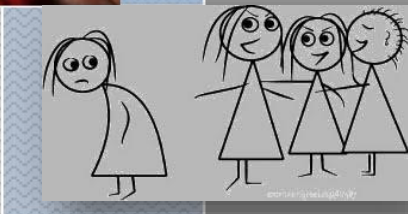


LOS PROBLEMAS SOCIALES DEL ACOSO ESCOLAR Y LAS CONDUCTAS SEXISTAS DESDE UN ENFOQUE DE IMPLICACIÓN FAMILIAR

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA PREVENIR EL “BULLYING” Y LAS CONDUCTAS SEXISTAS, ORIENTADA A NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y A SUS PADRES/MADRES



TRABAJO FIN DE GRADO
PSICOLOGIA SOCIAL

Alumna: Inma Ferrer Guimerá
Profesor consultor: Oscar López Catalán
Fecha de entrega - 12/01/2020



Índice

RESUMEN.....	2
1. INTRODUCCIÓN	4
2. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA PROPUESTA.....	7
3. JUSTIFICACIÓN	9
4. MARCO TEORICO	12
4.1. Breve introducción teórica del “Bullyig”.....	12
4.2. Definición de sexismo, estereotipo de género y violencia de género	13
4.3. Marco teórico de la propuesta de intervención	14
5. OBJETIVOS	16
6. METODOLOGÍA.....	17
6.1. Descripción del programa.....	18
7. PLANIFICACIÓN	22
8. RISOTERAPIA: Una técnica para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.....	26
8.1. Diseño de una sesión: Taller de Risoterapia.	26
9. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	29
10. RESULTADOS ESPERADOS.....	33
10.1. Resultados a corto plazo.....	33
10.1.1. Registro resultados a corto plazo.....	35
10. 2. Instrumentos de evaluación aplicados a los padres	36
10.3. Resultados a medio plazo	37
10. 4. Resultados a largo plazo	38
11. DISCUSION	38
12. CONCLUSIONES.....	44
13. LIMITACIONES.....	47
14. BIBLIOGRAFÍA	48
14.1. Bibliografía referida	62
15. ANEXOS.....	65

“Una sociedad sana es aquella que no permite integrar la violencia en su vida cotidiana”.

González Bellido (2019)

RESUMEN

Las estadísticas muestran que en la Comunitat Valenciana los problemas de acoso escolar y violencia de género en las aulas, se mantienen y adoptan otras formas como el ciberacoso.¹

Este TFG ofrece una propuesta de intervención para prevenir estas conductas en niños de educación infantil y primer ciclo de primaria de la localidad de Vinaròs (Castelló). Se propone la aplicación simultánea a padres/madres e hij@s de un programa cuyo pilar fundamental es la educación emocional. Consta de 30 sesiones distribuidas a lo largo de un curso académico, en horario extraescolar. Aparte de contenidos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, se impartirá formación sobre: el “bullying” y los comportamientos sexistas, las habilidades sociales y comunicativas, la igualdad de género, la educación sexual y el uso responsable de las TIC.

Esta intervención proporciona tanto a los progenitores como a los hij@s recursos para reducir la vulnerabilidad de reproducir en el futuro conductas de acoso escolar y manifestaciones sexistas. Se espera que un abordaje de estos temas en los primeros años de la infancia, produzcan una disminución del “bullying” y la violencia de género en la adolescencia, y a la larga, en la juventud, se traduzca en unos índices más bajos de agresividad, de violencia hacia la pareja y de violencia hacia la mujer.

Se quiere concienciar a la comunidad que el acoso escolar y el sexismo deben tratarse como problemas sociales, implicando a familias, escuela y organismos públicos. Esta propuesta otorga a los padres un papel primordial para prevenir o reconducir comportamientos no deseados, ya que son los primeros agentes sociabilizadores del niñ@ y sus figuras de referencia, teniendo así la capacidad de modular la conducta de sus hij@s.

ABSTRACT

Statistics show that problems of bullying and gender-based violence in classrooms are maintained and adopted in other forms such as cyber bullying in Valencian Community ⁽¹⁾. This TFG offers a

¹Datos extraídos de la *Memoria anual sobre la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana, curso 2017-2018* (Conselleria d’Educació de la Generalitat Valenciana, 2019), y del *III Estudio sobre acoso escolar y ciberacoso según los afectados* (Ballesteros, B. et al., 2018).

proposal for intervention to prevent these behaviours in pre-schoolers and students of first grade of primary education, in the town of Vinaròs (Castelló). We propose a simultaneous application to parents and sons/daughters of a programme whose fundamental base is emotional education. It consists of 30 sessions distributed throughout an academic year, in after-school hours. Apart from content on the development of emotional intelligence, training will be provided formation on bullying and sexist behaviours, social and communicative skills, gender equality, sex education and responsible use of ICTs.

This intervention wants to provide both, parents and sons/daughters, resources to reduce the vulnerability to reproduce in future bullying and sexist manifestations. It is expected that an approach to these topics in the early years of childhood, will produce a decrease in "bullying" and gender-based violence in adolescence, and in youth, it will become lower rates of aggression, violence towards the couple and violence against women.

We want to raise awareness to the community that bullying and sexism should be treated as social problems, involving families, schools and public institutions. This proposal gives parents a primary role to prevent or re-construct unwanted behaviours, because they are the first socializing agents of children and their reference figures, thus having the ability to modulate the conduct of their sons/daughters.

PALABRAS CLAVE

Acoso escolar, ciberacoso, prevenir, conductas sexistas, violencia de género, propuesta de intervención, educación emocional, implicación familiar.

KEY WORDS

Bullying, cyber bullying, preventing, sexist behaviour, gender-based violence, intervention proposal, emotional education, parent's involvement.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque el acoso escolar y la violencia de género parecen ser temas ampliamente conocidos y difundidos gracias a campañas de divulgación como: *Se buscan valientes* (Mediaset España, 2017); *Corta a tiempo. El maltrato no llega de repente* (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2017); *#Dosentucase* (UNICEF, 2019); *Contra el maltrato. Tolerancia cero* (Atresmedia, 2017) o *#Activatupoder* (Disney y Fundación Mutua Madrileña, 2019) entre otras. He observado que en el ámbito local de Vinaròs (Castelló) el conocimiento y la adopción de medidas para tratarlos son diversos. He podido observar que no existe un plan de acción conjunto y coordinado entre todos los agentes: organismos oficiales, centros educativos y familias. Lo cual es debido, quizás, por la falta de conciencia de que estamos ante problemas de índole social y no solo educativos o exclusivos de las mujeres.

En 2016 en un pleno del ayuntamiento de Vinaròs se aprobó la moción para crear un Plan Integral de Prevención del Acoso Escolar, pero a fecha de hoy aún no se ha diseñado y cada colegio actúa según su criterio.

Sobre la prevención de la violencia de género las actuaciones institucionales locales son recientes. El pasado mes de septiembre de 2019, el Área d'Igualtat de l'Ajuntament presentó a todos los centros educativos los talleres: *Prevenió de la violència de gènere a través del joc*, para niñ@s de Infantil 5; *Educació en igualtat: bon i mal tracte*, para alumnos de 4º-6º de Educación Primaria; y *Violencia de gènere a través de les TICS: Sexting*, para estudiantes de ESO y Bachillerato. Actividades todas ellas pensadas para el contexto educativo. El taller *Relacions Saludables* es el único abierto a toda la población juvenil de la ciudad. Hasta ahora no se habían planteado este tipo de acciones a nivel consistorial, lo que significa que este organismo municipal está empezando a tomar conciencia de la necesidad de abordar la violencia de género desde la infancia, mediante educación y trabajo colaborativo entre ayuntamiento y centros docentes.

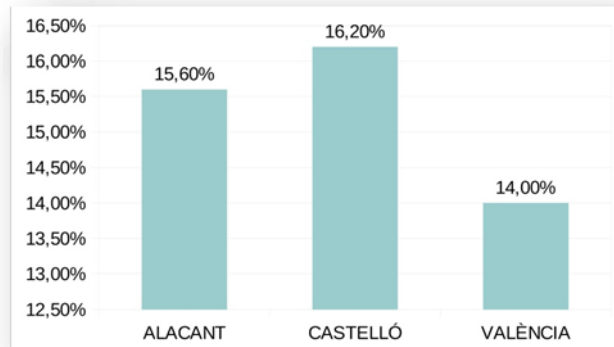
A pesar de estas medidas, al hablar con padres y madres de la zona he notado cierta desinformación en cuanto a la línea de actuación de los colegios, y poco conocimiento y escasa participación en las actividades que desde algunos centros educativos y la asociación sin ánimo de lucro VINACAE (Vinaros contra l'Assetjament Escolar) han realizado al respecto.

A nivel estadístico, las cifras de la *Memoria anual de convivencia escolar en la Comunitat Valenciana, curso 2017-2018* (Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2019) y las de la Fundación ANAR (Ballesteros et al., 2018) dedicada a ayudar a víctimas de "bullying", no reflejan mejoría del problema, sino un aumento y diversificación hacia el acoso con las TIC.

Resultan llamativos los datos que presenta el Registro Central del Plan PREVI² (Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana):

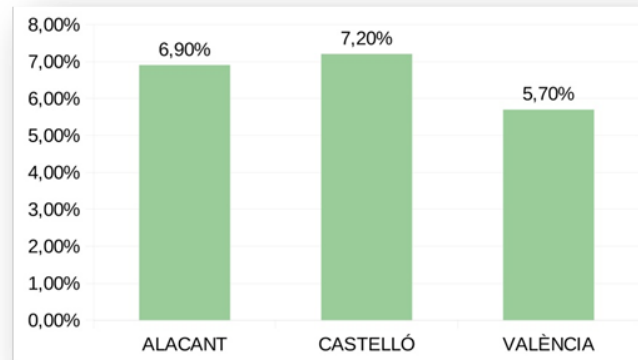
- *Porcentaje de incidencias comunicadas por acoso escolar por provincias en el curso 2017-2018.*

Gráfico-1



- *Porcentaje de incidencias comunicadas por ciberacoso por provincias en el curso 2017-2018.*

Gráfico-2



Los mayores índices podemos ver que se han dado en la provincia de Castellón.

Las cifras de la Fundación ANAR en su *III Estudio sobre el acoso escolar y "ciberbullying" según los afectados* (Ballesteros et al., 2018) revelan que en la Comunidad Valenciana las víctimas de acoso escolar y "ciberbullying" de 2015 a 2017 fueron (Tabla-1):

Tabla-1

VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR			CIBER"BULLYING"		
2015	2016	2017	2015	2016	2017
7,8%	9,9%	8,2%	7,5%	10,4%	13,6%

² En 2004 se creó en la Comunitat Valenciana el Observatorio para la Convivencia Escolar, órgano consultivo cuyo fin es conocer y analizar los problemas de convivencia en los centros para contribuir en la mejora del ambiente escolar. Una de sus herramientas es el Plan PREVI diseñado para promover la convivencia y atender la violencia escolar.

Lo que demuestran la necesidad de atención al ciberacoso, además de insistir en intervenciones contra el acoso escolar. Aunque los porcentajes de “bullying” de 2017 son mejores que los del 2016, comprándolos con los del 2015, son peores. Es decir, en 2017 la situación era más deficiente que dos años antes. Una de las conclusiones de la Fundación ANAR es que parece que el acoso escolar de baja intensidad se fuera restringiendo o erradicando, pero que se mantuviera el relacionado con hechos más graves y agresores más perseverantes y con actitudes más crueles e insensibles.

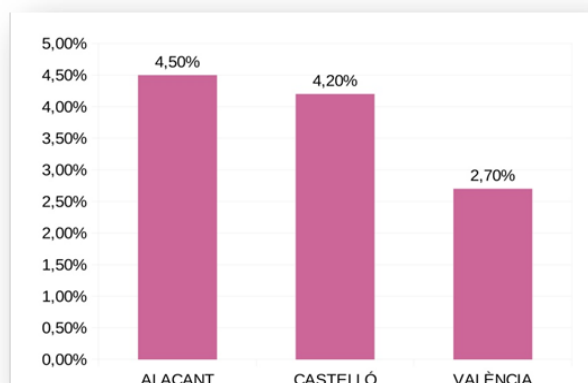
Esta fundación también informa que la edad media de inicio de los acosadores es de 9,8 años, lo que revela la necesidad de actuar a modo preventivo en edades tempranas, periodos en los que el “bullying” suele pasar inadvertido. Razón por la que en este TFG se propone una intervención preventiva durante el primer ciclo de primaria (6-8 años) o incluso en infantil, ya que Harris y Petrie (2006) en Albadalejo (2011), afirman que las conductas agresivas se ponen ya de manifiesto desde preescolar.

Esta información evidencia que el tratamiento del “bullying” sigue teniendo lagunas: las víctimas suelen callar por miedo o por vergüenza de no ser un chivato; los padres y madres no suelen darse cuenta; los colegios minimizan las situaciones o silencian el problema por temor al desprestigio; los docentes carecen de formación o tiempo y no están duchos en manejar ciertos recursos. En definitiva, todo ello repercute en la perpetuación del problema y aunque docentes y padres lo minimicen, los datos muestran que no decrece, ya que, a nivel local y que se tenga constancia de ello, ha sido necesaria la implantación del programa TEI (González Bellido, 2002) en uno de los dos IES.

La violencia de género también es un tema preocupante. Según la citada memoria de la Conselleria d’Educació, Cultura i Esport, de 154 casos comunicados por presunta violencia de este tipo, 101 (65%) se produjeron entre el alumnado (no constan datos locales), lo que representa un elevado número de conductas de violencia machista entre los más jóvenes.

La información proporcionada por esta memoria en relación con la violencia de género reportada por los centros escolares de la Comunidad Valenciana, Castellón puntuó un 4,20%, posicionándose solo a un 0,30% de diferencia por debajo de la provincia de Alicante, que sufrió mayor número de casos.

Gráfico-3



- *Porcentaje de incidencias comunicadas por violencia de género en el Registro Central del Plan PREVI² por provincias en el curso 2017-2018, (Gráfico-3).*

A primera vista, resulta llamativa la diferencia entre las puntuaciones de Alicante y Castellón con respecto a Valencia. Quizás cabría analizar qué actuaciones se han realizado en esta última provincia para que sus resultados sean mejores. Pero, aun así, lo que las cifras indican es una necesidad de mejora en las dos primeras.

Para este TFG nos interesa observar el porcentaje de Castellón, que revela la falta de una mayor actuación sobre la violencia de género en las aulas.

En la Comunitat Valenciana la instauración del Observatorio para la Convivencia Escolar en 2004, órgano consultivo cuyo fin es conocer y analizar los problemas de convivencia en los centros educativos para contribuir en la mejora del ambiente escolar, supuso el fomento de una serie de medidas para la convivencia y la prevención de la violencia en las escuelas, como el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI), (Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2018).

En el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros de la Comunitat Valenciana, DOGV 4871 § 26890 a 26893 (2004), se informa que es competencia de los equipos directivos el fomento de la convivencia y la imposición de las medidas correctoras necesarias para el tratamiento del "bullying":

Compete al profesorado, al equipo docente y a la institución escolar el logro de sus objetivos educativos que comprenden no sólo la enseñanza de conocimientos, sino también de valores, normas y actitudes.

La Conselleria también dispone protocolos de actuación en caso de detectarse un suceso de acoso, siendo los equipos de los centros docentes quienes informarán del mismo, interviniendo entonces las UAI (Unidades de Actuación e Intervención). Por tanto, a nivel institucional existen recursos al alcance de los colegios para abordar el problema, quedando en manos de las directivas de los centros la interpretación de los casos y la aplicación de medidas. Lo que explica la disparidad de actuaciones de los centros educativos de la zona, observada gracias a la información obtenida de docentes, padres y madres de escolares.

2. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA PROPUESTA

Ante este estado de la cuestión desde este TFG se ha creído necesario plantear una propuesta de intervención para prevenir el "bullying" y las conductas sexistas de manera conjunta integral y multidisciplinar, de acuerdo con Díaz-Aguado (2006), quien estudió las similitudes entre el acoso escolar y la violencia de género y llegó a la conclusión que era preciso realizar una propuesta de prevención integral de la violencia.

Por tanto, en este TFG se pretenden tratar ambos temas conjuntamente, puesto que, desde mi punto de vista, los dos comparten patrones conductuales de dominio y sumisión. Según los trabajos de Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001); Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004); en Díaz-Aguado (2006), los acosadores escolares se encuentran en condición de riesgo a la hora de reproducir en el futuro violencia de género. Por consiguiente, podemos presumir que, si atendemos el acoso escolar en edades tempranas, prevendremos comportamientos de violencia de género y violencia machista futuros. Así que resulta imprescindible realizar una intervención preventiva en edades tempranas, de plena formación y desarrollo psicológico del individuo.

Este TFG quiere poner también el énfasis en la importancia de la participación de la familia para la prevención y reorientación de conductas disruptivas, razón por la que se propone un programa dirigido a padres/madres e hij@s aplicado simultáneamente, basado en educación emocional, además del aprendizaje de estrategias y recursos que servirán al niñ@, pero también al adulto, para afrontar su día a día sin recurrir a la violencia, ni a manifestaciones discriminatorias ni sexistas. Esto exigiría compromiso con la intervención y dedicación por parte de los progenitores o del adulto que conviviera más horas con el niñ@.

La propuesta propone la administración de un programa basado en educación emocional, principalmente, pero que no consistiera tan solo en adquirir destrezas nuevas o reorientar las ya existentes, sino también en fomentar una relación padres/madres e hij@s de calidad, mediante dinámicas que impliquen contacto físico y afectividad, para compartir periódicamente un tiempo juntos, que en muchas ocasiones y dados los estilos de vida de los progenitores, queda relegado a la mínima expresión, con el riesgo que ello supone a la hora de desarrollar actitudes antisociales (García-Sanmartín, 2017).

Además del desarrollo de la inteligencia emocional, el programa incluiría contenidos que irían desde el aprendizaje en habilidades sociales, técnicas de comunicación, o resolución de conflictos, hasta una adecuada educación sexual, incidiendo en la corrección de conductas sexistas, y un aprendizaje cooperativo padres-hijos en el uso de las TIC. Se trataría de establecer un tiempo de dedicación plena y un espacio para formarse juntos padres/madres e hij@s.

De acuerdo con González Bellido (TV3, 2019), se actúa contra el “bullying” cuando ya se ha producido un hecho. De modo que es necesario prevenir y crear un entorno que no facilite la aparición de factores de riesgo. La familia es el primer agente socializador del niñ@ y los padres/madres son modelos conscientes o inconscientes de aprendizaje para los hij@s (Bandura y Walters, 1974).

Intervenir en la familia, significa valernos de ella como vehículo de cambio de actitudes, a la vez que como núcleo formador de sujetos con una conducta mejor adaptada para nuestro contexto social.

Proceder de un núcleo familiar desestructurado es un factor de riesgo para reproducir comportamientos agresivos. Pero no todos los niñ@s acosadores provienen de familias rotas,

algunos estilos parentales pueden influir en la aparición de “bullying”. Padres muy exigentes, con escasos canales de comunicación, o padres muy permisivos o despreocupados pueden generar en el niño carencias que se reflejarán en su conducta. Por tanto, en esta propuesta de intervención se considera importante una intervención conjunta padres/madres e hijos, ya que nos permitirá observar el estilo educativo familiar y valorar los riesgos o fortalezas que pueden producir en el niño.

3. JUSTIFICACIÓN

En el acoso escolar intervienen múltiples factores que lo convierten en un problema social. Necesita un abordaje integral que implique a todos los agentes socializadores del niño, de los cuales los básicos, en nuestra sociedad, son la familia y la escuela.

Aparte de mi apreciación personal como madre de adolescentes y como docente durante aproximadamente 5 años de jóvenes en riesgo de exclusión social, consideré que era necesario recabar información para valorar el estado de la cuestión actual a nivel local. Era preciso hacer una evaluación previa que me permitiera detectar cuales son los errores o necesidades que existen en esta zona en relación con el acoso escolar y el sexismo en los niños de primaria, y tener un punto de partida para idear mi propuesta de intervención. Así que me entrevisté con: la dirección y madres de un colegio público de enseñanza infantil y primaria de Vinaròs, de 450 alumnos; con profesorado y miembros del AMPA de uno concertado con un total de 350 alumnos de infantil, primaria y ESO; y con una docente de infantil que ha ejercido durante 25 años en un centro público de 200 alumnos de Castellón capital. Tras las mismas la conclusión extraída es que el tratamiento del problema difiere tanto de un centro a otro, así como de la percepción y el conocimiento sobre el acoso del informante.

Mientras padres del colegio concertado informaron de la existencia de problemas de hurtos y hostigamiento en el aula de 3º de primaria, la directiva lo redujo a una “cuestión de niños” y no se realizó ninguna actuación en el centro. La madre de una niña de 5º de primaria informó que en la clase de su hija se dedicó una sesión de tutoría para hablar del “bullying”. Ninguno de estos informantes comunicó la aplicación de acciones relacionadas con el sexismo ni la violencia de género. En el colegio público visitado, la directora indicó³ que siguen el Plan de Convivencia e Igualdad de la Conselleria, con diversas actividades que se imparten en las sesiones de tutoría en los cursos superiores. Resaltó que desde 2015 solo se ha producido un caso aislado de ciberacoso en 6º curso,

³ En el apartado de ANEXOS (Anexo 1) se incluye el guion de la entrevista empleado en la cita con la directora de este centro.

el cual necesitó de la intervención de la UAI⁴, tras denuncia de la madre de una niña implicada. Informó de los múltiples recursos que les ofrece la Conselleria d'Educació y la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Vinaròs, hasta tal punto, que tanto ella como los demás docentes se sienten abrumados por la falta de tiempo para formarse y poder aplicarlos. En los cursos inferiores solo se han dado problemas de conducta menos graves que se han resuelto en el centro.

Una madre del mismo colegio afirmó desconocer las actuaciones que se llevan a cabo en la escuela y solo tiene constancia de algunas charlas puntuales que se han hecho sobre el uso de internet.

Esta situación pone de manifiesto que parece que sigue habiendo ciertas reticencias a tratar el tema abiertamente, lo que denota desconocimiento del problema y facilita su mantenimiento. Mientras en un centro se niega el acoso, en el otro todo va "bien" y se hace lo que se debe o se puede. Por otro lado, los padres tienen dudas y desconocen los recursos y metodologías aplicables para abordarlo. Por esta razón, desde este TFG se quieren subsanar estos déficits y se centra el interés en la familia, la cual es el primer agente socializador del niño. Es a través de ella como el sujeto empieza a interpretar otros contextos como el escolar o las relaciones entre iguales.

Los estudios de Prescott (1975; 1996) sobre el origen de la conducta violenta han sido fuente de motivación para plantear una propuesta de intervención centrada en las familias y las emociones con el fin de prevenir el acoso escolar y las conductas sexistas.

Este autor, tras observar las costumbres afectivas madre-hijo de 49 comunidades de todo el mundo, percibió que las menos afectuosas con sus descendientes y con poco contacto piel con piel, presentaban altos niveles de violencia en la adultez, mientras que los grupos más cariñosos, mostrando un estrecho contacto con los hijos, expresaron menos incidentes de violencia en la madurez.

La investigación de Gottman, Katz y Hooven (1996) en Goleman (2008) sobre como los padres y madres manejaban las interacciones con sus hijos, descubrió que los progenitores más competentes emocionalmente eran también los más eficaces para ayudarles a afrontar sus altibajos emocionales. Los hijos de estas familias se relacionaban mejor, experimentaban menos tensiones con los padres y se mostraban más afectivos con ellos, canalizaban mejor sus emociones, sabían calmarse a sí mismos y sufrían menos desequilibrios emocionales que los hijos de padres/madres menos hábiles emocionalmente. Además, se encontraban biológicamente más relajados, porque tenían una menor tasa en sangre de hormonas relacionadas con el estrés. Eran niños más queridos por sus compañeros, y sus maestros los consideraban socialmente más dotados. Esta investigación también reconoció beneficios cognitivos puesto que los hijos con padres/madres con competencia emocional estaban más atentos y tenían mejor rendimiento en clase.

⁴ Unidad De Atención e Intervención de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.

Los programas de alfabetización emocional más eficientes se crearon para resolver problemas de violencia (Goleman, 2008). Así que, si consideramos el acoso escolar como una forma de violencia, cabe esperar que el aprendizaje emocional dotará a los sujetos de fortalezas para evitar las conductas disruptivas. Tal y como menciona Lantieri, creadora del programa de resolución de conflictos en el contexto escolar *Resolving Conflict Creatively*, en Goleman (2008), este tipo de programas ofrece a los estudiantes otras habilidades, aparte de la pasividad y la violencia, a la hora de resolver sus desavenencias. Y en esta línea es la pretensión que persigue la propuesta de intervención de este TFG, ya que *“El aprendizaje de las habilidades emocionales enseña también a vivir”* (Goleman, 2008, p. 299). Aunque nos valdremos de la implicación familiar y el peso que tienen los padres/madres sobre sus hijos como figuras de relevancia. Lo que nos lleva a la necesidad de valorar los estilos educativos parentales como factores de protección o de riesgo para reproducir conductas antisociales. Los resultados de la investigación llevada a cabo por Cerezo, Sánchez, Ruiz, et. al. (2015), sobre roles en el “bullying”, arrojaron que los agresores correlacionaban con estilos educativos negligentes, además de discrepancias entre el padre y la madre; sin embargo, los resultados de Georgiou (2008) en Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areñe (2015) señalaron que estos sujetos correspondían a padres autoritarios, concluyendo que una baja supervisión y un alto control familiar podrían favorecer una pobre adaptación social. Las víctimas correlacionaron con puntuaciones similares con los estilos democráticos y autoritarios, también revelaron discrepancias entre progenitores, destacando una mayor implicación materna que paterna, lo que se interpretó como un alto nivel de sobreprotección de la madre, frente a un alto nivel de exigencia del padre.

Autores como: Cuberos (2009); Sánchez-Lacasa y Cerezo (2011); Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martínez Babarro (2014); García Montáñez y Ascensio (2015); González Bellido (2018); Barri en Castellano (2018), insisten en la necesidad de la implicación de los padres en la formación o recuperación de valores democráticos, puesto que los patrones educativos y las características del clima social familiar, son factores de riesgo que pueden favorecer la aparición del “bullying”, y su consolidación.

Bandura, Roos y Ross (1961), afirmaron que los niños crean su identidad a partir de lo que observan, es decir imitan accidentalmente el comportamiento exhibido por un modelo adulto: por aprendizaje vicario. Estos autores realizaron un estudio a 24 niños de preescolar, someténdolos a tres condiciones experimentales: un grupo observó comportamientos agresivos por parte de un adulto, otro estuvo expuesto a adultos que exhibieron conductas inhibidas no agresivas, y un tercer grupo de control no se le expuso a ninguno de estos modelos adultos; además la mitad de los modelos fueron hombres y la otra mitad mujeres (Bandura, Roos y Ross, 1961). Comparando los resultados del grupo de control con los dos experimentales, se advirtió que los sujetos expuestos a modelos agresivos reprodujeron conductas similares a la de los modelos adultos y mostraron comportamientos

agresivos no imitados, presentando menos capacidad de inhibición que sus compañer@s del grupo de modelos no violentos. Por tanto, la exposición a un adulto violento estimula en el niñ@ un repertorio de conductas negativas. Se descubrió también que el género del modelo influía en las respuestas, el modelo masculino repercutió en mayor agresividad en los niñ@s que en las niñ@s.

Según Bandura y Walters (1974), los prejuicios y otras respuestas agresivas se aprenden por imitación y aparecen muy pronto en la vida del niñ@ (Radke-Yarrow, Trager y Miller, 1952, en Bandura y Walters (1974).

Por estos motivos, se estima vital proponer un programa que sea capaz de concienciar a los progenitores de su responsabilidad, sin culpabilizarlos, a la hora de orientar la conducta de sus hij@s para prevenir el acoso y el sexismo. Se dotará a los padres/madres de conocimientos y recursos, otorgando un importante peso a la educación emocional, para educar a los niñ@s en valores democráticos, respetuosos con una sociedad, que, si quiere ser más justa, debe modificar su modelo actual patriarcal de poder por otro más igualitario. Para ello es importante el conocimiento real de las problemáticas en cuestión y una toma de conciencia de la corresponsabilidad que compete a todos los agentes sociales para su solución.

4. MARCO TEORICO

4.1. Breve introducción teórica del “Bullyig”

Los antecedentes del acoso escolar se sitúan en los años 70, cuando el médico sueco Heinneman acuñó el término “mobbing” para referirse a la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros, interrumpiendo las actividades cotidianas del grupo. En 1973 Dan Olweus amplió esta vía de investigación en los países escandinavos, y en 1999 aportó la definición más ampliamente aceptada del concepto de “**bullying**”, la cual dice:

Un alumno está siendo intimidado cuando un estudiante o grupo de estudiantes dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos e hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o con ella. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para quien está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es “bullying” cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. (Cerezo, 2009)

A mediados de los 80, en Noruega, este autor desarrolló y evaluó el *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP). Un programa pionero para el abordaje del acoso escolar basado en cuatro principios fundamentales que todos los adultos de la escuela deben aplicarse:

- Mostrar amabilidad, interés positivo y compromiso.
- Establecer límites firmes para el comportamiento inaceptable
- Emplear consecuencias consistentes positivas para reforzar el comportamiento positivo, y consecuencias consistentes y no hostiles cuando se rompen las reglas.
- Actuar como modelos positivos de conducta apropiada. (Olweus y Limber, 2010; Olweus, Limber y Breivik, 2019)

Este programa aún en vigor (<https://olweus.sites.clemson.edu/index.php>), ha sido el pionero para el desarrollo durante los últimos 10 años de investigaciones, intervenciones y políticas en este campo.

Pero los datos revelan que el problema del acoso escolar persiste y adopta nuevas formas, tornándose con el paso del tiempo en un tipo de acoso de mayor intensidad y frecuencia (Ballesteros et al., 2018).

4.2. Definición de sexismo, estereotipo de género y violencia de género

Por otro lado, se entiende como **sexismo** a las actitudes de desigualdad que acarrear consecuencias negativas para los individuos en función de su sexo. La mujer es la principal afectada, pues se ha considerado siempre que debe estar subordinada al hombre en el ámbito social, laboral o educativo. Pero también afecta a los hombres, ya que la presión a responder a los patrones sociales les dificulta *“el desarrollo de la sensibilidad y de la preocupación por los demás”*. (Parra, 2009, p. 18).

Este autor, hace una revisión de las definiciones de sexismo realizadas por diferentes autores. Habla de la que realiza Michel (1987) en la que relaciona el sexismo y la pérdida que supone para la sociedad lo que puede ofrecer la mujer; y la de Sau (1981) en su Diccionario ideológico feminista, en la que pone de relieve la dominación de la mujer en distintos ámbitos. Pero una de las aportaciones más significativas es la de Askew y Ross (1991) quienes informan que:

El sexismo no se basa sólo en las actitudes de prejuicio y discriminación hacia las mujeres, sino en el poder para ponerlas en práctica. En concreto, en la enseñanza encontramos un microcosmos del sexismo que se da en la sociedad. Sus efectos se reflejan sobre todo en el currículum oculto y producen una minusvaloración de la mujer en distintos ámbitos.

Estas influencias educativas serán las responsables de que crear adultos, que asuman las relaciones de poder en función del género, atendiendo a un modelo en el que al hombre se le relaciona con agresividad y competitividad y a la mujer sumisión y pasividad. Según Parra (2009) muchas mujeres asumen este modelo para poder progresar en este sistema social. Bonilla y Martínez (1992) en Parra

(2009) afirman que esta situación hace que se mantengan, como parte de la cultura, todo un repertorio de acciones y actitudes discriminatorias.

Como consecuencia del sexismo, aparece el concepto de **estereotipo**, entendido como: creencia, valor y norma que conllevan implícitamente una definición social, que refleja los papeles que se les asignan a los hombres y a las mujeres y son ampliamente aceptados por la mayoría de los miembros de la sociedad (Parra, 2009). La conservación de los estereotipos de género perpetúa las diferencias entre hombres y mujeres.

Tal y como apuntan Díaz-Hornos y Sánchez-Nuñez (2019) varios estudios son los que han demostrado la relación entre sexismo y violencia de género, considerando el sexismo benévolo más perjudicial, dada su aceptación social, lo que ha justificado su tolerancia así como la culpabilizarían de la víctima. Nuestra sociedad convierte la diferencia sexual femenina en una fuente de desigualdades, los significados tradicionales y aceptados de lo masculino y de lo femenino han conducido a que muchos hombres utilicen la violencia como manera de hacerse valer y de imponer sus criterios, y a que muchas mujeres lo asuman porque se les ha enseñado que sus opiniones o sus ideas no tienen valor. (Hernández, 2007).

De lo que se interpreta que para prevenir el riesgo de reproducir acciones de violencia de género, debemos ofrecer a los niñ@s una educación basada en la igualdad y el respeto entre hombres y mujeres, en definitiva entre personas, para lo que será preciso derribar estereotipos de género.

Para saber abordarla, y en el caso de la presente propuesta, prevenirla, hay que tener en cuenta su definición. La **violencia de género** es:

Todo acto que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada (OMS, 2019).

4.3. Marco teórico de la propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención se diseña teniendo en cuenta el paradigma de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) en Vila y Esteban-Guitart (2017), la cual explica el desarrollo humano mediante la interacción entre la persona en evolución y los contextos con los que se relaciona a lo largo de su ciclo vital. Es un modelo que expone la interdependencia entre el sujeto y el ambiente. Mediante ella el autor da cuenta del acomodamiento mutuo y progresivo que realiza el sujeto en desarrollo y las propiedades dinámicas de los distintos entornos sociales, es decir, el individuo se ajusta a los contextos, pero éstos también responden en consecuencia y viceversa. A partir de esta premisa, Bronfenbrenner distingue que: 1- el desarrollo implica reorganización constante que tiene continuidad en el espacio y el tiempo; 2- el cambio evolutivo se debe a la

percepción y a la acción; 3- las estructuras de la percepción y la acción son isomórficas con los niveles del ambiente ecológico (Vila y Esteban-Guitart, 2017). Bronfenbrenner entiende el ambiente ecológico natural de la persona como un conjunto de estructuras de relación organizadas en diferentes niveles:

- Microsistema, es el ámbito más próximo al individuo, donde se tienen relaciones directas entre los integrantes. Aquí estarían la familia, la escuela o los amigos. En estas relaciones la persona desarrollará sus rasgos de personalidad, conductas, interiorizará roles y valores.
- Mesosistema, tiene que ver con interacciones significativas entre microsistemas. En relación al tema del presente TFG, sería la comunicación entre familia y escuela, por ejemplo.
- Exosistema, hace referencia a conexiones entre dos o más microsistemas, pero que, en al menos uno, no esté incluida la persona en desarrollo, en nuestro caso sería el niñ@ de infantil o primaria. La pérdida del trabajo del padre o de la madre, o una enfermedad grave de algún miembro del núcleo familiar afecta a todo el sistema y por consiguiente al niñ@.
- Macrosistema, comprende el marco cultural y social amplio. Incluye los valores sociales imperantes, rasgos culturales y étnicos, condiciones económicas y políticas así como sucesos históricos que condicionen la dinámica social (Pons, 2009). En este TFG se plantea un abordaje del acoso y el sexismo de acuerdo con unos valores y bases culturales de una sociedad capitalista occidental en la que impera un modelo de poder machista.
- Cronosistema, a lo largo del tiempo se producirán cambios psicológicos y biológicos en la persona y también ambientales que, todos ellos, moldearán el desarrollo del niñ@. La aplicación de un programa para abordar el acoso escolar con el fin de que produzca cambios perdurables en la conducta del niñ@ pequeño y así prevenir conductas agresivas en la edad adulta, se incluiría en el cronosistema. La interacción entre elementos del exosistema, como podrían ser las malas políticas de conciliación familiar o un mal uso de las TIC, entre otros factores influyen en el individuo de manera que este, a su vez, produce una respuesta como la del acoso escolar.

Bronfenbrenner entiende el desarrollo como el resultado de la participación del sujeto en patrones de actividad que le conducen a adoptar roles específicos y a dominar valores, normas, saberes, habilidades...etc. de la cultura en la que vive (Bronfenbrenner, 2005, en Vila y Esteban-Guitart, 2017). Para este autor lo importante es que los ambientes del niñ@ estén estructurados y organizados: vivir en una familia o asistir a la escuela no garantizan el desarrollo del individuo (Vila y Esteban-Guitart, 2017), lo relevante es el tipo de acciones que se suceden en dichos entornos.

En este enfoque se basa el presente TFG: analizar las interrelaciones familia (microsistema)-niñ@, e intervenir para fomentar un desarrollo personal de los sujetos de acuerdo con el macrosistema al que correspondería una sociedad democrática e igualitaria.

Una de las grandes ventajas de la teoría ecológica de Bronfermeheir es su capacidad de distinguir cuales han de ser las variables del ambiente en las que habrá que intervenir en la prevención o en la intervención social (Pons, 2009). Por tanto, si la gran mayoría de propuestas para atender el acoso escolar han considerado solo el ámbito académico y la actuación con adolescentes, cuando la conducta disruptiva ya se ha manifestado, quizás haya que plantearse intervenir en otras variables para obtener mejores resultados, como: actuar en otros contextos, o sobre otro rango de edades o trabajar de forma global y multidisciplinar.

5. OBJETIVOS

Objetivo general:

Prevenir el acoso escolar y las conductas sexistas en niñ@s de preescolar y de primer ciclo de primaria mediante una intervención con sus padres/ madres, en la población de Vinaròs.

Esta propuesta pretende significar un pequeño paso hacia el cambio de modelo social basado en el patriarcado en el que predominan las relaciones de poder y sumisión. Además de poner a prueba la idea de que una actuación en la infancia para prevenir el acoso escolar y el sexismo es capaz de reducir comportamientos agresivos y de violencia de género en la edad adulta.

Objetivos específicos:

1. Formar a las familias sobre el “bullying”: definición, tipos, roles, mantenimiento y victimización, dando a entender a los padres/madres de niñ@s de infantil y primaria de la importancia de su relación paternofilial para el desarrollo en sus hijos de conductas agresivas y sexistas, así como de vulnerabilidad para ser víctima.
2. Desestigmatizar el acoso escolar y ofrecer una visión positiva, desculpabilizando a los niñ@s, a las familias o a la escuela, promoviendo que se trata de una cuestión social que afecta a todos los agentes.
3. Promover la importancia de estar un tiempo juntos, padres/madres e hij@s, compartiendo intereses y actividades del niñ@, con una presencia paterna activa.

4. Mejorar la comunicación entre padres/madres e hij@s, aplicando técnicas de comunicación con dinámicas y juegos, poniendo así en valor el juego como vehículo de comunicación y transmisión de ideas, conductas y sentimientos.
5. Identificar y reorientar estilos educativos parentales que puedan ser factor de riesgo para la aparición de conductas de dominio, sumisión y/o sexismo.
6. Desarrollar la inteligencia emocional: aprender que son las emociones, reconocerlas y experimentarlas, favoreciendo la afectividad, el reconocimiento del otro y el contacto físico amoroso paternofilial mediante caricias, besos y abrazos.
7. Dotar de recursos, tanto a padres/madres como hij@s, para el manejo de la impulsividad, la resolución de problemas y el afrontamiento de la frustración.
8. Ofrecer información a los padres/madres sobre la identidad de género y como ayudar a sus hij@s a desarrollarla con naturalidad, aprendiendo a identificar actitudes sexistas en el entorno familiar y reconducirlas hacia otras igualitarias
9. Formar en educación sexual desde la infancia, utilizando recursos y un lenguaje adaptados a la edad de los menores.
10. Fomentar la empatía, el respeto y la aceptación de la diferencia.
11. Aprender cooperativamente de otros padres/madres y de otros niñ@s.
12. Instruir y concienciar a los padres/madres en el buen uso de las TIC y en la vulnerabilidad de los niñ@s frente a ellas.

6. METODOLOGÍA

Como ya se ha comentado en el marco teórico, la perspectiva ecológica pone de relieve la importancia de la interdependencia entre el sujeto y el ambiente. Además, también se ha mencionado la influencia del aprendizaje vicario sobre los niñ@s.

En este TFG utilizaremos la familia como contexto modificador de conductas, valiéndonos del modelaje que ofrecen las figuras más representativas para un niñ@ pequeño: sus padres. La educación emocional y una adecuada educación sexual y en perspectiva de género, serán herramientas que ayudarán a disminuir el riesgo de reproducir comportamientos agresivos y sexistas en edades superiores.

En definitiva, se trata de intervenir en los padres para prevenir posibles conductas disruptivas futuras en los niñ@s, para lo que se impartirá de forma conjunta a padres/madres e hij@s el programa que se detalla a continuación.

6.1. Descripción del programa

La propuesta de intervención de este TFG está pensada para ser aplicada de forma grupal.

El programa se desarrollaría en dos líneas: una para los niñ@s y padres/madres de primaria y otra a nivel introductorio y con adaptación de contenidos y materiales para los de preescolar y sus progenitores, contemplándose la posibilidad de que estos niñ@s pudieran continuar con el programa en primaria.

Las sesiones estarían orientadas por un profesional, pero insistiendo en el empoderamiento del grupo y su capacidad de aprendizaje cooperativo.

El programa se compondría de **siete módulos** suponiendo un total de 30 sesiones de 1h. (30 h.)

- **Contenidos:**

Mod. 1: Introducción.

La primera sesión estaría dedicada a presentar el programa y motivar a las familias a participar. Pediríamos colaboración a los centros escolares y las AMPAS para organizarla en sus instalaciones y solicitar que convocaran a todas las familias de infantil y primer ciclo de primaria mediante una circular.

Mod.2: “bullying” y conductas sexistas.

Las dos sesiones siguientes estarían dirigidas solo a los padres. Una sería una charla divulgativa para informar sobre el “bullying” (definición, tipos, roles, etc.) y qué hacer para prevenirlo, concienciando qué se trata de un problema social que necesita de la implicación de todos. La otra sesión estaría dedicada a explicar la perspectiva de género en la educación de los niñ@s y los comportamientos sexistas que inconscientemente transmitimos. Además de la relación entre las conductas de dominio y sumisión que se reproducen en el acoso escolar y las manifestaciones sexistas, con los consiguientes riesgos futuros que eso puede conllevar.

Las demás se desarrollarían con los niñ@s siguiendo un orden secuencial de acuerdo a las temáticas a tratar.

Mod. 3: Educación emocional.

Formado por ocho sesiones. De acuerdo con el estudio de Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz (2011) sobre los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de los hijos, un estilo democrático proporciona fortalezas para un mejor manejo del estrés y del estado de ánimo. El trabajo de Garaigordobil y Oñederra (2010) sobre IE en víctimas de acoso escolar y

agresores, demostró que tanto unas como otros tenían bajo nivel de IE. Páez et al. (2006) concluyeron que padres que proporcionaron un apego seguro, el cual se relaciona con vínculos cálidos, unión y expresividad familiar, sentaron las bases para el desarrollo de una inteligencia emocional y estilos de afrontamiento adaptativos, proporcionando mayor bienestar. Por tanto, en este programa se considera conveniente e imprescindible abordar aprendizajes sobre Inteligencia Emocional (IE). Se trataría de un módulo que seguiría las bases de la propuesta de Mayer y Salovey (2007) en Guil et al. (2014), quienes definieron la IE como:

La capacidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento o el juicio; la capacidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la capacidad para regular las emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual.

Así que en estas sesiones se abordaría el autoconocimiento y la identificación de las emociones, para pasar luego a comprenderlas, reconocer emociones negativas y positivas y su gestión. Todo ello mediante dinámicas grupales y juegos. Cada sesión se finalizaría solicitando que padres e hijos se abrazaran y permanecieran unos segundos experimentando como se sienten, después se repetiría la experiencia con los demás miembros del grupo. Se trabajaría la autoreflexión y se sugeriría la puesta en práctica de lo aprendido en sesión también en el núcleo familiar.

Mod. 4: Habilidades comunicativas.

Constituido por seis sesiones en las que se abordarían las habilidades comunicativas en la familia, valorando y formando en la comunicación asertiva y en la escucha activa. Existe una fuerte relación entre la comunicación familiar y el autoconcepto del hijo (Estévez et al., 2006; Jackson, Bijstra, Oostra, y Bosma, 1998, en Estévez-López et al. 2007). López-Hernaez y Ovejero (2015) llegan a la conclusión que un ambiente familiar carente de comunicación conlleva a adolescentes violentos, promoviendo como medida principal para atajar el problema la formación de los padres en habilidades comunicativas.

Mod. 5: Igualdad de género y educación sexual.

Otras seis sesiones se destinarían a formar en estos temas. El trabajo de Calvete, Gámez-Guadix y Orue (2010) asevera que desde la base de la aplicación de la disciplina parental, los estereotipos de género tradicionales pueden ocasionar diferencias en la crianza de los hij@s por parte de los progenitores. La investigación de Bian, Leslie y Cimpian (2017) muestra que existen estereotipos de género que marcan a los niñ@s y niñ@s desde la infancia, orientándolos subliminalmente a ser de una determinada manera en función de su genitalidad. La no consecución de ese modelo de género estipulado socialmente puede ser origen de conflictos internos con graves consecuencias. Por otro lado, a pesar de la información que parecen tener los padres de hoy en día, todavía suelen cometer grandes errores a la hora de tratar la

sexualidad infantil (Font, 1999, en Cevallos-Neira y Jerves-Hermida, 2014) como pensar que ya aprenderán solos, que los niñ@s aún son muy pequeños o que los preescolares no tienen sexualidad.

Mod. 6: Uso adecuado de las TIC.

Otro módulo compuesto de seis sesiones se dedicaría al aprendizaje conjunto en el uso de las TIC.

La revolución de las TIC y su irrupción en las vidas de los padres, no nativos digitales, ha significado suponer que no se necesitan conocimientos para hacer un buen uso. Han inundado los hogares de una generación que desconocía el poder de su alcance, dejando desprotegidos a los más vulnerables: los niñ@s.

Este bloque estaría orientado en la dirección de favorecer la comunicación familiar para prevenir y proteger a los niñ@s del riesgo de las redes, dotando de formación y conocimientos a los adultos para estrechar la brecha digital que les separa de sus hijos, ya nativos digitales, y convertirse en figuras de autoridad y seguridad para su educación. Se les formaría en la elaboración de un plan de consumo digital responsable.

Mod. 7: Feedback.

En una última sesión se recabaría feedback de la experiencia. Se considera importante conocer el nivel de satisfacción y recoger el punto de vista tanto de padres como de los niñ@s, así como sugerencias de mejora.

- **Participantes**

Grupos de unos 10 alumnos de primer ciclo de primaria (6 a 8 años) con, al menos, uno de sus padres, preferiblemente, o la persona que pase más horas con el niñ@ y se responsabilice de su crianza.

Grupos de alrededor de 10 niñ@s de infantil (3 a 5 años) junto con, al menos, uno de sus progenitores, preferiblemente, o la persona que pase más horas con el niñ@ y se responsabilice de su crianza.

Tanto en un caso como en otro no se estiman grupos superiores a 15 niñ@s.

- **Temporalización**

Lo ideal sería que el programa se instaurara como una actividad habitual dentro de la agenda del niño y de la familia, con una periodicidad de una sesión semanal de 1h., durante el curso escolar.

Su desarrollo tendría lugar fuera del horario académico, como una actividad extraescolar más, compaginable con los horarios más comunes de trabajo de los adultos y respetando también las necesidades de juego y descanso de los niñ@s.

- **Recursos materiales**

Una sala amplia, con espacio suficiente para poder realizar dinámicas y juegos. Con el piso tapizado o con disponibilidad de esterillas para poner en práctica actividades en el suelo.

Sillas y mesas.

Un ordenador con conexión a internet, altavoces, proyector y pantalla, para el orientador.

Dispositivos móviles, tablets o PC. Uno por familia participante.

Material de papelería: folios, lápices, rotuladores, cartulinas, colores...etc.

- **Recursos humanos**

Un psicólogo que realizaría las funciones de coordinación.

El grupo de niñ@s y padres de primer ciclo de primaria estará dirigido por un psicólogo o educador social, quien orientará e impartirá los módulos del programa. Este mismo profesional será quien se encargará también del grupo de niñ@s y padres de infantil, siempre que exista la posibilidad de programar los horarios sin solapamientos. En caso de no haber otra alternativa, será necesaria la contratación de otro profesional.

Para la difusión e implantación del programa nos valdríamos de las escuelas y las AMPAS, así como del Consejo escolar, la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Vinaròs y/o la de Benestar Social.

- **Resultados esperados**

Observables a corto plazo:

- Mejora del clima familiar y del aula.
- Aumento de los canales de comunicación padres-hijos.
- Perfeccionamiento en la capacidad de educar imponiendo límites y normas.
- Mejora de la capacidad del niño para expresar lo que siente, lo que le pasa y lo que quiere.
- Desestimación de falsos mitos sobre la masculinidad y la feminidad y empezar a notar, tanto en el seno familiar como en la escuela, el rechazo a los estereotipos de género.
- Mayor manifestación de emociones positivas y una ajustada regulación de las negativas por parte de los padres.

Observables a largo plazo:

Como ya se ha comentado en otros apartados, sería deseable poder realizar un estudio longitudinal prospectivo, tomando registros de las conductas de estos niñ@s en distintos periodos: 1) antes y después de la aplicación del programa; 2) al inicio de la ESO, coincidiendo con el comienzo de la adolescencia; 3) en la juventud (sobre los 25 años). De este modo seríamos capaces de evaluar el programa y detectar posibles desviaciones del comportamiento de los sujetos en distintas etapas de la vida. Además de

confirmar o rechazar la hipótesis de que una formación temprana en educación sexual y perspectiva de género, a la par que el aprendizaje de habilidades para afrontar las contrariedades de la vida, pueden ser efectivos para prevenir la violencia de género en la edad adulta.

7. PLANIFICACIÓN

A continuación, se muestra un cronograma de una posible propuesta que se aplicaría a los niñ@s de primer ciclo de primaria (6-8 años).

CRONOGRAMA

TFG: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN					
PROGRAMA PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y CONDUCTAS SEXISTAS, DIRIGIDO A NIÑ@S DE INFANTIL Y PRIMARIA Y A SUS PADRES					
MÓDULOS	OBJETIVOS	Sesiones	ACTIVIDADES		Participantes
MOD 1: INTRODUCCIÓN	Presentar el programa como un concepto de trabajo padres-hijos: un espacio para compartir y aprender juntos.	1	Charla de presentación		Solo padres
MOD 2: "BULLYING" Y CONDUCTAS SEXISTAS	Dar a conocer que es el "bullying" y el sexismo y sus repercusiones a corto y largo plazo	2	Charla sobre el "bullying"		Solo padres
		3	Charla sobre el "bullying" y las conductas sexistas: riesgos futuros		
			Tema	Dinámica	
MOD 3: EDUCACIÓN EMOCIONAL	Mejorar las competencias emocionales de los padres para favorecer el desarrollo de inteligencia emocional en los niñ@s	4	Autoconocimiento	¿Cómo se sienten? ¿Cómo me siento? (Aguaded y Pantoja, 2015)	Padres e hijos
		5	Identificación de las emociones	Diccionario de emociones (Franch, 2018). Video ¿Para qué sirven las emociones? (Fundación PAS, 2016)	
		6	Sentir las emociones	Música, pintura y emociones (Franch, 2018)	
		7	Sentir las emociones	Actividad de risoterapia (García-Gómez, 2015)	
		8	Comprender las emociones	Teatro de las emociones. (Adaptación del Teatrillo de las emociones de Franch, 2018). En lugar de guiñol se propone la interpretación a padres y niñ@s	
		9	Gestión de las emociones	Rueda de opciones de la disciplina positiva (Franch, 2018)	
		10	La empatía	Ya te entiendo (Aguaded y Pantoja, 2015)	
11	La autoestima	Te felicito, amigo (Aguaded y Pantoja, 2015). Video Todos somos únicos (Fundación PAS, 2016)			

MOD 4: HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICATIVAS	Identificar habilidades comunicativas y mejorar los canales de comunicación padres-hijos. Ofrecer recursos para resolver conflictos y relacionarse mejor	12	Identificar habilidades comunicativas	¿Qué tal tu día? (Franch, 2018); <i>El bote de la comunicación</i> (Franch, 2018)	Padres e hijos
		13	La escucha activa	<i>Actividades para estimular la escucha activa</i> (Educarueca.org, 2010)	
		14	La escucha activa	<i>El cuento encadenado</i>	
		15	¿Qué es la asertividad? Derechos y deberes. Errores habituales	<i>El traje nuevo del emperador</i> (Andersen, 1837, en Apploidekids, 2016). Charla debate.	
		16	La comunicación asertiva	<i>Juego del dragón, la tortuga y la persona</i> , en Jiménez (2019)	
		17	Resolución de conflictos	Decide bien (Aguaded y Pantoja, 2015)	
MOD 5: IGUALDAD DE GENERO Y EDUCACIÓN SEXUAL	Dar a conocer que es la perspectiva de género. Aprender a reconocer estereotipos de género y conductas sexistas y sustituirlas por otras más igualitarias. Mostrar las consecuencias de su uso y los posibles riesgos	18	Identificar estereotipos de género	Adaptación a niñ@s pequeños de <i>Marcianos en la Tierra</i> (Fundació Surt, n.d.). Debate	Padres e hijos
		19	Como se construyen socialmente las identidades de género.	Role-playing. Representación de situaciones cotidianas donde se trate diferente a niñ@s y niñ@s. Debate	
		20	Diferencia entre género y sexo. Roles de género tradicionales y los nuevos roles.	<i>Inspirando al futuro sin estereotipos</i> (Realkiddys, 2018). Actividad de dibujo coloreando profesiones.	
		21	La diversidad	Taller basado en el cuento <i>Familias de colores</i> (Sánchez-Sainz, 2010, en Sánchez-Sainz, 2014)	
		22	Mi cuerpo	Video <i>Mi cuerpo</i> (Fundacion PAS, 2016). Tarea de dibujo e identificación partes del cuerpo.	
		22	Mi cuerpo es mío	Se debatirá a partir de la lectura del libro <i>Mi cuerpo es mío</i> (Profamilia, 2015)	
		23	¿Cómo se hace un bebé?	¿De dónde venimos? (Mayle, 2011). Video (Smallwood y Walsh, 2015). Coloquio	
MOD 6: USO ADECUADO DE LAS TIC	Mostrar los riesgos del mal uso de las TIC. Adoptar conductas de uso más saludables y protectoras para el	24	Ús i abus de les technologies. 3-6 anys. (Gencat.cat, 2018)	Charla	Padres

	menor	25	<i>Riesgos: Huerfanos digitales, padres analógicos.</i> (Junta de Andalucía, n.d.)	Charla y coloquio	Padres e hijos
		26	Los hijos digitales (Junta de Andalucía, n.d.)	Actividades con las TIC	
		27	Los juguetes digitales (Junta de Andalucía, n.d.)	Actividades con las TIC	
		28	Educación para prevenir (Junta de Andalucía, n.d.)	Charla y actividades con las TIC	
		29	Cómo elaborar un plan para el consumo digital de la familia	Siguiendo las orientaciones de American Academy of Pediatrics (2019)	
MOD 7: FEEDBACK	Conocer el grado de satisfacción con el programa. Identificar posibles fallos y recoger propuestas de mejora	30	Charla coloquio. Cuestionario de evaluación anónimo		Padres e hijos

8. RISOTERAPIA: Una técnica para el desarrollo de la Inteligencia Emocional

Uno de los pilares del programa que se propone en esta propuesta de intervención es el desarrollo de la inteligencia emocional (módulo 3 del programa). Lo componen ocho sesiones con las que se pretende ofrecer diferentes aspectos relevantes como: el autoconocimiento, el reconocimiento emocional, la experimentación de las emociones, su comprensión y su regulación, así como el fomento de la empatía y el fortalecimiento de la autoestima.

En la cuarta sesión de este módulo, dedicada a sentir las emociones, se propone una actividad aplicando técnicas de *Risoterapia*. La finalidad principal sería experimentar sensaciones agradables de alegría y bienestar. Aunque mediante la ejecución de las dinámicas grupales también se alcanzarían objetivos más específicos como: aprender a afrontar situaciones hostiles, tolerar la frustración o mejorar la confianza en uno mismo, entre otros.

La risa es un potente mecanismo que permite liberar tensiones, deshacer bloqueos y modificar el estado general del organismo tanto física como psíquicamente (Castellví, 2007).

El humor es capaz de promover un cambio global en los adultos, que repercutirá positivamente en los pequeños. A través de la descarga emocional se quiere conducir al grupo hacia el desarrollo del sentido del humor como estrategia para afrontar las vicisitudes de la vida.

8.1. Diseño de una sesión: Taller de Risoterapia.

➤ **Duración**

Este taller tendrá una única sesión de 60' aproximadamente.

➤ **Grupo**

El grupo estará formado por 10 niñ@s de edades entre los 6 y 7 años y al menos uno de sus progenitores. En total: 10 pequeños y 10 adultos (20 miembros como mínimo), o 10 niñ@s y 20 adultos (30 integrantes como máximo).

Esta sesión sería la 7ª del programa, por tanto, los miembros del grupo ya se conocerían, motivo por el que en este taller se obvian dinámicas de presentación. También se prevé que ya se haya adquirido cierta confianza y cohesión en el grupo, facilitando así la aplicación de las técnicas de Risoterapia.

➤ **Espacio**

El taller necesitaría una sala de unos 40 m² como mínimo (2m² por persona), (Castellví, 2007, p. 71). Despejada, bien iluminada y con un suelo tapizado o similar para poder ir descalzos o tumbarse. Dotada con infraestructura (internet) para poder poner música, o bien provista con un equipo para reproducirla.

➤ **Estructura**

Este taller se organizaría en seis fases, siguiendo el modelo de Castellví (2007), las cuales irían de menor a mayor intensidad para luego pasar a un estado de relajación y bienestar.

Una de las dificultades que entraña el diseño de esta actividad radica en el trabajo con un grupo mixto de adultos y niñ@s. Por tanto, las dinámicas se han seleccionado y ajustado atendiendo a la edad de los pequeños, con la esperanza que su mayor capacidad de reír y jugar pueda contagiarse a sus padres.

<u>1ª Fase – Introducción y enfoque de la sesión.</u>
Tiempo aprox. 10'
<ul style="list-style-type: none"> – Se sentará al grupo en el suelo formando un círculo. – Se presentará la sesión con lenguaje sencillo y coloquial que facilite la comprensión de los niñ@s y promueva un clima de calidez y confianza, informando del objetivo principal de la sesión: Experimentar alegría y bienestar. – Se explicará que practicaremos juegos y dinámicas orientadas por mí con el fin de divertirnos. – Se insistirá en el cumplimiento de unas reglas: <ol style="list-style-type: none"> 1) No es obligado reírse. Cada uno se ríe cuando le nace y eso está bien. 2) No nos burlamos de nadie. Nos respetamos. 3) Abrazarse y acariciarse es sano, pero deben respetarse los límites y deseos de cada persona.

<u>2ª Fase – De calentamiento y desbloqueo.</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica 1: Saludos en idiomas. (Brunete, 2015)
Tiempo aprox. 5'
<p>El monitor se colocará frente al grupo y explicará que hoy van a aprender cómo saludar de diferentes maneras, procediendo a dar instrucciones como:</p> <p><i>“¡Hoy vamos a aprender a saludar...!:</i> <i>Solo con la mirada (el monitor no dirá nada y mirará a alguien abriendo mucho los ojos o levantando las cejas...). En inglés (Good Morning), estrechando la mano derecha. En alemán (Guten Morgen), estrechando la mano derecha aún más fuerte...”</i></p> <p>La dinámica continuará tal y como la describe Brunete (2015).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica 2: Movernos como si fuéramos muelles. (Castellví, 2007; Brunete, 2015)
Tiempo aprox. 5'
<p>El/la monitor/a pondrá una música y pedirá a los participantes que caminen por la sala siguiendo la música, dejándose llevar por lo que ésta les sugiera. Cuando pare la música se les pedirá que salten todo lo alto que puedan, como si fueran muelles, dejando los brazos y cabeza sueltos.</p> <p>Esta técnica ayudará a destensar no solo el ambiente si no también la musculatura.</p>

3ª Fase – Dinámicas y juegos.

En esta parte se aplicarán juegos de autoafirmación para favorecer la capacidad de resistencia frente a la frustración, presiones exteriores y manipulación, valorando la idoneidad de la respuesta ante una situación hostil.

- **Dinámica 4: *Yo soy...* Adaptación de la dinámica “Yo soy violinista” (Castellví, 2007) y “Liberar y eliminar lo negativo” (Aragón, 2011).**

Tiempo aprox. 15’

Los participantes se colocarán en dos filas, una frente a la otra, asegurándonos que estén compuestas tanto de adultos como de niñ@s, no conviene que en una haya solo padres y en la otra solo los hijos. Una vez creado el pasillo humano, antes de atravesarlo de uno en uno y por turnos, se pedirá a los niñ@s que digan en voz alta una profesión que les gustaría ser de mayor, y a los adultos una profesión que les hubiera gustado ser, si no ejercieran la suya actual. Cuando haya contestado, caminará por el pasillo. Una fila tendrá la orden de abuchearle, la otra de aplaudirle y animarle. Al llegar al extremo cada persona se situará, alternativamente, al final de cada una de las filas para que siempre haya gente en las dos. Se repetirá la acción con todos los miembros del grupo. Cuando hayan pasado todos, se pedirá que expresen como se han sentido al ser abucheados y como lo han vivido al ser animados.

Los que hayan experimentado emociones negativas hincharán un globo para que lo “llenen” con todo lo malo. Si hubiera un niñ@ que no pudiera inflar el globo, le ayudaría su papá/mamá, y entonces el niñ@ verbalizaría a sus padres lo negativo que ha experimentado y que quiere que pongan dentro del globo. Se atará y se pedirá que lo exploten antes que finalice una música que habrá puesto el monitor. Quien no pueda estallar su globo podrá ser ayudado por sus compañeros.

A los que han sentido sensaciones agradables se les dirá que hinchen también un globo, pero poniendo dentro todo lo bueno que han percibido. Lo atarán y se les dirá que bailen con él mientras dure la música, procurando que no caiga al suelo.

Fase 4ª: Gimnasia de la risa.

- **Dinámica: *La espiga de la risa.* (Castellví, 2013). Adaptada para la sesión.**

Tiempo: entre 5’ y 10’

Se pedirá a dos o tres adultos que se sienten en el suelo con las piernas abiertas, apoyando la espalda en la pared. Se les proveerá de cojines para que se acomoden. A continuación, se dirá al resto de padres que se vayan sentando entre las piernas de sus compañeros, recostando la cabeza sobre el abdomen del compañero de detrás, así cuando se ría notará las sacudidas de la barriga, generando un efecto de

contagio de la risa. Cuando los últimos adultos ya se hayan colocado, seguirán formando la espiga los niñ@s⁽⁵⁾.

Una vez todos sentados así, el monitor bajará las luces y empezará a dar instrucciones pidiendo que se rían utilizando la sílaba “ja”, repitiéndolo varias veces, luego con la “je” y así con todas las vocales. Luego se sustituirá la consonante y se reirán por ejemplo con la “ba”, “be”, ...etc. También podrá pedir que se rían con la “ja” cuando levante su brazo derecho, con la “je” cuando alce el izquierdo, con la “ji” cuando tenga los dos brazos en alto, con la “jo” cuando los cruce y con la “ju” cuando se golpee el trasero, empezando primero poco apoco, para ir combinando movimientos de brazos rápidamente, provocando una algarabía de “jas”, “jes”, “jis”, “jos” y “jus”.

Fase 5ª: Interiorización y relajación.

Tiempo: entre 5’ y 10’

Tras la activación será necesaria la calma. Se pedirá que cada padre se recueste de lado junto a su hijo abrazándolo, haciendo “cucharilla”. Se permanecerá así relajándose, con música suave y luz tenue durante al menos 5 minutos, puede que se requiera más tiempo en función de la excitación alcanzada en las sesiones anteriores. Pasado este tiempo el monitor irá desperezando a los participantes con voz suave y les dirá que la sesión ya ha finalizado.

Fase 6ª: Evaluación y cierre.

Tiempo: 5’

Es el momento de evaluar lo experimentado. Se pedirá a los participantes que se incorporen y se sienten en círculo para comentar como se han sentido.

El profesional habrá preparado unas pegatinas con los siguientes emoticonos: 😊 😐 😞. Se acercará a cada miembro y le pedirá que elija una en función de cómo se encuentren tras la sesión y se la peguen en el pecho. Esta estrategia nos ayudará a valorar el impacto emocional que ha tenido la actividad y el grado de satisfacción. Se finalizará levantándonos, cogiéndonos las manos, formando un corro, agradeciendo la participación y dándonos un abrazo colectivo.

9. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Durante mi visita al CEIP público, aunque su directora me informó de los muchos recursos que ponía a su disposición la Conselleria d’Educació de la Generalitat Valenciana, se mostró interesada por mis ideas y

⁽⁵⁾ No se ha considerado formar la espiga intercalando adultos con pequeños, el peso y volumen de los padres podría incomodar y entorpecer la dinámica en los niñ@s, por tanto, se sentarán primero los papás y mamás y luego los pequeños

me ofreció la posibilidad de colaborar con el centro a nivel voluntario. Esto me dio a entender, por una parte, la saturación del personal docente y la necesidad de ayuda a nivel humano; y por otra, la falta de fondos para invertir en servicios externos. Así que, si quería implementar mi propuesta en el centro, no iba a contar con recursos económicos directamente de la escuela. Por tanto, uno de los principales escollos a la hora de poner en marcha el proyecto iba a ser la financiación.

Pensé que la mejor manera para empezar sería elaborar una relación de gastos (que a continuación expongo) y así visitar posibles organismos que pudieran apoyar y costear la intervención.

- **Propuesta de gastos.**

En esta proposición se contemplan dos tipos de destinatarios:

- 1 - niñ@s y padres del primer ciclo de primaria (Grupo A)
- 2 - niñ@s y padres de preescolar (Grupo B)

Gastos de personal

Grupos	Grupo A: 1er ciclo de primaria	Grupo B: Infantil
Nº mínimo de integrantes	10 niñ@s + 1 progenitor	10 niñ@s + 1 progenitor
Personal	1 Profesional	1 Profesional
Nº de horas del programa	30	30
Precio por hora	50 € ⁶	50 € ⁶
TOTAL	1500 €	1500 €

Gastos materiales

Materiales	Coste	Aportado por:
Alquiler sala	0 €	Instalaciones municipales
Ordenador	0 €	– Préstamo municipal – Aportado por el equipo profesional
Proyector y altavoces	0 €	Préstamo municipal
Material de papelería	150 € por grupo	Fondos del programa
TOTAL (2 grupos)	300 €	

Presupuesto total de gastos por grupo

	Grupo A: 1er ciclo de primaria	Grupo B: Infantil
Gastos de personal	1500 €	1500 €
Gastos materiales	150 €	150 €
TOTAL	1650 €	1650 €

⁶ Estas tarifas son aproximadas y se basan en la información obtenida del documento de honorarios orientativos de Colegio de Psicólogos de la Comunitat Valenciana de 2010, extraído de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiK8qe-4_jmAhUI8BQKHcz5DkEQFjACegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.psicologo-valencia.es%2Fapp%2Fdownload%2F27858051%2FHonorarios%2Boficiales%2Bpsic%25C3%25B3logos.pdf&usg=AOvVaw2cu_Xy35YHjNY8NuXn-SuV y de la web: <https://www.cronoshare.com/cuanto-cuesta/psicologo>

- **Instalaciones y equipos multimedia**

La disposición de un espacio adecuado y de equipación tecnológica va estrechamente ligada con la fuente de financiación. Si el programa es subvencionado por el ayuntamiento cabría la posibilidad de solicitar el uso de alguna dependencia municipal con coste 0. El ayuntamiento de Vinaròs no dispone de ningún centro cívico o similar, pero sí que presta espacios en algunas de sus instalaciones como: un aula en alguno de los colegios públicos de la zona, una clase de la Escuela para Adultos (EPA), la cual dispone de una sala con ordenadores que nos permitiría impartir el módulo dedicado al buen uso de las TIC; o también la sala polivalente de la Biblioteca Municipal, con suelo de parquet y buenas instalaciones multimedia, en la que a menudo se ha realizado talleres, presentaciones y conferencias.

- **Equipo profesional**

En caso de implantarse el programa con un solo grupo, la contratación inicial sería de un psicólogo, para impartir los módulos, pudiéndose solicitar la colaboración de algún otro profesional, como por ejemplo un especialista en TIC para el módulo de *Uso responsable de las tecnologías*. Más adelante y en caso de ampliarse el programa a más grupos que demanden el mismo horario, podría contratarse a otros profesionales con perfil de psicólogo, educador social o psicopedagogo como responsables de grupo, aunque las funciones de dirección y coordinación recaerían siempre en el psicólogo.

Todo el equipo deberá aportar el *Certificado de Delitos de Naturaleza Sexual* (ver Anexo 3). Las personas que habitualmente trabajan con menores deben acreditar que no han cometido delitos de esta índole, según queda establecido en la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, modificada por la Ley 26/2015 y la Ley 45/2015 de voluntariado.

- **Calendario y lugar**

Coincidiendo con el calendario escolar de la Generalitat Valenciana para el curso 2020-2021, y en previsión que el ayuntamiento nos pudiera ceder una sala, la temporalización del programa podría ser:

Inicio: Septiembre 2020 (fecha aún por determinar por la Conselleria d'Educació de la GVA)

Fin: Junio 2021 (fecha aún por determinar por la Conselleria d'Educació de la GVA)

Una sesión semanal: viernes de 18:00 a 19:00 o sábados de 11:00 a 12:00

- **Participantes y difusión**

La difusión se realizaría a través de los centros escolares pidiendo colaboración a los docentes y a las AMPAS.

Aunque primeramente se realizaría la presentación del programa a la Regidoria d'Educació de Vinaròs, solicitando apoyo para involucrar a los centros educativos menos receptivos. Se convocaría una reunión con algún representante de esta concejalía, con los directores de los colegios de primaria; y con responsables de la Regidoria de Benestar Social, en concreto con el Servicio Especializado de Atención a las Familias y la Infancia (SEAFI), para que no solo conozcan el programa, sino para que nos derivaran usuarios vulnerables de reproducir las conductas objetivo de este TFG. En este encuentro se tomaría la

decisión de administrar el programa progresivamente o no. Es decir, se decidiría si el primer año se impartiría el programa “piloto” solo al colectivo de preescolar o si se haría con los dos grupos diana (niñ@s y padres/madres de primer ciclo de primaria, niñ@s y padres/madres de infantil). El TFG contempla las dos posibilidades realizando las pertinentes adaptaciones.

De modo que, a principio de curso, los centros podrían promocionar el programa enviando una circular a todos los padres del primer ciclo de primaria y/o infantil convocándolos a una reunión informativa.

La participación sería voluntaria. Pero a la luz de la poca sensibilización y desconocimiento general sobre el acoso escolar y las actitudes sexistas en las familias locales, se prevé encontrar muchas resistencias a la participación, sobre todo en progenitores con estilos educativos extremos. Siendo éstos los que pueden provocar vulnerabilidad al “bullying” y al sexismo en sus hijos, razón por la que son el mayor objeto de interés de la intervención.

Se ha pensado que se podría incentivar la participación ofertando descuentos en la compra de material escolar, uniformes o en las excursiones programadas del colegio. Gastos que cabría estudiar si pudieran ser sufragados por las AMPAS o mediante algún tipo de bono social para las familias más desfavorecidas.

En el caso que hubiera más demanda que plazas disponibles, la selección se realizaría a partir de una entrevista inicial mantenida con los padres/madres y/o administración de un cuestionario como el *Discipline Dimensions Inventory*, DDI (Straus y Fauchier, 2007), o el *Cuestionario de Estilos Educativos* que propone la web Orientados de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana, para evaluar el estilo educativo parental. Teniendo en cuenta que los estilos educativos extremos promueven el riesgo a desarrollar conductas disruptivas en los niñ@s, determinar el modelo educativo familiar nos serviría como criterio a la hora de seleccionar los candidat@s que más puedan necesitar la intervención.

- **Fuentes de financiación**

Se han analizado tres posibles vías para sufragar el programa:

- 1 - Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Vinaròs
- 2 - ONGs
- 3 - AMPAS

Los resultados no han sido, por el momento, del todo satisfactorios.

Tras entrevistarme con miembros de la junta de dos AMPAS diferentes, ambas han coincidido en no disponer de suficiente capital para subvencionar en su totalidad el programa.

He visitado Caritas Vinaròs y he hablado con la trabajadora social de la Cruz Roja de la ciudad, quienes me han confirmado que las dos ONGs trabajan con programas propios y a nivel local, no disponen de autonomía ni fondos para poner en marcha un proyecto de estas características.

Por lo que respecta a la Regidoría d'Educació, no pude contactar con la regidora. No obstante, la persona que me atendió me sugirió que preparara un informe detallado para poder concertar una cita y desarrollar mi propuesta. Como mi pretensión era sondear mis posibilidades no insistí.

Cabe aclarar que, en caso de buscar financiación a través de convocatorias públicas, todo el proyecto debería ajustarse a las bases de dichos concursos.

10. RESULTADOS ESPERADOS

Tras la administración del programa, cuya duración será de 30 sesiones durante un año académico, se esperan conseguir los objetivos específicos ya citados en el apartado “Objetivos”.

El logro del objetivo principal solo podrá valorarse a medio y largo plazo, cuando los distintos sucesos que vayan ocurriendo durante la vida de los sujetos pongan a prueba sus capacidades aprendidas en la infancia.

Por consiguiente, sería deseable una evaluación de resultados:

- A corto plazo, tras la administración del programa cuya duración se contempla que sea de un curso escolar.
- A medio plazo, al inicio de la adolescencia (12-13 años), que coincidirá con el comienzo de la ESO.
- A largo plazo, en su juventud, alrededor de los 25 años.

10.1. Resultados a corto plazo

En los niños

- Mejor gestión de sus emociones, lo que conllevará un progreso en el dominio de la impulsividad y la frustración, traduciéndose en un menor número de rabietas y peleas.
- Mejora de su capacidad comunicativa: expresarse asertivamente y escuchar activamente.
- Competencia para resolver sus conflictos de manera pacífica.
- Manifestación de mayor empatía y respeto hacia los que no son como uno mismo, lo que supondrá la desaparición o una notable reducción de rechazos y burlas.
- Capacidad de identificación y corrección de ciertos estereotipos machistas presentes en su día a día, como por ejemplo los que se manifiestan en los juegos, en su lenguaje, en el empleo o rechazo de colores en la vestimenta porque se identifican con el género, en la asignación de actividades, en los juguetes...
- Reconocimiento y aceptación de las diferencias de género tanto físicas como psicológicas.
- Mejora en el uso de las TIC: se espera que sean conscientes de sus riesgos, de su vulnerabilidad y de la necesidad que, por su edad, deben usarlas con supervisión adulta. Se pretende que después del programa los niños sean precavid@s y sepan que en internet hay contenidos falsos, nocivos e ilícitos.
- Mejor capacidad de relacionarse con iguales.
- Mejor aceptación de normas y límites.

En los padres/madres:

- Un correcto conocimiento del “bullying” y la educación en perspectiva de género.
- Una mayor conciencia de estos temas como problemas sociales que requieren de la implicación de toda la comunidad.
- Conocimiento o mayor desarrollo de la inteligencia emocional. Se espera que el manejo emocional, ayude a gestionar la autoridad de manera amorosa sin caer en la súper protección, por tanto, se confía en observar resultados en esta dirección.
- Autorregulación emocional: control de la ira y de la frustración.
- Aumento de la calidad de la comunicación.
- Mejora de la capacidad de imponer reglas y límites de manera afectiva pero firme.
- Mayores manifestaciones de cariño con contacto físico: “piel con piel”.
- Mejora del clima familiar.
- Participación activa del tiempo compartido con los hij@s y un mayor disfrute del mismo.
- Capacidad para reconocer el sexismo y aplicar rectificaciones.
- Toma de conciencia de la sexualidad infantil y la necesidad de acompañamiento de los niñ@s para un correcto desarrollo.
- Aptitud para hablar y tratar el sexo con los hij@s con naturalidad. Se espera que los padres/madres sean capaces de responder con conocimiento y sin tabúes, pero con un lenguaje adecuado, las preguntas de los niñ@s, es decir, que sean capaces de explicar la sexualidad humana de forma sencilla y clara.
- Manifestación de empatía y respeto hacia la diferencia.
- Concienciación de su competencia en el uso de las TIC, mostrando seguridad en su manejo y suficiencia para supervisar a sus hij@s.
- Capacidad para navegar por la red con precaución, teniendo claro que todo lo que circula por ella no es válido, puede haber contenidos falsos, perjudiciales para los niñ@s (aunque sean legales) y también no autorizados legalmente.
- Mayor auto regulación del consumo propio de las TIC.

En definitiva, en ambos tipos de participantes se espera obtener una mejora en sus competencias sociales. Los padres como agentes educadores y los hijos, como receptores y reflejo de la acción paterna. Tras la administración de un primer programa piloto, se deberá realizar una evaluación de resultados para, por una parte, realizar posibles mejoras de cara a la puesta en marcha definitiva del programa en el curso siguiente, y por otro, para valorar una posible ampliación de la intervención a niños y padres del 2º ciclo de primaria, como continuación del presente programa, impartiendo contenidos complementarios.

10.1.1. Registro resultados a corto plazo

En los niños

Los cambios en los pequeños se deberían constatar mediante la observación y pertinente registro de la conducta en su medio natural: la familia y la escuela; tras administración del programa.

Como los padres estarán participando de la intervención, se considera que sus valoraciones podrían estar sesgadas y no ser del todo imparciales, por lo que nos serviremos sólo de la información proporcionada por los profesores, que son quienes pueden observar objetivamente la conducta del niño en uno de los dos contextos naturales citados: la escuela. Registrarán en un cuaderno a modo de diario de campo, los cambios de comportamiento, las incidencias, las anécdotas o aquellas respuestas llamativas y significativas relacionadas con la mejora de habilidades para: resolver conflictos, comunicar sentimientos, empatizar con el compañer@, controlar la impulsividad, tratarse con respeto y por igual, además de apreciar si se reducen o no aparecen las manifestaciones de índole sexista. En los centros educativos éstas, como otras conductas, pueden apreciarse fácilmente a través del juego, por ejemplo: en el patio habitualmente un gran número de chicos juegan al fútbol, las chicas mucho menos o no juegan.

Por el contrario, si no se observara ninguna mejora o incluso (aunque no es previsible) se produjeran respuestas opuestas a las esperadas, los profesores tomarán constancia de ello. Su colaboración es imprescindible para esta propuesta de intervención, lo que implica trabajar cooperativamente con ellos, sobre todo en este punto de la evaluación. Es preciso que conozcan en que consiste la intervención y los objetivos del programa para poder saber lo que hay que examinar en los niños. En el diario de campo anotarán: el nombre del observador, actividad o cambio percibido, nombre del niño observado, fecha, hora y lugar del suceso. Una vez al mes, la psicóloga responsable de la intervención mantendrá una reunión con cada uno de los docentes de los alumnos participantes, para intercambiar información sobre avances o posibles problemas que muestren los niños en su hábitat natural.

En los padres

Aunque los resultados de nuestra intervención se verán reflejados en los pequeños (futuros adultos), nuestra población diana principal deben ser los padres, pues como ya se ha mencionado, este TFG los considera transmisores de aprendizajes por modelado y los principales agentes sociabilizadores del niño.

La presente propuesta se dirige a promover el cambio en contextos familiares vulnerables a reproducir conductas de “bullying” y sexismo, pero también puede funcionar reafirmando y fortaleciendo conductas parentales favorecedoras de un desarrollo psicológico seguro. Así que los destinatarios son todos los perfiles familiares de niños de preescolar y primer ciclo de primaria.

Antes de empezar con los módulos del programa, administraremos una serie de herramientas encaminadas a recabar información del grado de conocimiento que tienen los adultos sobre los contenidos del mismo. Además, también nos interesará saber el estilo educativo parental predominante en el hogar, el clima familiar y datos de carácter personal (edad, profesión, nivel de estudios, nivel

económico) y sociodemográfico (nº de hijos, nº de orden del hijo participante, nº horas compartidas padres-hijos). Para la recopilación de estos datos se utilizará una entrevista que se diseñará para tal efecto.

10. 2. Instrumentos de evaluación aplicados a los padres

Al inicio del programa

- **Ambiente familiar.** Se utilizará la *Escala de ambiente o clima familiar FES* (Moos y Moos, 1983), en Páez et col. (2006). Es un cuestionario de 90 ítems de verdadero o falso que evalúa: Cohesión, grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se apoyan y ayudan entre sí; Expresividad, medida en que se anima y permite la manifestación de sentimientos y a actuar libremente; Conflicto, grado en el que se expresa abiertamente la ira, la agresividad y los desacuerdos en el seno familiar; Organización, importancia que se le da a una clara organización y planificación de las actividades y responsabilidades de la familia; Control, nivel en que la dirección de la vida se somete a reglas y procedimiento establecidos (Páez et col. 2006).
- **Estilo educativo.** *Discipline Dimensions Inventory*, DDI (Straus y Fauchier, 2007). Permite identificar estilos educativos parentales, aplicación de la disciplina familiar según el género del progenitor y tipos de castigos. Consta de 52 ítems, 26 referidos a la madre y 26 al padre, mediante una escala tipo Likert. El tiempo necesario para su aplicación es de 15-20'.

Al inicio de cada módulo específico

- **Inteligencia Emocional (IE):** *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso* (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) en Páez et al. (2006). Esta prueba evalúa: 1) Percepción emocional, 2) Facilitación emocional, 3) Comprensión emocional y 4) Manejo emocional. Además, proporciona una puntuación total de inteligencia emocional así como puntuaciones en dos áreas, experiencial y estratégica, y en cada una de las tareas específicas que incluye el test (TEA Ediciones, 2019)
- **Habilidades sociales.** *Escala de Habilidades Sociales* (Goldstein et col.1978). Esta prueba permite determinar el nivel de habilidades sociales de la persona. Es aplicable a partir de los 12 años de forma individual o colectiva. El tiempo de aplicación es de 15'. Consta de 50 ítems organizados en 6 grupos: 1) Primeras habilidades sociales; 2) Habilidades sociales avanzadas; 3) Habilidades relacionadas con los sentimientos; 4) Habilidades alternativas a la agresión; 5) Habilidades para hacer frente al estrés; 6) Habilidades de planificación
- **Habilidades comunicativas: la escucha activa.** *ALAS. Escala de actitud de escucha activa* (Mishima, Kubota, y Nagata, 2000). Consta de 31 elementos que se puntúan en una escala Likert de 4 puntos. Las alternativas de respuesta son: 0 - No está de acuerdo; 1 - en lugar de estar en

desacuerdo; 2 - en lugar de estar de acuerdo; 3 - de acuerdo. Además, produce tres subescalas: 1) Actitud de escucha; 2) Habilidad auditiva y utilización de la escucha activa; 3) Oportunidad de conversación.

- **Perspectiva de género.** *ASI. Inventario de Sexismo Ambivalente* (Glick y Fiske, 1996; adaptación de Expósito, Moya y Glick, 1998). Consta de 22 frases, a las que se responde con una escala Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La prueba mide el sexismo ambivalente (SA), compuesto de dos di-mensiones: Sexismo hostil (SH) y Sexismo benevolente (SB).
- **Uso responsable de las TIC.** *MULTICAGE-TIC* (Pedrero-Pérez, E. et col., 2018), cuestionario de 20 ítems, compuesto de 5 escalas, que interrogan sobre problemas relacionados con el uso de Internet, Móvil, Videojuegos, Mensajería Instantánea y Redes Sociales.

10.3. Resultados a medio plazo

Sería interesante realizar un seguimiento de los niños participantes de la intervención en la adolescencia temprana (12 – 13 años), coincidiendo con 1º de la ESO. Época de cambios trascendentales en los que no solo se modifica la estructura corporal, sino también los pensamientos y las relaciones con la familia y la sociedad. El individuo construye una nueva identidad, lo que supone adoptar un nuevo autoconcepto, alcanzar la autonomía emocional, el compromiso con unos valores y posicionarse de una manera determinada ante la sociedad (Moreno, 2009). Es un periodo en que las relaciones con iguales tienen gran relevancia y sus opiniones son trascendentales para el adolescente. En esta etapa el sujeto se caracteriza también por demostrar rebeldía ante las figuras de autoridad y por experimentar las primeras relaciones sentimentales. Todo ello supone un contexto idóneo para poner a prueba lo asimilado en la niñez a través de la familia, la cual ha sido respaldada y orientada mediante la propuesta de este TFG.

Los resultados de la propuesta de intervención podrían evaluarse primero mediante una entrevista y la administración del *Cyberbullying. Screening de Acoso entre Iguales* (Garaigordobil, 2013), herramienta diseñada para realizar un screening rápido de la presencia de “bullying” y “ciberbullying” a individuos entre 12-18 años, con un tiempo de administración de 20’. Después, mediante el análisis de los registros del propio centro de los casos de acoso de todo tipo: escolar, sexual y ciberacoso, observando la necesidad del uso de alguna medida extraordinaria.

Vinaròs es una población de aproximadamente 30.000 habitantes en la que hay cinco colegios públicos de educación infantil y primaria cuyos alumnos al finalizar este tramo educativo, continúan su formación en los dos únicos Institutos de Enseñanza Secundaria que hay en la ciudad, en los que se imparte la ESO, el Bachillerato, dos Módulos formativos de grado medio y otros dos de grado superior, en cada centro. Por otro lado, la población también cuenta con dos colegios concertados en los que además de la enseñanza preescolar y primaria también se enseña la ESO, siendo necesario escolarizarse en los IES para realizar el bachillerato o alguno de los módulos de formación profesional. Lo que significa que en las aulas de

secundaria de los centros donde se imparta la ESO podrían confluír tanto niños participantes en la intervención, como no participantes, suponiendo estos últimos, algo parecido a un grupo de control de una investigación científica, que ayudaría a revelar la supuesta eficacia de la propuesta.

10. 4. Resultados a largo plazo

La adolescencia es un periodo convulso para la persona y aún es vulnerable a cambios conductuales negativos. Para poder evaluar la consolidación de los recursos y habilidades aprendidas y constatar la eficacia de la intervención, sería idóneo poder realizar otro seguimiento del mismo grupo en la juventud (25 años). La manera en que el individuo afrontara su día a día y sus relaciones de pareja corroborarían o refutarían la importancia de una adecuada implicación familiar en la prevención de comportamientos agresivos y de carácter machista.

11. DISCUSION

La bibliografía revisada para la preparación de esta propuesta de intervención ha evidenciado que:

- 1 - Son pocos los trabajos que aborden el acoso entre iguales fuera del contexto escolar. La mayoría de la literatura estudiada trata el “bullying” como una problemática encuadrada en el ámbito académico, con propuestas diseñadas desde distintos enfoques para ser implementadas en dicho contexto. Pero si se considera el acoso escolar como fenómeno social, es preciso prevenir y actuar más allá de la escuela y traspasar el contexto comunitario (Cuevas, 2007, en Hamodi y Jiménez-Robles, 2018)
- 2 - La gran mayoría de trabajos plantean sus alternativas cuando el fenómeno ya ha sucedido, es decir, se actúa cuando la conducta disruptiva ya se ha interiorizado en el niño y se ha manifestado en la escuela. Así que se plantean medidas preventivas pero en el entorno escolar, aunque estas intervenciones parecen ser menores y de reciente implantación. Recordemos que el auge del estudio de “bullying” se concentra en la última década (Olweus, 2019). De acuerdo con Garaigordobil y Oñederra (2010), Leganés (2013), Hamodi y Jiménez-Robles (2018) faltan muchos avances en el campo de la prevención para reducir el número de casos. Estas últimas autoras concluyen que no debe esperarse a tratar el acoso una vez se produzca en las aulas, sino que debe trabajarse para que no se dé.
- 3 - La implicación familiar es vista más como una necesidad de apoyo a las estrategias adoptadas en la escuela y no como posible causa o elemento modelador de la conducta del niño. Algunos trabajos hablan de intervenciones integrales, pero no desde una perspectiva de trabajo en red entre todos los agentes sociabilizadores del niño. Solo unos pocos mencionan la conveniencia de esta forma de intervención (Olweus y Limber, 2019; Ubieto, 2019; González-Bellido, 2018).

Al abordar el “bullying” como un problema solo educativo, lo que se hace es presuponer que toda la responsabilidad para solucionarlo debe recaer en la escuela, minimizando la actuación parental a solo un recurso para secundar las actuaciones que puedan realizarse desde los centros educativos.

- 4 - La población diana de la gran parte de los trabajos son los adolescentes. Esto puede explicarse porque a muy cortas edades las situaciones de maltrato entre compañeros pasan inadvertidas (Ballesteros et al., 2018), no porque no existan si no porque se trivializan. El estudio de Tresgallo (2011) pone de manifiesto la existencia de acoso escolar en el primer ciclo de educación primaria.
- 5 - A nivel preventivo, los proyectos son casi inexistentes (Hamodi y Jiménez-Robles, 2018). Por tanto, si se quiere tener éxito en una medida para evitar el “bullying”, habrá que diseñarla para edades previas a la edad de inicio de las conductas de acoso. Según datos del *III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados. Informe del teléfono ANAR* (Ballesteros, 2018), la edad media de las víctimas en 2017 era de 10,9 años y en un 43% del total de los casos eran menores de 10 años. En cuanto a los acosadores, la edad media era de 9,8 años. Cifras que corroboran la inclinación por una intervención en el primer ciclo de primaria, e incluso en preescolar, ya que, tal y como dicen Hamodi y Jiménez-Robles (2018), es en esta etapa cuando se empiezan a formar emociones y trabajar sentimientos importantes como la empatía. Entre los 4 y 5 años, los niños y niñas empiezan a darse cuenta de que los otros tienen estados mentales diferentes a los suyos (Caruana y Tercero, 2011, en Hamodi y Jiménez-Robles, 2018).
- 6 - Pocos trabajos contemplan la capacidad del niño de aprender por observación y la responsabilidad que tienen en ello los adultos que conviven con él, es decir, el riesgo de transmitir conductas disfuncionales (Lester et col., 2017; Cuberos, 2009; Bandura, Ross, y Ross, 1961; Bandura y Walters, 1974). Viguer y Aviá (2009) afirman que en muchas ocasiones las creencias, costumbres y actitudes de una sociedad, son transmisoras indirectamente de violencia. Por tanto, los padres pueden ser instrumentos de propagación de estas ideas sociales y culturales.

Según Ortega, Ramírez y Castellán (2005) y Roland y Galloway (2002) en Hamodi y Jiménez-Robles (2018), los niños sumergidos en contextos familiares, escolares y comunitarios violentos tienden a reproducir conductas abusivas y agresivas hacia sus compañeros. Estos autores recomiendan que deben frenarse estos comportamientos en la infancia, para evitar problemas más graves en la edad adulta.
- 7 - Son escasos los autores que relacionan la violencia de género y el acoso escolar proponiendo intervenciones preventivas que aborden la violencia en la escuela de manera integral. Díaz-Aguado (2009) pone de manifiesto las similitudes entre violencia de género y “bullying” y hace una propuesta de prevención de la violencia de género desde la escuela, tratando la violencia como un concepto general que debe rechazarse en todas sus formas.

A nivel local, la información obtenida mediante las entrevistas exploratorias previas, revelaron la falta de una correcta información sobre “bullying” en los padres y aunque los centros educativos comunicaron tener muchos recursos a su disposición, resulta paradójico observar los datos de la fundación ANAR en su *III Estudio sobre el acoso escolar y ciberbullying según los afectados* (Ballesteros et al., 2018), donde se informa que un 73% de directores o jefes de estudios y un 85% de profesores conocían las situaciones de acoso escolar, y el “ciberbullying”, era sabido por un 53% de directores y un 81% de profesores. Sin embargo, el profesorado no reaccionó en un 48% de los casos de acoso y en un 34% de los de ciberacoso.

Los elevados índices de la provincia de Castellón corroboran los supuestos planteados a la hora de idear la propuesta de intervención de este TFG: las medidas que se han adoptado hasta el curso 2017-2018 en los contextos escolares han sido insuficientes o ineficaces. Por tanto, cabe plantear un proyecto que promueva la concienciación y ofrezca un conocimiento correcto de lo que es el “bullying”, yendo más allá del contexto académico, abordándolo como un problema social.

Horno y Romeo (2017); García-Montañez y Ascensio (2015) afirman que el “bullying” también se da en otros espacios donde conviven niños y adolescentes de distintas escuelas: en las clases de actividades extra escolares, en equipos deportivos, en lugares recreativos, etc.; en definitiva, en los espacios donde el niño se interrelaciona con otros, por tanto no es exclusivo de la escuela. Además, su repercusión en la edad adulta significa la reproducción de esos mismos comportamientos aprendidos en la infancia, en escenarios adultos y con efectos mucho más graves y agresivos (Hamodi y Jiménez-Robles 2018; García-Montañez y Ascensio, 2015).

Srabstein, Bennett y Leventhal (2010) informan que las consecuencias del “bullying” se extienden a la adultez y existe relación entre las conductas de acoso en la infancia y morbilidad psiquiátrica en la madurez. Según estos autores los niños involucrados son más vulnerables a experimentar síntomas psicossomáticos, a escaparse de casa, al abuso de drogas y alcohol, al absentismo escolar y a sufrir lesiones autoinfligidas, accidentales o intencionadas. Además, los acosados tienen mayor riesgo de sufrir problemas de salud entre los que se incluyen la depresión, afecciones cardiovasculares y la ideación suicida. Los resultados de un estudio realizado a partir de los datos de 41 suicidios consumados en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia, revelaron que un 78% de los adolescentes que termina por suicidarse es acosado en la red y en la vida real (Navarro-Gómez, 2017).

Tampoco debemos olvidar el deterioro del rendimiento académico. Los niños que son intimidados son casi tres veces más proclives a sentirse como extraños en la escuela y más propensos a faltar a clase, que aquellos que no sufren “bullying”. Obtienen peores resultados académicos que sus compañeros y también muestran mayor predisposición a abandonar la educación formal después de terminar la escuela secundaria (UNESCO, 2019).

Como ya se ha dicho con anterioridad, el acoso escolar no es tan solo un fenómeno que solo afecte al contexto escolar y a determinados niños, sino que sus consecuencias alcanzan a toda la comunidad

(UNICEF, 2013). Para Ubieto (2019) se trata de un síntoma social. Este autor explica el acoso como consecuencia de la pérdida de las figuras de autoridad (padre, maestro, cura, gobernante...), de la gran importancia que hoy en día se da a mirar y ser mirado y *“no quedarse al margen como un friki o un pringao”*, de la desorientación adolescente respecto a las identidades sexuales y de la falta de directrices adultas acerca de lo que se espera de él en la vida. Estos aspectos conllevan a: *“evitar afrontar la soledad que produce la metamorfosis adolescente y a optar por atender contra la singularidad de la víctima”* (Ubieto, 2019, p. 78). Según este autor el acoso se tiene que abordar acompañando a los niños y a los adolescentes en su desarrollo, lo que significa estar presente, no solo con palabras sino también físicamente para atender a sus muestras de sufrimiento subjetivo: la soledad, el miedo, la tristeza, la humillación, la culpa...Ubieto apuesta por la necesidad de una nueva autoridad generada por la experiencia, por *“el saber hacer con esa dificultad y con la vida.”*

Desde este TFG se cree en esta misma postura, y en este sentido se propone una intervención que involucre a los padres como vehículo transmisor de saberes y promotor de conductas, como modelos de aprendizaje (Benavides, Quesada, Romero, Pichardo, 2016; García-Montañez, Ascencio, 2015; Bandura y Walters, 1974; Bandura, Ross, y Ross, 1961), pero también como acompañantes de sus hijos en su crecimiento personal, orientando y redirigiendo en función de unos principios y valores basados en el respeto y la igualdad, lo que supondrá la prevención de conductas disruptivas futuras.

Además, esta propuesta supone también la oportunidad de favorecer el desarrollo personal de los adultos, quienes, ejerciendo de figura de autoridad para sus hijos, pueden a la vez adquirir nuevas maneras de actuar y nuevos conocimientos, pueden aprender a ser padres. Palacios y Rodrigo (1998) en Herranz y Sierra (2007) afirman que los padres han de ser considerados como sujetos en desarrollo. La familia constituye un marco de crecimiento psicológico donde el adulto aprende a aceptar los retos de la paternidad y la maternidad. Este papel conlleva la creación del vínculo emocional con los hijos. Pero también supone un contexto en el que el adulto puede manifestar el bagaje psicosocial propio adquirido durante su desarrollo, poniendo de manifiesto todas las características psicológicas, actitudinales, sociales...etc. que le hacen ser como es y su forma de entender la realidad y la manera de comportarse. Razón por la cual desde aquí se considera tan importante involucrar a los progenitores, así mediante el programa propuesto en esta intervención, pueden integrar nuevos aprendizajes y reorientar comportamientos propios.

Por otro lado, la revisión bibliográfica realizada nos muestra que son pocos los trabajos que hablen del acoso escolar y las conductas sexistas como problemas sociales relacionados. Pero si tenemos en cuenta que el *“bullying”* engloba conductas de ataque repetitivas físicas, psicosociales o verbales, de unos niños que ostentan poder sobre otros, que son débiles frente a ellos causándoles daño por propia satisfacción (Cerezo, 2009), el patrón de conducta parece similar al de la violencia de género, entendida ésta como

expresión de desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres (Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad, s. f.)

Este tipo de violencia se basa y se ejerce por la diferencia subjetiva entre los sexos. Los distintos modelos teóricos sobre violencia de género no son capaces de dar una respuesta concluyente para explicar este tipo de maltrato (Expósito, 2011). En palabras de esta autora: *“ni las mujeres nacen víctimas ni los varones están predeterminados para actuar como agresores”* (Expósito, 2011, p. 20). Son los estereotipos de como unas y otros deben comportarse, los roles de género, las actitudes mantenedoras de estas creencias y una estructura social que apoya la desigualdad de poder entre géneros, los que contribuyen a generar patrones de violencia.

Por ello, desde este TFG se considera necesario intervenir en las figuras de los padres y madres para educar en la igualdad, rompiendo clichés de género, ofreciendo recursos para no mantenerlos, provocando, o al menos iniciando, un cambio del sistema de poder. Ello implica una nueva conceptualización de la masculinidad (Lomas, 2007; Moreno et col., 2009). No hay una única forma de ser hombre, es decir, no existe un modelo universal de masculinidad válido en cualquier época, lugar, clase social, raza u orientación sexual, hay una diversidad heterogénea de identidades masculinas. La versión dominante significa una ideología de poder y de opresión hacia las mujeres, justificando la dominación de los hombres. Pero cualquier tipo de identidad se aprende, por tanto, se puede cambiar (Badinter, 1992 en Lomas, 2007).

El trabajo de Moreno et col. (2009) ya evidenció la violencia hacia las niñas en la escuela primaria y puso de relieve la necesidad de definir la violencia escolar desde la perspectiva de género.

Díaz-Aguado (2006) gracias a sus estudios realizados sobre las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de violencia de género y de acoso escolar (Díaz-Aguado, Dir., 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la mujer, 2002; Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2004 en Díaz-Aguado, 2006) afirmó que el sexismo y la violencia, por su propia naturaleza, están estrechamente vinculados, y abogó por la necesidad de una propuesta integral de prevención de la violencia, la cual debería estar basada en la igualdad y el respeto a los derechos humanos, lo que significa enseñar a rechazar el sexismo y el acoso. Según esta autora para abordar la prevención hay que romper con el modelo de dominio-sumisión que tanto la violencia de género como el acoso escolar tienden a reproducir. Sus investigaciones arrojaron que la eficacia de un programa de prevención escolar está en función del cumplimiento de las siguientes condiciones:

- Orientar la prevención desde un enfoque integral.
- Desarrollar alternativas a las formas de violencia que se quiere prevenir, promoviendo contextos y habilidades de comunicación y resolución de conflictos mediante el diálogo y la negociación.
- Enseñar a rechazar la violencia en todas sus modalidades
- Enseñar a construir la igualdad entre hombres y mujeres desde la práctica

- Incluir la lucha contra el sexismo y el acoso en el currículo escolar
- Favorecer la superación de los componentes del sexismo y el acoso escolar, estimulando cambios cognitivos, emocionales y de comportamiento.
- Proporcionar a los centros educativos las condiciones que permitan llevar a la práctica programas eficaces.
- Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad (Díaz-Aguado, 2006).

Estos planteamientos han sido inspiradores para proponer una intervención que aborde la violencia de género y el acoso escolar de manera conjunta, pues desde aquí y de acuerdo con Díaz-Aguado ambos tienen puntos en común y son manifestaciones diferentes de violencia (Díaz-Aguado, 2006; Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martínez-Babarro, 2014).

Se ha observado que todas estas propuestas se focalizan en la escuela y mayoritariamente en la población adolescente. Sin embargo, Martín-Casabona y Tellado (2012) ya mencionaban que en el *Estudio de Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia (2011)*, uno de cada tres adolescentes (32,1%) corría el riesgo de convertirse en maltratador, un 4,9% de las chicas ya habían sido víctimas de violencia física o psicológica por parte de un chico, y un 18,9% de jóvenes corrían el riesgo de ser maltratadas por justificar el sexismo y la violencia como maneras de resolver los conflictos. Estas autoras también informaron que en muchas ocasiones la violencia de género se diluye entre las manifestaciones de acoso escolar, siendo necesaria la implicación comunitaria.

Vistos estos datos, nuestro interés preventivo se centra en la actuación a edades tempranas proporcionando adecuada formación en perspectiva de género y educación sexual, en periodos de gran receptividad para aprender, de creación de identidad de género y de formación de la competencia social.

Hamodi y Jiménez-Robles (2018) han realizado una revisión de los modelos de prevención del acoso escolar y los programas con más éxito implantados en diferentes partes del mundo. Los cuales son:

- **Modelo constructivo de convivencia para prevenir la violencia.** Los programas diseñados bajo este paradigma contemplan acciones y actividades que ayuden a los estudiantes a conocer el “bullying”. Algunos ejemplos de este modelo son:
 - *Programa de formación de valores.*
 - *Contra la violencia, eduquemos por la paz.*
 - *Aprendizaje cooperativo como forma de prevención.*
 - *Propuesta de prevención en los recreos.*
- **Modelo de trabajo en red y trabajo comunitario.** Se fundamenta en la concepción del acoso escolar como fenómeno social. Implica el trabajo cooperativo y coordinado de todas las personas involucradas en la educación, tanto del centro educativo como fuera de él. Es importante que los

ciudadanos, asociaciones y agentes de entidades no profesionales también trabajen por conseguir el mismo objetivo. Ejemplos de programas de este tipo son:

- *Programa Kiva en Finlandia*
- *El modelo ABC (Avoid aggression, Be tolerant, and Care for others)*
- *El programa TEI (tutoría entre iguales)*

- **Modelo de prevención centrado en el trabajo con las emociones: el método sociafectivo.** Se ha basado en los estudios realizados sobre las víctimas de “bullying” y los resultados sobre su insatisfacción consigo mismas; y los bajos niveles de autoestima observados en los trabajos realizados sobre los acosadores. Lo cual sugirió la idea de trabajar las emociones a edades tempranas. Según estas autoras en la etapa de la educación infantil se empiezan a formar y trabajar emociones como la empatía. A partir de los 2 o 3 años los niños pueden ya comprender las emociones de los demás, y entre los 4 y 5 años, ya se dan cuenta que los otros tienen estados mentales que no coinciden con los propios y son capaces de imaginarse en el lugar del otro (Caruana y Tercero, 2011 en Hamodi y Jiménez-Robles, 2018).

Autores como: Aguilera et col. (2009); CIDE (2008); Jares (1995, 2004); UNESCO (1983); Vidal y Caireta, (s.f.) en Hamodi y Jiménez-Robles (2018); apuestan por este modelo a la hora de abordar temas o problemas sociales.

Estas autoras concluyen su revisión informando que no existe acuerdo entre la comunidad científica para determinar las causas que desencadenan el acoso, ya que son variables y dispersas y cada caso es diferente, por lo que insisten en que cualquier programa o acción para abordar el “bullying” debe tratarse primero desde la prevención y no solo desde la intervención. Desde este TFG se comparte esta misma idea la cual ha sido base para crear la propuesta.

12. CONCLUSIONES

Una vez revisada la bibliografía, los programas aplicados en la actualidad y las estadísticas, que no son satisfactorias, se llega a la conclusión que la mejor alternativa para erradicar el “bullying” es mediante una propuesta para prevenir el acoso escolar y las conductas sexistas enfocada a los niños y niñas de infantil y primaria y a sus padres/madres.

Debe ir más allá de la escuela. Las primeras relaciones con otros individuos se tienen **en el seno familiar**, por tanto, los padres constituyen las figuras responsables de proporcionar las primeras directrices conductuales a los niños, tanto explícitamente como de forma indirecta. Por consiguiente, se considera que serán ellos quienes tendrán la máxima capacidad para orientar y modelar la conducta de los hijos, quienes en esta propuesta son niños de primer ciclo de primaria (6-8 años) y de infantil (3-5 años), edades que se han considerado idóneas para adquirir aprendizajes y conductas que favorezcan la prevención del “bullying” y el sexismo a corto plazo y en el futuro.

Para que esta labor tenga trascendencia, todas las personas que intervienen en la educación del niño deben **actuar en la misma dirección, trabajando cooperativamente y en red**, tanto la familia, como la escuela y las instituciones locales, como es nuestro caso. Proporcionando así una intervención integral y multidisciplinar.

El análisis de los distintos estudios ha proporcionado suficiente evidencia para diseñar un programa de intervención que incluyera:

- 1 - Un primer módulo conceptual, con el fin de suministrar información correcta sobre el acoso escolar y las manifestaciones sexistas.
 - 2 - Un bloque clave para el programa sobre educación emocional. Los resultados de los trabajos de Herguedas (2017); García del Pino (2016); Aguaded y Pantoja (2015); Ramírez-Lucas, Ferrando, Saínez (2015); Villalbos, E. (2015); Guil, Serrano, Gil-Olarte y Larrán (2014); Guil, Mestre, González de la Torre y Fontcuberta (2011); Garaigordobil y Oñederra. (2010); Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006), han corroborado la importancia del conocimiento emocional parental y la necesidad del desarrollo de la inteligencia emocional en los niños para adquirir habilidades a la hora de manejar situaciones de la vida diaria.
 - 3 - Otro módulo del programa está dedicado a las habilidades sociales y comunicativas. López-Hernández y Ovejero (2015) concluyeron en la necesidad de formar a los padres en habilidades comunicativas para mejorar el ambiente familiar y el comportamiento violento de los hijos en la escuela. Resultados similares fueron los conseguidos por Lester, Pearce, Waters, Barnes, Beatty y Cross (2017).
 - 4 - Para abordar la transmisión de conductas sexistas se ha introducido un módulo de formación en perspectiva de género y educación sexual. Los estudios que avalan esta necesidad son: UNESCO y ONU Mujeres (2019); Bian, Leslie y Cimpian (2017); Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martínez-Babarro (2014); Expósito (2011); Moreno et col. (2009); Lomas (2007); Díaz-Aguado (2006); Díaz-Aguado (2006, 2009). Por otra parte, se ofrece también formación en educación sexual para atender una necesidad detectada por Cevallos-Neira y Jervés-Hermida (2014): la visión limitada que tienen padres y madres de preescolar sobre sexualidad. Este trabajo identificó la diferenciación entre géneros a la hora de impartir educación sexual, tema tabú que no se habla con los niños@s. Observaron también que la enseñanza de la sexualidad humana solo es de carácter biologista y es la madre quien predominantemente aborda esta formación, sobre todo en las niñas. Estos resultados siguen poniendo de manifiesto la diferencia entre géneros.
- Así que, si se quiere trabajar en pro del desarrollo de conductas de respeto e igualdad, educando sin estereotipos, la intervención debía incluir formación específica sobre sexualidad, abordándola con naturalidad y claridad. Pudiendo así, tal vez, evitar conductas de violencia de género en la edad adulta.

5 - Por último, se ha creído necesario incorporar un módulo de formación en el uso responsable de las TIC. Las estadísticas han revelado un preocupante aumento del ciberacoso en todas sus variantes. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación han aparecido en la edad adulta de una generación (la de los padres) que no estaba preparada para asumirlas y manejarlas adecuadamente. Los nativos digitales han superado en conocimientos a sus progenitores provocando una brecha digital peligrosa, que conlleva a que niños y niñas inmaduros manejen estos dispositivos en soledad, con el riesgo que ello comporta. Para reducir esta brecha es preciso que los padres adopten unas nuevas perspectivas en torno a las TIC. Las tecnologías deben verse como vehículo de acercamiento a los hijos más que como un fin o instrumento para tenerlos entretenidos. Se debe educar a los niños en el uso de las TIC pero con supervisión, orientación y acompañamiento, siendo necesario establecer reglas y tiempos de uso (UNICEF, 2019).

Desde el informe de EU KIDS ONLINE España de la Universidad del País Vasco (Casado et col., 2018), se ha detectado que es necesario acompañar a las familias en la formación digital de los niños, reforzando y apoyando el papel de los progenitores para desarrollar competencias y habilidades que garanticen una mediación efectiva.

También se ha contemplado la importancia de los estilos educativos parentales y el factor de riesgo que suponen algunos de ellos para reproducir el “bullying” y el sexismo (Gómez-Ortiz, Apolinario, Romera, Ortega-Ruiz, 2019; González-Gavaldá, 2016; Mendoza, Pedroza, Martínez, 2014; Lereya, Samara y Wolke, 2013). Por lo que se ha pensado recoger información sobre este tema al inicio del programa para obtener una primera idea del perfil de los padres, pero a lo largo del desarrollo del programa y a través de la impartición de los módulos, se intentará reconducir maneras de educar que puedan incurrir en vulnerabilidad para los niños.

En definitiva, y siguiendo la relación de paradigmas propuestos por Hamodi y Jiménez-Robles (2018), la propuesta de intervención de este TFG adopta principios básicos de los tres modelos, emprendiendo la prevención del “bullying” y el sexismo desde: el conocimiento del problema, implicando a los principales agentes sociabilizadores del niño, y mejorando el manejo de las emociones.

De todos modos, estos tres puntos me han parecido insuficientes para afrontar cuestiones tan complejas como el “bullying” y el sexismo, entendidas como problemas sociales, por lo que he creído conveniente extender conocimientos y prácticas para alcanzar de manera más efectiva el objetivo del trabajo: **Prevenir el acoso escolar y las conductas sexistas en niños de preescolar y de primer ciclo de primaria mediante una intervención con sus padres en el contexto local de Vinaròs.**

Así que he llegado a la conclusión que cualquier intervención preventiva debería:

- ❖ Trabajar en sujetos que todavía no han consolidado conductas desadaptativas: niños de educación infantil y primer ciclo de primaria.
- ❖ Intervenir en el núcleo principal generador de conductas sociales: la familia.

- ❖ Involucrar a otros miembros de la comunidad: docentes y ayuntamiento.
- ❖ Incluir información sobre el “bullying” y las conductas sexistas.
- ❖ Incluir formación para desarrollar:
 - La inteligencia emocional.
 - Las habilidades sociales y comunicativas.
 - Los conocimientos en perspectiva de género y educación sexual.
 - El uso responsable de las TIC.

13. LIMITACIONES

La validación de la intervención a largo plazo resulta complicada. Requiere compromiso de los participantes en la edad adulta, quienes en su infancia no decidieron implicarse con el proyecto, ya que esa decisión fue tomada por sus padres. Además a lo largo del tiempo intervendrán muchas variables difíciles o imposibles de controlar. Realizar un estudio que permitiera contrastar la validez de la intervención a la hora de prevenir comportamientos agresivos o de violencia de género, requeriría de un trabajo mucho más extenso y costoso que lo que representa este TFG.

Los módulos del programa tratan temas muy amplios que tal vez, en algunos casos, necesitarían continuidad más allá del programa. Motivo por el que se menciona una posible extensión del mismo para el año académico siguiente, es decir, los niños que habrían recibido el programa durante el curso de 2º de primaria, continuarían con una ampliación del programa en 3º. Para que lo aprendido sea efectivo requiere continuidad, motivo también por el que se piensa que sería útil impartir, si no todo el programa, al menos parte de él en cursos superiores.

La participación en la intervención es voluntaria, lo que significa que se supone que tomen parte familias altamente implicadas en la educación de los hijos. Sin embargo, se quiere llegar a todos los padres, por tanto, uno de los grandes obstáculos que se prevé es la falta de motivación de algunas familias. La colaboración y difusión del programa por parte de organismos oficiales y escuelas se cree que resultaría muy importante para vencer resistencias.

Yendo más allá del contexto local, sería altamente positivo poder realizar una campaña divulgativa de amplio alcance (TV, redes sociales, cartelería...etc.) para concienciar a la ciudadanía que debemos aprender a educar a nuestros hijos, que ser padres y madres no es solo una cuestión biológica. Como padres/madres y miembros de una sociedad determinada tenemos la responsabilidad de transmitir las normas y valores que deseamos que la conformen. Si la sociedad cambia y se transforma significa que nosotros cambiamos y nos transformamos: somos la sociedad. De modo que si queremos que se dirija hacia una dirección concreta tenemos que formarnos y prepararnos en esa línea. Si apostamos por una sociedad menos violenta y más igualitaria, debemos aprender, rectificar los errores cometidos y evitar reproducirlos.

14. BIBLIOGRAFÍA

Agencia Catalana de Cooperació per el Desenvolupament i Fundació Surt. (s.f.). Recuperado el 20 de Octubre de 2019 de:

<http://www.surt.org/maletaintercultural/index.php?vlg=0&vmd=0&vtp=2&vit=3&tex=16>

Aguaded, M. C.; Pantoja, M.J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*, (26), 69-88. Recuperado el 6 de Octubre de 2019 de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668043>

Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albadalejo.pdf

American Academy of Pediatrics (2019). *Cómo elaborar un plan para el consumo digital de la familia*. En Vida familiar. Medios de comunicación. Recuperado el 26 de Octubre de 2019 de:

<https://www.healthychildren.org/Spanish/family-life/Media/Paginas/How-to-Make-a-Family-Media-Use-Plan.aspx>

Aploide kids- Cuentos y Apps para niños (2016, Diciembre 16). *El traje nuevo del emperador*. [Vídeo]. Recuperado el 26 de Octubre de 2019 de:

<https://www.youtube.com/watch?v=us2scWEqvFo>

Aragón, V. (2011). *Actividad: Risoterapia para niños*. En Escuela Pequeños Pensadores. Recuperado el 7 de Noviembre de 2019 de: <https://escuelapqp.com/2011/02/10/actividad-risoterapia-para-ninos-2/>

Atresmedia (2017). *Contra el maltrato. Tolerancia cero*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019 de: <https://compromiso.atresmedia.com/tolerancia-cero/>

Ballesteros, B. et al. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y ciberacoso según los afectados. Informe del teléfono ANAR*. Madrid: Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de: <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-ciber-bullying-según-los-afectados.pdf>

Bandura, A.; Ross, D; Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63 (3), 575–582. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/3706/7acd33ad2ba2ed384baada06e7d74b800399.pdf>

Bandura, A.; Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

https://www.academia.edu/6300073/APRENDIZAJE_SOCIAL_Y_DESARROLLO_DE_LA_PERSONA_LIDAD

Benavides, A.; Quesada, A.; Romero, M.; Pichardo, M. (2016). Programas de prevención familiar en edades tempranas. Programa aprender a convivir en casa, una propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 465-474. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de:

<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/227/200>

Bian, L.; Leslie, S.-J.; Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389–391. Recuperado el 19 de Octubre de 2019 de: <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>

Calvete, E.; Gámez-Guadix, M.; Orue, I. (2010). El Inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI), Versión niños y adolescentes: Estudio de las prácticas de disciplina parental desde una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 26 (2), 410-418. Recuperado el 19 de Octubre de 2019 de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/109421/104051>

Casado, M.A.; Garitaonandia, C.; Jiménez, E.; Garmendia M.; Karrera, I.; Moreno, G. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2019 de:

https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ESTUDIO_Infancia_y_TICs_web.pdf

Castellano, G. (2018, 5 febrero). *Entrevista a Ferrán Barri: en España 3 de 4 profesores sufren síndrome de 'burn out'*. [Video]. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<https://www.youtube.com/watch?v=az6-fir8rW0>

Castellví, E. (2007). *El taller de la risa. Guía práctica para organizar un taller de la risa*. Barcelona:

Alba Editorial. ISBN: 9788484283515

Castellví, E. (2013). *Diseño y etapas de una sesión de risoterapia. Como planificar y diseñar una*

sesión. En Diverrisa, Desarrollo Inteligente de las Emociones. Recuperado el 2 de Noviembre de

2019 de: <http://www.diverrisa.es/index.php?menu=514>

Cerezo, F. (2015). *La violencia en las relaciones entre escolares. Claves para entender, evaluar e intervenir*

en "bullying". Barcelona: Horsori Editorial. ISBN: 9788415212737

Cerezo, F.; Sánchez, C.; Ruiz, C.; Areñe, J. J. (2015). Roles en "bullying" de adolescentes y

preadolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de*

Psicodidáctica, 20 (1), 139–155. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/44ef/0b64b241e15ce56c44205e60540d660f7649.pdf>

Cevallos-Neira, A. C.; Jerves-Hermida, E. M. (2014). ¿Educación sexual para mi hijo e hija de

preescolar (3-5 años)? Percepciones de padres y madres de familia. *Revista electrónica Educare*,

18 (3), 91–110. Recuperado el 16 de Octubre de 2019 de:

<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194131745006.pdf>

Cuberos, I. (2009). El "bullying": La perspectiva del agresor. *Temas para la educación. Revista digital*

para profesionales de la enseñanza, (5). Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6319.pdf>

Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para

la Convivencia Escolar en los centros de la Comunitat Valenciana, DOGV 4871 § 26890 a 26893

(2004).

Díaz Aguado, M.J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de*

juventud, (86). Recuperado el 1 de Agosto de 2019 de:

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>

Díaz-Aguado Jalón, M. J.; Martínez Arias, M. R.; Martínez Babarro, J. (2014). *La Evolución de la*

adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género. Ministerio de

Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/evolucion2014.htm>

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73). Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

https://www.researchgate.net/publication/28124238_Sexismo_violencia_de_genero_y_acoso_escolar_Propuestas_para_una_prevenccion_integral_de_la_violencia

Díaz-Hornos, M.J.; Sánchez-Núñez, T. (2019). Adolescencia, sexismo e inteligencia emocional. Claves para prevenir actitudes sexistas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, (2), 157-172. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019 de:

https://www.researchgate.net/publication/338106424_Adolescencia_sexismo_e_inteligencia_emocional_Claves_para_prevenir_actitudes_sexistas

EducaRueca.org (28 Febrero 2010). *Actividades educativas, dinámicas y lúdicas para mejorar la ESCUCHA ACTIVA*. Recuperado el 23 de Octubre de 2019 de:

<http://www.educarueca.org/spip.php?article950>

Estévez-López, E.; Murgui, S.; Moreno, D.; Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19 (1), 108-113. Recuperado el 20 de Octubre de 2019 de:

<https://www.uv.es/lisis/david/psicothema.pdf>

Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y cerebro*, 48, 20-25. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de: <https://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>

- Expósito, F.; Moya, M.; Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos Ambivalent sexism: Measurement and correlates. *Revista de Psicología Social*. 13(2), 159-169. Recuperado el 13 de Diciembre de 2019 de:
https://www.researchgate.net/publication/233501729_Sexismo_ambivalente_medicion_y_correlatos_Ambivalent_sexism_Measurement_and_correlates
- Franch, J. (2018). 30 actividades para trabajar las emociones con los niños. Recuperado 20 de Octubre de 2019 de: <https://drive.google.com/file/d/1ldi1lsbC0CXsUzwtRVy3C9fv5-M8p76q/view>
- Fundación Mútua Madrileña (2019). *Acabar con el bullying comienza en ti. Campaña 2019 #Activatupoder*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019 de:
<https://www.acabemosconelbullying.com/>
- Fundación PAS (2016). *Mi Cuerpo*. [Vídeo]. Recuperado el 25 de Octubre de 2019 de:
<https://www.youtube.com/watch?v=LFHbBnfEg4>
- Fundación PAS (2016). *Todos somos únicos*. [Vídeo]. Recuperado el 25 de Octubre de 2019 de:
<https://www.youtube.com/watch?v=Jzl6ttYersA>
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de Acoso entre Iguales*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de: [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Cyber"bullying" manual extracto.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Cyber)
- Garaigordobil, M.; Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243–256. Recuperado el 20 de Octubre de 2019 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468008>
- García del Pino, S. (2016). *Projecte EEPAMA (Educació Emocional per a Pares i Mares). Una proposta de formació a pares i mares per a l'educació emocional dels seus fills*. (Trabajo fin de grado, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado el 11 de Diciembre de 2019 de:
<https://ddd.uab.cat/record/171343>
- García-Gómez, S. (2015). *La Salud Emocional en Educación Infantil*. (Trabajo fin de grado. Universidad de Valladolid. Comunidad de Castilla-León). Recuperado el 9 de Octubre de 2019 de:

<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14582/TFG-G1374.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García-Montañez, M.V.; Ascensio, C. A. (2015). "Bullying" y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>

García-Sanmartín, P. (2017). Padres sin tiempo para transmitir valores. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* (8), 119-160. Recuperado el 1 de Agosto de 2019 de:

<https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/1628>

Generalitat de Catalunya. (2018). *3-6 anys. Ús i abús de les tecnologies*. En *Família i Escola. Junts x l'Educació*. Recuperado el 19 de Octubre de 2019 de:

<http://familiaiescola.gencat.cat/ca/educar-creixer-en-familia/educacio-us-tecnologies/us-abus-tecnologies/3-6-anys/>

Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport (2019). *Memòria convivència escolar del Comunitat Valenciana. Curs 2017-2018*. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<http://www.ceice.gva.es/documents/162793785/163278742/Memòria+de+convivència+escolar+2017+2018.pdf/e48ce4ea-c662-4067-a96a-d5b1f8ef897d>

Glick, P., Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70,(3), 491-512. Recuperado el 13 de Diciembre de 2019 de:

https://www.researchgate.net/publication/232548173_The_Ambivalent_Sexism_Inventory_Differentiating_Hostile_and_Benevolent_Sexism

Godlstein, A. et col. (1978). *Escala de habilidades sociales. Arnold Godlstein et col.* Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de:

https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES_SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA

Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós. ISBN: 9788472453715

Gómez-Ortiz, O.; Apolinario, C.; Romera, E.M.; Ortega-Ruiz, R. (2019). The role of family in “bullying” and cyberbullying involvement: examining a new typology of parental education management based on adolescents’ view of their parents. *Social Sciences*, 8 (25). Recuperado el 11 de Diciembre de 2019 de: <https://www.mdpi.com/2076-0760/8/1/25>

González Bellido, A. (2002). Programa TEI. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de: <http://programatei.com/programa-tei/>

González Bellido, A. (2018). La formación para prevenir el acoso escolar no tiene ningún sentido si no hay un programa integral detrás. En *Educaweb.com*. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de: <https://www.educaweb.com/noticia/2018/11/07/formacion-prevenir-acoso-escolar-no-tiene-ningun-sentido-si-no-hay-programa-integral-detras-18587/>

González-Gavaldá, B. (2016). La influencia de los estilos parentales en los niños. Escuela para padres. (Trabajo fin de grado, Universitat Jaume I). Recuperado el 11 de Diciembre de 2019 de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/165141>

Guil, R.; Larrán, C.; Gil-Olarte, P.; Serrano, N. (2014). Inteligencia emocional en el currículo de educación infantil: propuesta didáctica de las competencias emocionales. *INFAD Revista de Psicología*.3 (1), 617-629. Recuperado el 20 de Octubre de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/280237545_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_EN_EL_CURRICOLO_DE_EDUCACION_INFANTIL_PROPUESTA_DIDACTICA_DE_LAS_COMPETENCIAS_EMOCIONALES Rocio Guil Cristina LarranPaloma Gil-Olarte Noemi Serrano

Guil, R.; Mestre, J. M.; González de la Torre, G.; Fontcuberta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (3), 131–144. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625235>

Hamodi, C.; Jiménez-Robles, L. (2018). Modelos de prevención del “bullying”: ¿Qué se puede hacer en educación infantil? *IE. Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9 (16), 29-50.

Recuperado el 11 de Diciembre de 2019 de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n16/2448-8550-ierediech-9-16-29.pdf>

Herguedas, M.C. (2017). *El acoso escolar: propuesta de intervención a través de la educación emocional y en valores*. (Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid). Recuperado el 13 de Diciembre de 2019 de:

<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiKr4mQo7PmAhhXx8OAKHfu4COkQFjABegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fuvadoc.uva.es%2Fhandle%2F10324%2F26843&usg=AOvVaw2cTHigwL6wvnSq4OZNzc2Z>

Hernández, G. (2007). *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*. Recuperado el 9 de Enero de 2020 de:

<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/CuadernosENS/Cuaderno7.pdf>

Herranz, P.; Sierra, P. (2007). *Psicología evolutiva I*. Madrid: UNED. ISBN: 9788436245707

Horno, P.; Romeo, F.J. (2017). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de estudios de juventud*, (115), 139-152. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de:

http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_7._las_familias_ante_el_acoso_escolar.pdf

Jiménez, P. (3 de Abril de 2019). ¿Cómo explicar a los niños la asertividad? [Mensaje en un blog].

Pedagogía neurodiversa. Recuperado 20 de Octubre de 2019 de:

<https://pedagogianeurodiversa.com/2019/04/03/como-explicar-a-los-ninos-la-asertividad/>

Junta de Andalucía (s.f.). *Guía de formación TIC para padres y madres de menores de 3 a 11 años*.

Recuperado el 18 de Octubre de 2019 de:

<https://www.andaluciaesdigital.es/documents/20182/28716/Educar+para+Proteger+->

[+Guia+de+formacion+TIC+para+padres+y+madres+de+ni%C3%B1os+de+3+a+11+a%C3%B1os.p
df/2b86b9f4-a269-4dd1-b65c-c25ec5851895](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4489368)

Leganés, E. N. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society, & Education*, 5, (1), 21–40. Recuperado el 5 de Diciembre de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4489368>

Lereya, S. T.; Samara, M.; Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect*, 37(12), 1091–1108. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/236458822_Parenting_behavior_and_the_risk_of_becoming_a_victim_and_a_bullyvictim_A_meta-analysis_study

Lester, L.; Pearce, N.; Waters, S.; Barnes, A.; Beatty, S.; Cross, D. (2017). Family Involvement in a Whole-School “bullying” Intervention: Mothers’ and Fathers’ Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies*. 1-12. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/317773898_Family_Involvement_in_a_Whole-School_”bullying”_Intervention_Mothers'_and_Fathers'_Communication_and_Influence_with_Children

Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, modificada por la Ley 26/2015 y la Ley 45/2015 de voluntariado. BOE 15 § Artículos 4, 5 y 13 (2015). Recuperado el 8 de Noviembre de 2019 de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069#a14>

Lomas, Carlos. (2007). ¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, (342), 83-102. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019 de: https://pdfs.semanticscholar.org/6c63/9e9ae76779e708c07ed20ce28716079020b1.pdf?_ga=2.223565787.1571339463.1576222420-1416735195.1576079456

López-Hernández, L.; Ovejero, M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: Una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios Sobre Educación*, 29, 123–142. Recuperado el 16 de Octubre de 2019 de: <https://doi.org/10.15581/004.29.123-142>

Martín-Casabona, N.; Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Géneros. Multidisciplinary journal of gender studies* 1 (3), 300-319.

Recuperado el 5 de Diciembre de 2019 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059885>

Mediaset España (2016). *Se buscan #Valientes contra el acoso escolar*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2019 de: <https://sebuscanvalientes.com/>

Mendoza, B.; Pedroza, F.J.; Martínez, K.I. (2014). Prácticas de crianza positiva: Entrenamiento a padres para reducir el "bullying". *Acta de investigación psicológica*, 4 (3), 1793-1808.

Recuperado el 1 de Octubre de 2019 de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322014000300012

Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad (s.f.). Definición de violencia de género. Recuperado el 1 de Diciembre de 2019 de:

http://www.inmujer.gob.es/servRecursos/formacion/Pymes/docs/Introduccion/02_Definicion_de_violencia_de_genero.pdf

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2017). *Campaña 2017. Corta a tiempo. El maltrato no llega de repente*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019 de:

<https://www.msbs.gob.es/campanas/campanas17/haySalida016.htm>

Mishima, N., Kubota, S., Nagata, S. (2000). The Development of a Questionnaire to Assess the Attitude of Active Listening. *Journal of Occupational Health*, (42). Recuperado el 8 de Diciembre de 2019 de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/a134/9f5352cce1a0717bc776fbab9b4179b87d6b.pdf>

Moreno Sánchez, E. et col. (2009). *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*.

Universidad de Huelva. ISBN: 9788469275948. Recuperado 1 de Agosto de 2019 de:

https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiPyJfNqd_kAhX2D2MBHWbSAUoQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.inmujer.gob.es%2FareasTematicas%2Festudios%2Festudioslinea2009%2Fdocs%2FanalisisViolenciaNinas.pdf&usg=AOvVaw0DgUKx2cZ-Od7wQ2JYALU1

Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25–31. Recuperado el 1 de Diciembre de 2019 de: <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002>

Olweus Bullying Prevention Program, Clemson University. (2019). Recuperado el 5 de Diciembre de 2019 de: <https://olweus.sites.clemson.edu/about.php>

Olweus, D. (2019). *Acoso escolar, “bullying” en las escuelas: Hechos e intervenciones*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/253157856_ACOSO_ESCOLAR”BULLYING”_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES

Olweus, D.; Limber, S. P.; Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of “bullying”: A Large-Scale Evaluation of the Olweus “bullying” Prevention Program. *International Journal of “bullying” Prevention*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2019 de: https://olweus.sites.clemson.edu/documents/Olweus2019_Article_AddressingspecificformsofBully.pdf

Olweus, D.; Limber, S.P. (2010). The Olweus “bullying” Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. En Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, and Dorothy L. Espelage (ed.) *Handbook of “bullying” in Schools: An International Perspective*. 377-401. Recuperado el 7 de Diciembre de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/285822219_The_Olweus_”bullying”_Prevention_Program_Implementation_and_evaluation_over_two_decades

OMS (2019). *Violencia contra la mujer*. En Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019 de: https://www.who.int/topics/gender_based_violence/es/

Orientados. Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana (s.f.). *Cuestionario de Estilos Educativos*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019 de: http://www.ceice.gva.es/orientados/familia/descargas/Dscargar_cuestionario%20estilos%20educativos.pdf

Páez, D.; Fernández, I.; Campos, M.; Zubieta, E.; Casullo, M.M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 329-341.

Recuperado el 11 de Diciembre de 2019 de:

https://www.researchgate.net/profile/Elena_Zubieta/publication/301650510_Apego_seguro_v_inculos_parentales_clima_familiar_e_inteligencia_emocional_socializacion_regulacion_y_bienestar/links/571fef6708aefa64889a886f/Apego-seguro-vinculos-parentales-clima-familiar-e-inteligencia-emocional-socializacion-regulacion-y-bienestar.pdf

Parra, J. (2009). El sexismo educativo. En J. Parra (ed.) *Educación en valores y no sexista* (15-25).

Recuperado el 10 de Enero de 2020 de:

https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/publicaciones/descargas/educacion_en_valores_y_no_sexista_4.doc.pdf

Pedrero-Pérez, E.J.; Ruiz-Sánchez de León, J.M.; Rojo-Mota, G.; Llanero-Luque, M.; Pedrero-Aguilar, J.;

Morales-Alonso, S.; Puerta-García, C. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): uso problemático de Internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30 (1). Recuperado el 13 de Diciembre

de 2019 de: <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/806/857>

Pons, J. (2009). La teoria ecològica del desenvolupament, un marc teòric per a la comprensió del comportament humà. *Anuari de Psicologia de La Societat Valenciana de Psicologia*. 12(1), 19-

28. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3715252>

Prescott, J. W. (1975). Body Pleasure and the Origins of Violence. *The Bulletin of The Atomic*

Scientists, 10–20. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<http://www.violence.de/prescott/bulletin/article.html>

Prescott, J. W. (1996). The Origins of Human Love and Violence. *Pre- and Perinatal Psychology*

Journal, 10(3), 143–188. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de:

<http://www.violence.de/prescott/pppj/article.html>

- Ramírez-Lucas, A.; Ferrando, M.; Saínz, M. (2015). ¿Influyen los Estilos Parentales y la Inteligencia Emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12 (1), 65-78. Recuperado el 3 de Diciembre de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/283035115_Influyen_los_Estilos_Parentales_y_la_Inteligencia_Emocional_de_los_Padres_en_el_Desarrollo_Emocional_de_sus_Hijos_Escolarizados_en_2_Ciclo_de_Educacion_Infantil_Do_parental_styles_and_parents'_El_infl
- Realkiddys (s.f.). *Inspirando al futuro sin estereotipos*. [Vídeo]. Recuperado el 26 de Octubre de: <https://www.youtube.com/watch?v=pJvJo1mxVAE>
- Sánchez-Lacasa, C.; Cerezo, F. (2011). Factores de riesgo familiares y nivel de implicación en “bullying” en alumnos de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 241–249. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5093109>
- Sánchez-Sainz, M. (2010). *Familias de colores*. Recuperado el 25 de Octubre de 2019 de: <http://www.fe.ccoo.es/3fbbe814bd13648bc16b092df54142b5000063.pdf>
- Sánchez-Sainz, M. (2014). *Género, diversidades y diferencia en educación infantil y primaria*. Recuperado el 25 de Octubre de 2019 de: <http://www.fe.ccoo.es/7e057f496d5df8aea6be4dca6c045045000063.pdf>
- Smallwood, S.; Walsh, S. (1985). *¿De dónde Venimos?* [Vídeo]. Recuperado el 26 de Octubre de 2019 de: https://www.youtube.com/watch?v=8NUza4W5I_I
- Srabstein, J. C.; Leventhal, B. L. (2010, June). Prevention of “bullying”-related morbidity and mortality: A call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*, 88 (6), 403. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019 de: <https://doi.org/10.2471/BLT.10.077123>
- Straus, M.; Fauchier, A. (2007). Manual for the Dimensions of Discipline Inventory (DDI). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2019 de: https://www.researchgate.net/publication/228657425_Manual_for_the_Dimensions_of_Discipline_Inventory_DDI

- TEA Ediciones (2019). *MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2019 de: <https://web.teaediciones.com/MSCEIT--Test-de-Inteligencia-Emocional-Mayer-Salovey-Caruso.aspx>
- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *REOP*. 22 (1), 28–37. Recuperado el 1 de Octubre de 2019 de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/75/64>
- TV3. (2019, mayo 6). *Els matins*. Andrés González Bellido: “No hi ha assetjament, si l’entorn no ho permet”. [Programa de televisión]. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019 de: <https://www.ccma.cat/tv3/alcanta/els-matins/andres-gonzalez-bellido-no-hi-ha-assetjament-si-lentorn-no-ho-permet/video/5852147/>
- Ubieto, J.R. (2019). Los malestares actuales de la infancia. *Revista catalana de pedagogía*, 15, 63-87. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/355985>
- UNESCO (2019). *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2019 de: <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- UNESCO y ONU Mujeres (2019). *Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*. 38-97. Recuperado el 5 de Diciembre de 2019 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125?posInSet=6&queryId=79cea392-3e6d-40aa-a3a4-e519497e5f7b>
- UNICEF (2018). *¿Sabes lo que les pasa a dos en tu clase?*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019 de: <https://www.unicef.es/educa/blog/dos-en-tu-clase-miguel-bernardeau-ciberbullying>
- UNICEF (2019). *Guía para prevenir el acoso escolar*. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019 de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/acoso-escolar/UNICEF-guia-acoso-escolar.pdf>

UNICEF. Oficina de investigación (2013). *Bienestar infantil en los países ricos Un panorama comparativo*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019 de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_spa.pdf

Viguer, P.; Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y educación*, 21 (3), 345-359.

Recuperado el 11 de Diciembre de:

https://www.researchgate.net/publication/233703306_Un_modelo_local_para_la_promocion_de_la_convivencia_y_la_preencion_de_la_violencia_entre_iguales_desde_el_ambito_comunitario
[A local model to promote coexistence and prevent violence between peers bas](https://www.researchgate.net/publication/233703306_Un_modelo_local_para_la_promocion_de_la_convivencia_y_la_preencion_de_la_violencia_entre_iguales_desde_el_ambito_comunitario)

Vila, I.; Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*.

Barcelona: Horsori Editorial. ISBN: 9788415212881

Villalbos, E. (2015). *Síndrome d'Asperger, proposta de programa psico-educatiu des de l'intel·ligència emocional i social per a la prevenció de l'assetjament escolar*. (Trabajo fin de grado, UOC).

Recuperado el 5 de Diciembre de 2019 de:

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/43261/3/evillalbosTFG0715memòria.pdf>

14.1. BIBLIOGRAFIA REFERIDA

Aguilera, B., Gómez, J., Morollón, M. y de Vicente, J. (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (7a. ed.). Madrid, España: Catarata.

Askew, S. y Ross, C. (1991): *Los chicos no lloran*. Barcelona. Paidós.

Badinter, E. (1992). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.

Bonilla, A. y Martínez, I (1992): Análisis del curriculum oculto de los modelos sexistas. En MORENO, M.: *Del silencio a la palabra*, (60-92). Madrid. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Serie Estudios nº 32.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Caruana, A. y Tercero, M.P. (ed.). (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*.

Valencia, España: Conselleria de Cultura, Educació i Esport, Generalitat Valenciana.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (2008). *Por preguntar que no quede*. Madrid,

España: Área de Educación / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cuevas, F.J. (2007, marzo). *Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos*

en la escuela. Ponencia presentada en las II Jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento, Granada, España.

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página Web del Centro

Nacional de Información y Comunicación Educativa:

http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid:

Instituto de la Mujer.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en*

los jóvenes. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la*

adolescencia. Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M. J.; Martínez-Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia*

contra la mujer desde la educación secundaria. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.

Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students:

An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 387-400.

Font, P. (1999). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: Graó

Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social*

Psychology of Education, 11(3), 213-227. doi: 10.1007/s11218-007-9048-5

Gottman, John & Katz, Lynn & Hooven, Carole. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the

Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family*

Psychology. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019 de:

https://www.researchgate.net/publication/232602696_Parental_Meta-Emotion_Philosophy_and_the_Emotional_Life_of_Families_Theoretical_Models_and_Preliminary_Data

Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21 (3), 305-322.

Jares, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*, (8), 1-12.

Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, España: Bakeaz.

Lantieri, L. (s.f.). *Linda Lantieri. Senior Program Advisor, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) Adjunct Assistant Professor, Columbia University, Teachers College*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2019 de: <https://lindalantieri.org/resolving-conflict-creatively-2/>

Mayer, J. D. y Salovey, P. (2009). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (eds.) *Manual de inteligencia emocional*, 25-45. Madrid: Pirámide (2ª edición).

Mayer, J.D.; Salovey, P.; Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) ítem booklet*. Toronto, Ontario, Canadá: MHS Publishers.

Mayle, P. (2011) *¿De dónde venimos?* Madrid: Ediciones Maeva. ISBN: 978-84-15120-42-1

Michel, A. (1987). *Fuera Moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona. La Sal, edicions de les donnes.

Moos, R.H.; Moos, B.H.; Trickett, E.J. (1984). *Escala de clima social escolar y familiar*. Madrid: TEA Ediciones.

Ortega, S., Ramírez, M. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 147-169. Recuperado el 15 de diciembre de 2019 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/41561902.pdf>

Roland, E.; Galloway, D. (2002). Classroom influences on "bullying". *Educational Research*, 44(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>

Sau, V. (1981). *Un diccionario ideológico feminista*. Barcelona. Icaria.

- UNESCO. (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vidal, C.; Caireta, M. (s.f.). *Metodología socioafectiva y aprendizaje cooperativo en la educación universitaria*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

15. ANEXOS

Anexo 1

Guion de la entrevista realizada a la directora del CEIP Mare de Deu de l'Assumpció de Vinaròs.

- 1) Presentación y explicación del motivo de la entrevista.
- 2) ¿Cuál es el número de alumnos del centro?
- 3) ¿Cuántos casos de acoso escolar habéis tenido en los últimos 5 años?
- 4) ¿Cuáles son los procedimientos que se emplean en el centro ante un caso de "bullying"?
- 5) ¿Se aplica algún programa como el TEI?
- 6) (En caso afirmativo) ¿En qué consiste?
- 7) ¿De quien ha partido la iniciativa para poner en práctica el programa?
- 8) ¿A qué edades/cursos se aplica?
- 9) ¿Participan las familias?
- 10) (En caso afirmativo) ¿Cómo participan?
- 11) ¿Se implica a otros agentes como servicios sociales, ONGs, u otras instituciones?
- 12) ¿Qué te parecen los recursos de que dispones?
- 13) ¿Son suficientes?
- 14) ¿Son eficaces?
- 15) ¿Cómo crees que podrían mejorarse?
- 16) ¿Habéis tenido en el centro algún caso de acoso de índole sexual?
- 17) (En caso afirmativo) ¿Cómo se procede?
- 18) ¿Percibís machismo en la conducta de los niñ@s? ¿Y sexismo?
- 19) ¿Crees que los niños acosadores son machistas?
- 20) ¿Qué hace el centro para educar en igualdad sin caer en los estereotipos de género?
- 21) ¿Se podría hacer algo más?

Anexo 2

Documento dirigido a la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Vinaròs para solicitar colaboración y autorización para impartir el programa en las dependencias de los centros escolares públicos de la ciudad.



TRABAJO DE FINAL DE GRADO DE PSICOLOGÍA

Área: Psicología Social

Semestre: 1er semestre 2019-20

TRABAJO DE FINAL DE GRADO (TFG)

TITULO

El problema social del “bullying” y las conductas sexistas desde un enfoque de implicación familiar. Propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar y las conductas sexistas en niños de educación infantil y primer ciclo de primaria del ámbito de Vinaròs, mediante una intervención con sus padres.

RESUMEN

El acoso escolar y las conductas sexistas son problemas sociales que requieren de la implicación de todos los agentes sociabilizadores del niño. Se ha observado que la tónica general es depositar en la escuela la responsabilidad de solucionar estas cuestiones, obviando o minimizando el peso de la familia como agente modulador de la conducta del pequeño.

Dada la evidencia la precoz aparición de conductas de acoso, una falta de mejora en el número de incidencias de presunta violencia de género y un notable empeoramiento del ciberacoso en los escolares de la Comunitat Valenciana, curso 2017-18 (Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana, 2019), se cree necesario realizar una propuesta preventiva en niños de edades inferiores a los 9 años, mediante una intervención conjunta padres niños.

Se propone la aplicación de un programa dirigido a niños de infantil (3-5 años) con sus padres, y a alumnos de primer ciclo de primaria (6-8 años) con sus progenitores.

El programa constaría de siete módulos, ofreciendo a los padres recursos que les permitan educar a sus hijos proporcionándoles las habilidades necesarias para afrontar su día a día sin recurrir a conductas violentas ni machistas. Los módulos abordarían formación sobre el “bullying” y los comportamientos sexistas, educación emocional, habilidades sociales y comunicativas, educación en perspectiva de género, educación sexual y aprendizaje en el uso responsable de las TIC.

Estudiante: INMA FERRER GUIMERA

DNI: _____

Correo electrónico: mferrergui@uoc.edu

Tutor/a: Natalia Comalrena de Sobregrau Humet

Coordinador/a asignatura: Oscar López Catalán

Por la presente yo, Inma Ferrer Guimerá, solicito su colaboración para impartir el programa de la propuesta de intervención arriba señalada para el curso 2020-21 en los centros escolares de su demarcación.

Y para que así conste les pido que firmen y sellen el presente consentimiento.

Yo, _____ como representante legal de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Vinaròs:

MANIFIESTO QUE HE SIDO INFORMADO/A Y AUTORIZO LAS CUESTIONES SIGUIENTES RELACIONADAS CON LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN VINCULADA CON LA ASIGNATURA (TFG en el ámbito de la psicología social)

- Sobre las instalaciones

Se cede el uso de un aula de las dependencias de los centros escolares de propiedad municipal, así como su equipación tecnológica, para el uso exclusivo del desarrollo del programa de intervención de la presente propuesta.

Los equipos de mantenimiento, limpieza y conserjes de los centros educativos atenderán las necesidades que pudieran surgir en el desarrollo del programa.

La Sra. Inma Ferrer o cualquier otra persona que colabore con ella para la ejecución del programa, se comprometen a velar por el mantenimiento de las instalaciones y el cumplimiento de las normas de convivencia.

- Sobre los centros escolares

Los centros educativos de enseñanza infantil y primaria colaborarán con la difusión del programa mediante el uso de los canales de comunicación habituales.

El horario del programa no interferirá con la jornada académica del centro y seguirá el mismo calendario escolar que publica la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana

El personal docente no estará obligado a participar en la aplicación del programa, pero se solicitará su participación en la divulgación del mismo.

- Sobre las funciones del personal del programa

Las funciones de la Sra. Ferrer y de las persona(s) que se responsabilicen de un grupo de niños y familiares será la impartición de los módulos formativos exclusivos del programa:

- Derecho a la intimidad y protección de los menores

La Sra. Ferrer y sus colaboradores velarán por la preservación de la intimidad de los menores de acuerdo con lo que establece la Ley de Protección jurídica de menores (Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, modificada por la Ley 26/2015 y la Ley 45/2015 de voluntariado)

Por el bien de la propuesta y con el fin de no perjudicar a destinatarios vulnerables, la Sra. Ferrer necesitará acceder a información personal de los alumnos. Por tanto, se insta a los equipos directivos de los centros a que realicen las diligencias pertinentes para que esto sea posible.

Solicitará consentimiento expreso a los tutores legales de los niños para la publicación información e imágenes en redes sociales y prensa.

La Sra. Ferrer y sus colaboradores se guiarán por lo dispuesto en la citada ley de protección del menor y por el código deontológico del colegio de psicólogos.

Los profesionales encargados de los menores acreditarán mediante certificado oficial no haber cometido nunca ningún delito de índole sexual.

- Sobre la participación y sus efectos

Se informará a las familias participantes que su colaboración es voluntaria y que pueden abandonar el proyecto cuando lo deseen.

No se prevé ningún riesgo o efecto adverso posibles resultantes de la participación en esta propuesta de intervención.

En caso de ocurrir algún percance que afectara a los participantes y/o al personal durante el ejercicio del programa, se cubrirá mediante el seguro del centro escolar.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta propuesta de intervención y lo autorizo expresamente en este documento.

Firma y sello (Representante legal del organismo)	Firma del/la estudiante TFG
Lugar:	Fecha:

Anexo 3

Formulario de la solicitud del certificado por delitos de naturaleza sexual.



MINISTERIO DE JUSTICIA

SECRETARÍA DE ESTADO DE JUSTICIA
SECRETARÍA GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA

MODELO DE SOLICITUD DE CERTIFICADO POR DELITOS DE NATURALEZA SEXUAL

El que suscribe, cuyos datos se consignan a continuación, solicita de ese Ministerio la expedición de un certificado del Registro Central de Delincuentes Sexuales para cumplir los requisitos expresados en la Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia y la Ley 45/2015, de Voluntariado.

1.- DATOS DEL TITULAR DE LA INFORMACIÓN (indicar nombre y apellidos completos):

N.I.F./N.I.E./PASAPORTE	NOMBRE		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		
PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	SEXO	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
FECHA DE NACIMIENTO	NACIONALIDAD *	LUGAR DE NACIMIENTO	PROVINCIA DE NACIMIENTO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
NOMBRE DEL PADRE	NOMBRE DE LA MADRE	MENOR DE EDAD SI / NO	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>		

Asimismo, solicita del Ministerio, que le remita vía SMS el código necesario para descargar el certificado a través de la sede electrónica.

** TELÉFONO MOVIL:

El solicitante recibirá en este teléfono un SMS un código de acceso que le permitirá descargar su certificado desde cualquier terminal con acceso a internet, tantas veces como necesite.

2.- DATOS DE CONTACTO:

CALLE/PLAZA/AVENIDA.	NÚMERO	ESCALERA	PISO	PUERTA
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LOCALIDAD	PROVINCIA			
<input type="text"/>	<input type="text"/>			
CÓDIGO POSTAL	CORREO ELECTRÓNICO			
<input type="text"/>	<input type="text"/>			

El certificado ha sido solicitado por: (marque la opción correcta)

Una empresa, organización o asociación privada. Indique el nombre de la empresa

Una Administración Pública. Indique la administración solicitante

En.....a.....de.....de.....

Firma:

Ejemplar para el interesado

* En caso de nacionalidad distinta a la española deberá solicitar un certificado de antecedentes penales en su país.

** El Real Decreto 1110/2015 indica que la tramitación de los certificados se hará preferentemente por medios electrónicos.

CONTACTO:
www.mjusticia.gob.es

TEL.: 902 007 214 / 918 372 295