas y a menudo generalizadas sobre grupos, basadas en características como el género, la etnia o la edad. Ignoran las diferencias individuales y la complejidad de una persona. Cuando se adoptan sin reflexión crítica, estos estereotipos llevan a **prejuicios**: juicios positivos o negativos basados en la pertenencia a un grupo, y no en cualidades individuales. Los prejuicios son la base de la **discriminación**, donde se trata a las personas de forma desigual o injusta. Esto puede ir desde la exclusión hasta el abuso verbal. Por ejemplo: un estereotipo sobre las mujeres es que se dejan llevar por sus emociones puede llevar al prejuicio de que son demasiado temperamentales para ser líderes, lo que puede llevar a que una candidata sea rechazada para un trabajo en particular, incluso si está calificada.

Estereotipos en el deporte

Los estereotipos de género suelen desempeñar un rol importante en el deporte. Según la disciplina, existen unas expectativas sobre qué sexo biológico, expresión o identidad de género encajarían en un deporte en particular. Por ejemplo, los deportes de fuerza y velocidad a menudo se asocian a hombres y expresiones de género masculinas. Esto lleva a prejuicios sobre quién puede practicar esos deportes.

Otro ejemplo es el patinaje artístico que a menudo se percibe como un deporte «femenino» donde se esperan movimientos elegantes. Si un atleta se desvía de este estereotipo, como podría ser una mujer con una expresión de género masculina, esto puede llevar a su exclusión por no haber cumplido con las normas implícitas. Esto demuestra que los estereotipos de género en el deporte promueven la desigualdad.

De nuevo, en el fútbol a menudo se da el estereotipo de que los hombres son masculinos y agresivos, lo que puede influir en la conducta de los jugadores. A menudo se percibe a las mujeres que juegan al fútbol como masculinas, lo que puede dañar su reputación. Este mecanismo puede llevar a conductas discriminatorias, como dar sistemáticamente menos tiempo de juego a las niñas o excluir a atletas transgéneros. Así, los estereotipos y prejuicios en el deporte refuerzan el trato desigual y, por tanto, llevan a situaciones de discriminación, tanto a nivel individual como institucional.

Violencia de Género

La Violencia de Género (VG) es toda clase de violencia —física, psicológica, sexual y/o negligencia— contra una persona debido a su sexo o género. Por ejemplo, el acoso (al uso o sexual), la violencia de pareja o la discriminación basada en la identidad o expresión de género, entrarían dentro de esta definición. Esta clase de violencia a menudo es consecuencia de la desigualdad de género y de los roles de género existentes en la sociedad. Es un término general que cubre muchas clases de violencia, como el sexismo, la discriminación, las transgresiones sexuales, la violencia de pareja, el matrimonio forzado, la mutilación genital, el tráfico de personas, los feminicidios y la violencia contra las personas trans, no binarias o intersexuales.

Conducta sexual transgresora

La Conducta Sexual Transgresora⁹ (CST) es un término general para todo tipo de interacción sexual donde no se respetan los límites de una persona. Esto recae dentro de lo que se considera violencia de género si se dirige a alguien debido a su género (identidad o expresión de género, sexo biológico u orientación sexual). En ella, no existe el consentimiento mutuo. Podemos distinguir dos clases de CST:

Sin contacto físico:

- Comentarios sexuales.
- Insinuaciones o bromas de carácter sexual.
- Miradas lascivas a la otra persona.
- Exhibicionismo.

Con contacto físico:

- Abuso sexual:
 - También conocido como violación de la integridad sexual.
 - Tocamientos, caricias o besos no consentidos.
- Violencia sexual:
 - También conocida como violación.

La CST no solo es un problema para las víctimas, sino también para la sociedad en general, que perpetúa las normas y valores que sostienen esta conducta.

Los estereotipos y prejuicios de género pueden sentar las bases para la violencia de género al crear expectativas y normas que son perjudiciales para quienes no se ajustan a ellas. Estos estereotipos están profundamente arraigados en la sociedad y son particularmente evidentes en el mundo del deporte, entre otros.

Violencia de Género en el deporte

En el mundo del deporte, la VG ocurre de distintas formas:

1. **Acoso sexual:** Las atletas femeninas a menudo se enfrentan a comentarios no deseados, insinuaciones o violencia física por parte de entrenadores, otros jugadores o espectadores, lo que pone en peligro su participación en el deporte.
2. **Exclusión y acoso:** Los/las atletas que no se ajustan a las normas de género tradicionales, como los/las atletas transgéneros o no binarios/as, a menudo sufren violencia y exclusión, lo que puede generar un entorno inseguro.
3. **Estereotipos y prejuicios:** Los estereotipos de género obligan a los hombres a comportarse de forma agresiva y presionan a las mujeres para que cumplan con unos estándares específicos, lo que daña su bienestar psicológico.
4. **Discriminación institucional:** Las políticas pueden perjudicar a mujeres y grupos minoritarios, como menos atención por parte de los entrenadores o menos tiempo de juego.
5. **Dinámicas de poder:** Los entrenadores y miembros del equipo pueden abusar de su posición, lo que puede llevar a una cultura de violencia e intimidación.

Importante: Los hombres también pueden ser víctimas de violencia interpersonal en el deporte. Esto va desde la intimidación física al abuso emocional y psicológico. Esta violencia a veces no es reconocida o se minimiza debido a los estereotipos de género que perciben a los hombres como fuertes y seguros. Es imprescindible reconocer el problema de la violencia interpersonal en el deporte en todos sus aspectos, independientemente del género de la víctima.

La VG en el deporte puede tener consecuencias importantes para los/las atletas implicados/as, su desempeño y bienestar en general. Es imprescindible crear consciencia y desarrollar políticas que promuevan la igualdad de género y combatan la violencia en el deporte.

Consentimiento entusiasta

La conducta sexual transgresora es una forma de VG. Uno de los principales criterios para evitarla es el consentimiento entusiasta, que se refiere a la necesidad de un consentimiento activo, claro y genuino de todas las partes implicadas en una relación sexual. Para que se dé el consentimiento sexual mutuo, se deben cumplir cinco criterios:

1. **Consentimiento libre:** el consentimiento no puede darse bajo presión, abuso de poder ni ninguna otra forma de coerción. Para que sea válido, debe otorgarse de manera libre y voluntaria.
2. **Consentimiento informado:** sé transparente en una relación. Para obtener consentimiento, tu pareja debe estar plenamente informada.
3. **Consentimiento reversible:** en cualquier momento, tu pareja puede cambiar de opinión, detenerse o decidir no continuar. Puede retirar su consentimiento. Escúchale.
4. **Consentimiento entusiasta:** tu pareja debe querer verdaderamente esa relación. Un “sí” claro y con entusiasmo que demuestre deseo, es consentimiento. Un “mmm, no estoy seguro/a, pero está bien” no es consentimiento.
5. **Consentimiento específico:** que alguien acepte algo, no significa que esté de acuerdo con todo. Verifica con tu pareja que consienta cada paso.

El consentimiento entusiasta es importante en la discusión sobre la salud sexual y relaciones. Ayuda a crear una cultura de respeto, igualdad y entendimiento mutuo. Enfatiza que las experiencias sexuales deben ser recíprocas y que la comunicación es esencial. Al promover este enfoque, podemos ayudar a reducir el acoso, el abuso sexual y otras formas de violencia sexual.

Procedimiento

A través de algunos ejercicios interactivos y de trabajos en grupo, esta lección explorará algunos (nuevos) conceptos que son importantes para entender el problema de la violencia de género. Esto puede ser un tema difícil para ciertas personas. Los/las participantes deben poder indicar que no se sienten cómodos/as o abandonar el aula en cualquier momento. Hay dos reglas de oro:

1. **Respetar lo que se comparte.**
2. **Nadie está obligado a compartir nada.**

Actividad 1 Diversidad de género (50 minutos)

Etapas 1: Diferencias entre sexo y género

Instrucciones

Empezar una conversación introductoria sobre las diferencias entre sexo y género mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué cosas son típicamente de chicas o de chicos?
 - Anotarlas en dos columnas en una pizarra o libreta.
- ¿Está todo el mundo de acuerdo con esto? ¿Por qué sí/no?
- ¿Conocéis las diferencias entre sexo y género? (véase la información contextual)
 - Anotarlas en dos columnas en una pizarra o libreta.
- ¿Qué ejemplos se corresponden al género y cuáles al sexo?
- ¿Por qué estos ejemplos se corresponden a cosas de chicos o de chicas?
- ¿Es importante distinguir entre lo que determina el sexo biológico y lo que determina la sociedad? ¿Por qué? (véase PPT)

Etapas 2: Diversidad de género

Instrucciones

Imprimir el Anexo 1 y crear tarjetas separadas para las cuatro Personas de Pan de Jengibre (*Genderbread Person*), términos y definiciones. Hacer varios sobres con todos estos materiales (uno por grupo). Explicar que el género es un concepto complejo y que está compuesto por distintos aspectos. Existe una herramienta para entender la diversidad de género llamada Persona de Pan de Jengibre (*Genderbread Person*). Dividir la clase en grupos y explicar la tarea:

- Entregar a cada grupo un sobre que contenga las distintas Personas de Pan de Jengibre (*Genderbread Person*), términos y definiciones (Anexo 1).
- Tarea: Vincular cada Persona de Pan de Jengibre (*Genderbread Person*) con los términos correspondientes y las definiciones correctas.
- Usar un temporizador (10 minutos).
- Ayudar puntualmente si es necesario o si algo resulta demasiado complejo.
- Terminar el ejercicio y pedirle a alguien de cada grupo que lea una respuesta correcta.
- Mostrar las soluciones y dar algún ejemplo de una persona para cada una (véase PPT).

Comentar esto con todo el grupo mediante las siguientes preguntas sobre cómo la diversidad de género puede tener un impacto en el deporte (véase PPT):

- ¿Qué identidad de género creéis que podría ser una ventaja en el deporte?
- ¿Qué expresión de género creéis que podría ser una ventaja en el deporte?
- ¿Estos beneficios difieren según el deporte (por ejemplo, fútbol o patinaje artístico)? ¿Qué identidad de género creéis que podría ser una desventaja en el deporte?
- ¿Qué expresión de género creéis que podría ser una desventaja en el deporte?
- ¿Cambian estas desventajas según el deporte (por ejemplo, fútbol o patinaje artístico)?

Actividad 2 Violencia de Género (VG) (50 minutos)

Etapa 1: Estereotipos-prejuicios-discriminación

Instrucciones

Mostrar el vídeo [Corre como una chica](#) y comentarlo con el grupo:

- ¿Qué habéis visto?
- ¿Qué estereotipos (de género) aborda el vídeo?
- ¿Cómo afecta esto a niñas y mujeres?
- ¿Por qué las connotaciones negativas se agravan con la edad de niñas y mujeres?

Explicar cómo los estereotipos pueden llevar a prejuicios y a la discriminación.

Explicar que las jóvenes en el vídeo dan connotaciones mucho menos negativas a «hacer algo como una niña». Esto demuestra que la socialización juega un papel muy importante y, por lo tanto, podemos moldearla. De esta forma, es posible cambiar ciertas normas de género que existen en nuestra sociedad y en cualquier lugar del mundo. Los estereotipos de género no son inofensivos y pueden llevar a prejuicios y discriminación. Sucesivamente, pedir a las/los participantes que tomen asiento en el aula y explicar que se les van a mostrar varias afirmaciones donde faltan estadísticas. Deberán adivinar el número situándose en puntos específicos del aula (véase PPT).

- **Pregunta 1:** En general, ¿cuántas horas más dedican las niñas a las tareas domésticas que los niños?^{10,11} (3 veces más)
- **Pregunta 2:** ¿Qué porcentaje de niños en Bruselas y Valonia ha sido víctima de conducta sexual transgresora sin contacto en el deporte antes de cumplir los 18 años?¹² (34 %)
- **Pregunta 3:** ¿Qué porcentaje de víctimas de violencia de género de pareja en todo el mundo son mujeres?¹³ (80 % y, en el 80 % de los casos, el perpetrador es un hombre)
- **Pregunta 4:** ¿Qué porcentaje de niñas en Bélgica ha sido víctima de conducta sexual transgresora en el espacio público?¹⁴ (91 %)
- **Pregunta 5:** ¿Qué porcentaje de personas que se identifica como LGTBIQ+¹⁵ afirma haber sido víctima de conducta sexual transgresora antes de cumplir 18 años?¹⁶ (51 %)
- **Pregunta 6:** ¿Qué porcentaje de deportistas de élite alemana (mayores de 16 años) han sido víctimas de conducta sexual transgresora en un contexto deportivo?¹⁷ (48 % y 24 % entre los hombres)

Explicar que estas estadísticas demuestran que la discriminación de género es un problema común en nuestra sociedad y que la VG forma parte de él.

Etapa 2: Violencia de Género

Instrucciones

Dar un momento a las/los participantes para que piensen por sí mismas/os qué creen que significa la VG. Si es necesario, pedirles que escriban lo que le venga a la cabeza en Menti (www.menti.com). Comentar (brevemente) los resultados con todo el grupo. Explicar que la conducta sexual transgresora es también una forma de VG.

Mostrar el vídeo [Las ruedas del Autobús](#) y comentarlo con todo el grupo haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué ejemplos de conducta sexual transgresora reconocéis?
- ¿Son fáciles de identificar?
- ¿Los habéis sufrido o visto alguna vez?
- ¿Cómo reaccionasteis?

Explicar qué significa la VG y conducta sexual transgresora (CST).

Explicar la diferencia entre CST con y sin contacto (véase la información contextual y PPT).

Etapas 3: Consentimiento entusiasta

Instrucciones

Explicar la diferencia crucial que marca el consentimiento en casos de conducta sexual transgresora. Explicar que a menudo existe confusión en torno a esto, pero que en realidad es muy sencillo, tanto como una taza de té.

Mostrar el vídeo [Taza de té](#). Comentararlo con todo el grupo haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos del consentimiento habéis visto?
 - *Anotarlos en una pizarra o una libreta.*
- ¿Qué significan cada uno de estos elementos?

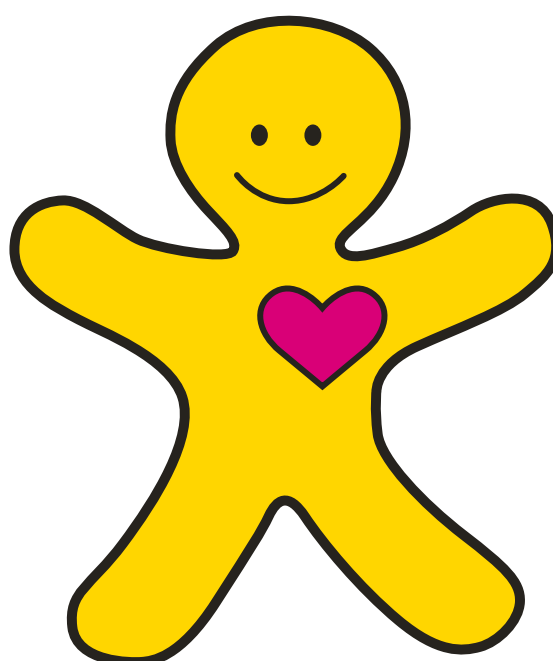
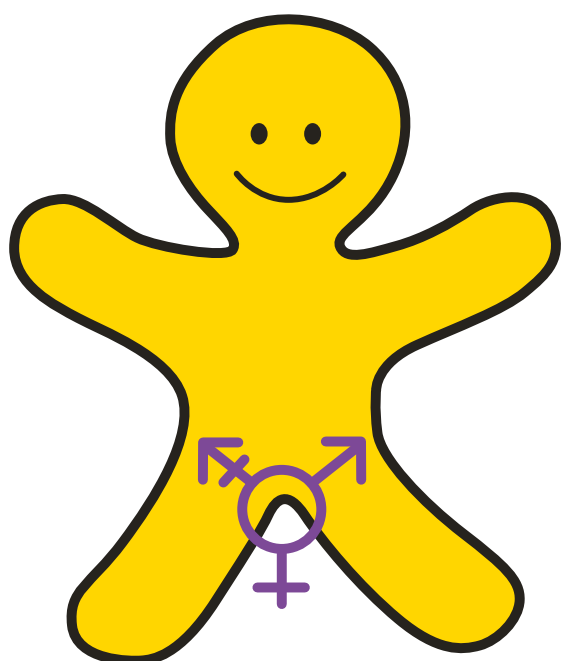
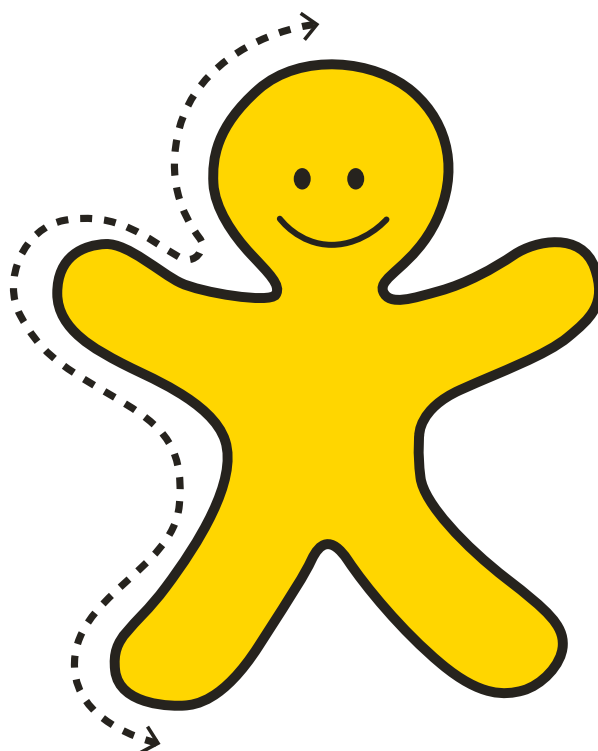
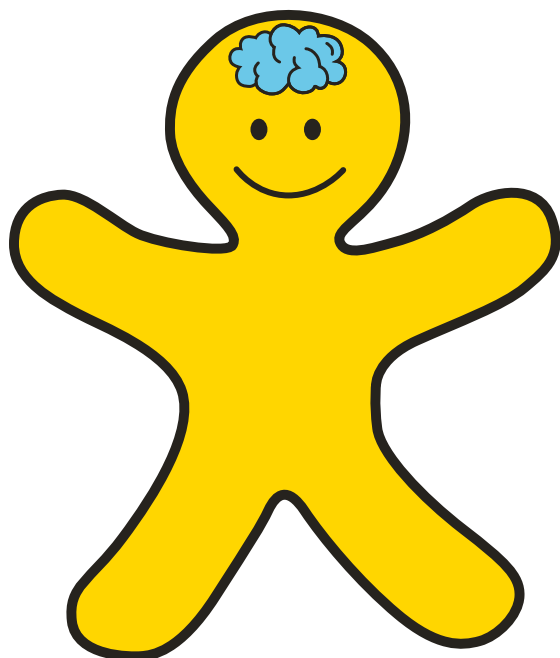
Si es necesario, completar el listado y explicar el concepto de consentimiento entusiasta junto a sus cinco criterios (véase el manual).

Evaluación (10 minutos)

Pedir a las/los participantes que contesten a las siguientes preguntas en notas adhesivas:

- **¿Qué he aprendido?**
- **¿Qué se me había pasado por alto?**
- **Otros comentarios.**

Anexo 1: Persona de Pan de Jengibre — Lección 1 / Actividad 2



Anexo 1: Persona de Pan de Jengibre — Lección 1 / Actividad 2

Identidad de género

Es cómo te sientes por dentro. Por ejemplo, puedes sentirte hombre, mujer, ambos, ninguno o a veces hombre y otras veces mujer. Este sentimiento es independiente de tu sexo biológico. Por ejemplo:

Cisgénero

Una persona que se identifica con el género que le asignaron al nacer.

Transgénero

Una persona que no se identifica con el género que le asignaron al nacer.

Persona no binaria

Una persona que no se siente ni hombre ni mujer.

Persona de género fluido

Una persona cuya identidad de género varía o fluctúa entre distintas identidades a lo largo del tiempo.

Sexo biológico

Se refiere a las características físicas con las que nace una persona, como sus cromosomas, hormonas y órganos sexuales. Una persona puede ser biológicamente hombre, mujer o intersexual (con características sexuales que no pueden clasificarse del todo como masculinas o femeninas).

Expresión de género

Se refiere a la forma en que una persona se expresa hacia el mundo exterior: ropa, peinado, conducta, lenguaje corporal, uso de la voz... todo esto puede ser interpretado por la sociedad como más masculino o femenino.

Orientación sexual

Se refiere a la atracción física, romántica o emocional que una persona siente hacia otras. Es independiente de su identidad de género o sexo. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos, pero no representan la totalidad del espectro:

Homosexual

Sentirse atraído/a hacia personas con la misma identidad de género/sexo. Este término lo utilizan sobre todo hombres atraídos por otros hombres.

Heterosexual

Sentirse atraído/a hacia personas con una identidad de género/sexo diferente.

Bisexual

Sentirse atraído/a tanto por personas con la misma identidad de género/sexo, así como por otras identidades de género/sexo.

Pansexual

Sentirse atraído/a por una persona independientemente de su identidad de género/sexo.

Asexual

Sentir poca o ninguna atracción sexual. Estas personas suelen tener poco o ningún deseo de contacto sexual.

Lección 2: Mentalización

En el **Paso 1** del pensamiento orientado a la resolución de problemas, **identificamos** el problema. Aquí la mentalización, la capacidad de entender los pensamientos, emociones y creencias propios y ajenos, juega un papel importante. Va más allá de la empatía y te ayuda a entender mejor las interacciones entre personas y sus conductas. En el **Paso 2: Analizar sus causas**, la mentalización nos ayuda a analizar en profundidad el origen de un problema. Al entender no solo nuestras propias emociones, sino también las de los demás, desentrañamos dinámicas subyacentes. En el **Paso 3**, la mentalización incrementa nuestra capacidad de **recabar información** relevante. Al empatizar con la otra persona, entendemos mejor cómo sus pensamientos y emociones influyen sobre su conducta. Desarrollar esta capacidad facilita la resolución de conflictos y es la base de un entorno empático y seguro donde la comunicación y la cooperación son clave.

Paso 1	Identificar el problema
Paso 2	Analizar las causas
Paso 3	Recabar información
Paso 4	Generar un plan de acción
Paso 5	Evaluación del plan de acción
Paso 6	Escoger el mejor plan de acción
Paso 7	Implementar el plan de acción
Paso 8	Monitorizar los resultados
Paso 9	Evaluación del plan de acción

✓ Objetivos

Al finalizar esta lección, los/las participantes podrán:

- Ponerle nombre a su propio estado mental.
- Indicar cómo su estado mental, dependiendo del rol que asuman, afecta a su conducta.
- Aprender a preguntar por el estado mental de los/las demás.
- Identificar la interacción entre sus propios estados mentales y los de los/las demás.
- Aprender cómo su comportamiento afecta a las emociones y conductas de los/las demás.
- Mentalizar y, así, contribuir a un entorno deportivo seguro.
- Ser introducidos/as al comportamiento positivo de espectador/a proactivo/a.
- Aprender la importancia de leer y adaptarse a las señales de incomodidad o malestar en un grupo.

✓ Infraestructura

- Un polideportivo y una canasta de baloncesto.

✓ Material educativo

- 1 canasta de baloncesto.
- 8 pelotas de baloncesto.
- 12 conos.
- Anexo 1: Reglas del juego.
- Anexo 2: Reglas del juego para la Estación 1.
- Anexo 3: Reglas del juego para la Estación 2.
- Anexo 4: Roles.
- Anexo 5: Partidos.

✓ Duración

Total: 85 minutos

- Actividad 1: Uno contra uno (25 minutos).
- Actividad 2: Dos estaciones (25 minutos).
- Actividad 3: El ladrón (25 minutos).
- Evaluación (10 minutos)

Información contextual

La **mentalización** es una habilidad única en los seres humanos que nos permite entender los estados mentales propios y ajenos (por ejemplo, los pensamientos, emociones, creencias, etc.), además de las interacciones entre estos. Esta habilidad está estrechamente relacionada con la empatía e inteligencia social.

La **empatía** se refiere a la capacidad de empatizar con las percepciones ajenas. La **inteligencia social** incluye procesos cognitivos implicados en la comprensión de situaciones sociales y de otras personas, lo que permite intercambiar experiencias, comunicarse de forma eficiente y predecir la conducta de otros.

La mentalización se centra en entender la conducta propia y ajena y la interacción entre ambas. De esta forma, no se trata solo de saber empatizar o predecir una conducta. Podemos distinguir tres niveles:

1. Ser capaz de entender y reconocer la **experiencia propia**.
2. Ser capaz de empatizar con la **experiencia ajena**.
3. Ser capaz de entender las **consecuencias de la conducta propia** sobre **otras personas** y uno mismo.

Las tres actividades de esta sesión tienen como objetivo hacer que las/los participantes sean conscientes del estado mental y conductas propios y de los/las demás, lo que debe contribuir directamente a promover un clima deportivo seguro. La mentalización tiene un rol clave en este caso, pues les ayuda a entender cómo los pensamientos, emociones e interacciones sociales afectan a su conducta y a la de otras personas.

En la Actividad 1, las/los participantes aprenderán a comprender su propio estado mental en distintos roles (defensor o atacante) y a reconocer cómo afecta su comportamiento. Esta comprensión les permite empatizar con el rol de su oponente, permitiéndoles anticipar estratégicamente y con empatía la conducta de los/las demás. Esto contribuye a un entorno deportivo seguro al fomentar la comprensión de las perspectivas y conductas de los/las demás.

La Actividad 2 enfatizará las normas del grupo y cómo influyen sobre las conductas. Al experimentar cómo distintas normas o creencias en un grupo llevan al conflicto o a la adaptación, las/los participantes descubrirán el poder de las dinámicas de grupo y de la presión social. Se les animará a cuestionar activamente los estados mentales de otros miembros del grupo, lo que promoverá la comprensión y aceptación de varias creencias y patrones de conducta. Esta actividad fortalecerá su capacidad de reconocer factores de riesgo y resolver conflictos de forma constructiva.

En la Actividad 3, se asignarán roles específicos a algunos/as participantes (como ser ansiosos/as o estar a la defensiva), lo que enseñará a otros/as a reconocer señales de incomodidad y conducta subversiva. Las/los participantes desarrollarán empatía mediante la interpretación de estas señales y, cuando sea necesario, intervendrán. Esta actividad enfatizará la importancia de ser conscientes de conductas que ponen en peligro la atmósfera de seguridad del grupo y ofrecerá una experiencia práctica de reacción restauradora.

A través de estas actividades, las/los participantes aprenderán a aplicar los principios de la mentalización en tres niveles de prevención: calidad, prevención y reacción (véase la Introducción) y a desarrollar habilidades para contribuir a un entorno (deportivo) respetuoso y compasivo.

Procedimiento

En esta lección, procuramos que las/los participantes pasen por el proceso de mentalización a través de tres actividades. Durante la primera actividad, intentamos que sientan, piensen y experimenten lo que pasa por la cabeza de otra persona por medio del intercambio de roles entre atacante y defensor. En la segunda actividad, vinculamos esos sentimientos, pensamientos y experiencias con las normas y valores que se aplican a un grupo. La última actividad contextualiza cómo la conducta se ve influida por las emociones, los pensamientos y las experiencias, y cómo esta puede contribuir a un clima (deportivo) seguro.

Actividad 1 Uno contra uno (25 minutos)

Etapa 1: Ejercicio

Instrucciones

Dividir a las/los participantes en dos grupos: defensores/as y atacantes. Organizar una serie de partidos de baloncesto uno contra uno, con un/una atacante intentando marcar y un/una defensor/a intentando impedirlo. Repetir una segunda ronda con los roles invertidos. Asegurarse de que cada alumno/a haya estado en ambas posiciones para experimentar las dos perspectivas. Las reglas del juego se encuentran en el Anexo 1. Durante el ejercicio, observar las actitudes e interacciones de las/los participantes especialmente durante los momentos de contacto visual directo. Antes de cada partido, pedirle al/ a la atacante y defensor/a que se miren a los ojos durante diez segundos.

Etapa 2: Reflexión

Instrucciones

Tras la actividad, organizar un momento de reflexión en círculo y plantear las siguientes preguntas:

- ¿En qué pensabais durante el partido?
- ¿Pensabais en algo en particular? Si sí, ¿en qué?
- ¿Han cambiado vuestras emociones o pensamientos según vuestro rol?

Tener en cuenta las observaciones realizadas durante el ejercicio y, si es necesario, utilizarlas para profundizar durante la actividad.

Actividad 2 Dos estaciones (25 minutos)

Etapa 1: Ejercicio

Instrucciones

Organizar dos estaciones y dividir el grupo en dos equipos en manera aleatoria, asignándoles los números 1 y 2. El número 1 empieza en la Estación 1, y el 2 en la Estación 2.

Ir a la Estación 1 y explicarle al grupo las reglas del juego (véase el Anexo 2). Asegurarse de que la Estación 2 no puede escucharlas.

A continuación, hablar con el grupo de la Estación 2 y explicarle sus reglas del juego (véase el Anexo 3). Explicarles que pueden seguir jugando hasta que suene el silbato y darles unos cinco minutos.

Cuando termine el tiempo, detener ambas estaciones y pedir a las/los alumnos sin pelota de una estación que intercambien su lugar con las/los alumnos sin pelota de la otra tan rápido como puedan. Después, pedirles que continúen jugando tan deprisa como sea posible.

Esto causará confusión —e incluso conflicto— entre ellos/as. Si algún alumno/a viene a pedir ayuda, se le puede dar más información. Mientras tanto, observar su conducta: ¿Qué dicen? ¿Qué hacen? Puede que pongan los ojos en blanco, gesticulen, se rían, se sorprendan, etc.

Dejarles jugar otros cinco minutos y después hacer sonar el silbato.

Etapa 2: Reflexión

Instrucciones

Tras la actividad, organizar un momento de reflexión en círculo y plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué habéis notado durante el ejercicio?
- ¿Cómo habéis lidiado con el cambio?

Tener en cuenta las observaciones que ha realizado el/la docente durante los ejercicios y, si es necesario, utilizarlas para profundizar en la etapa de reflexión sobre la actividad.

Actividad 3 El ladrón (25 minutos)

Etapa 1: Ejercicio

Instrucciones

Dividir a las/los participantes de forma aleatoria y asignarle a cada uno los números 1 o 2 para determinar su equipo. Asegurarse de que ambos equipos sean del mismo tamaño.

Asignar los roles (véase el Anexo 4). Puede hacerse de dos maneras, según la experiencia del/de la docente como facilitador/a:

- Durante los ejercicios anteriores, preguntar discretamente a 4 alumnos/as si quieren un determinado rol y explicarles brevemente en qué consiste.
- Utilizar tarjetas de rol (Anexo 4) y distribuir las a todos/as los/as participantes. Cada equipo tiene a dos jugadores/as con rol (si hay menos de tres jugadores/as por equipo, asignar solo un rol).

En el primer equipo, asignar los siguientes roles:

- Uno/a de los/as alumnos/as debe fingir tener una discapacidad auditiva y no puede escuchar las instrucciones de sus compañeros/as.
- Uno/a de los/as alumnos/as debe fingir tener una actitud defensiva (utilizar este rol si hay tres jugadores/as por equipo).

En el segundo equipo, asignar los siguientes roles:

- Uno/a de los/as alumnos/as anima a sus compañeros/as que tienen la pelota.
- Uno/a de los/as alumnos/as finge estar muy ansioso/a (utilizar este rol si hay tres jugadores/as por equipo).

Pedirle al alumnado que mantenga su rol en secreto para el resto de sus compañeras/os. Pedirle también que, en cada partido, su rol se vuelva algo más obvio.

Empezar sucesivamente los juegos indicados en el Anexo 5 y jugar tres partidos cortos de baloncesto de cinco minutos.

El/La supervisor/a debe tener en cuenta los siguientes puntos de interés:

- Observar con detenimiento cómo se comportan los/las participantes con un rol en el ámbito de sus equipos y cómo los/las tratan sus compañeros/as.
- Los/las participantes pueden pedir tiempo muerto. Si piden ayuda, no se les debe dar una respuesta directa, sino hacer preguntas como: «¿Cómo quieres hacerlo?» y «¿Qué necesitas?».
- Intervenir si la situación lo requiera, dependiendo de cuánto de bien las/los participantes asuman su rol.

Etapa 2: Reflexión

Instrucciones

Tras la actividad, organizar un momento de reflexión en círculo y plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué habéis notado durante el ejercicio?
- Cuatro de vosotros/as teníais roles (con una discapacidad auditiva, muy ansioso/a, alentador/a y a la defensiva) sin que el resto lo supiera. ¿Se ha dado cuenta alguien?
- ¿Cómo habéis lidiado con los roles de vuestros/as compañeros/as durante el juego?
- ¿Cómo os habéis sentido al representar el rol? ¿Qué habéis notado en las interacciones con vuestros/as compañeros/as?

Tener en cuenta las observaciones que haya hecho la/el docente durante los ejercicios y, si fuera necesario, utilizarlas para profundizar en la reflexión.

Explicar la teoría de la mentalización (véase la información contextual). Explicar también cómo entra la mentalización en el triángulo de la prevención y cómo contribuye a generar un clima (deportivo) seguro, de acuerdo a lo explicado en la introducción.

Concluir la reflexión con un ejercicio de transferencia haciendo la siguiente pregunta:

- ¿Reconocéis estas conductas —poner a prueba los límites, lidiar con conductas negativas o reparar en señales de posible incomodidad— en otras situaciones de vuestras vidas?

Dar algunos ejemplos de dónde se dan estas conductas, como:

- Toparse con otra cultura o religión (por ejemplo, al viajar).
- Suspender un examen o enfrentarse a una situación estresante.
- Una pelea con un/una amigo/a.

Evaluación (10 minutos)

Arriba y abajo

Colocar a los/las participantes en círculo. Explicarles que, cuanto más positiva sea su respuesta, más espacio pueden ocupar (levantando las manos cuanto más de acuerdo estén). Si sus respuestas son menos positivas, entonces ocuparán menos espacio. Si no son positivas en absoluto, tendrán que encogerse tanto como les sea posible.

Preguntas:

- **¿Te ha gustado la sesión?** ¿Por qué sí/no?
- **¿Has aprendido algo?** ¿Por qué sí/no?
- **¿Te ha faltado algo?** Si sí, ¿qué ha sido?
- **¿Puedes utilizar la mentalización en tu día a día?** ¿Por qué sí/no?
- **¿Utilizarás (más) la mentalización en tu día a día?** ¿Por qué sí/no?

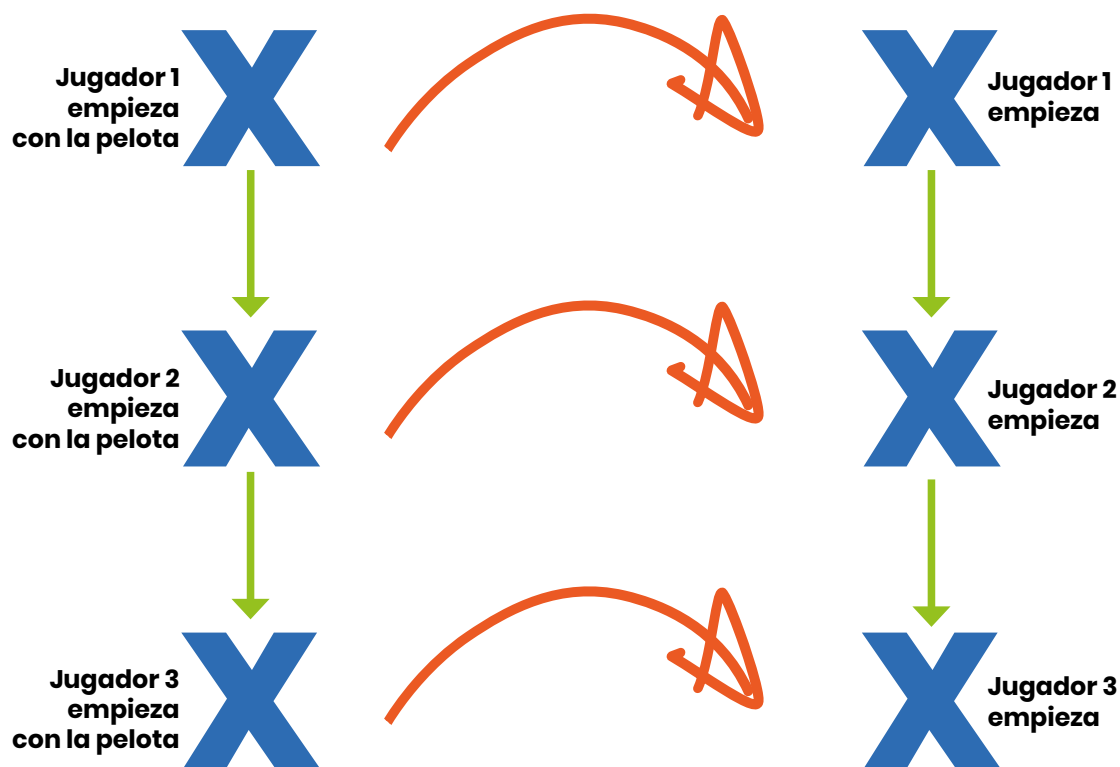
Reglas para el primer partido: **Uno contra uno**

1. Dividir a las/los participantes en atacantes y defensores/as.
2. En cada partido, el/la defensor/a defiende la canasta y el/la atacante intenta marcar.
3. El/la atacante tiene una sola oportunidad de tirar a canasta.
4. El/la defensor/a gana si puede quitarle la pelota al/a la atacante o si éste/ésta falla. El/la atacante gana si consigue marcar.
5. Antes de cada partido, el/la atacante y defensor/a se miran a los ojos durante diez segundos para concentrarse.
6. Hacer que cada pareja juegue su partido por turnos hasta que todo el mundo lo haya hecho.

Reglas del juego para el segundo partido: **Cambio de rol**

1. Se invierten los roles: los/las defensores/as son ahora atacantes y viceversa.
2. Las reglas del juego son las mismas: partidos uno contra uno donde el/la atacante intenta marcar y el/la defensor/a intenta evitarlo.
3. Antes de cada partido, el/la atacante y el/la defensor/a deben mirarse a los ojos otra vez durante diez segundos.
4. Jugar hasta que todo el mundo lo haya hecho.

Anexo 2: Reglas del juego para la Estación 1 — Lección 2 / Actividad 2

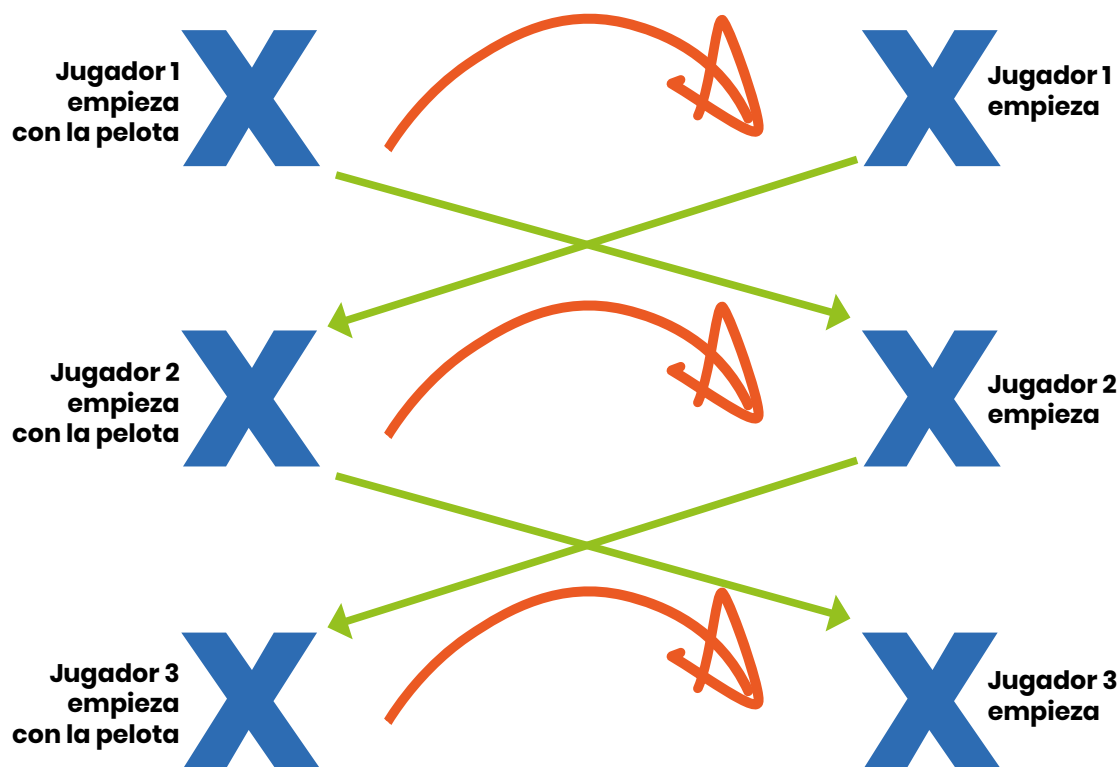


Colocar al menos seis conos uno frente a otro, como muestra la figura (según el número de participantes). Dejar un espacio de unos tres metros entre cada uno de los conos. Dividir a las/los participantes entre los conos de forma que siempre haya una persona por cono. Dar los/las alumnos/as de la izquierda la pelota, mientras que los/las de la derecha se quedan sin ella.

Explicar al grupo con la pelota que deben driblar hasta el siguiente cono de su fila (flechas verdes). Los/las jóvenes sin la pelota siguen la misma regla en su fila, pero sin pelota. Al llegar al cono, los/las participantes le pasan la pelota al otro lado (flechas rojas). Entonces, se repite la misma operación en sentido contrario.

Explicar que pueden seguir jugando hasta que suene el silbato. Pedirles que empiecen de inmediato para que no escuchen las instrucciones de la segunda estación.

Anexo 3: Reglas del juego para Estación 2— Lección 2 / Actividad 2



Colocar al menos seis conos uno frente a otro como muestra la figura (según el número de participantes). Dejar un espacio de unos tres metros entre cada uno de los conos. Dividir a los/as jóvenes entre los conos de forma que siempre haya una persona por cono. Dar a los/as alumnos/as de la izquierda la pelota, mientras que los/as de la derecha se quedan sin ella.

Explicar a los/as participantes con la pelota que tienen que driblar al cono que se encuentra en la diagonal frente a ellos/as (flechas verdes). Los/as jóvenes sin pelota siguen la misma regla en su fila, pero sin la pelota. Al llegar al siguiente cono, los/as participantes deben pasar la pelota al otro lado (flechas rojas). Los/as jóvenes que reciben el balón corren nuevamente al siguiente cono de su fila mientras driblan y pasan el balón al otro lado al llegar al siguiente cono.

Explicar que pueden seguir jugando este juego hasta que suene el silbato. Dejar que comiencen el juego de inmediato para que no escuchen las instrucciones de la segunda estación.

Tu rol: Ansioso/a

«Shh, no le digas nada a tu equipo. Te ha tocado el rol de joven muy ansioso/a.

Métete en el papel y exagéralo cada vez más en cada partido».

Tu rol: Agresiva/o

«Shh, no le digas nada a tu equipo. Te ha tocado el rol de joven agresiva/o y a la defensiva.

Métete en el papel y exagéralo cada vez más en cada partido».

Tu rol: Con una discapacidad auditiva

«Shh, no le digas nada a tu equipo. Te ha tocado el rol de joven con una discapacidad auditiva.

Métete en el papel y exagéralo cada vez más en cada partido».

Tu rol: Motivador/a

«Shh, no le digas nada a tu equipo. Te ha tocado el rol de joven entusiasta y alentador/a.

Métete en el papel y exagéralo cada vez más en cada partido».

Tu rol: Tú misma/o

«Shh, no le digas nada a tu equipo. Te ha tocado el rol de joven.

Puedes ser tú misma/o y jugar cada partido a tu manera».

Partido 1

- Partido de baloncesto con las reglas habituales y una canasta.
- Sucesivamente, plantear las siguientes preguntas:
 - «¿Habéis notado algo raro?»
 - «¿Está contento todo el mundo con cómo está jugando su equipo?»
- Si hay problemas, preguntarles qué quieren hacer al respecto o déjalos/las que lo discutan ellos/as mismos/as.

Partido 2

- Mismas reglas, pero, para anotar, un equipo debe primero haber completado tres pases con éxito.
- Los/las jóvenes con roles ahora los hacen más evidentes.

Partido 3

- Mismas reglas que el partido 2, pero ahora los roles se magnifican todavía más.
- El/la jugador/a a la defensiva se centra sobre todo en el/la alumno/a ansioso/a y el/la con «discapacidad auditiva».

Lección 3:

Comunicación no violenta

En los **pasos 3 y 4** del pensamiento orientado a la resolución de problemas, las/los jóvenes recaban información sobre la violencia de género (VG) y generan un plan de acción para abordarla. En los **pasos 5, 6 y 7**, reflexionan, eligen e implementan el plan de acción mejor.

En esta lección, se les presenta el principio de la comunicación no violenta. Aprenden a identificar los signos de formas moderadas de VG y a aplicar el protocolo de comunicación no violenta. Esto promueve la empatía, tanto con uno/a mismo/a como con los/las demás. Ayuda a las personas a salir de sus actitudes defensivas, a construir una comprensión mutua y buscar soluciones en comunidad. Después, basándose en parte en este análisis, pueden identificar el mejor plan de acción posible.

Paso 1	Identificar el problema
Paso 2	Analizar las causas
Paso 3	Recabar información
Paso 4	Generar un plan de acción
Paso 5	Evaluación del plan de acción
Paso 6	Escoger el mejor plan de acción
Paso 7	Implementar el plan de acción
Paso 8	Monitorizar los resultados
Paso 9	Evaluación del plan de acción

✓ Objetivos

Al finalizar esta lección, los/las participantes podrán:

- Identificar situaciones moderadas de VG.
- Reconocer la importancia de la comunicación no violenta en situaciones donde se dan formas moderadas de VG.
- Entender la importancia de la comunicación no violenta y descubrir que promueve la comprensión y cooperación mutua.
- Reconocer cómo los mensajes verbales pueden generar un vínculo o marcar distancias.
- Practicar el uso de la comunicación no violenta, aprender a expresar sus necesidades y escuchar de forma activa incluso durante un desacuerdo.

✓ Infraestructura

- Un aula con sillas y bancos móviles.
- Un ordenador, un proyector y equipo de sonido.
- Internet.

✓ Material educativo

- El PowerPoint de la Lección 3 (PPT3)
- Anexo 1: Diálogos

✓ Duración

Total: 90 minutos

- Actividad 1: Principios de la comunicación no violenta (80 minutos)
- Evaluación (10 minutos)

Información contextual

Principios de la comunicación no violenta¹⁸

La comunicación no violenta es un protocolo de comunicación centrado en la compasión. Su objetivo es resolver conflictos y problemas de forma empática. Nos permite entrar en contacto con nuestras emociones y necesidades, y comunicarlas sin juicios de valor. El protocolo fue desarrollado por el doctor Marshall B. Rosenberg.

El método consiste en cuatro principios clave:

- 1. Observar sin juzgar:** Esto supone observar lo que esté ocurriendo sin añadir a estas observaciones juicios o interpretaciones. Debe intentarse ver la situación de forma objetiva, sin incluir nuestras propias asunciones u opiniones.
- 2. Reconocer y expresar emociones:** Es importante ser conscientes de nuestras propias emociones y de las ajenas. Al expresarlas, es posible comunicar de forma más efectiva lo que una situación en concreto nos está haciendo sentir sin culpar de ello a otras personas. Esto supone utilizar fórmulas como: «Siento que...».
- 3. Comprender las necesidades subyacentes:** Nuestras emociones surgen de necesidades cubiertas o no cubiertas. Si reflexionamos sobre qué necesidades se ocultan tras ellas, entenderemos mejor el origen de nuestras emociones. Esto puede aplicarse tanto con nosotros/as mismos/as como con otras personas.
- 4. Pedir para cubrir nuestras necesidades:** En lugar de hacer exigencias, debemos invitar a la otra persona a buscar una solución con nosotros/as. Una petición es específica, concreta y positiva, sin exigencias ni manipulaciones. Utilizarla deja espacio para el diálogo.

Estos cuatro pasos nos ayudan a comunicarnos de forma efectiva y desde el respeto sin juzgar a la otra persona, lo que incrementa las posibilidades de llegar a un acuerdo y comprensión mutuo. Para facilitarnos la tarea, podemos hacer las siguientes preguntas:

1. ¿Qué he observado?
2. ¿Cómo me siento respecto a lo que he observado?
3. ¿Qué necesidad subyace a mis emociones o a las de la otra persona?
4. ¿Cómo puedo traducir esta necesidad en una acción viable?

Procedimiento

En esta lección, explicamos los cuatro principios clave de la comunicación no violenta mediante un ejemplo. Hablaremos con las/los participantes de cuatro situaciones que implican una VG moderada para que sean conscientes de sus emociones respecto a ciertas afirmaciones que alimentan la VG. Después, en grupos reducidos, las/los participantes aplicarán los principios de la comunicación no violenta a tres casos y los comentarán con el resto de la clase.

Actividad 1

Introducción a la comunicación no violenta (80 minutos)

Etapas 1: Principios de la comunicación no violenta

Instrucciones

Comentar el **Diálogo 1** con todo el grupo mediante las siguientes preguntas para valorar el conocimiento, la actitud y conducta del grupo respecto a situaciones de VG.

Diálogo 1

Un/una profesor/a le muestra a su clase un artículo del periódico sobre conductas violentas durante un partido de hockey.

Profesor/a: ¿Qué pensáis de esto?

Alumno/a: A veces, las/los chicas/os tenemos que ponernos agresivas/os. Tiene que salir por algún sitio.

Profesor/a: ¿Qué quieres decir?

Alumno/a: Que forma parte del deporte. El hockey sobre hielo es agresivo y esto se expresa en el hielo. Si no puedes soportarlo, dedícate a otra cosa, como la gimnasia. ¡Pero la agresividad forma parte del hockey! Es parte de lo que hace a un hombre.

Profesor/a: ¿Estáis todos/as de acuerdo con esto?

Ningún otro/a joven contesta.

Profesor/a: Muy bien, sigamos.

- ¿Qué emociones os evoca esa afirmación?
- En vuestra opinión, ¿hay en ella alguna VG? ¿Por qué sí/no?
- ¿Qué estereotipo se utiliza aquí para justificar la conducta del/de la joven?
- ¿Reconocéis el mecanismo de los estereotipos-prejuicios-discriminación que comentamos en la lección anterior?
- ¿Cómo responderíais a la afirmación de ese/a compañero/a?
- ¿Os cuesta a veces responder a cosas que dicen vuestros/as compañeros/as con las que no estáis de acuerdo? ¿Por qué sí/no?

Explicar que, en esta lección, aprenderán a comunicarse entre sí de forma no violenta. El objetivo de la comunicación no violenta es conectar con una/o misma/o y con su interlocutor/a, cubriendo las necesidades de ambas partes sin entrar en conflicto. La base de esto puede resumirse en: **escucha empática y honestidad en la expresión de las emociones**. Esto puede alcanzarse haciendo las siguiente cuatro preguntas:

1. ¿Qué he observado?
2. ¿Cómo me siento respecto a lo que he observado?
3. ¿Qué necesidad subyace a mis emociones o a las de la otra persona?
4. ¿Cómo puedo traducir esta necesidad en una acción viable?

Etapla 1: Observar sin juzgar o condenar. ¿Qué he observado?

Observar sin juzgar significa tratar de describir objetivamente qué está pasando, sin añadir interpretaciones, opiniones o juicios propios. Esto ayuda a mantener la comunicación clara y neutral, sin que la otra persona se sienta atacada o juzgada.

Cuando se juzga o se interpreta, la otra persona puede sentirse atacada, lo que a menudo conlleva una conducta defensiva o una escalada del conflicto. Si nos limitamos a observar, nos aseguramos de que la comunicación permanezca abierta y de que nuestro/a interlocutor/a tenga espacio para responder sin presión.

- ¿Qué habéis observado en este ejemplo?
- ¿Cómo analizaríais la situación?

Juicio	Observación
Lo que acabas de decir es ridículo	Acabas de decir que la agresividad forma parte del hockey sobre hielo y que encaja con ser hombre.

Etapla 2: Expresar las emociones propias. ¿Cómo me siento respecto a lo que he observado?

Tras haber nombrado lo que observamos y lo que nos molesta de una situación, el siguiente paso consiste en expresar la emoción que nos evoca. Aunque parezca sencillo, a menudo lo que compartimos no son emociones, sino opiniones. Expresar una opinión parece más seguro porque nos hace menos vulnerables que nuestras emociones. Esto puede complicarse todavía más cuando, en lugar de estar con familia o amigos/as, nos encontramos en situaciones formales, como el instituto o el trabajo.

Si una persona juzga a otra, es probable que la segunda se ponga a la defensiva y bloquee la comunicación. Compartir nuestras emociones y necesidades genera un espacio para el diálogo donde ambas partes pueden entenderse mejor.

- ¿Qué pensamientos expresaríais en este ejemplo?
- ¿Y qué emociones expresaríais?

Expresar pensamientos	Expresar emociones
Creo que tu afirmación es totalmente inapropiada.	Me preocupa que digas estas cosas porque me importa la seguridad de las/los jugadoras/es.

Etapa 3: Reconocer la necesidad tras las emociones. ¿Qué necesidad tengo?

Reconocer la necesidad tras nuestras emociones y las de la otra persona supone entender que estas provienen de necesidades cubiertas o no cubiertas. Si entendemos qué necesidad se encuentra en el origen de estas emociones, podemos comunicarnos con claridad sin culpar a nadie. Debemos reconocer nuestras propias emociones y necesidades asociadas y las de la otra persona.

Este reconocimiento lleva a un diálogo más constructivo y a un mayor entendimiento de las emociones y necesidades mutuas.

- En el ejemplo, ¿cómo culparíais a la otra persona o a vosotros/as mismos/as?
- En el ejemplo, ¿cómo describiríais vuestras necesidades y las de la otra persona?

Culparnos a nosotros/as	Culpar al otro/a la otra	Reconocer nuestras propias emociones y necesidades	Reconocer las emociones y necesidades ajenas
No soy fuerte porque no creo en la conducta agresiva para ganar.	Cuando dices cosas así, estás siendo agresivo/a y arrogante.	Me siento inseguro/a porque esta afirmación me hace sentir que debo aceptar cualquier conducta agresiva de un/una chico/a.	Me pregunto de dónde viene esta creencia. ¿Sientes la necesidad de ser agresivo/a en tu deporte?

Etapa 4: Identificar tus necesidades: ¿Cómo puedo traducir esta necesidad en una acción viable?

Pedir que se cubran nuestras necesidades supone comunicarlas de una forma clara y respetuosa de forma que nuestro/a interlocutor/a las entienda sin sentir las como una exigencia. Es importante empezar por reconocer nuestras emociones y necesidades y después transformarlas en una petición específica.

Al expresarnos de esta manera, invitamos a la otra persona a cooperar y a responder desde la empatía. Nos ayuda a mantener la comunicación abierta, honesta y conectada.

Al hacer esto, es importante utilizar las palabras adecuadas, un lenguaje positivo, pedir acciones concretas a corto plazo y vincularlas a la emoción de la que se desprenden. Cuando lo hagamos, debemos ser específicos, pero no preceptivos:

- ¿Qué acción podrías pedir en la situación del ejemplo?
- ¿A qué deberías prestarle atención? ¿A qué no deberías?

NO	SÍ
No quiero que vuelvas a hacer una afirmación así. Debemos abordar esto dando a los chicos más información sobre los derechos de las mujeres.	Me sentiría menos enfadada si los chicos reconocieran que poseen las mismas habilidades para autorregularse que cualquier otra persona. ¿Quizá podríamos explorar juntos cómo trabajar en esto?

Etapas 2: Principios de la comunicación no violenta

Instrucciones

Imprimir el Anexo 1 y hacer tarjetas separadas para cada caso.

Dividir la clase en grupo pequeños y asignar a cada uno/a un caso de estudio. Explicarles la tarea:

- Comentar con el grupo si el caso de estudio implica VG o no.
- Aplicarle las técnicas de comunicación no violenta.
- Cada miembro del grupo debe preparar su conversación de forma individual haciendo las siguientes preguntas de comunicación no violenta:
 - ¿Qué he observado?
 - ¿Cómo me siento respecto a lo que he observado?
 - ¿Qué necesidad subyace a mis emociones o a las de la otra persona?
 - ¿Cómo puedo traducir esta necesidad en una acción viable?

Los grupos tienen unos diez minutos para realizar el ejercicio y después informar de cómo lo han hecho.

Comentar cada caso con toda la clase mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la situación en el caso de estudio?
- En tu opinión, ¿ha habido VG? ¿Por qué sí/no?
- ¿Cómo has aplicado los distintos pasos de la comunicación no violenta?
 - ¿Qué has observado?
 - ¿Cómo te has sentido respecto a lo que has observado?
 - ¿Qué necesidad has experimentado?
 - ¿Cómo has traducido esta necesidad en una acción viable?
- ¿El método de la comunicación no violenta contribuyó a que la conversación fuera más amena? ¿Por qué sí/no?
- ¿En tu opinión, el método de la comunicación no violenta es una forma útil de responder a situaciones difíciles? ¿Podrías dar un ejemplo?
- ¿En tu opinión, el método de la comunicación no violenta es una forma útil de responder a una situación de VG? ¿Por qué sí/no?

Evaluación (10 minutos)

Pedir a las/los participantes que tracen la silueta de su mano en una hoja en blanco y que respondan a cada una de estas preguntas en un dedo:

- **Pulgar:** Me ha gustado mucho esto.
- **Índice:** Hay que tener cuidado con esto.
- **Corazón:** No me ha gustado esto.
- **Anular:** Tenemos que quedarnos con esto.
- **Meñique:** Podríamos haberle prestado más atención a esto.

Trabajo en grupo: CASO 1

Comentar con el grupo si el siguiente caso de estudio implica VG o no. Aplicar las técnicas de comunicación no violenta.

Cada miembro del grupo debe prepararse la conversación de forma individual haciendo las siguientes preguntas de comunicación no violenta:

- ¿Qué he observado?
- ¿Cómo me siento respecto a lo que he observado?
- ¿Qué necesidad subyace a mis emociones o a las de la otra persona?
- ¿Cómo puedo traducir esta necesidad en una acción viable?

Tienen unos diez minutos para realizar el ejercicio.

Caso de estudio 1: Al principio de la clase de Educación Física, las/los alumnas/os tienen 20 minutos para practicar el examen. Uno de los chicos está jugando con una chica. Ella le quita el balón muy deprisa y marca. Dos compañeros que los estaban mirando dicen: «Guau, qué rápida», a lo que el chico que estaba entrenando con ella contesta: «Para ser una chica».

Trabajo en grupo: CASO 2

Comentar con el grupo si el siguiente caso de estudio implica VG o no. Aplicar las técnicas de comunicación no violenta.

Cada miembro del grupo debe prepararse la conversación de forma individual haciendo las siguientes preguntas de comunicación no violenta:

- ¿Qué he observado?
- ¿Cómo me siento respecto a lo que he observado?
- ¿Qué necesidad subyace a mis emociones o a las de la otra persona?
- ¿Cómo puedo traducir esta necesidad en una acción viable?

Tienen unos diez minutos para realizar el ejercicio.

Caso de estudio 2: Un grupo de alumnos de Educación Física se ha ido de viaje de esquí.

Alumno 1: Vamos a hacer una pista roja.

Alumno 2: No me siento lo bastante preparado para una pista roja. Me da miedo que no me salga.

Alumno 3: No digas tonterías, nenaza.

Trabajo en grupo: Caso 3

Comentar con el grupo si el siguiente caso de estudio implica VG o no. Aplicar las técnicas de comunicación no violenta.

Cada miembro del grupo debe prepararse la conversación de forma individual haciendo las siguientes preguntas de comunicación no violenta:

- ¿Qué he observado?
- ¿Cómo me siento respecto a lo que he observado?
- ¿Qué necesidad subyace a mis emociones o a las de la otra persona?
- ¿Cómo puedo traducir esta necesidad en una acción viable?

Tienen unos diez minutos para realizar el ejercicio.

Caso de estudio 3: Un grupo de estudiantes está hablando de VG durante la hora de comer.

Alumno 1: Me parece una gilipollez que nos den tantas clases sobre violencia de género. Tampoco es que aquí haya ninguna.

Alumno 2: Estoy de acuerdo. Siempre están igual con los derechos de las mujeres y el feminismo. ¿No les parece que ya tienen bastantes derechos? Ya es hora que dejen de dar el coñazo. Dentro de poco ya no nos dejarán hacer nada.

Alumno 3: Tienen que aprender a aguantarse un poco lo que no les gusta. La vida es así.

Lección 4:

Regulación emocional

En los **Pasos 4 y 5** del pensamiento orientado a la resolución de problemas, generamos y evaluamos acciones posibles. En esta lección, nos centraremos en la regulación emocional. Esto es importante porque nuestra capacidad de regular nuestras emociones es esencial para tomar decisiones reflexivas y efectivas en situaciones de VG. Cuando los/las jóvenes saben controlar sus emociones, pueden pensar con más claridad y desarrollar las soluciones de forma proactiva para acabar con la violencia sin necesidad de reaccionar impulsivamente o ponerse a la defensiva. La regulación emocional les permite lidiar con el conflicto de forma constructiva, mostrar empatía y actuar desde la calma, algo crucial para enfrentarse a la VG y promover la seguridad y el respeto en las interacciones sociales.

Paso 1	Identificar el problema
Paso 2	Analizar las causas
Paso 3	Recabar información
Paso 4	Generar un plan de acción
Paso 5	Evaluación del plan de acción
Paso 6	Escoger el mejor plan de acción
Paso 7	Implementar el plan de acción
Paso 8	Monitorizar los resultados
Paso 9	Evaluación del plan de acción

✓ Objetivos

Al finalizar esta lección, los/las participantes podrán:

- Entender que los eventos traumáticos pueden afectar a sus sistemas nerviosos.
- Ser capaces de reconocer una reacción de estrés emocional desencadenada por una conducta negativa y entender las consecuencias de las reacciones de estrés tanto positivas como negativas.
- Saber identificar las señales físicas de una situación de estrés emocional (por ejemplo, el aumento del ritmo cardíaco o una respiración acelerada) mediante la participación en un circuito de Entrenamiento de Intervalos de Alta Intensidad (HIIT, por sus siglas en inglés).
- Entender la importancia de las estrategias de regulación emocional y poder aplicarlas.
- Saber utilizar las técnicas de regulación emocional para gestionar su propio estrés.
- Entender cómo regular sus respuestas de estrés para saber cómo responder a situaciones de VG.

✓ Infraestructura

- Un polideportivo o un espacio amplio.

✓ Material educativo

- Pelotas.
- Conos.
- Bolígrafos (uno para cada alumno).
- Anexo 1: Circuito HIIT.
- Anexo 2: Ejercicios de matemáticas.
- Anexo 3: Circuito de regulación emocional.

✓ Duración

Total: 80 minutos

- Actividad 1: Pasarse la pelota (20 minutos).
- Actividad 2: Circuito HIIT (25 minutos).
- Actividad 3: Circuito de regulación emocional (35 minutos).

Información contextual

En la Lección 4, queremos que las/los jóvenes sean conscientes del impacto que tienen los eventos traumáticos en sus cuerpos y cómo pueden influir sobre su capacidad de actuar. En situaciones estresantes o peligrosas, el cuerpo activa automáticamente mecanismos de supervivencia conocidos como «respuestas al trauma» o reacciones al estrés. Estas respuestas son el resultado de siglos de evolución y fueron desarrolladas para ayudarnos en situaciones de amenaza.

Reacciones al estrés

A continuación, explicaremos las cuatro clases principales de reacción al estrés. Para que sean más tangibles para las/los participantes, la/el docente puede vincularlas a ciertos animales¹⁹.

1. Lucha

En una respuesta de lucha, la persona intenta lidiar de forma activa con la amenaza, por ejemplo, mediante la autodefensa física o verbal. Los síntomas incluyen un incremento de la agresividad, respiración acelerada y sentimientos de inquietud.



El **león** simboliza la respuesta de lucha donde la persona se vuelve beligerante para mantener el control de una situación. Como un león que defiende su territorio, alguien en modo lucha reacciona con un incremento de su agresividad y voluntad. Esto puede manifestarse con una contracción de los músculos, una respiración acelerada y una fuerte necesidad de actuar y lidiar con el conflicto de inmediato.

2. Huida

La respuesta de huida ocurre cuando una persona intenta escapar de una amenaza. Esto se caracteriza por un pulso acelerado, ansiedad, inquietud y una tendencia a generar distancia.



El **ciervo** es un ejemplo de respuesta de huida en que una persona intenta evitar el peligro. Como un ciervo que huye ante la más mínima señal de peligro, una persona en este modo responde buscando crear distancia, abandonando físicamente la situación o cerrándose mentalmente. Los síntomas incluyen un incremento del ritmo cardíaco, el aumento del estado de alerta y el ansia de abandonar la situación.

3. Parálisis

Cuando luchar o huir no parece una opción, una persona quizá se quede paralizada y no reaccione. Esto se caracteriza por quedarse congelado/a, tener problemas para moverse o hablar y, a veces, un sentimiento de disociación.



La **ardilla** simboliza la respuesta de parálisis. Como una ardilla que se queda rígida ante una amenaza, una persona no puede moverse o actuar durante esta respuesta. Esto puede manifestarse como inmovilidad, dificultades en el habla y, a veces, una sensación de estar «atrapado/a». El cuerpo se queda quieto con la esperanza de que el peligro no repare en él.

4. Sumisión

La respuesta de sumisión ocurre cuando una persona intenta neutralizar una amenaza mostrándose sumisa u obediente. Esto puede llevar a la evitación del conflicto y a la supresión de las necesidades propias.



El **ratón** representa la respuesta de sumisión en que una persona intenta adaptarse para neutralizar el peligro. Como un ratón que actúa sumiso para evitar el peligro, una persona en este modo responde complaciendo a su interlocutor/a, incluso a costa de suprimir sus propias necesidades. Esta respuesta puede manifestarse como evitación del conflicto y actuar de forma extremadamente complaciente con las necesidades ajenas.

Características físicas de la reacción al estrés

Cada reacción al estrés viene acompañada de una reacción física específica que nos prepara para reaccionar con rapidez. El modo de lucha a menudo nos tensa la musculatura y nos acelera la respiración; el modo de huida nos sube el ritmo cardíaco y nos hace sentir las extremidades frías porque la sangre fluye hacia los músculos; el modo de parálisis provoca rigidez y una respiración superficial; y el modo de sumisión a menudo implica un aumento del estado de alerta y tensión muscular en cuello y hombros. Estas reacciones son señales naturales de que el cuerpo se está preparando para luchar, huir, paralizarse o someterse. Así que, durante el circuito HIIT (Actividad 2), el alumnado experimentará de primera mano lo que significa estar en un estado de estrés.

Regulación emocional

Tras una reacción al estrés, la recuperación es importante. A través de técnicas como la respiración y la relajación, los/las jóvenes pueden ayudar a sus cuerpos a volver a su estado de reposo (ralentización del ritmo cardíaco, respiración profunda y pausada, relajación muscular, etc.), lo que les sirve para lidiar con situaciones estresantes. La regulación emocional no solo es útil para gestionar sus propias emociones, sino que también les ayuda a responder de forma constructiva al conflicto y contribuye a un entorno seguro.

La regulación emocional es una habilidad clave que permite a las/los jóvenes lidiar con situaciones estresantes de forma sana. No solo les ayuda a gestionar sus propias emociones, sino también a responder de forma más efectiva a situaciones desafiantes en su entorno. Aprender a reconocer y regular reacciones al estrés contribuye a su bienestar y refuerza su capacidad de actuar como espectadoras/es solidarias/os en situaciones de conflicto. Así, la regulación emocional juega un rol importante tanto para su desarrollo personal como para sus interacciones sociales.

En esta lección, empezaremos con un ejercicio en parejas con una pelota y uno/a de los/las participantes jugando de forma cada vez más agresiva. Esto evocará varias reacciones emocionales en el/la oponente, como la confusión, ira o frustración. La forma en que éste/a reaccione a ellas exhibirá una conducta reglamentada o trastornada.

- La conducta reglamentada implica que el/la joven mantenga la calma y haga preguntas para entender mejor la situación y busque una solución constructiva.
- La conducta trastornada implica que el/la joven reaccione de forma impulsiva o reactiva, como, por ejemplo, respondiendo con agresividad o mostrando confusión sin entender qué ocurre.

Procedimiento

En esta lección, las/los participantes harán un ejercicio en parejas con una pelota para aprender a reconocer y regular sus reacciones emocionales ante estímulos negativos. A esto le sigue un circuito de HIIT para activar su sistema nervioso simpático, lo que emula una reacción al estrés. En la tercera actividad, aprenderán a activar su sistema nervioso parasimpático a través de un circuito de regulación emocional para ayudar a sus cuerpos a recuperarse tras una situación de estrés. Esta actividad les ayudará a reconocer los síntomas del estrés, gestionar sus emociones y demostrar una conducta de espectador/a efectiva durante eventos estresantes.

Actividad 1 Pases (20 minutos)

Etapa 1: Ejercicio

Instrucciones

Emparejar al azar a los/las alumnos/as y darle una pelota a cada pareja. Pedirle a un miembro de cada pareja que, en cuanto se les avise de que quedan cinco minutos de partido, deben empezar a pasar la pelota a su compañero/a cada vez con más fuerza.

Durante el ejercicio, observar cómo reaccionan los/las participantes que no han recibido las instrucciones. Observar quienes tienen una conducta regulada, quienes mantienen la compostura y piensan antes de actuar, y quienes muestran una conducta trastornada en la que reaccionan de forma impulsiva o confusa. Anotar las consecuencias de sus conductas.

Etapa 2: Reflexión

Instrucciones

Tras diez minutos, terminar el ejercicio y plantearles las siguientes preguntas de reflexión:

- ¿Qué habéis notado durante el ejercicio?
- ¿Qué habéis sentido cuando habéis tenido que hacer un pase demasiado difícil?
- ¿Cómo queríais reaccionar?
- ¿Cómo habéis reaccionado al final?
- ¿Cómo os habéis sentido hacia la persona que hizo el pase?

Este puede ser un buen momento para explicar en qué consiste una respuesta regulada y una desregulada (véase la información contextual).

Actividad 2 Circuito de ejercicios de intervalos de alta intensidad (HIIT) (25 minutos)

Etapa 1: Ejercicio

Instrucciones

Imprimir los ejercicios del circuito HIIT (véase Anexo 1) y utilizarlos para organizar varias estaciones en el gimnasio o en una habitación despejada para poder realizar los ejercicios.

Nota: Por supuesto, el/la docente también puede incluir ejercicios que encajen mejor con este programa.

Seguir los siguientes pasos para implementar los ejercicios:

- Crear un circuito de cinco ejercicios distintos. Todos los ejercicios pueden consultarse en el anexo.
- Al principio de la actividad, realizar cada uno de los ejercicios frente a las/los participantes para que los entiendan con claridad.
- Pedirles que realicen cada ejercicio en 45 segundos.
- A la señal del/de la docente (silbato) pueden pasar a la siguiente estación. Cada grupo debe rotar en la misma dirección. Tiene diez segundos para ello.
- Una vez que un grupo haya vuelto a su primer ejercicio, ponerle a resolver ejercicios sencillos de matemáticas (Anexo 2).
- Hacer que repitan el circuito tres veces.

Al final del ejercicio, dejar que recuperen el aliento y darles algo de beber.

Etapas 2: Reflexión

Instrucciones

Una vez recuperado el aliento, se puede proceder a una breve reflexión, haciéndoles las siguientes preguntas:

- ¿Qué habéis notado en vuestros cuerpos después de esta actividad?
- ¿Cómo os habéis sentido cuando tenéis que resolver los ejercicios de matemáticas?

No pasa nada si las/los participantes no entienden todavía el propósito de la actividad. Pedirles que tengan muy presentes las respuestas a estas preguntas durante la siguiente actividad. Volveremos a esto durante la próxima etapa de reflexión.

Actividad 3 Circuito de regulación emocional (25 minutos)

Etapas 1: Ejercicio

Instrucciones

El circuito consiste en alternar ejercicios de HIIT (véase la actividad anterior y el anexo correspondiente) a ejercicios de regulación emocional (véase el Anexo 3). Diseñar un circuito de diez ejercicios alternando ejercicios de HIIT con los de regulación emocional. De esta forma, los/los participantes pasarán por un rango completo de desafíos físicos y emocionales.

Seguir los siguientes pasos para llevar a cabo los ejercicios:

- Asegurarse de que haya diez ejercicios distintos, alternando ejercicios HIIT con los de regulación emocional.
- Al principio de la lección, explicar todos los ejercicios al grupo. Los/los participantes deberán realizar cada ejercicio en 45 segundos.
- Tras un ejercicio de HIIT, cada alumno/a debe realizar un ejercicio de regulación emocional **en silencio**. Tras el silbato, los grupos rotan en la misma dirección y tienen diez segundos para ello.
- Una vez que un grupo haya vuelto a su primer ejercicio, ponerle a resolver ejercicios sencillos de matemáticas (Anexo 2).
- Hacerles repetir el circuito una sola vez.

Etapas 2: Reflexión

Instrucciones

Al final del ejercicio, dejar que recuperen el aliento y darles algo de beber. Después, pasar a la **reflexión**. Plantearles las siguientes preguntas:

- ¿De qué trataba el ejercicio?
- ¿Qué habéis experimentado?
- ¿En qué os habéis fijado?
- ¿Ha habido alguna diferencia entre los dos circuitos?
 - ¿En qué circuito ha sido más fácil resolver los ejercicios de matemáticas?
 - ¿En qué circuito ha sido más fácil recuperar el aliento?

Entonces, se puede **explicar** a las/los participantes qué son las reacciones al estrés y, si fuera necesario, se pueden comparar con los animales correspondientes (véase la información contextual). Enfatizar cómo pueden reconocer las distintas reacciones al estrés (características físicas) y cuándo se desencadena una reacción al trauma. Explicar por qué es importante aprender a lidiar con estas respuestas físicas mediante la regulación emocional. Al fin y al cabo, esto les ayudará a empezar a reaccionar como espectadores/as positivos/as en situaciones de VG.

Asegurarse de que los/las alumnos/as hayan entendido la explicación y comprobar que no tengan preguntas. Entonces, se podrá poner a prueba su conocimiento **transfiriéndolo** a otras áreas de su vida:

- ¿Reconocéis estos síntomas de estrés en otras situaciones de vuestras vidas (por ejemplo, un examen, el examen para sacar el carné de conducir, independizarse de casa de los padres, un primer viaje a solas, el primer día de universidad, peleas con la pareja, etc.)?
- ¿Cuándo puede resultar útil utilizar ejercicios de regulación emocional? ¿Se os ocurre algún ejemplo de vuestra vida diaria?
- ¿Qué ejercicios os parece más viable realizar?

Evaluación (10 minutos)

Poner a los/las alumnos/as en círculo.

Pulgares hacia arriba o abajo

De la misma forma en que los pulgares de los emperadores romanos decidían el destino de los gladiadores vencidos, las/los participantes pueden expresar su satisfacción con la lección y al mismo tiempo ver qué le ha parecido al resto del grupo. Los pulgares hacia arriba representan una satisfacción alta y los pulgares hacia abajo, una baja. Pueden inclinarlos en distintos ángulos para representar varios grados de satisfacción o falta de ella.

Preguntas:

- **¿Te ha gustado la lección?**
- **¿Has aprendido algo?**
- **¿Te ha faltado algo?**
- **¿Crees que podrás utilizar la regulación emocional en tu vida diaria?**
- **¿Utilizarás los ejercicios de regulación emocional en tu vida diaria?**

Una palabra

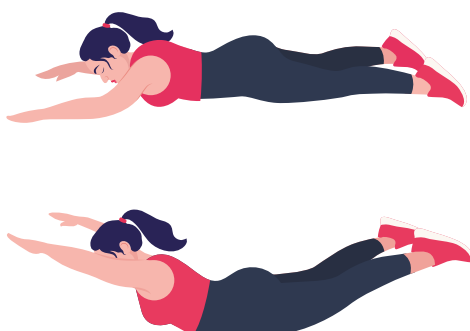
Pedirle a cada miembro del grupo que piense en la razón por la cual le ha gustado o no la lección y que la resuma en una sola palabra. Sucesivamente, hacer una ronda donde todo el mundo comparta su palabra. La ronda no termina hasta que ya no queden palabras nuevas.

Anexo 1: Circuito HIIT — Lección 4 / Actividad 2

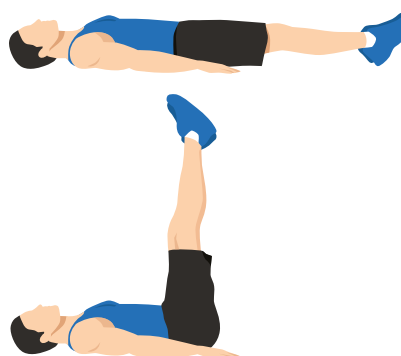
Escalador



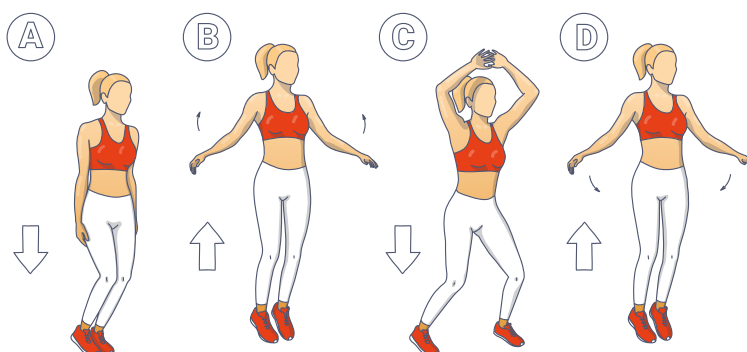
Superman



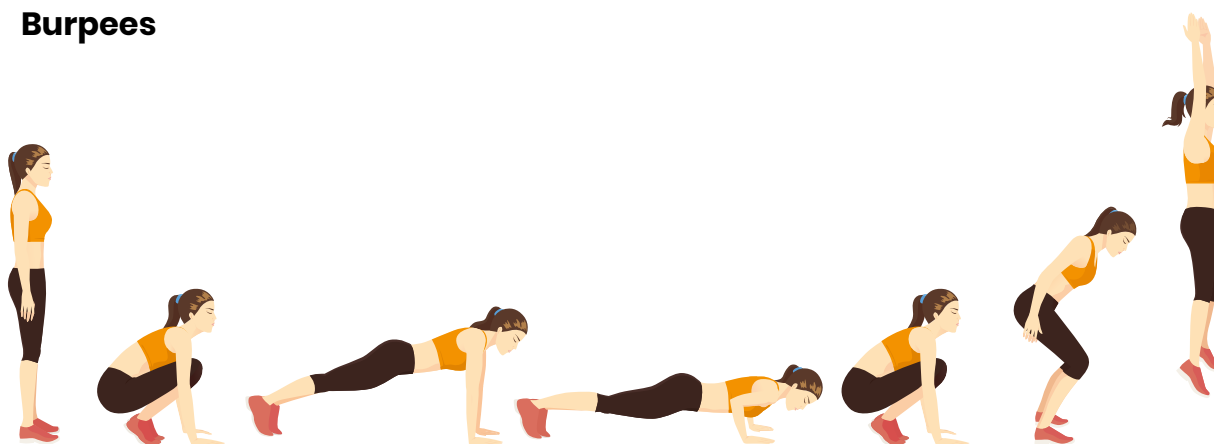
Elevación de piernas



Salto de tijera



Burpees



Anexo 2: Ejercicios de matemáticas — Lección 4 / Actividades 2 y 3

Nombre: _____

Hora de inicio: _____

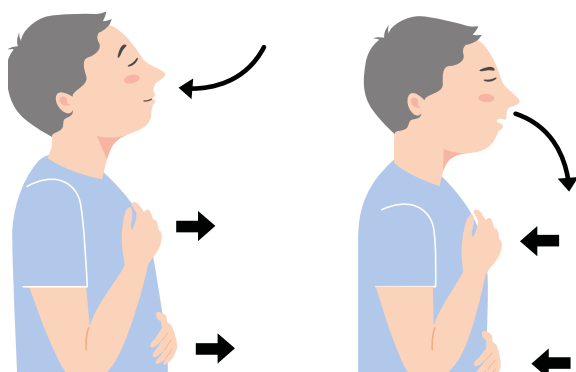
Hora de finalización: _____

183 + 191 = ...	24 + 170 = ...	97 - 19 = ...	178 - 54 = ...
54 + 144 = ...	29 + 34 = ...	168 + 47 = ...	29 + 189 = ...
43 + 120 = ...	171 - 44 = ...	157 - 155 = ...	72 - 6 = ...
36 - 5 = ...	192 - 34 = ...	51 + 182 = ...	102 - 7 = ...
143 + 115 = ...	150 + 189 = ...	116 + 145 = ...	173 - 55 = ...
88 + 128 = ...	133 - 3 = ...	192 - 170 = ...	81 - 36 = ...
54 - 6 = ...	191 - 189 = ...	191 + 142 = ...	53 + 108 = ...
3 + 39 = ...	152 + 110 = ...	121 - 63 = ...	63 - 14 = ...
45 + 34 = ...	45 - 4 = ...	188 - 172 = ...	156 - 85 = ...
131 + 52 = ...	200 - 149 = ...	86 + 90 = ...	59 + 87 = ...
15 + 55 = ...	38 + 11 = ...	80 + 4 = ...	70 - 51 = ...
114 - 16 = ...	87 + 200 = ...	50 - 9 = ...	144 - 131 = ...
197 - 123 = ...	55 + 95 = ...	147 - 106 = ...	184 - 110 = ...
72 - 45 = ...	15 - 4 = ...	26 + 75 = ...	147 + 10 = ...
28 + 198 = ...	158 - 95 = ...	111 - 90 = ...	190 - 183 = ...
199 - 197 = ...	108 + 97 = ...	155 - 49 = ...	162 - 113 = ...
162 - 26 = ...	121 - 102 = ...	119 - 35 = ...	167 + 157 = ...
47 + 42 = ...	101 - 42 = ...	72 - 41 = ...	89 - 78 = ...
107 + 95 = ...	189 - 187 = ...	135 + 126 = ...	16 - 5 = ...
90 + 195 = ...	57 + 118 = ...	63 - 50 = ...	39 - 12 = ...
42 + 24 = ...	146 - 3 = ...	45 - 33 = ...	105 + 99 = ...
182 + 181 = ...	34 - 7 = ...	31 + 55 = ...	90 + 126 = ...
149 - 128 = ...	18 - 13 = ...	147 - 95 = ...	104 - 41 = ...
161 - 107 = ...	199 - 178 = ...	102 - 22 = ...	122 - 58 = ...
74 + 109 = ...	9 + 163 = ...	187 + 163 = ...	144 - 18 = ...

Elegir uno o más de los siguientes ejercicios para añadirlo(s) al circuito de regulación emocional de las/los participantes.

Respiración abdominal

Ponte una mano en el pecho y la otra en el estómago. Respira por la nariz e hincha la barriga. Exhala con suavidad por la boca y siente cómo se te deshinchaba el estómago. La mano en tu pecho no debería moverse.



Respiración doble

- Inhala por la nariz dos veces seguidas.
- Aguanta la respiración durante cuatro segundos.
- Exhala por la boca durante ocho segundos.
- Descansa un momento y repite el ejercicio tres veces.

Arraigo

- Enumera cinco cosas que puedas ver.
- Enumera cuatro cosas que puedas tocar.
- Enumera tres cosas que puedas oír.
- Enumera dos cosas que puedas oler.
- Enumera una cosa que puedas saborear.

Relajación progresiva de Edmund Jacobson

En este ejercicio, tensarás los músculos uno por uno, aguantarás la tensión durante un momento y luego los relajarás.

Estírate en el suelo. Estira los brazos tanto como puedas. Aguanta durante unos cinco segundos y relájalos. Ahora, estira brazos y piernas tanto como puedas. Aguanta otros cinco segundos y vuelve a relajarlos. Tensa los brazos, las piernas y la cara tanto como puedas. Aguanta durante unos cinco segundos y vuelve a soltarlos.

Lugar seguro

Imagina un lugar donde te sientas SEGURO/A. Puede ser real o imaginario. Imagínatelo con todo el detalle que puedas.

- ¿Qué aspecto tiene este lugar?
- ¿Qué sonidos hay en tu lugar seguro?
- ¿Qué puedes tocar en tu lugar seguro?
- ¿Qué puedes oler en tu lugar seguro?
- ¿Qué puedes degustar en tu lugar seguro?

Cuando hayas creado la imagen, mantén los ojos cerrados y disfruta de estar ahí un rato. Entonces, respira hondo una vez y vuelve al momento presente.

Lección 5:

Estrategias de reacción

En los **pasos 4, 5, 6, 7, 8 y 9** de la hoja de ruta del pensamiento orientado a la resolución de problemas, determinamos —también en base a lo que hemos aprendido en las sesiones anteriores— qué acciones queremos y podemos llevar a cabo para prevenir y responder a la VG. En esta lección, abordaremos el método CEV (por sus siglas en inglés, Cumulative Exposure to Violence) que nos ayudará a determinar si una situación implica VG o conductas sexuales transgresoras (CST), que es una forma específica de VG (véase la información contextual). Después, presentaremos unas posibles estrategias de reacción: las 5 D para responder a la VG o a una CST, como víctima y como espectador/a. En la última etapa, hablaremos de distintos organismos de apoyo a las que pueden acudir las víctimas de VG.

Paso 1	Identificar el problema
Paso 2	Analizar las causas
Paso 3	Recabar información
Paso 4	Generar un plan de acción
Paso 5	Evaluación del plan de acción
Paso 6	Escoger el mejor plan de acción
Paso 7	Implementar el plan de acción
Paso 8	Monitorizar los resultados
Paso 9	Evaluación del plan de acción

✓ Objetivos

Al finalizar esta lección, los/las participantes podrán:

- Ser capaces de reconocer y evaluar una CST mediante el método CEV.
- Reconocer que también pueden tener un rol importante a la hora de prevenir la VG.
- Descubrir varias formas de responder a la VG como víctimas y como testigos.
- Descubrir varias plataformas de apoyo inclusivas para víctimas de VG, además de los centros de asistencia a víctimas de abuso sexual.

✓ Infraestructura

- Un aula con sillas y bancos móviles.
- Un ordenador, un proyector y equipo de sonido.
- Internet.

✓ Material educativo

- El PowerPoint de la Lección 5 (PPT5).
- Anexo 1: Estudios de caso de conducta sexual transgresora.
- Anexo 2: Ilustraciones de las 5 D: Estrategias de reacción.
- Anexo 3: Estrategias de reacción a la conducta sexual transgresora.

✓ Duración

Total: 110 minutos

- Actividad 1: Reconocer la conducta sexual transgresora mediante el método CEV (50 minutos).
- Actividad 2: Estrategias de reacción y organismos de ayuda (50 minutos).
- Evaluación (10 minutos).

Información contextual

El sistema de banderas²⁰

El sistema de banderas es una metodología desarrollada por Sensoa para evaluar la conducta sexual y responder de forma apropiada. Ayuda a profesionales, como profesores/as y tutores/as, a determinar si una conducta específica es sana y aceptable o si podría resultar problemática. El sistema de banderas utiliza seis criterios para evaluar la conducta sexual. Estos son:

1. **Consentimiento mutuo:** Todos/as los/las implicados/as consienten de forma voluntaria a la conducta y se sienten cómodos/as.
2. **Participación voluntaria:** La conducta se lleva a cabo de forma voluntaria y sin presión ni coerción. Ambas partes son libres de participar o no en la actividad.
3. **Igualdad:** Existe igualdad de edad, poder, conocimiento y desarrollo emocional entre las personas implicadas. No hay diferencias de poder.
4. **Nivel de desarrollo o funcionamiento:** La conducta es apropiada para la edad y etapa del desarrollo de todas las personas implicadas. Una conducta sexual normal a una edad puede no serlo en otra.
5. **Contexto:** La conducta es apropiada en el contexto en que se da. Por ejemplo, una conducta sexual puede no ser inapropiada en espacios públicos o en el ámbito de ciertas relaciones (como en un contexto familiar).
6. **Impacto:** La conducta no daña el respeto o los límites personales de ninguna de las personas implicadas. La conducta debe respetar la integridad personal de todo el mundo.

El sistema de banderas utiliza cuatro colores (verde, amarillo, rojo y negro) para categorizar las conductas según vaya cumpliendo todos los criterios.

El método CEV²¹

El método CEV se basa en el sistema de banderas y se centra en sus tres criterios más importantes: consentimiento, igualdad y participación voluntaria. Ayuda a las/los jóvenes a determinar si un acto sexual en concreto puede ser considerado una conducta sexual transgresora. Si uno de estos criterios no se cumple, lo es.

Estrategias de reacción: las 5 D

Los/las testigo/as o espectadores/as de VG o CST a menudo no se atreven a actuar por miedo de convertirse en víctimas. Esta actitud es una reacción natural, ya que las personas suelen adaptarse a la conducta de la multitud o el grupo mediante el siguiente razonamiento subyacente: «Si el grupo no actúa, yo tampoco haré nada (por mi seguridad)». Un paso crucial para sobreponerse a este obstáculo es ser consciente de esta clase de conducta del grupo que anima a mirar hacia otro lado y no hacer nada. Solo es necesario hacer «clic» en la cabeza para dar el primer paso y dar la cara por alguien en esta situación.

Las **5 D** es una estrategia de reacción que puede ser aplicada a espectadores/as que ven cómo ocurre una conducta inaceptable y quieren contribuir a crear una solución constructiva. Son distintas formas en que una persona puede responder como espectador/a, aunque, por supuesto, dependen de la situación en concreto.

1. Dirigirse (véase Anexo 2, Figura 1)

Dirigirse a la persona con tranquilidad y respeto y hacerle saber que su conducta no es aceptable, apropiada y/o legal. Nombrar lo que se observa sin juicios de valor e intentar aclarar por qué la conducta puede que no sea apropiada. Esto a menudo ayuda a que la otra persona sea consciente de su impacto en el entorno. Antes de actuar, es recomendable analizar detenidamente la situación. Al fin y al cabo, esta acción puede conllevar riesgos: el perpetrador puede dirigir su mala conducta hacia uno y escalar la situación. En primer lugar, hay que plantearse las siguientes preguntas:

- ¿Estás físicamente seguro/a?
- ¿La persona que está siendo acosada está físicamente segura?
- ¿Hay probabilidad de que la situación empeore?
- ¿Puede deducirse si la persona que está siendo acosada quiere que alguien intervenga?
- Si la respuesta a estas preguntas es «sí», entonces se puede tomar acción.

Si se decide abordar directamente al agresor, es mejor ser breve. No hay que mantener un debate con el agresor. En cambio, hay que concentrarse en la persona que está siendo acosada.

2. Distracer (véase Anexo 2, Figura 2)

Desviar la atención sutilmente de la víctima/perpetrador. Por ejemplo, se les puede plantear una pregunta neutra o cambiar de tema. Al dirigirnos directamente a la persona que está siendo acosada e ignorar al agresor, intervenimos de forma sutil. En lugar de hablar del acoso, hablamos de cualquier otra cosa. Por ejemplo, hacemos una pregunta: fingimos habernos perdido, preguntamos dónde está el baño o qué hora es. También podemos fingir conocer a la persona que está siendo acosada y empezar a hablar con ella de cualquier cosa. Si estamos en una habitación abarrotada, también podemos interponernos «accidentalmente» entre ellos o causar un escándalo derramando nuestra bebida o dejando caer algo al suelo. El objetivo es terminar el incidente, interrumpiéndolo.

3. Delegar (véase Anexo 2, Figura 3)

No reaccionamos solos. Pedimos ayuda a otras personas para que, entre varios, podamos responder a la situación. Juntos, somos más fuertes y esto puede ayudar a abordar el problema de forma colectiva sin que la responsabilidad recaiga en una sola persona. ¿Puedes hablar con una persona responsable, como, por ejemplo, el conductor del autobús, el camarero o el profesor? Si es necesario, también puedes llamar al 112 para que intervenga la policía. Antes de hacerlo, lo mejor es utilizar la táctica de la distracción para asegurarnos de que la persona que está siendo acosada quiere que intervenga la policía.

4. Demorar (véase Anexo 2, Figura 4)

¿No podemos intervenir de forma segura? Entonces no apartaremos la vista de la situación y ofrecemos nuestra ayuda después. Mostramos que estamos disponibles y dispuestos/as a escuchar o dar apoyo, si fuera necesario. De esta forma, el resto de personas verán que la conducta no está siendo ignorada y que somos una presencia segura. A veces la situación dura muy poco tiempo y no hemos podido intervenir antes. Entonces, lo mejor es esperar a que termine y dirigirse a la persona que ha sido acosada.

- Preguntarle cómo está.
- Decirle que sentimos lo que les ha ocurrido.
- Preguntarle si podemos hacer algo por él/ella.
- Ofrecernos a esperar a que venga alguien o acompañarle a algún sitio.
- Decirle a la persona que puede pedir ayuda o presentar una denuncia si quiere.

Debemos quedarnos con la persona que está siendo acosada hasta que haya pasado el peligro, animarla a denunciar y, si es necesario, ofrecernos a testificar. Pero también debemos respetar el deseo de la víctima de hacerlo o no. Es importante intentar evitar ser condescendientes o demasiado protectores/as, dado que esto a menudo lleva a malentendidos o a una nueva y desigual relación de poder.

5. Documentar (véase Anexo 2, Figura 2)

Grabar el incidente si alguien ya está interviniendo. Puede ser útil para reunir pruebas (si no nos pone en peligro). Grabar o tomar notas detalladas del incidente puede ayudar a documentar los hechos. Los elementos claves de las anotaciones son:

- Ubicación, hora y fecha del incidente.
- Descripción de las acciones de la persona implicada.
- Reacciones de la víctima y de los testigos.
- Desarrollo del incidente.

Nota: Es esencial respetar la privacidad de las personas y compartir esta información solo con las autoridades o la víctima, pero nunca públicamente sin permiso.

Siguiendo estos pasos como espectadores/as, podemos contribuir a encontrar una resolución positiva y a mantener la sensación de seguridad en el grupo. Esto nos ofrece formas de intervenir sin escalar la situación y muestra que conductas indeseables no pasan desapercibidas.

Organismos de ayuda

Es muy importante que las víctimas de VG o de CST reciban la ayuda adecuada. Para ello, existen muchas entidades/iniciativas nacionales y regionales:

- **El número de emergencias 112:** Brinda ayuda inmediata en situaciones de peligro de muerte.
- **El número 016:** Brinda ayuda tanto a víctimas de violencia de género como de abuso sexual y ofrece apoyo para presentar denuncias.
- **Centros de asistencia a víctimas de abusos sexuales:** Son lugares especializados en dar apoyo a las víctimas de violencia sexual.
- **La policía:** Se trata del servicio público para denunciar incidentes y recibir ayuda.
- **Punto de referencia local o consejero confidencial:** Persona de confianza o servicio local en tu entorno, escuela, universidad o municipio para denunciar estos problemas de forma confidencial.

Procedimiento

Durante esta lección, se presentará un método para reconocer la CST, además de distintas estrategias de respuesta para lidiar con ella y la VG. Por último, también se señalarán varios organismos de ayuda a los que pueden acudir víctimas y testigos.

Actividad 1 Reconocer la Conducta Sexual Transgresora mediante el método CEV²² (50 minutos)

**La CST es una conducta de naturaleza sexual que sobrepasa los límites de una persona y recae dentro del espectro de la violencia de género si se debe al género de la víctima (véase información contextual de la Lección 1)*

Etapa 1: El método CEV

Instrucciones

Imprimir el Anexo 1 y generar una tarjeta distinta para cada caso.

Introducir el tema mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa la CST para vosotros/as? (Si es necesario, utilizar una nube de palabras en www.mentimeter.com)
- ¿Cuáles son los criterios para determinar una CST?
 - Anotar las respuestas en una pizarra o libreta.

Completar y explicar los tres criterios clave (CEV) que debe cumplir el sexo con consentimiento mutuo (véase PPT). Referirse a los resultados de Menti, si procede.

1. Consentimiento: Todas las personas están de acuerdo y cómodas con la conducta.

- ¿Qué complicaciones puede haber aquí?
 - Comunicación verbal o no verbal.
 - ¿Está siempre claro?
 - ¿Puedes parar si la otra persona no se siente cómoda?

2. Igualdad: Ambas personas tienen más o menos la misma edad y no hay dinámicas de poder entre ellas.

- ¿Podéis explicar qué significa equivalencia?
 - Una persona no es la jefa de la otra.
 - No hay un desequilibrio en términos de edad, conocimiento, inteligencia, poder, funciones, etc.
 - Nadie se siente inferior.
- ¿En qué situaciones el poder juega un papel? ¿Se os ocurre algún ejemplo?

3. Participación voluntaria: No hay coacción ni presión.

- ¿Se os ocurre algún ejemplo de coacción o presión?
 - Física.
 - Presión de grupo.
 - Chantaje emocional.
 - Seducción.
- ¿Qué problemas puede haber aquí?

Cuando no se cumple alguno de estos criterios, nos encontramos ante una Conducta Sexual Transgresora.

Si se considera apropiado, también se pueden incluir y explicar los otros tres criterios del sistema de banderas.

Explicar que van a ensayar juntos/as el uso de estos tres criterios. Dividir a la clase en grupos de dos o tres personas y explicar la tarea:

- Cada grupo recibirá un caso de estudio (Anexo 1).
- Mediante el método CEV, deberán determinar si la situación descrita supone o no un ejemplo de CST.

Después, comentar los distintos casos con toda la clase y decidir si son CST. Si se prefiere, también se pueden incluir los otros tres criterios del sistema de banderas.

Actividad 2 Estrategias de reacción y agencias de ayuda **(50 minutos)**

Etapas 1: Las 5 D: Estrategias de reacción

Instrucciones

Introducir el tema haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez os habéis encontrado ante una situación de CST? ¿Cómo víctimas o como testigos?
- ¿Cómo os hizo sentir?
- ¿Cómo respondisteis a esa situación?
- ¿Os resultó fácil o difícil? ¿Por qué?

Explicar que, incluso como espectadores/as, es posible desempeñar un rol importante a la hora de prevenir y responder ante una situación de CST o de VG en general. Existen varias estrategias de reacción a las que nos referimos como las 5 D.

Dividir a la clase en cinco grupos y entregar a cada uno una ilustración de las 5 D (Anexo 2). Después, explicar la tarea (véase PPT):

- ¿Qué veis en el dibujo?
- ¿Hay alguna alusión a la VG? ¿Por qué sí/no?
- ¿De qué forma están respondiendo a la situación?
- ¿Qué nombre le daríais a esta estrategia de reacción con una palabra que empiece por D?
- ¿Os parece una forma buena/fácil/difícil de responder?
- ¿Podríais adoptar esta estrategia? ¿Por qué sí/no?

Cada grupo debe presentar sus resultados a la clase.

Opcional

Los grupos representan una situación en que una persona sufre VG y uno/a o más espectadores/as utilizan la estrategia de reacción de su tarjeta.

Etapa 2: Organismos de ayuda

Nota: A menudo, los/las jóvenes no saben dónde o a quién acudir en su escuela/organización/club cuando se enfrentan a una situación de VG o CST. Por lo tanto, es importante recordárselo de vez en cuando. Puede ser útil invitar a representantes de organismos pertinentes durante la actividad y pedirles que expliquen los posibles procesos ellos/as mismos/as.

Instrucciones

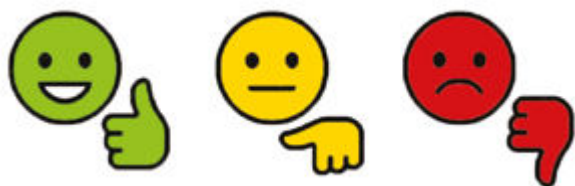
Explicar que es muy importante que las víctimas tengan el apoyo y ayuda adecuados. Existen muchas agencias y organismos locales, regionales y nacionales a los que pueden recurrir.

Preguntar a las/los participantes qué organismos de ayuda conocen y complementar sus respuestas, si necesario (véase la información contextual).

Mostrar el Anexo 3 y repasar con todo el grupo los distintos pasos para responder de forma segura y apropiada como víctimas y espectadores/as en una situación de CST o VG. Durante la actividad, explicar con claridad los distintos organismos de ayuda.

Evaluación (10 minutos)

Mostrar los siguientes emojis (véase PPT) y pedirles a las/los participantes que indiquen cómo valorarían la lección y por qué.



- ¿Te ha gustado la lección?
- ¿Has aprendido algo?
- ¿Te ha faltado algo?
- ¿Utilizarás los ejercicios de regulación emocional en tu vida diaria?

Caso de estudio 1

Un grupo de alumnos/as de cuarto año está de fin de semana de reflexión con el instituto. Algunas chicas están enamoradas del profesor de Historia, que también asiste al fin de semana. A la hora de dormir, el profesor va al cuarto de las chicas para darles un beso de buenas noches.

Caso de estudio 2

Fátima (de 16 años) ha estado chateando durante meses con un chico de su clase que le gusta mucho. Podría decirse que está enamorada. Últimamente, se han estado mandando cada vez más mensajes subidos de tono. Llegado cierto punto, el chico le pide que le enseñe más de su cuerpo. Después de insistir, Fátima le envía una fotografía de su pecho. El chico le pide más y amenaza con subir sus fotos a Internet si no hace lo que le dice.

Caso de estudio 3

En una fiesta, Luna (de 17 años) está muy borracha. Simón, un chico que lleva mucho tiempo enamorado de ella, se le acerca y empieza a besarla. Elle le devuelve el beso apasionadamente. Simón se la lleva a una habitación y empieza a tocarle el cuerpo. Ella está tan borracha que se limita a quedarse inerte en la cama. No dice que «no», así que Simón continúa. Le quita la ropa interior y se acuesta con ella.

Caso de estudio 4

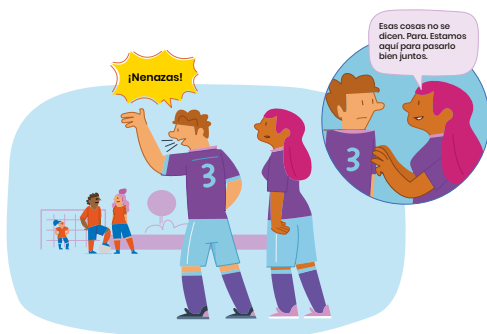
Sergio, un niño de 15 años, lo está pasando mal en casa. Un profesor se da cuenta de que pasa algo raro y pide hablar con él después de clase. Sergio le cuenta lo que pasa entre lágrimas. El profesor le da un cálido abrazo.

Caso de estudio 5

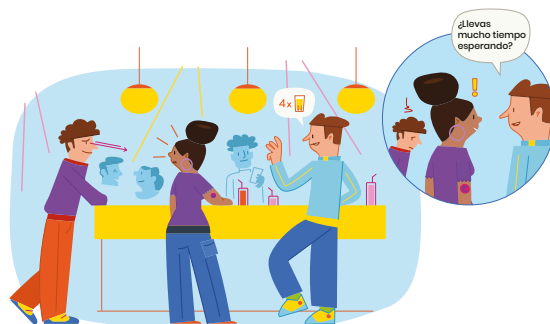
Bram y Mario (ambos de 17 años) están en el cuarto de Mario. Los dos se sienten atraídos el uno por el otro y empiezan a besarse y acariciarse. Mario saca un preservativo y le pregunta a Bram si le apetece ir más allá. Bram dice «sí».

Anexo 2: Estrategias de reacción — Lección 5 / Actividad 2

1



2



3



4



5



Estrategias de reacción ante acoso sexual o conductas inapropiadas

Paso 1 Analizar la situación



¿Estás **sola/o** o hay alguien más alrededor?



¿Te sientes **seguro/a**?



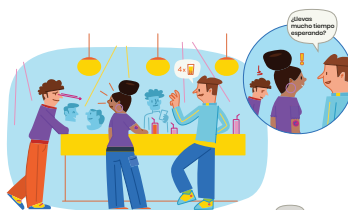
¿Puedes **reaccionar** con seguridad?

Paso 2 Estrategias de reacción – Las 5 D

¡Confía en tu instinto y elige la reacción que te hace sentir más cómodo/a!

Distraer

Desvía sutilmente la atención de la víctima/perpetrador.



Delegar

No respondas solo/a. Pide ayuda.



Demorar

Vigila la situación y ofrece tu apoyo después.



Dirigirse

Trata al agresor con calma y respeto.



Documentar

Graba lo ocurrido si alguien más ya está interviniendo para ayudar.



Paso 3 Después de lo ocurrido



El número de emergencias 112:

Brinda ayuda inmediata en situaciones de peligro de muerte.



El número 016: Brinda ayuda tanto a víctimas de violencia de género como de abuso sexual y ofrece apoyo para presentar denuncias.



Centros de asistencia a víctimas de abusos sexuales: Son lugares especializados en dar apoyo a las víctimas de violencia sexual.



El número 091, la policía: El servicio público para denunciar incidentes y recibir ayuda.



Punto de referencia local o consejero confidencial:

Persona de confianza o servicio local en tu entorno, escuela, universidad o municipio para denunciar estos problemas de forma confidencial.

Fuentes

- 1 Clerinx, T., Schailée, H., Derom, I., & Zinzen, E. (2023). Transformative power of sport for and by students: a prevention pathway against gender-based violence [«El poder transformativo del deporte por y para estudiantes: una vía de prevención contra la violencia de género»]. Manual para la implementación de una vía de intervención pensada para la prevención de la violencia de género. Bruselas: Universidad Libre de Bruselas.
- 2 Verwaest M., De Witte F. (2024). The Power of Sport: Gender on the Move, Sport-Plus Workshop on Preventing Gender-Based Violence through Sport.
- 3 Hartill, M., Rulofs, B., Lang, M., Vertommen, T., Allroggen, M., Cirera, E., Diketmueller, R., Kampen, J., Kohl, A., Martin, M., Nanu, I., Neeten, M., Sage, D., Stativa, E. (2021). CASES: Child abuse in sport: European Statistics - Project Report [«AIDES: Abuso infantil en el deporte: Estadísticas europeas – Informe de proyecto»]. Ormskirk, Reino Unido: Universidad Edge Hill.
- 4 Clerinx, T., Schailée, H., Derom, I., & Zinzen, E. (2023). Context Analysis on Gender-Based Violence: The Transformative Power of Sport for and by students (TPS) [«Análisis contextual de la violencia de género: El poder transformativo del deporte por y para estudiantes»]. Bruselas: Universidad Libre de Bruselas, grupo de investigación SASO/MOVE.
- 5 Plan International Bélgica. (2019). Towards more inclusive and safe cities in Belgium [«Hacia ciudades más inclusivas y seguras en Bélgica»]. <https://planinternational.be/nl-be/projecten/naar-meer-veilige-en-inclusieve-steden-in-belgi%C3%AB>
- 6 Para el contexto educativo específico en Bélgica, consultar la versión en neerlandés. Para el contexto educativo específico en Francia, consultar la versión en francés.
- 7 McMahon, S., y Banyard, V. L. (2012). «When Can I Help? A Conceptual Framework for the Prevention of Sexual Violence Through Bystander Intervention», Trauma, Violence, & Abuse, 13(1), 3-14 [«¿Cuándo puedo ayudar? Un marco teórico para la prevención de la violencia sexual a través de la intervención del espectador. Trauma, violencia y abuso»] <https://doi.org/10.1177/1524838011426015>
- 8 Clerinx, T., Schailée, H., Derom, I., & Zinzen, E. (2023). Transformative power of sport for and by students: a prevention pathway against gender-based violence [«El poder transformativo del deporte por y para estudiantes: una vía de prevención contra la violencia de género»]. Manual para la implementación de una vía de intervención pensada para la prevención de la violencia de género. Bruselas: Universidad Libre de Bruselas.
- 9 RoSa asbl. (2024). Sexual Transgressive Behaviour [«Conducta sexual transgresora»]. <https://rosavzw.be/nl/themas/geweld-en-seksuele-discriminatie/seksueel-grensoverschrijdend-gedrag>
- 10 <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2017/12/21/vrouwen-werken-minder-in-het-huishouden-maar-mannen-doen-echt-n/>
- 11 https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20230123_91771794
- 12 Hartill, M., Rulofs, B., Lang, M., Vertommen, T., Allroggen, M., Cirera, E., ... y Stativa, E. (2021). CASES: General Report: The prevalence and characteristics of interpersonal violence against children (IVAC) inside and outside sport in six European countries [AIDES: Informe general. La prevalencia y características de la violencia interpersonal contra los niños (VICN) dentro y fuera del deporte en seis países europeos].
- 13 United Nations Office on Drugs and Crime (UNDOC) [«Departamento de las Naciones Unidas contra las drogas y el crimen»]. (2019). Global study on homicide. Gender-related killing of women and girls [«Estudio global sobre homicidios. Asesinatos de mujeres y niñas vinculados al género»]. Viena: UNDOC. https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/Booklet_5.pdf
- 14 Plan International Bélgica. (2019). Naar meer inclusieve en veilige steden in België [«Hacia ciudades más inclusivas y seguras en Bélgica»] <https://planinternational.be/nl-be/projecten/naar-meer-veilige-en-inclusieve-steden-in-belgi%C3%AB>
- 15 LGBTQ+ es un término que engloba lesbianas, gays, transgéneros, bisexuales, intersexuales y personas queer. El «+» en el acrónimo se refiere a las muchas otras identidades y expresiones de género y preferencias sexuales que existen.
- 16 Vertommen, T., Schipper-van Veldhoven, N., Wouters, K., Kampen, J. K., Brackenridge, C. H., Rhind, D. J., ... y Van Den Eede, F. (2016). "Interpersonal violence against children in sport in the Netherlands and Belgium", Child abuse & neglect [«Violencia interpersonal contra niños en el deporte en Países Bajos y Bélgica. Abuso infantil y negligencia»], 51, 223-236. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.006>
- 17 Ohlert, J., Rau, T., Rulofs, B., & Allroggen, M. (2020). Comparison of elite athletes' sexual violence experiences in and outside sport [«Comparativa de las experiencias de violencia sexual de atletas de élite dentro y fuera del deporte»]. Ger. J. Exerc. Sport Res, 50, 435-443. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00678-3>
- 18 Rosenberg, M.B. (2015). Nonviolent communication: A language of Life [«Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida»]. Puddle Dancer press.
- 19 Levine, P. A. (1997). Waking the tiger: Healing trauma [«Despertar al tigre: Curar el trauma»]. North Atlantic Books.
- 20 Solo disponible en neerlandés: <https://www.sensoa.be/vlaggensysteem-hoe-reageren-op-seksueel-grensoverschrijdend-gedrag>
- 21 Michiels, J., Halimi, M., y Dedoncker, K. (2022). EquiSchools manual. Working with young people towards a (gender)equal and violence-free society [«Manual EquiSchools: Trabajar con los jóvenes hacia una Sociedad con igualdad de género y libre de violencia»]. Bruselas: Beweging tegen Geweld - vzw Zijn & RoSa vzw – Centro de Estudios de Género y Feminismo.
- 22 Michiels, J., Halimi, M., y Dedoncker, K. (2022). EquiSchools manual. Working with young people towards a (gender)equal and violence-free society [«Manual EquiSchools: Trabajar con los jóvenes hacia una Sociedad con igualdad de género y libre de violencia»]. Bruselas: Beweging tegen Geweld - vzw Zijn & RoSa vzw – Centro de Estudios de Género y Feminismo.
- 23 Michiels, J., Halimi, M., y Dedoncker, K. (2022). EquiSchools manual. Working with young people towards a (gender)equal and violence-free society [«Manual EquiSchools: Trabajar con los jóvenes hacia una Sociedad con igualdad de género y libre de violencia»]. Bruselas: Beweging tegen Geweld - vzw Zijn & RoSa vzw – Centro de Estudios de Género y Feminismo.

Plan International España, miembro de Plan International, es una organización humanitaria y de desarrollo independiente que promueve los derechos de la infancia y la igualdad de las niñas. Creemos en el poder y el potencial de todos los niños y niñas, pero sabemos que a menudo se ven reprimidos por la pobreza, la violencia, la exclusión y la discriminación. Trabajamos para garantizar que las niñas tengan las mismas oportunidades que los niños desde el nacimiento: asistir a la escuela o a una formación profesional, obtener un trabajo digno, tener voz y hacer cambios en su sociedad, decidir por sí mismas sobre sus vidas y cuerpos, y desarrollarse libres de violencia.

Puedes encontrar más información acerca de Plan Internacional España en www.planinternational.es

Publicación: 2024

Responsable editorial: Isabelle Verhaegen, Isabelle Verhaegen, Plan International Bélgica, Rue du Marquis, 1, 1000, Bruselas

Diseño gráfico: Liz Morrison

Texto original en neerlandés: Mieke Verwaest, Flore De Witte

Esta publicación también está disponible en neerlandés, francés e inglés

Traducción: Eric Levit Mora

Revisión: Clara Corts, Begoña Solórzano

Aviso legal: Este proyecto ha sido financiado por la Unión Europea. Los puntos de vista y opiniones expresados en esta publicación se corresponden únicamente a los autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea. Ni la Unión Europea ni su agencia de financiación pueden ser consideradas responsables de los mismos.



Funded by
the European Union