

Iniciativa Colegios Valientes: Por Escuelas Libres de Violencia de Género y Discriminación



Informe de resultados



Con el apoyo de:

En el marco de:



Esta iniciativa es parte de la Iniciativa Spotlight, programa conjunto de la Unión Europea y las Naciones Unidas, cuya finalidad es eliminar todas las formas de violencia contra mujeres y niñas, en los Estados miembros, para el año 2030. De acuerdo con los pilares de intervención priorizados en Ecuador, esta iniciativa aporta a “prevenir la violencia contra las mujeres y las niñas a través de programas basados en evidencia y campañas”. Se encargan de su ejecución, de manera coordinada, las agencias de Naciones Unidas ONU Mujeres, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de Ecuador, de la mano de algunas instituciones públicas.

Realizado por el PNUD:

Guía y revisión técnica:

Ana M. Grijalva, responsable de exploración del Laboratorio de Aceleración

Enrique Crespo, responsable de experimentación del Laboratorio de Aceleración

Edición de contenido:

Bethsabé Moreno, consultora en innovación del Laboratorio de Aceleración

Redacción:

María Inés Serrano, consultora pedagógica del Laboratorio de Aceleración

Josué Puma Muñoz, consultor de evaluación del Laboratorio de Aceleración

Edición editorial: La Caracola

Diagramación: Unic Design

Elaborado en Quito, Ecuador. Agosto, 2023.

Las opiniones, los análisis y las recomendaciones de política no reflejan necesariamente el punto de vista del PNUD, como tampoco de sus Estados miembros.

Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial- ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>, y puede ser reproducida para cualquier uso no comercial otorgando el reconocimiento respectivo al PNUD. Se permiten obras derivadas que se compartan bajo la misma licencia.



Contenido

1. Antecedentes del proyecto	Pág. 4
2. Diseño e implementación de la intervención	Pág. 6
2.1. Descripción de la Intervención	Pág. 7
2.2. Público objetivo de la intervención	Pág. 8
2.3. Cronograma de la intervención	Pág. 8
2.4. Planificación y organización de la intervención	Pág. 9
2.5. Ejecución de las Actuaciones Educativas de Éxito	Pág. 10
2.6. Evaluación de la intervención	Pág. 12
3. Resultados	Pág. 13
3.1. Violencia sexual	Pág. 14
3.2. Abuso sexual	Pág. 15
3.3. Violencia física	Pág. 16
3.4. Violencia psicológica	Pág. 17
3.5. Violencia cibernética	Pág. 18
3.6. Discriminación multicriterio	Pág. 19
3.7. Sesgos en roles y estereotipos en el ámbito educativo	Pág. 21
4. Conclusiones	Pág. 23
5. Bibliografía	Pág. 25



01. Antecedentes del proyecto

La violencia en los centros educativos está extendida a nivel mundial y afecta a un número considerable de niños, niñas y adolescentes.

En Ecuador, 6 de cada 10 mujeres han sido víctimas de violencia en algún momento de su vida, según la Encuesta de Relaciones Intrafamiliares y Violencia de Género contra la Mujer (ENVIGMU) realizada en 2019. Con relación a los tipos de violencia, los resultados de la encuesta evidencian que la más recurrente es la psicológica, seguida de la física y la sexual; así, más de la mitad de las mujeres mayores de 15 años han sido víctimas de violencia psicológica y más de un tercio han sido víctimas de violencia física y sexual en el país. Uno de los elementos más preocupantes es que tan solo 2 de cada 10 mujeres han denunciado los incidentes (INEC, 2019).

La prevalencia de la violencia de género contra las mujeres en Ecuador se debe, entre otros, a factores que contribuyen a su naturalización y perpetuación. Destacan, por ejemplo, hábitos y costumbres que objetivan el cuerpo femenino y profundizan los estereotipos de género que asignan al hombre el papel de proveedor del hogar, mientras relegan a la mujer a la economía del cuidado (GIZ-SDH, 2019). Según la ENVIGMU 2019, a nivel nacional, 4,5 de cada 10 mujeres mayores de 15 años considera que las tareas de cuidado del hogar son responsabilidad de ellas, y que los hombres deben asumir los gastos de la familia. En esta misma línea, 15 de cada 100 mujeres mayores de 15 años considera que los hombres deben acceder a mejores puestos de trabajo que ellas. Según la misma fuente, 15 de cada 100 mujeres mayores de 15 años afirma que deben acceder a tener relaciones sexuales cuando sus parejas lo desean; y 6 de cada 10 consideran que deben actuar y vestir recatadamente para no provocar a los hombres.

Frente a esta problemática, la Iniciativa Spotlight, ejecutada en conjunto entre la Unión Europea y las Naciones Unidas, tiene como finalidad eliminar todas las formas de violencia contra mujeres y niñas para el año 2030.

De acuerdo con los pilares de intervención priorizados en Ecuador, bajo el enfoque de prevenir la violencia contra mujeres y niñas a través de programas basados en evidencia, el

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de Ecuador, en colaboración con el Ministerio de Educación, ha puesto en marcha la iniciativa denominada “Colegios Valientes: Escuelas Libres de Violencia de Género y Discriminación”. Esta iniciativa consiste en implementar dentro de la comunidad educativa tres prácticas que modifiquen los comportamientos y las percepciones relacionadas con la violencia de género y la discriminación.

Hasta el momento, la iniciativa ha sido implementada a manera de piloto en una unidad educativa de la ciudad de Cuenca, donde docentes, estudiantes y familiares de bachillerato participaron en el desarrollo de las tres prácticas que componen el proyecto. En este documento se describe cómo se implementó la iniciativa en la unidad educativa piloto y qué resultados se obtuvieron. Para un mayor detalle sobre la metodología utilizada en la evaluación de impacto realizada para identificar los resultados cuantitativos aquí descritos, se puede revisar el documento *Nota metodológica*.

De manera complementaria, en el documento *Hazlo tú mismo: Guía práctica de implementación*, dirigido a docentes y autoridades de las unidades educativas ecuatorianas, se describe el proceso para implementar la iniciativa Colegios Valientes en una unidad educativa y se explica la metodología paso a paso para llevar a cabo las tres prácticas.

Finalmente, en el documento *Estrategia de sostenibilidad y escalamiento*, dirigido a los responsables de ejecutar la iniciativa Colegios Valientes en las unidades educativas, así como a las autoridades gubernamentales del sector de la educación ecuatoriana, se describe una serie de estrategias que tienen como foco habilitar la implementación continua de la iniciativa en las unidades educativas.



02. Diseño e implementación de la intervención

2.1. Descripción de la intervención

La iniciativa Colegios Valientes consiste en la implementación, dentro de la comunidad educativa, de tres de las siete Actuaciones Educativas de Éxito del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje (CdA), con el objetivo de modificar los comportamientos y las percepciones relacionadas con la violencia de género y la discriminación.

El modelo CdA fue desarrollado por el Proyecto del Programa Marco de la Unión Europea INCLUD-ED entre 2006 y 2011, para mejorar el aprendizaje y la convivencia escolar a través de la transformación integral dentro y fuera del aula. Para ello, se plantea la aplicación de una serie de prácticas y metodologías, denominadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), que permiten revertir situaciones de violencia y discriminación mediante la cohesión social.

Las AEE se apoyan en el aprendizaje dialógico, un concepto que coloca a “la dialogicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Aubert, García & Racionero, 2009). Esto implica reconocer la capacidad de un individuo para crear y transformar a través del pensamiento crítico y la interacción con su entorno, más allá de entenderlo como solamente un intercambio de palabras. En este contexto, las AEE se fundamentan en promover el diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad educativa, donde cada individuo tiene la oportunidad de participar sin importar la posición jerárquica y donde se reconoce la capacidad de actuar y reflexionar de todas las personas.

Hoy en día, el uso de las AEE en más de 15 países ha permitido recoger evidencia científica que prueba su efectividad y transferibilidad a cualquier contexto. Tomando en cuenta las experiencias positivas y transformadoras que las AEE han tenido a nivel mundial, las tres implementadas en la iniciativa Colegios Valientes son: i) las tertulias dialógicas; ii) las formaciones pedagógicas dialógicas; y iii) el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. A continuación, se describe en qué consisten.



Tertulias Dialógicas

Son una actividad de lectura y construcción conjunta de conocimientos, a partir de la reflexión y el diálogo sobre obras relacionadas con la temática que se quiera abordar. Se realizan con la participación de todos los estudiantes, la o el docente y, de manera opcional, voluntarios de la comunidad. Además de mejorar la expresión oral, aumentan el vocabulario, la comprensión y el análisis desde varias perspectivas, y crean sentido mediante la vinculación de la lectura con las vivencias de los participantes.



Formaciones Pedagógicas Dialógicas

Son actividades de lectura y construcción conjunta de conocimientos, a partir de la reflexión de las prácticas de los participantes, el análisis y el diálogo sobre libros que la comunidad científica internacional ha validado como referencias en el ámbito pedagógico. Se realizan con la participación de los docentes y directivos del centro educativo. Además de ofrecer la oportunidad de explorar las teorías de la educación y mantener actualizado el conocimiento, mejoran la convivencia entre los participantes.



Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos

Consiste en la conformación de una comisión mixta integrada por estudiantes, docentes y familiares voluntarios, a través de la cual se crea una norma de convivencia que permite la prevención y resolución de conflictos en los centros educativos. La norma es elaborada de forma colaborativa por toda la comunidad, buscando recoger la diversidad de opiniones y, por medio de argumentos, llegar a un consenso; de esta manera, el resultado será válido para y aceptado por todos y todas. Además de descubrir las causas y los orígenes de los conflictos, esta AEE crea espacios seguros en los que todos y todas pueden expresarse y encontrar formas efectivas de resolver los conflictos.

Es importante denotar que el modelo pedagógico CdA propone para las tertulias dialógicas y las formaciones pedagógicas dialógicas realizar lecturas de clásicos literarios y de obras científicas de autores reconocidos de pedagogía, respectivamente. Sin embargo, para la temática de la iniciativa fue necesario seleccionar material que abordara de manera científica la violencia de género y la discriminación. Para ello, se contó con el acompañamiento de una experta en el modelo pedagógico CdA, quien guió la elección de los textos y la aplicación de la metodología.

En el documento *Hazlo tú mismo: Guía práctica de implementación* se detalla paso a paso cómo preparar y llevar a cabo las tres AEE.

2.2. Público Objetivo de la intervención

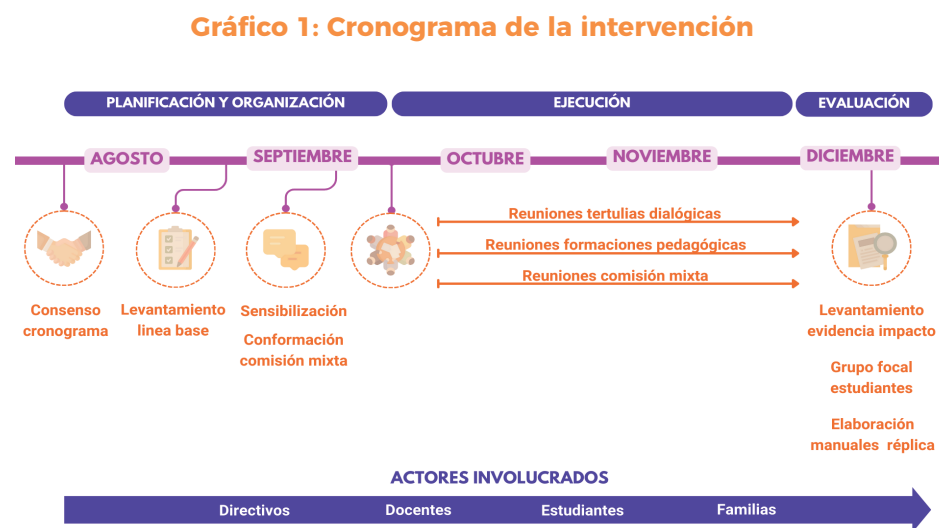
La unidad educativa seleccionada ofrece dos modalidades de bachillerato. Las diferencias entre ambos son las materias impartidas y el horario de las clases. El bachillerato técnico se orienta hacia la formación de competencias laborales como la informática o la contabilidad, y sus clases se imparten por la mañana (horario matutino). El bachillerato en ciencias generales se enfoca en la formación en ciencias naturales como la física y la química, y sus clases se realizan por la tarde (horario vespertino).

El público objetivo de la iniciativa fueron los estudiantes de primer, segundo y tercer cursos (con edades de 15 a 18 años) del bachillerato de ciencias generales, sus padres de familia, docentes y autoridades. Por ello, las tertulias dialógicas y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos se aplicaron únicamente con los estudiantes, familiares y docentes del bachillerato de ciencias generales.

Cabe indicar que, las formaciones pedagógicas dialógicas se aplicaron con los docentes de las dos modalidades, con el objetivo de que todo el claustro docente pudiera gozar de los beneficios acordados en retribución por su participación en la iniciativa. No obstante, solo las lecturas con los docentes del bachillerato de ciencias generales se enfocaron en la prevención de la violencia de género y discriminación; mientras que las lecturas con los docentes del bachillerato técnico se enfocaron en textos pedagógicos.

2.3. Cronograma de la intervención

Una vez que el Ministerio de Educación designó la unidad educativa en la cual se realizaría el piloto y concluyó la preparación del material necesario para implementar la iniciativa, se llevó a cabo la intervención entre agosto y diciembre de 2022. En el gráfico 1 se muestran las actividades realizadas durante estos cinco meses.



Fuente y elaboración: PNUD

La intervención inició con una etapa de planificación y organización en la que se socializa la metodología de la iniciativa, se consensuan las actividades a realizar, se ejecuta el levantamiento de información de línea base y se conforma la comisión mixta. Continúa con una etapa de ejecución donde se ponen en práctica las tres AEE y finalmente concluye con una etapa de evaluación donde se realiza el levantamiento de información final, se analizan los resultados y se prepara el material de difusión. En las siguientes subsecciones se describen las actividades realizadas y lecciones aprendidas en las tres etapas.

2.4. Planificación y organización de la intervención

Actividades realizadas

15 AGO 2022	Primera visita a la unidad educativa	Durante esta primera reunión se presentaron la iniciativa y sus objetivos a una comisión de docentes dispuesta por las autoridades de la unidad educativa. Además, se consensó el calendario de actividades.
18 AGO 2022	Reunión de emergencia con docentes y autoridades	Se socializó nuevamente el calendario consensuado y se atendieron las inquietudes de los docentes que se oponían a la implementación de la iniciativa.
29 A 30 AGO 2022	Taller de sensibilización docente de bachillerato	Durante dos talleres de cuatro horas cada uno, se explicó a los y las docentes el modelo de CdA, se reflexionó sobre la evidencia científica de la aplicación de las AEE y se analizaron los retos que la unidad educativa enfrentaba.
5 A 9 SEP 2022	Levantamiento de línea base	Se aplicó la encuesta de línea base a los estudiantes de primero, segundo y tercer cursos de las dos modalidades del bachillerato (técnico y ciencias generales). Esta encuesta recogió la percepción de los estudiantes sobre violencia de género y discriminación, así como también sobre sus características sociodemográficas y económicas ¹ .

12 A 16
SEP
2022

Taller de sensibilización estudiantes y familiares

Durante dos horas de clase se explicó a los estudiantes de cada paralelo del bachiller de ciencias generales en qué consisten las tertulias dialógicas, se seleccionaron de manera consensuada las lecturas a realizar y se sensibilizó sobre violencia de género y discriminación en el contexto escolar. Por otro lado, durante los primeros quince minutos de cada reunión de aula con padres de familia del bachillerato de ciencias generales, se explicó brevemente la iniciativa y se los invitó a formar parte de la comisión mixta.

21
SEP
2022

Conformación de la comisión mixta

A raíz de las explicaciones e invitaciones realizadas durante los talleres de sensibilización, se conformó la comisión mixta con voluntarios de todos los sectores de la comunidad educativa del bachillerato en ciencias generales: tres docentes, seis estudiantes y dos madres de familia. Asimismo, se consensó reunirse de manera quincenal.

Lecciones aprendidas



Resistencia y escepticismo: A pesar de la formación continua recibida, los y las docentes presentaron resistencia para abordar las temáticas de violencia de género y discriminación y se mostraron escépticos respecto a los objetivos de la iniciativa. Para contrarrestar esto, se profundizó en la explicación de la metodología de la iniciativa y de las evidencias previas del éxito de las AEE.

¹ En el documento *Nota metodológica* se puede encontrar el detalle de las variables levantadas en la encuesta.



Compensación y consenso: Se percibió un malestar generalizado, por parte de los y las docentes, respecto a la idea de que la implementación de la iniciativa les causaría carga laboral adicional. Frente a ello, resultó importante que la iniciativa reconociera su esfuerzo a través de la acreditación de horas de formación, que el cronograma de actividades se construyera de manera consensuada, y que las actividades se realizaran dentro del horario laboral de los y las docentes.



Planificación clara y realista: Debido a implementaciones pasadas que no cumplen ni con sus objetivos ni con sus ofrecimientos, las y los docentes suelen rechazar la implementación de nuevas iniciativas. Por ello es transcendental crear un ambiente de confianza y transparencia, socializando un cronograma realizable, con etapas definidas, expectativas reales y metodologías claras. No se debe prometer nada que no se pueda cumplir, ni crear falsas expectativas con lo que se pretende lograr a partir de la implementación.



Implementación in situ: A pesar de que se había planificado realizar los talleres de sensibilización fuera de la unidad educativa, estos se realizaron en dentro de la institución y dentro de los horarios laborables/académicos de los y las docentes y estudiantes, aprovechando además la convocatoria de familiares realizada a inicio de año. Se procedió de esta manera porque las autoridades de la institución advirtieron que de lo contrario el ausentismo sería mayor.



Duración de los talleres de sensibilización: El tiempo y el espacio establecidos para los talleres de sensibilización a estudiantes y familiares no permitieron abarcar la socialización específica y detallada de las tres AEE ni realizar las dinámicas de grupo planificadas. Para futuras intervenciones, se sugiere que estos talleres tengan una duración mínima de dos horas cada uno.



Infraestructura tecnológica: A pesar de que se habilitó y repotenció parcialmente el laboratorio de informática del colegio para el levantamiento de información, los equipos disponibles no fueron suficientes para que todos los estudiantes realizaran la encuesta. El uso de WiFi en los dispositivos móviles resultó útil y aceleró el levantamiento de información. Sin embargo, es recomendable contar con un replicador de internet con suficiente potencia como para soportar más de 20 dispositivos conectados.

2.5. Ejecución de las Actuaciones Educativas de Éxito

Actividades realizadas

19 SEP
A 23
DIC
2022

Reuniones tertulias dialógicas

Se realizaron 14 reuniones (una semanal) con los y las alumnas de los dos paralelos de primero, segundo y tercero de bachillerato en ciencias generales (seis cursos en total). En la primera reunión se les presentó un resumen del listado de lecturas y en comunidad eligieron por cuál comenzar y cuánto del texto leer. En las siguientes reuniones, las y los estudiantes compartieron lo que más les llamó la atención de las lecturas, reflexionaron sobre cómo se relacionaban con sus experiencias y acordaron nuevamente el número de páginas que debían leer para la siguiente tertulia. Una vez concluido un texto, el grupo seleccionaba otro de la lista.

19 SEP
A 23
DIC
2022

Reuniones tertulias dialógicas

Se realizaron 14 reuniones (una semanal) con los docentes de las dos modalidades de bachillerato. En la primera reunión se les presentó un resumen del listado de lecturas y en consenso seleccionaron un texto. En las siguientes reuniones, las y los docentes compartieron lo que más les llamó la atención de las lecturas, reflexionaron sobre cómo habían contribuido a su práctica educativa y acordaron nuevamente el número de páginas que debían leer para la siguiente tertulia.

28 SEP
A 12
DIC
2022

Reuniones comisión mixta

Se realizaron cinco reuniones (una quincenal) con los miembros de la comisión mixta. A partir de la información recopilada a través de la actividad “No me siento bien en mi colegio cuando... y qué puedo hacer para cambiarlo”, se trabajó en tres grupos (cada uno con un o una docente y dos estudiantes) para identificar los problemas más urgentes relacionados con: i) la violencia de género y la discriminación; ii) la disciplina y lo académico; y iii) la infraestructura y los servicios. Luego se propuso una norma consensuada entre todos para solucionar los problemas priorizados.



Desarrollo del alumnado: En algunos cursos, el nivel de participación, cumplimiento de la lectura y análisis comenzó siendo sumamente escaso. Sin embargo, a medida que se avanzó con la iniciativa, se alcanzaron una participación más activa y un análisis más profundo.



Formación docente: Durante las semanas que duró la intervención se percibió un avance significativo en cuanto a la participación de los y las docentes en las formaciones pedagógicas dialógicas, una maduración en cuanto al nivel de análisis y, en general, un fortalecimiento en las habilidades lingüísticas.



Consenso: Para la construcción de la propuesta de norma de convivencia fue importante que todos los y las participantes se sintieran escuchadas y valoradas. El debate para este consenso fue extenso y profundo, pero siempre primó dar oportunidad a todos y todas y ser respetuoso frente a las intervenciones de los demás.



Socialización de la norma: Para que la norma de convivencia sea efectiva, debe ser consensuada y aprobada por toda la comunidad educativa. Para ello, se requiere que las autoridades de la unidad educativa cumplan con el compromiso de concluir con las siguientes actividades:

- Socializar la norma de manera escrita mediante los representantes de cada aula, lo cual permitirá que todas y todos puedan reflexionar y proponer cambios o ajustes.
- Actualizar el documento de manera colaborativa entre la comisión mixta y los representantes de cada curso, recogiendo los ajustes propuestos.
- Socializar la versión final de la norma para que sea aplicada por toda la comunidad (estudiantes, docentes, autoridades, familias, etc.).

Lecciones aprendidas



Medición de impacto: Planificar la implementación de la iniciativa Colegios Valientes bajo un diseño de evaluación de impacto, con un grupo de tratamiento y uno de control, permitió medir sus resultados.



Ritmo de trabajo: Se debe respetar el ritmo natural de cada curso respecto al progreso de la lectura durante las tertulias dialógicas, sin generar presión ni causar incomodidad al compararlo con otros grupos. La velocidad del trabajo depende de múltiples factores como eventualidades, feriados, dificultad para realizar la lectura, número de intervenciones en cada reunión y extensión de las reflexiones realizadas por los y las estudiantes. No hay que preocuparse si no se logran abordar todas las lecturas planificadas con todos los cursos; lo importante es crear espacios de sensibilización y conciencia sobre la violencia de género y la discriminación a través de la reflexión de lo leído.



Participación estudiantil: El nivel de participación y la profundidad del análisis de las y los estudiantes durante las tertulias dialógicas va aumentando a medida que aumenta la edad de las y los alumnos. Se requiere motivar más a las y los alumnos de los primeros de bachillerato para que participen y reflexionen, utilizando preguntas o anécdotas propias.

2.6. Evaluación de la intervención

Actividades realizadas

28
NOV
A 2
DIC
2022

Levantamiento de resultados

Se aplicó nuevamente la encuesta a los estudiantes de primero, segundo y tercer cursos de las dos modalidades del bachillerato (técnico y ciencias generales). La encuesta aplicada recogió las mismas variables de la encuesta de línea base, con el objetivo de identificar la variación en la percepción de los estudiantes sobre la violencia de género y la discriminación.

23
DIC
2022

Grupo focal estudiantes

Se realizó un grupo focal con doce estudiantes, conformado por dos de cada curso del bachillerato en ciencias generales que realizaron las tertulias dialógicas. Los y las participantes intervinieron de manera voluntaria reflexionando sobre si las actividades realizadas les habían permitido: i) identificar con mayor facilidad situaciones violentas de las cuales antes no se percataban; ii) identificar con mayor facilidad situaciones discriminatorias practicadas por ellos u otros; iii) cuestionarse los roles tradicionales y estereotipos que hay entre mujeres y hombres; y iv) sentirse más escuchados y escuchadas.

26 A
30
DIC
2022

Análisis de resultados

Se realizó la evaluación de impacto para identificar si la aplicación de las tertulias dialógicas había generado un cambio significativo en los comportamientos y las percepciones de los y las estudiantes respecto de la violencia de género y la discriminación.

26 A
30
DIC
2022

Sistematización de resultados

Se recogió la información de la intervención y se redactaron cuatro documentos que hablaban respectivamente de la descripción de la intervención, la metodología de la evaluación de impacto, el paso a paso para la aplicación de las tres AEE y la estrategia de sostenibilidad y escalamiento propuesta para expandir la implementación de la iniciativa.

Lecciones aprendidas



Identificador para estudiantes: Es importante asignar un número de identificación a las y los estudiantes para el levantamiento de información, porque algunos escribieron mal sus nombres o desconocían sus números de cédula, y ello genera un problema al emparejar la información de la línea base con los resultados.



Diversidad de opiniones: Para el grupo focal, es importante que los alumnos seleccionados mantengan la diversidad de género y recojan tanto opiniones a favor como en detrimento de la iniciativa. Por este motivo, de cada curso, el equipo consultor seleccionó a un hombre y una mujer, de los cuales uno correspondía a un estudiante colaborador y el otro, a un estudiante apático, según el nivel de participación que presentó durante las actividades realizadas.



03. Resultados

Los resultados presentados a continuación son producto del análisis de la información recopilada tanto a través de las encuestas como del grupo focal. Se refieren a los cambios presentados en la percepción de los y las estudiantes respecto a la violencia de género y la discriminación, incluyendo:

- **Experiencia de violencia de género:** Frecuencia con que experimentan violencia o abuso sexuales, violencia física, violencia psicológica y violencia cibernética.
- **Experiencia de discriminación:** Frecuencia con la que se sienten discriminados o ven que sus pares son discriminados.
- **Percepción de roles y estereotipos:** Nivel de aceptación o desacuerdo con afirmaciones machistas en torno a roles y estereotipos de género en los ámbitos afectivo-sexual y académico.

Para ello, se utilizó una metodología estadística denominada *diferencias en diferencias*, que permite calcular el efecto causal de la intervención, comparando la evolución del grupo del bachillerato en ciencias generales que participó en las tertulias dialógicas (en adelante, *grupo de tratamiento*) con el grupo del bachillerato técnico que no participó (en adelante, *grupo de control*). De esta forma, se puede asegurar que los resultados obtenidos se deben únicamente al programa y no a otros factores externos (Gertler et al., 2017). En el documento *Nota metodológica* se detalla la metodología aplicada.

De manera complementaria, se presentan los factores determinantes de la probabilidad de que un o una estudiante perciba una vida libre de cualquier tipo de violencia o discriminación o sea ajeno al machismo en roles y estereotipos de género. Para ello, se utilizó una metodología estadística denominada Modelos PROBIT, que permite estimar la probabilidad de ocurrencia de un evento. Para calcular las probabilidades se utilizó la información sociodemográfica y económica recogida en la encuesta, según la evidencia empírica demostrada en investigaciones previas (Caudillo et al., 2017).

3.1. Violencia sexual

La categoría de violencia sexual recoge la percepción de la frecuencia con la que las y los estudiantes reciben piropos de tipo sexual o sobre sus cuerpos.

Determinantes

La probabilidad de que las y los estudiantes perciban una vida escolar libre de violencia sexual se reduce 4 % por cada año que cumple la o el individuo, 15 % si se trata de una mujer estudiante, 17 % si el o la estudiante forma parte de la comunidad LGBTIQ+, 16 % si la persona se auto percibe de etnia indígena, 27 % si la madre solo tiene escolaridad primaria, 3 % si la madre tiene escolaridad secundaria, y 21 % si el o la estudiante se relaciona con compañeros hombres.

Gráfico 2: Determinantes de la violencia sexual



Fuente y elaboración: PNUD

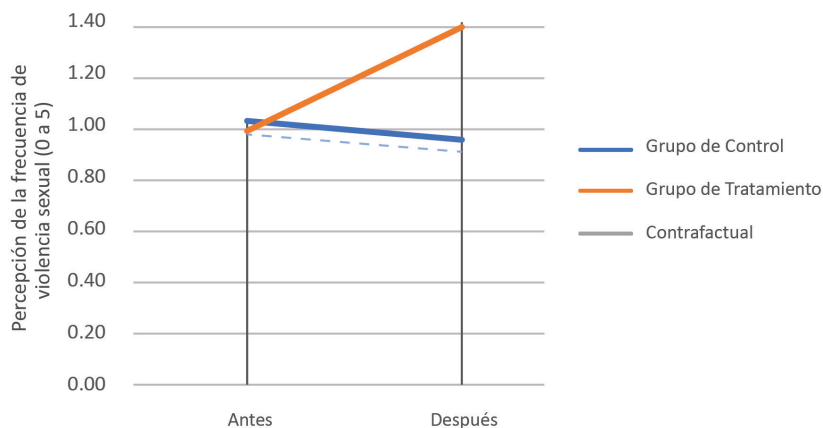
El único factor que incrementa en 22 % la probabilidad de percibir una vida escolar libre de violencia sexual es que el o la estudiante no sienta ningún tipo de atracción sexual. Estas personas parecen alejarse de espacios de relacionamiento social en que se acostumbra el ejercicio de la violencia sexual.

Impacto de la intervención

“Las tertulias me ha ayudado a diferenciar más porque antes, para mí, la violencia machista era normal porque la sociedad la normaliza”
 (M, estudiante mujer, grupo focal).

Antes de las actividades desarrolladas, los y las estudiantes de ambos bachilleratos indicaron en promedio que la frecuencia con la que experimentan violencia sexual es “casi nunca”. Después de la intervención, el grupo de control mantuvo su respuesta promedio; sin embargo, el grupo de tratamiento manifestó una frecuencia más cercana a “a veces”, con un aumento de 0.40 puntos. Esto implica que la intervención logró sensibilizar y generar herramientas para identificar y señalar la violencia sexual.

Gráfico 3: Impacto en la percepción de la violencia sexual



Fuente y elaboración: PNUD

En el gráfico se muestra la evolución del valor promedio de la frecuencia indicada por los grupos de tratamiento y control antes y después de la intervención. Las opciones de respuesta para medir la frecuencia fueron: 0 (“nunca”), 1 (“casi nunca”), 2 (“a veces”), 3 (“normalmente”), 4 (“casi siempre”) y 5 (“siempre”).

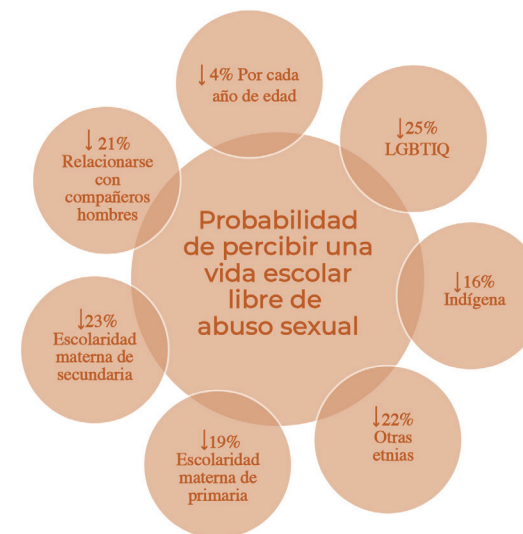
3.2. Abuso sexual

La categoría de abuso sexual recoge la percepción de la frecuencia con que las y los estudiantes son tocados o besados sin su consentimiento.

Determinantes

abuso sexual se reduce 4 % por cada año que cumple, 25 % si la persona forma parte de la comunidad LGBTIQ, 16 % si se autoidentifica como indígena, 22 % si se autoidentifica como parte de otras etnias (afros, negros, mulatos y montuvios), 19 % si la madre no superó la formación primaria, 23 % si no superó la formación secundaria, y 21 % si el individuo se relaciona con compañeros hombres.

Gráfico 4: Determinantes del abuso sexual



Fuente y elaboración: PNUD

Impacto de la intervención

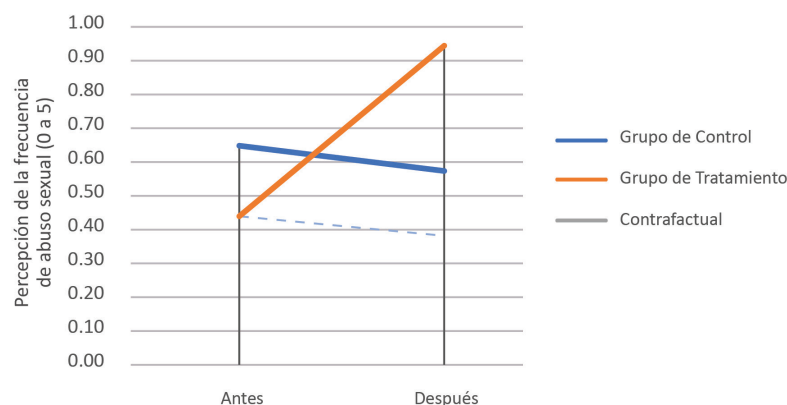
“No solo hemos aprendido a subrayar las ideas más importantes en textos, también tuvimos la oportunidad de analizar los problemas que pasan afuera y dentro de la escuela, como a reconocer la violencia que sufren mujeres y hombres en diferentes formas”



(E, estudiante mujer, grupo focal).

Antes de las actividades desarrolladas, los y las estudiantes de ambos bachilleratos indicaron en promedio que la frecuencia con la que habían experimentado abuso sexual se encontraba cerca de “nunca”. Después de la intervención, el grupo de control mantuvo su respuesta promedio, mientras que el grupo de tratamiento aumentó su frecuencia promedio en 0.50 puntos a “casi nunca”. Esta diferencia demuestra que la intervención logró incrementar la sensibilidad y capacidad de reconocimiento del abuso sexual en el grupo tratado.

Gráfico 5: Impacto en la percepción del abuso sexual



Fuente y elaboración: PNUD

En el gráfico se muestra la evolución del valor promedio de la frecuencia indicada por los grupos de tratamiento y control antes y después de la intervención. Las opciones de respuesta para medir la frecuencia fueron: 0 (“nunca”), 1 (“casi nunca”), 2 (“a veces”), 3 (“normalmente”), 4 (“casi siempre”) y 5 (“siempre”).

3.3. Violencia física

La categoría de violencia física recoge la percepción de la frecuencia con que las y los estudiantes fueron agredidos con empujones, jalones de pelo, patadas, puñetes o con algún objeto.

Determinantes

La probabilidad de percibir una vida escolar libre de violencia física se reduce 10 % si el individuo es hombre y 27 % si se relaciona con hombres. Únicamente aquellas personas que expresan no sentir atracción sexual tienen una probabilidad 15 % mayor de no experimentar violencia física en espacios educativos.

Gráfico 6: Determinantes de la violencia física



Fuente y elaboración: PNUD

Impacto de la intervención

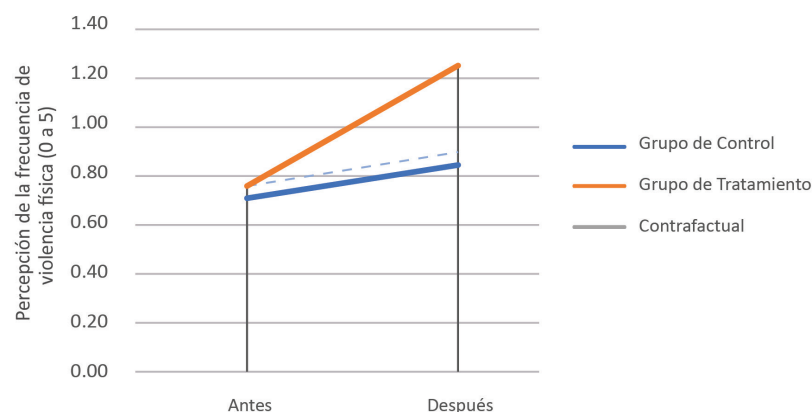
“Las tertulias me ayudaron a reconocer que hay momentos en que ciertas personas intentan controlar o hacer daño. Creo que ahora no lo paso por alto”

(J, estudiante hombre, grupo focal).

Antes de la intervención, el valor promedio con que las y los estudiantes de los dos grupos identificaban la frecuencia con que eran violentados físicamente estaba cerca de “casi nunca”. Después de la implementación de las tertulias dialógicas, el grupo de control incrementó levemente su valor de respuesta, manteniéndose cerca de “casi nunca”, mientras que el grupo de tratamiento incrementó de manera significativa su valor promedio de respuesta en 0,60 puntos acercándose a “a veces”. Este incremento demuestra que la intervención dio a las y los estudiantes más herramientas para identificar y señalar este tipo de violencia.

En el gráfico se muestra la evolución del valor promedio de la frecuencia indicada por los grupos de tratamiento y control antes y después de la intervención. Las opciones de respuesta para medir la frecuencia fueron: 0 (“nunca”), 1 (“casi nunca”), 2 (“a veces”), 3 (“normalmente”), 4 (“casi siempre”) y 5 (“siempre”).

Gráfico 7: Impacto en la percepción de la violencia física



Fuente y elaboración: PNUD

3.4. Violencia psicológica

La categoría de violencia psicológica recoge la percepción de la frecuencia con que las y los estudiantes fueron agredidos con insultos, gritos, ofensas o humillaciones.

Determinantes

La probabilidad de que un o una estudiante perciba una vida escolar libre de violencia psicológica se reduce en 19 % en caso de que esta persona forme parte de la comunidad LGBTQ+, en 11 % si la persona trabaja o ayuda en el trabajo para mantener al hogar, y en 20 % si se relaciona con compañeros hombres. En contraste, la probabilidad aumenta 18 % si el o la alumna se autoidentifica como indígena. Esto puede vincularse a que esta población se mantiene aparte de espacios donde se ejerce este tipo de violencia. Otra hipótesis que sugiere la literatura es que esta población naturaliza este tipo de violencia y no dispone de herramientas para reconocerla como tal (Castillo & Ocoró, 2019; Caudillo et al., 2017).

Gráfico 8: Determinantes de la violencia psicológica



Fuente y elaboración: PNUD

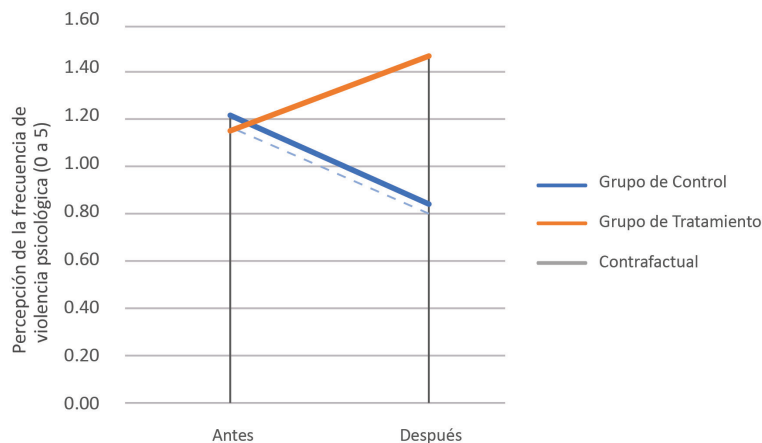
Impacto de la intervención

“Pienso que las tertulias nos han ayudado mucho porque a veces nos tomamos como un juego situaciones de violencia”
 (A, estudiante mujer, grupo focal).

“Yo creo que sí, sí ha existido un cambio, porque gracias a las tertulias sabemos que las violencias que veíamos comunes no lo eran y no lo serán. Gracias a estos espacios sabemos que, así sean cosas mínimas, deben tomarse en cuenta y solucionarse”
 (W, estudiante hombre, grupo focal).

Antes del tratamiento, las y los estudiantes de ambos grupos manifestaron que la frecuencia con que eran violentados psicológicamente era cercana a “casi nunca”. Después de la implementación, el grupo de control redujo levemente su respuesta promedio hacia “nunca”, mientras que el grupo de tratamiento incrementó de manera significativa su valor promedio de respuesta en 0,40 puntos hacia “a veces”. Este incremento demuestra que la intervención otorgó a las y los estudiantes herramientas para identificar y señalar la violencia psicológica.

Gráfico 9: Impacto en la percepción de la violencia psicológica



Fuente y elaboración: PNUD

El gráfico muestra la evolución del valor promedio de la frecuencia indicada por los grupos de tratamiento y control antes y después de la intervención. Las opciones de respuesta para medir la frecuencia fueron: 0 (“nunca”), 1 (“casi nunca”), 2 (“a veces”), 3 (“normalmente”), 4 (“casi siempre”) y 5 (“siempre”).

3.5. Violencia cibernética

La categoría de violencia cibernética recoge la percepción de la frecuencia con que las y los estudiantes reciben mensajes o publicaciones con insultos u ofensas por celular o redes sociales.

Determinantes

Gráfico 10: Determinantes de la violencia cibernética



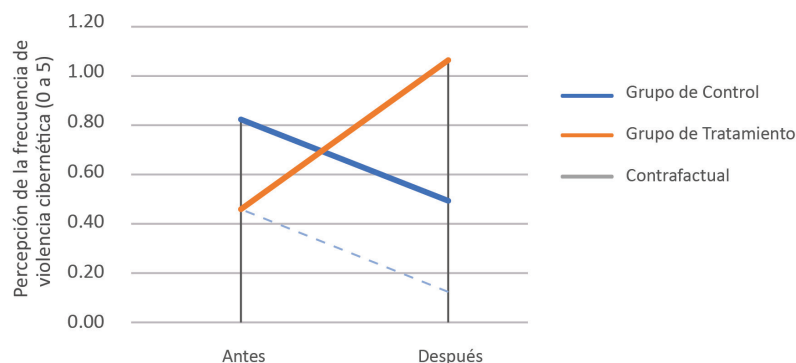
Fuente y elaboración: PNUD

La probabilidad de que un o una estudiante perciba una vida escolar libre de violencia cibernética se reduce en 16 % si su identificación étnica es indígena, 12 % si se auto percibe como parte de la “clase baja” y 9 % si interactúa con compañeros hombres. Esta probabilidad puede incrementar 5 % conforme la composición del desayuno de cada estudiante es más completa, otro 8 % cuando las y los estudiantes comparten habitación con una persona más dentro de sus viviendas, y 10 % si es el individuo es mujer.

Impacto de la intervención

Antes del tratamiento, el valor promedio con que las y los estudiantes de ambos grupos identificaban la frecuencia con que eran violentados cibernéticamente estaba entre “nunca” y “casi nunca”. Después de la intervención, el grupo de control redujo levemente su respuesta hacia “nunca”, mientras que el grupo de tratamiento incrementó de manera significativa su valor promedio en 0.60 puntos, lo que consolidó la percepción en “casi nunca”. Este incremento demuestra que el impacto de la intervención generó en las y los estudiantes herramientas para identificar y señalar la violencia cibernética.

Gráfico 11: Impacto en la percepción de la violencia cibernética



Fuente y elaboración: PNUD

En el gráfico se muestra la evolución del valor promedio de la frecuencia indicada por los grupos de tratamiento y control antes y después de la intervención. Las opciones de respuesta para medir la frecuencia fueron: 0 (“nunca”), 1 (“casi nunca”), 2 (“a veces”), 3 (“normalmente”), 4 (“casi siempre”) y 5 (“siempre”).

3.6. Discriminación multicriterio

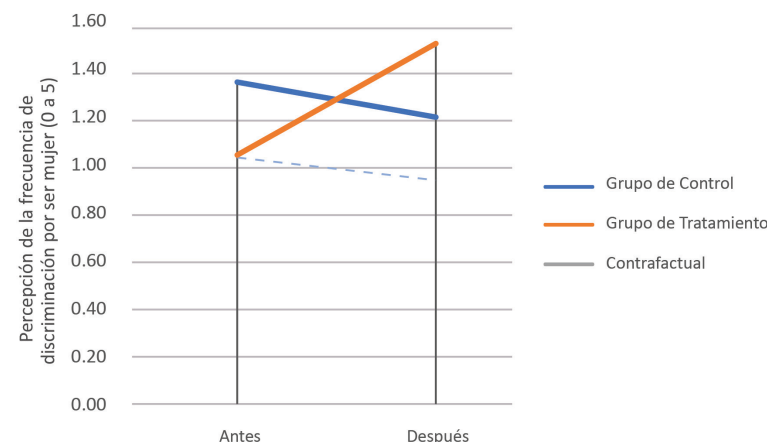
La categoría de discriminación mide de manera separada la percepción de la frecuencia con que las y los estudiantes fueron discriminados por ser mujeres, por ser hombres, por su orientación sexual y por su peso/estatura.

Impacto de la intervención en la discriminación por ser mujer

“Sí hemos cambiado nuestra forma de ver. Antes, como decían mis compañeros, lo veíamos de una forma graciosa, chistosa; era común la discriminación tanto por su color, su orientación sexual y así. Mis compañeros últimamente se han puesto a hablar y han buscado dejar ese tipo de actitudes”
 (M, estudiante mujer, grupo focal).

Antes de la intervención, las estudiantes de ambos grupos respondieron en promedio que era discriminadas “casi nunca” por ser mujeres. Una vez aplicadas las actividades de Colegios Valientes, el grupo de control no reflejó un cambio significativo, mientras que el grupo de tratamiento incrementó su respuesta promedio en 0.50 puntos, acercándose a “a veces”. Esta diferencia señala que la intervención otorgó a las estudiantes herramientas para señalar este tipo de discriminación.

Gráfico 12: Impacto percepción de la discriminación por ser mujer



Fuente y elaboración: PNUD

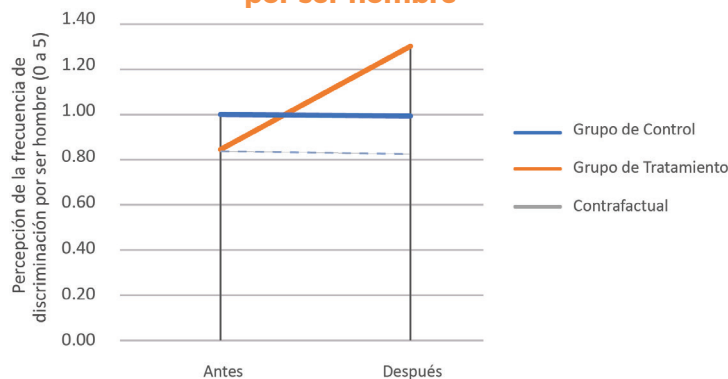
En el gráfico se muestra la evolución del valor promedio de la frecuencia indicada por los grupos de tratamiento y control antes y después de la intervención. Las opciones de respuesta para medir la frecuencia fueron: 0 ("nunca"), 1 ("casi nunca"), 2 ("a veces"), 3 ("normalmente"), 4 ("casi siempre") y 5 ("siempre").

Impacto de la intervención en la discriminación por ser hombre

“Conforme ustedes nos invitaban a hablar y reflexionar, nosotros cambiábamos de perspectiva. Antes nos burlábamos de un compañero por ser delicado o ‘afeminado’, pero últimamente no vemos normal expresarnos de esa forma o cualquier otra. Se trata de aceptar al otro”
 (M, estudiante mujer, grupo focal).

En el caso de la discriminación por ser hombre, antes de la intervención ambos grupos de estudiantes tuvieron respuestas promedio alrededor a “casi nunca”. Después de la implementación de las tertulias dialógicas, el grupo de control mantuvo su respuesta, mientras que el grupo de tratamiento incrementó la frecuencia percibida en 0,50 puntos hacia “a veces”. Esto determina que el grupo de estudiantes tratados desarrolló herramientas suficientes para reconocer la discriminación por ser hombres. Se encontró que la discriminación por “ser hombres” guarda consigo en realidad una discriminación por “no ser lo suficientemente masculinos” dentro de los marcos normativos de la masculinidad hegemónica (Bourdieu, Jordá & Bourdieu, 2007; De Stéfano, 2017).

Gráfico 13: Impacto en la percepción de la discriminación por ser hombre



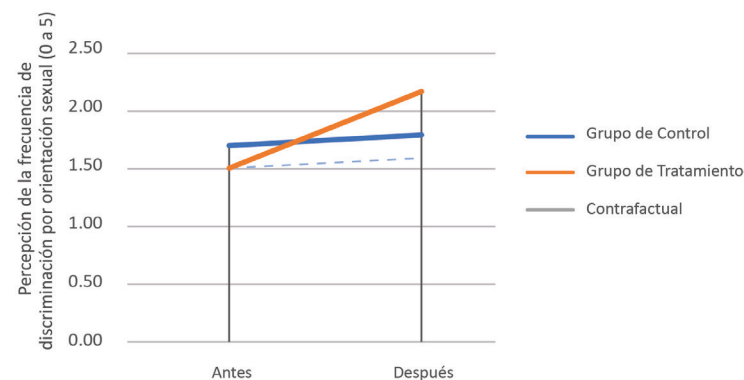
Fuente y elaboración: PNUD

Impacto de la intervención en la discriminación por orientación sexual

“Soy bisexual y mi papá se refiere a mí como la ‘marimacha’. Esos tratos me hacen sentir mal e incluso ha llegado a amenazarme con botarme de la casa si llego a decirle que me gustan los dos sexos o soy lesbiana. Entonces ese también es mi punto de vista: tenemos que enseñar a las demás personas para que entiendan y acepten la diversidad”
 (M, estudiante mujer, grupo focal).

En lo que respecta a la discriminación por orientación sexual, antes de la intervención ambos grupos tuvieron una respuesta entre “casi nunca” y “a veces”. Después de la intervención, el grupo de control mantuvo su nivel de respuesta, mientras que el grupo tratado presentó un incremento significativo de 0.60 puntos hacia “normalmente”. Este cambio indica que las actividades implementadas lograron desarrollar las herramientas necesarias para que las y los estudiantes identificaran la discriminación que se gesta contra aquellas personas que forman parte de la comunidad LGBTQ+.

Gráfico 14: Impacto en la percepción de la discriminación por orientación sexual



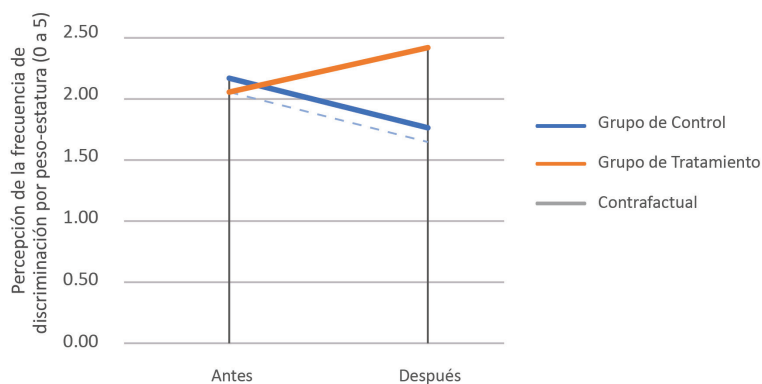
Fuente y elaboración: PNUD

Impacto de la intervención en la discriminación por peso/estatura

“También fui discriminado por ser gordito. Llegó un tiempo que me sentí inseguro de mi cuerpo. A partir de las tertulias comencé a pensar de una manera distinta, a aceptarme un poco más”
(J, estudiante hombre, grupo focal).

Frente a la discriminación por peso o estatura, antes de la intervención ambos grupos tuvieron una respuesta promedio alrededor de “a veces”. Después de la implementación, el grupo de control redujo su respuesta hacia “casi nunca”, mientras que el grupo de tratamiento incrementó significativamente su respuesta promedio en 0,40 puntos hacia “normalmente”. Esta diferencia establece que el impacto de la intervención fue generar en las y los estudiantes herramientas para señalar este tipo de discriminación.

Gráfico 15: Impacto en la percepción de la discriminación por peso/estatura



Fuente y elaboración: PNUD

En el gráfico se muestra la evolución del valor promedio de la frecuencia indicada por el grupo de tratamiento y control antes y después de la intervención. Las opciones de respuesta para medir la frecuencia fueron: 0 (“nunca”), 1 (“casi nunca”), 2 (“a veces”), 3 (“normalmente”), 4 (“casi siempre”) y 5 (“siempre”).

3.7. Sesgos en roles y estereotipos en el ámbito educativo

Los sesgos en roles y estereotipos de género se miden al preguntar a las y los estudiantes qué tan de acuerdo o en desacuerdo están con ideas expresamente machistas sobre lo que define a mujeres y hombres en su desempeño educativo.

Determinantes

La probabilidad de rechazar los roles y estereotipos machistas se reduce 8 % si la madre del o la estudiante estudió únicamente hasta la primaria, 5 % conforme incrementa la tasa de hacinamiento del o la estudiante, y 4 % si el individuo hace deporte. Es decir, estos elementos contribuyen a que los y las estudiantes tiendan a aceptar roles y estereotipos machistas. Uno de los elementos más llamativos es el vínculo entre la actividad deportiva y la aceptación de ideas machistas. La literatura sugiere que los espacios deportivos, altamente influidos por el fútbol, fungen como medios de socialización y reproducción de las relaciones machistas de poder preexistentes en la sociedad, de la cual la cultura deportiva es reflejo (Macías & Moya, 2002; Dosal, Mejía & Capdevila, 2017).

En contraste, la probabilidad de rechazar los roles y estereotipos machistas incrementa 5 % para las estudiantes que son mujeres, y 2 % conforme la composición del desayuno del o la estudiante es más completa.

Gráfico 15: Impacto en la percepción de la discriminación por peso/estatura



Fuente y elaboración: PNUD

Impacto de la intervención

“Desde mi punto de vista, sí ha mejorado mucho y hemos cambiado: hemos aprendido a ser más empáticos, a ser más humanos, a darnos cuenta de que no por el hecho de ser hombre o mujer tenemos que hacer cierta cosa o cierta cosa no, porque no está bien”

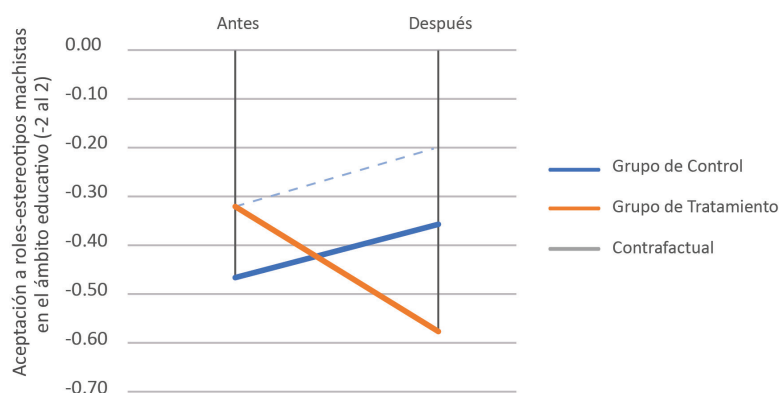


(S, estudiante mujer, grupo focal).

Antes del tratamiento, el valor promedio con que las y los estudiantes de ambos grupos rechazaron los roles y estereotipos machistas se encontraba entre “en desacuerdo” y “neutral”. Después de la intervención, el grupo de control mantuvo su nivel de rechazo, mientras que el grupo de tratamiento acentuó de manera significativa en -0,30 puntos su rechazo a los roles y estereotipos machistas, acercándose más hacia “en desacuerdo”. Esta diferencia demuestra que el impacto de la intervención logró que las y los estudiantes cuestionaran sus conceptos de lo femenino y lo masculino dentro del entorno educativo, así como también incrementó el rechazo al machismo.

En el gráfico se muestra la evolución del valor promedio de la frecuencia indicada por los grupos de tratamiento y control antes y después de la intervención. Las opciones de respuesta para medir el rechazo fueron: -2 (“muy en desacuerdo”), -1 (“en desacuerdo”), 0 (“neutral”), 1 (“de acuerdo”) y 2 (“muy de acuerdo”).

Gráfico 17: Impacto de estereotipos machistas en el ámbito educativo



Fuente y elaboración: PNUD



04. Conclusiones

“Creo que han venido para darnos una mirada más amplia. Conforme avanzaron las tertulias, nos replanteamos la forma de tratarnos y creo importante hacer una campaña para poder profundizar en estos problemas”

(M, estudiante hombre, grupo focal).

La iniciativa Colegios Valientes tuvo un efecto positivo en el cambio de las percepciones de la comunidad educativa respecto de la violencia de género y la discriminación.

De parte de los docentes, se pudo observar que al inicio de la intervención no había interés por tratar los temas de violencia de género y discriminación, pero a medida que avanzó la práctica del ejercicio pedagógico, se pudo evidenciar un cambio respecto de la importancia que los docentes otorgan al diálogo e involucramiento proactivo con los y las estudiantes para prevenirlas.

Respecto de los y las estudiantes, se puede concluir que la intervención tuvo un efecto causal al incrementar su capacidad de reconocer por separado la violencia sexual, el abuso sexual, la violencia psicológica, física y cibernética. El abordaje de las actividades de la iniciativa Colegios Valientes brindó cobertura y tratamiento efectivo a la reflexión sobre la violencia. Es evidente que la violencia se incorpora a las dinámicas cotidianas de interacción social: insultos, maltratos e incluso golpes se naturalizan como parte del lenguaje y la comunicación entre las y los estudiantes. El espacio de tertulias, diálogo y cuestionamiento a este tipo de expresiones cortó la naturalización de la violencia que se gesta desde el momento en que las y los estudiantes se incorporan a clases.

De manera similar, la intervención logró impactar sobre la capacidad de las y los estudiantes de reconocer la discriminación por siete de once motivos. La iniciativa registró impacto o un efecto causal al incrementar la capacidad del estudiantado para reconocer discriminación por creencias religiosas o preferencias culturales, por peso o estatura, por orientación sexual, por ser mujer, por ser hombre, por ser muy “masculinas” o por ser “afeminados”. En el caso de las capacidades del estudiantado para identificar y señalar la discriminación por barrio de residencia, lugar de origen, clase social o tono de piel, no se registró un impacto estadísticamente significativo. Sin embargo, para estos casos se constató un leve incremento en la identificación de discriminación, lo que sugiere que con una exposición más prolongada al tratamiento se puede conseguir un impacto o efecto estadísticamente significativo.

En lo que respecta a los roles y estereotipos de género en el ámbito académico, se registra que la intervención logró impactar al reducir el nivel de aceptación del estudiantado a

ideas o aseveraciones con carga machista. Es decir, la intervención impactó al generar una conciencia académica y educativa que entiende a las mujeres y hombres desde una posición menos machista y más igualitaria, donde amerita que todos tengan la misma voz, las mismas oportunidades, los mismos límites y la misma consideración dentro y fuera del aula de clase.

El efecto de la intervención con los roles y estereotipos de género en el ámbito afectivo-sexual no logró ser estadísticamente significativo en la mayoría de las aseveraciones propuestas. Solo en una aseveración que habla de la iniciativa en el amor atribuida estrictamente a los hombres se logró impactar en la percepción de las y los estudiantes, quienes incrementaron su rechazo esta idea. En el resto de las aseveraciones machistas no se consiguió impacto. Sin embargo, se registró un efecto leve de incremento al rechazo que sienten por las ideas o prejuicios machistas. Esto sugiere una tendencia hacia la reducción del machismo que con un tratamiento más prolongado puede llegar a generar impacto.

5. Bibliografía

- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Universidad de Barcelona / Universidad Rovira / Universidad de Wisconsin.
- Bourdieu, P., Jordá, J., & Bourdieu, P. (2007). La dominación masculina. Anagrama.
- Castillo, E., & Ocoró, A. (2019). "Dominación cruzada: Racismos y violencias de género en la educación superior colombiana". *Nómadas*, 51: 259-267. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a15>
- Caudillo, L., Hernández, M., & Flores, M. (2017). "Análisis de los determinantes sociales de la violencia de género". *Ra Ximhai*, 2(13): 87-96.
- De Stéfano, M. (2017). "Hacerse hombre en el aula: Masculinidad, homofobia y acoso escolar". *Cadernos Pagu*, 50. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Dosal, R., Mejía, M., & Capdevila, L. (2017). "Deporte y equidad de género". *Economía UNAM*, 14(40): 121-133. <https://doi.org/10.1016/j.eunam.2017.01.005>
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2017). La evaluación de impacto en la práctica. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0888-3>
- GIZ - SDH. (2019). Consultoría "Proceso participativo de construcción del PNPEVCM". Quito.
- Heckman, J., Ichimura, H., & Todd, P. (1997). "Matching as an Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluating a Job Training Programme". *The Review of Economic Studies*, 64(4): 605-654. <https://doi.org/10.2307/2971733>
- INEC. (2019). Metodología: Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres. INEC.
- Macías, V., & Moya, M. (2002). "Género y deporte: La influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos". *Revista de Psicología Social*, 17(2): 129-148. <https://doi.org/10.1174/021347402320007564>

V Colegios Valientes



Con el apoyo de:



En el marco de:

