



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

CELEBRANDO LA DIVERSIDAD:

*UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE
PREVENCIÓN DEL MALTRATO ENTRE
IGUALES EN EDUCACIÓN INFANTIL*

COMMEMORATING DIVERSITY:

*A DIDACTIC PROPOSAL TO PREVENT
BULLYING IN KINDERGARTEN*

Autor/a: Daniel Palazuelos San Fermín

Director/a: Iriana Santos González

Fecha: 22 de junio de 2022

V.ºB.º Director/a

V.ºB.º Autor/a

RESUMEN

El maltrato entre iguales es un problema que sigue teniendo un importante peso en las aulas en la actualidad. Aunque en la etapa de Educación Infantil no se desarrollan estos episodios de violencia con mucha frecuencia, es una etapa clave para intervenir y prevenir sobre temas con un fuerte impacto individual y social como es el bullying. La propuesta didáctica "Celebrando la diversidad" pretende concienciar al alumnado de un aula de cinco años sobre la importancia de respetar y celebrar las diferencias, con el fin de promover la creación de una ciudadanía crítica y rica en valores como la inclusión.

Para lograrlo, se parte de una revisión bibliográfica acerca del maltrato entre iguales y sus características, así como de varios modelos de prevención en un contexto escolar. Con la recolección de dichos datos se ha conformado un marco teórico y, posteriormente, se presenta una detallada propuesta didáctica cuyas actividades se sustentan teóricamente en él. Dado que los resultados esperados con la realización de la propuesta se prevén a largo plazo, la evaluación será continua y formativa, entendiéndose como una herramienta de mejora tanto para el alumnado como para el docente.

Palabras clave: Educación Infantil, maltrato entre iguales, inclusión, diferencias, ciudadanía.

ABSTRACT

Bullying is a problem that continues to have a significant impact in the classroom today. And although these episodes of violence do not occur very often in the Infant Education stage, it is a key environment to intervene and prevent issues with a strong social charge such as bullying. The didactic proposal "Celebrating diversity" aims to raise awareness among pupils in a five-year-old classroom about the importance of respecting and celebrating differences, in order to promote the creation of a critical citizenship rich in values such as inclusion.

To do this, it is based on a review of the literature on peer abuse and its characteristics, as well as various models of prevention in a school context. With the collection of this data, a theoretical framework has been formed and, subsequently, a detailed didactic proposal is presented, the activities of which are theoretically based on it. Given that the results expected from the implementation of the proposal are expected in the long term, the evaluation will be continuous and formative, understood as a tool for improvement for both students and teachers.

Key words: Kindergarten, bullying, inclusion, differences, citizenship.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
MARCO TEÓRICO	6
2.1 ¿Qué es el maltrato entre iguales?	6
2.2 Tipología de comportamientos maltratantes	7
2.3 Agentes y roles implicados en el maltrato entre iguales	9
2.4 Consecuencias del maltrato entre iguales	10
2.5 ¿Cuál es el origen o la causa del maltrato entre iguales?	12
2.5.1 Los factores de riesgo y protección	12
2.5.1.1 Factores individuales	12
2.5.1.2 Factores de socialización	14
2.6 ¿Se puede tratar el maltrato entre iguales en la escuela?	18
2.6.1 Algunos modelos de prevención del maltrato entre iguales en contextos escolares	19
2.6.2 Variables que influyen en la prevención del maltrato entre iguales en la escuela	20
DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	21
3.1 Justificación	21
3.2 Objetivos y finalidad	21
3.3 Contenidos	23
3.4 Metodología	25
3.5 Actividades	26
3.7 Recursos humanos y recursos materiales	36
3.8 Evaluación y seguimiento	37
3.9 Atención a la diversidad	37
CONCLUSIONES	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	44
6.1 ANEXO 1. Factores de Riesgo-Protección	44
6.2 ANEXO 2. Proyecto Humanae	45
6.3 ANEXO 3. Rúbrica de evaluación	46

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Históricamente, el maltrato entre iguales ha sido un problema que siempre ha estado latente tanto en los contextos escolares como en el resto de contextos. Sin embargo, no siempre se le ha concedido la importancia que realmente tiene, obviando las graves consecuencias que puede acarrear. Es por ello por lo que, muy probablemente, el maltrato escolar sólo fuese conocido por sus actores implicados, esencialmente por las víctimas, ante la imposibilidad de poder denunciarlo y por el desconocimiento acerca del fenómeno.

No obstante, esa tendencia a silenciar a las voces sufridoras del maltrato entre iguales comenzó a remitir en la década de los 70, gracias a un psicólogo de nacionalidad noruega llamado Dan Olweus, el cual era un experto en violencia escolar. Fue el pionero en denominar a este problema “bullying”, y del mismo modo, estableció una definición del fenómeno que a día de hoy sigue tomándose como referencia: “conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas realiza repetidamente sobre otros, los cuales son elegidos como víctimas de repetidos ataques” (Olweus, 1993).

Durante todo ese tiempo, el maltrato entre iguales en las escuelas se ha ido visibilizando cada vez más, y las familias, las instituciones escolares y el alumnado se han concienciado, en mayor o menor medida, de que el fenómeno existe y que puede tener consecuencias fatales para aquellos que lo sufren.

A pesar de esta visibilización, son varios estudios los que afirman que la violencia en las escuelas se ha banalizado considerablemente. Además, aún hoy en día se siguen conociendo datos realmente escalofriantes ofrecidos por entidades internacionales como la UNESCO: “Uno de cada tres estudiantes fueron víctimas de acoso escolar en 2019”. En España, otros estudios como el elaborado por Macmillan Education afirmó que uno de cada diez estudiantes ha reconocido haber sido víctima de maltrato entre iguales en la escuela durante dos o más veces al mes. Otro dato preocupante es que los casos de acoso escolar se están empezando a dar cada vez en edades más tempranas,

situándose el pico más alto en segundo y tercero de Educación Primaria (Martínez, 2022).

¿Se puede hacer algo para frenar esta tendencia de aumento de casos de bullying en edades tan tempranas? La respuesta es sí, y la Educación Infantil es el momento idóneo. Es la etapa en la que el alumnado comienza a identificarse a sí mismo y se categoriza en grupos, como, por ejemplo, sentirse identificado con un género y los comportamientos sociales que a este se le atribuyen. Del mismo modo empieza a identificar a los demás en grupos, y aparecen los estereotipos, ya sean de género o de cualquier tipología.

Por lo tanto, se antoja vital una detección y prevención eficaz y temprana de casos violentos entre los pares. ¿Cómo? Esta respuesta es bastante amplia ya que, en la actualidad, hay multitud de programas de prevención del acoso escolar con diversas estrategias metodológicas. Uno de los ejemplos más famosos por su eficiencia es el programa finlandés KiVa, el cual pone en marcha diversas herramientas educativas como la inteligencia emocional o la educación en valores focalizándose en el grupo en su totalidad, y no sólo en las víctimas y los agresores.

El presente trabajo tiene como objetivo general elaborar una propuesta didáctica para prevenir el maltrato entre iguales en la Educación Infantil centrándose en las diferencias, ya sean de procedencia, físicas, etc. Y como todo proyecto, nace de una inquietud, la cual ha ido gestándose en mí cuando cursé la asignatura de Fundamentos Pedagógicos de Atención a la Diversidad en Educación Infantil. En ella aprendí la importancia de celebrar las diferencias; de romper con esa división artificial de clasificar a las personas por colectivos, ya que todos somos seres humanos individuales y con algo que ofrecer; de promover palancas que favorezcan el aprendizaje y eliminar las barreras que lo dificultan; y de facilitar y elevar el nivel de participación de toda la comunidad educativa teniendo como referencia el principio de la inclusión (Marín y Soler, 2002).

Para llevarlo a cabo, las principales estrategias metodológicas serán la inclusión de todo el alumnado, y celebrar las diferencias entre el mismo, a partir de la creación de oportunidades de aprendizaje. Para ello, se ha elaborado un marco teórico donde se sintetizan las características del maltrato entre iguales, las consecuencias para los actores implicados, los factores de riesgo-protección que aumentan la probabilidad de sufrir maltrato entre iguales y varios modelos de prevención del bullying en el contexto escolar. Posteriormente, se plantea una propuesta de prevención e intervención del maltrato entre iguales en un aula de cinco años centrada en las diferencias entre el alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué es el maltrato entre iguales?

Son múltiples las investigaciones que han abordado y conceptualizado el maltrato entre iguales, también denominado “acoso escolar” o “bullying”. Y a pesar de las posibles discordancias que se pueden dar en las diversas definiciones de dicho término, la mayoría de ellas comparten aspectos comunes. El maltrato entre iguales parte de una premisa común: es una conducta específica del comportamiento agresivo (Espelage y Swearer, 2003). Teniendo esta idea como referencia, Olweus (1993), pionero en la conceptualización del maltrato entre iguales, llegó a la siguiente definición: “conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño” (Benítez y Justicia, 2006). Dicho maltrato no sólo es físico, también puede ser psicológico o verbal (Pereira et al., 2002). No obstante, para que un comportamiento pueda considerarse como maltrato entre iguales, deben cumplirse una serie de requisitos (Olweus, 1993): (a) *intencionalidad y pretensión de hacer un daño* físico, verbal o psicológico; (b) *reiteración de la conducta* o comportamiento agresivo: mínimo 1 vez a la semana durante 6 meses; (c) *desequilibrio de poder* entre víctima y agresor; (d) *carácter proactivo del comportamiento agresivo* con el fin de conseguir algún beneficio o refuerzo

social, material o personal. Posteriormente, el mismo autor añadió algunas características propias del maltrato entre iguales, destacando la importancia de las personas observadoras y su papel en esta dinámica (Olweus, 1998).

2.2 Tipología de comportamientos maltratantes

Como ya se ha mencionado, el maltrato entre iguales se expresa, en la mayoría de ocasiones, a través de la violencia o agresión. La OMS declara que son tres los modos en los que se puede expresar un comportamiento maltratante (Gómez Tagle López, 2016):

- La primera se denomina autoinflingida, y esta se expresa esencialmente a través de agresiones contra sí mismo como, por ejemplo, autolesiones.
- La segunda se corresponde con la interpersonal, la cual se manifiesta de un sujeto hacia otro, y puede darse a modo de violencia familiar o entre personas sin parentesco.
- La tercera es la colectiva, y se da cuando una persona es agredida dentro de un grupo social por causas principalmente sociales, políticas o económicas.

En investigaciones previas, se han llevado a cabo multitud de clasificaciones sobre las agresiones exhibidas en el maltrato entre iguales, de las cuales se van a destacar esencialmente tres. En primer lugar, Bjorkqvist, Lagerspetz y Kaukianen (1992) hacen una división entre agresiones directas e indirectas. Posteriormente, Crick, Casas y Ku (1999) añaden dos parámetros a la clasificación anterior: las agresiones explícitas y encubiertas. Las agresiones directas o explícitas se refieren a aquellas que son de carácter físico, pudiendo ser patadas, puñetazos..., y de carácter verbal, como, por ejemplo, insultos, chantajes, etc. Las agresiones indirectas o encubiertas también se realizan de manera física, mediante robos o daños a los materiales escolares, y de manera verbal, a través de motes o expandiendo rumores. Dentro de esta última categoría de agresiones indirectas o encubiertas, Griffin y Gross (2004) añaden las agresiones relacionales, las cuales están enfocadas al desprestigio social de las víctimas con el objetivo de dinamitar sus relaciones interpersonales y

aislarlas de su grupo de iguales, lo que puede derivar en una futura exclusión social (Benítez y Justicia, 2006).

En segundo lugar, Hamodi y Jiménez (2018) hacen distinción entre cinco tipos bien diferenciados de acoso: (a) físico, refiriéndose a ataques directos que pueden preceder a ataques psicológicos; (b) gestual, mediante gestos o expresiones con el fin de intimidar a las víctimas; (c) social, a través de un aislamiento de la víctima con respecto a su grupo de iguales; (d) amenazas, la víctima se ve en la obligación de realizar acciones en contra de su voluntad, con consecuencias negativas en caso de no llevarlas a cabo; (e) humillación, ridiculizando a la víctima por diferentes causas como el aspecto físico, características familiares, etc.

En tercer lugar, el Defensor del Pueblo junto a UNICEF (2007), realizó una clasificación de las agresiones bastante similar a las mencionadas anteriormente. No obstante, añade dos tipologías a la clasificación anterior: (a) activas, con un carácter proactivo de la conducta agresiva; (b) pasivas, relacionadas estrechamente con las encubiertas o indirectas dirigidas a la exclusión social de la víctima. En la siguiente tabla, se sintetizan y ejemplifican las agresiones según la clasificación que realizan el Defensor del Pueblo y UNICEF (2007):

Tabla 1. Tipos de agresiones.

Exclusión social	Activa	No dejar participar
	Pasiva	Ignorar
Agresión verbal	Directa	Insultar
	Indirecta	Poner mote ofensivo
Agresión física	Indirecta	Romper o robar cosas
	Directa	Pegar
Amenazas/Chantaje	Amenazas	Amenazar para meter miedo

	Chantaje	Obligar a hacer algo con amenazas
Acoso sexual	Acoso sexual físico	Acoso sexual físico
	Acoso sexual verbal	Acoso sexual verbal

Fuente: Defensor del Pueblo-UNICEF (2007).

2.3 Agentes y roles implicados en el maltrato entre iguales

Diversos investigadores han llevado a cabo clasificaciones de los agentes implicados en el maltrato entre iguales. Castillo-Pulido (2011) distingue tres roles: víctimas, agresores y espectadores. Del Rey y Ortega (2007) dan un paso más allá y los clasifican en seis actores: agresores, reforzadores de la agresión, ayudantes del agresor, víctimas, defensores de la víctima y el ajeno. No obstante, la clasificación más completa la realizan Benítez y Justicia (2006) e INEE y Alarcon (2018):

Tabla 2. Agentes implicados.

Víctimas	Pasivas
	Provocativas
Agresores	Activos
	Pasivos
Observadores o testigos	Asistentes
	Reforzadores
	Externos
	Defensores

En cuanto a las víctimas, se distinguen dos tipos: las pasivas, que no se defienden de las agresiones y sufren el rechazo de su grupo de iguales, y las provocadoras, las cuales suelen mostrar conductas perturbadoras que provocan los ataques de sus iguales. No obstante, ambas víctimas tienen algo en común, son indefensas y no disponen de los medios suficientes para salir por sí mismas de la situación de maltrato (Díaz-Aguado, 2006).

Por otro lado, los agresores se distinguen entre activos, los cuales inician el acoso por su propia cuenta, y los pasivos, que apoyan a los agresores activos. Los agresores pasivos se relacionan estrechamente con la última categoría de agentes implicados en el maltrato entre iguales: los observadores (Díaz-Aguado, 2006).

Los observadores, también denominados testigos, espectadores o bystanders, son, según varios investigadores, claves en la dinámica del maltrato entre iguales. Dependiendo del rol que adopten, la violencia del acoso se intensifica o disminuye. Estos son testigos privilegiados y expertos en lo que está pasando: saben quién agrede, cómo lo hace y son conocedores de aquellas formas de agresión indirecta que son difíciles de identificar por los profesores (Díaz-Aguado, 2006).

Dada la importancia de los observadores, es necesario aludir a un programa finlandés, denominado KiVa, cuyo principal objetivo es prevenir el bullying, por medio del trabajo con los testigos. Este programa pone el foco de la intervención en los testigos y distingue entre: el observador asistente, el cual actúa ayudando al líder tal y como hace el agresor pasivo; el observador reforzador, el cual refuerza la conducta del agresor activo; el observador externo, el cual no toma partido ni por el agresor ni por la víctima; y el observador defensor, que toma partido por las víctimas (Macías, 2020).

2.4 Consecuencias del maltrato entre iguales

A pesar de que hay una creencia extendida sobre las consecuencias a corto y largo plazo que puede tener el maltrato entre iguales para aquellos que lo sufren, es decir, para las víctimas, Enríquez y Garzón (2015) afirman que los agresores también pueden padecer algún tipo de trastorno que puede llegar a afectar a su calidad de vida. En términos generales, se han identificado relaciones entre trastornos psiquiátricos y la frecuencia de acoso escolar. A consecuencia de ello, los protagonistas de la dinámica de maltrato entre iguales, víctimas y agresores, tienden a mostrar mayores índices de psicopatología (Albores-Gallo et al., 2011).

Los efectos o consecuencias que el acoso escolar puede producir en las víctimas suelen darse a corto y/o largo plazo, y en diferentes ámbitos como el personal, social o familiar. Los efectos personales más destacables coinciden con una baja autoestima unida a tristeza y estados de ansiedad y/o cuadros depresivos. Asimismo, las víctimas pueden llegar a presentar trastornos emocionales e incluso intentos de suicidio, más frecuentemente en la adolescencia. En un terreno más fisiológico, llaman la atención los problemas físicos en el menor, tales como problemas de conciliación del sueño, dolor de estómago o de cabeza, y llanto constante. En el ámbito escolar, las víctimas tienden a perder el interés por el estudio y a padecer fobia escolar, lo que dificulta en gran medida su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes y de su personalidad (Enríquez y Garzón, 2015).

En referencia a los agresores, tienen una mayor tendencia al psicoticismo. Los efectos en los agresores suelen presentarse más a largo plazo a través de conductas delictivas, violencia doméstica o de género. En cuanto a las consecuencias más inmediatas o a corto plazo, los agresores suelen mostrarse insensibles ante las injusticias que ocurren en su entorno más próximo, sin reaccionar a las mismas. Además, se ve alterada en cierta medida su personalidad, volviéndose más irritables, impulsivos e intolerantes (Enríquez y Garzón, 2015).

Por último, cabe destacar que los efectos que puede llegar a desencadenar el maltrato entre iguales no sólo se dirigen hacia víctimas y agresores, sino que también afectan a los observadores y sus familias. Cuando las situaciones de acoso escolar y su incidencia se extienden en el tiempo, los compañeros espectadores tienden a sentirse amenazados, ya que es bastante común que ocurra el efecto de propagación del acoso, en el que puede aumentar tanto el número de agresores como el de víctimas. En cuanto a las familias, pueden aparecer sentimientos de culpabilidad e incluso de sobreprotección, lo cual puede ser contraproducente de cara a erradicar una situación de acoso escolar (Enríquez y Garzón, 2015).

2.5 ¿Cuál es el origen o la causa del maltrato entre iguales?

Determinar las causas que produce el maltrato entre iguales no es una tarea sencilla ya que suele ser un problema multicausal, es decir, se combinan determinadas características de diversa naturaleza: personal, familiar, escolar y social. Estas características son denominadas factores de riesgo, y hay que tenerlas en cuenta tanto en la prevención del maltrato entre iguales, como en la aparición de un episodio de acoso escolar (Peña, 2020). Es vital considerar una interacción bidireccional de los factores de riesgo y de protección a nivel individual y ambiental para poder comprender y explicar mejor el fenómeno del maltrato entre iguales (Hymel et al., 2015).

2.5.1 Los factores de riesgo y protección

Los factores de riesgo y protección son aquellos elementos que aumentan, en el primer caso, o disminuyen, en el segundo, la probabilidad de aparición de un problema en la vida de un individuo (Benard, 2003). Es necesario desmontar algunas creencias ampliamente extendidas como que un factor de riesgo origina un problema como el acoso escolar. En otras palabras, la presencia de un factor de riesgo predispone la aparición, pero no lo desencadena. Los factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar se agrupan en dos grandes categorías según Sánchez (2019): factores individuales y factores de socialización (ver ANEXO 1. *Factores de Riesgo-Protección*).

2.5.1.1 Factores individuales

Los factores de riesgo individuales se refieren a las características personales de cada niño/a, y que a su vez se dividen en dos subcategorías: los factores de riesgo biológicos-evolutivos y los factores de riesgo psicológicos y de personalidad (Sánchez, 2019).

a) Factores biológicos-evolutivos

En primer lugar, se encuentra la predisposición bioquímica, es decir, la presencia de testosterona y serotonina en el organismo. García y Asensio (2015) asocian la violencia a un bajo nivel de activación debido a altos niveles de testosterona y bajos niveles de adrenalina. En segundo lugar, el factor sexo ha de tenerse en cuenta en el sentido en que varios estudios reflejan que los hombres muestran conductas más agresivas y de manera más habitual que las mujeres. Además, los varones tienen una mayor predisposición a adoptar el papel de víctima en una situación de maltrato entre iguales debido a que en general, están más involucrados en comportamientos violentos (García y Ascensio, 2015; Sánchez, 2019).

En tercer lugar, se destaca el factor edad, el cual juega un papel importante ya que un gran número de víctimas dicen haber sufrido agresiones por niños/as mayores que ellos. Asimismo, se menciona que la incidencia de víctimas de acoso escolar disminuye con la edad, aunque el número de agresores se mantiene. Este hecho encuentra su explicación en que los acosadores suelen buscar víctimas de menor edad. Asimismo, también alega que las agresiones disminuyen el primer año de secundaria ya que los acosadores no tienen acceso a víctimas menores que ellos (Sánchez, 2019). Por último, existen otros factores biológicos-evolutivos que tienen una gran relevancia como la presencia de defectos físicos, sobrepeso o cuestiones de imagen, los cuales son factores que aumentan potencialmente el riesgo de ser víctimas de acoso escolar (Sánchez, 2019). Por otro lado, dentro de este último grupo se incluyen aquellos alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales), los cuales suelen ser estigmatizados y, por lo tanto, más susceptibles de ser víctimas de acoso escolar.

b) Factores psicológicos y de personalidad

En primer lugar, se destaca la agresividad, un factor relacionado directamente con el rol de acosador ya que contemplan la violencia como el camino correcto para conseguir aquello que desean. En segundo lugar, se

encuentra la empatía, la cual está estrechamente conectada con la agresividad. En términos generales, cuando un niño/a tiene una mayor empatía, suele llevar consigo menor agresividad ya que es un componente de inhibición de la conducta agresiva (Sánchez, 2019). Los agresores no suelen mostrar empatía emocional, por lo que no sienten culpa o malestar como consecuencia de sus agresiones (Cañas-Pardo, 2017).

En tercer lugar, otro factor se corresponde con la autoestima y la *depresión*. Generalmente, las víctimas suelen mostrar comportamientos de interiorización como ansiedad o depresión, así como una autoestima baja producida por el rechazo social de su grupo de iguales (Sánchez, 2019). Por el contrario, los agresores muestran comportamientos exteriorizados, y tienen un autoconcepto físico positivo y popularidad entre sus iguales, lo que deriva en una autoestima social positiva (Cañas-Pardo, 2017). En cuarto lugar, las *habilidades sociales* son otro factor relevante ya que, en el caso de los agresores, a estos se les atribuye impulsividad, agresividad y liderazgo (Sánchez, 2019). Cañas-Pardo (2017) añade que los agresores poseen habilidades para asumir el liderazgo del grupo de iguales y aislar a la víctima. En cuanto a las víctimas, sus habilidades sociales son pobres, lo que conlleva que sean impopulares, marginados por sus iguales y con dificultades para hacer amigos (Benítez y Justicia, 2006; Sánchez, 2019). Por último, también se incluye en esta categoría la personalidad y los problemas de conducta tempranos y persistentes. Algunos de los aspectos más relevantes es la relación de algunos trastornos como el TDAH con actos abusivos, o la presencia de trastornos de ansiedad en las víctimas. Benítez y Justicia (2006) incluyen en este apartado también la impulsividad.

2.5.1.2 Factores de socialización

Los factores de socialización de los escolares ayudan a predecir la aparición del maltrato entre iguales, y se subdividen en tres categorías: grupales, escolares y familiares (Sánchez, 2019).

a) Factores grupales

Se refieren a las características del grupo de pares en las que se desenvuelve el niño/a. Concretamente, es vital observar las posiciones y relaciones que se establecen dentro del grupo, ya que pueden ser determinantes en el inicio, desarrollo y mantenimiento del maltrato entre iguales (Sánchez, 2019). El poder y el estatus es un factor de riesgo que es esencial en las dinámicas de maltrato entre iguales. Como se ha mencionado anteriormente, un requisito para que se dé el maltrato es el desequilibrio de poder (Olweus, 2003). Los acosadores actúan creyendo que la agresión es un medio de interacción que les proporciona un alto estatus dentro del grupo (Sánchez, 2019). Para que dicho poder y estatus ocurra, existen mecanismos del grupo como la influencia del líder, a través de la cual se contagia dentro de un grupo social la animadversión hacia la víctima. Dicho contagio es clave, ya que la dinámica de la agresión depende en gran medida de las normas y presión sociales (Bartolomé y Díaz, 2020).

Por otro lado, la red social es muy relevante de cara a quedar expuesto a un posible acoso. Es decir, tener amigos o no tenerlos dentro del grupo es decisivo, y se debe contar con una red social amplia y saludable (Sánchez, 2019). Por último, otro factor de riesgo grupal es la identificación negativa con el grupo, subrayando la importancia de las conductas antigrupales y la normalización de la violencia como método de resolución de conflictos y que, por consiguiente, es un factor facilitador del maltrato entre iguales (Sánchez, 2019).

b) Factores escolares

Los colegios son espacios de aprendizaje en el que los niños/as están 6-7 horas al día de promedio durante 5 días a la semana. Por lo tanto, deben contribuir a que el alumnado interiorice hábitos y actitudes positivas. La convivencia escolar no es sólo un fin, también es un medio educativo que ayuda a adquirir los valores propios de una sociedad democrática (Sánchez, 2019).

En primer lugar, el éxito escolar es un factor de riesgo escolar que influye en las dinámicas de acoso escolar. Los agresores tienen una mayor tendencia a tener un menor rendimiento académico, además de relacionarse con absentismo o expulsiones (Sánchez, 2019). La desigualdad y el entorno social del colegio también puede explicar la violencia escolar. Por ejemplo, diversos estudios afirman que los colegios que están ubicados en zonas socialmente desfavorecidas tienen una mayor incidencia de indisciplina y victimización. No obstante, estas afirmaciones no son concluyentes ya que se contradicen con otras investigaciones que aseguran que hay una mayor violencia escolar en colegios privados o concertados que en los públicos (Sánchez, 2019). Por otro lado, el sistema de gestión de la disciplina es otro factor de riesgo escolar, sobre todo, si se está basado en la sanción, con reglas poco claras e inconsistentes (Sánchez, 2019). Cañas-Pardo (2017) añade a este factor de riesgo aspectos tales como la presencia de normas rígidas y arbitrarias, sin apenas trabajar las normas de convivencia ni la resolución de conflictos, lo que promueve un clima de relaciones negativo.

Para poder promover todo lo mencionado anteriormente, es vital tanto la influencia de la dirección, estableciendo programas de prevención de la violencia, así como la actitud del docente, el cual es un agente de cambio que contribuye a la erradicación de comportamientos de maltrato entre iguales a través de estrategias de cambio conductual o cambios físicos en el aula (Sánchez, 2019). Para ello, los docentes deben estar capacitados en la medida que conozcan la tipología de agresiones que existen, la forma de prevenirlas e intervenir, y ser conocedores de estrategias metodológicas apropiadas. Darling-Hammond (2000) destaca una serie de elementos esenciales que un docente “capaz” debería tener: (a) conocimiento sobre el fenómeno de la violencia; (b) habilidades sociales tales como empatía, escucha o negociación; (c) estrategias metodológicas de gestión, prevención e intervención en el aula; (d) técnicas pacíficas de resolución de conflictos.

c) Factores familiares

Las familias son una antesala de la vida social y reproducen la cultura, por lo que pueden ser un factor de riesgo, y su participación es imprescindible de cara a la disminución de conductas agresivas en el ámbito del maltrato entre iguales. Sin embargo, las familias también son el principal factor de protección ya que conforman la red vital de relaciones y fuentes de apoyo en las que se establecen las normas de convivencia, que luego serán puestas en práctica en los contextos escolares y sociales (Sánchez, 2019). Smith y Brain (2000) destacan tres factores importantes que se vinculan a la familia, y que son claves a la hora de que un niño adopte el rol de víctima o agresor: la ausencia de calidez y afecto entre los padres o en el grupo familiar durante los primeros años de vida del niño/a, la presencia de violencia física o psicológica en el ámbito familiar y la inexistencia de normas y guías sobre la conducta.

Además, pueden darse otros factores de riesgo familiares que se relacionarían con dicho problema. El nivel educativo de los padres se considera factor de riesgo ya que numerosas investigaciones señalan que el rol de víctima lo suelen adoptar aquellos que provienen de familias con una menor formación (Sánchez, 2019). El número de hermanos es otro factor de riesgo, aunque no hay un consenso generalizado. Sánchez (2019) afirma que hay una tendencia a que los niños/as sin hermanos o con un hermano estén menos involucrados en situaciones de acoso escolar, y que los niños/as con un mayor número de hermanos tienen más probabilidades de ser víctimas. En cuanto al nivel socioeconómico, se afirma que las víctimas de acoso escolar suelen tener un menor nivel que los acosadores, aunque no se relacionan las condiciones socioeconómicas con los niveles de agresividad de los niños/as (Sánchez, 2019).

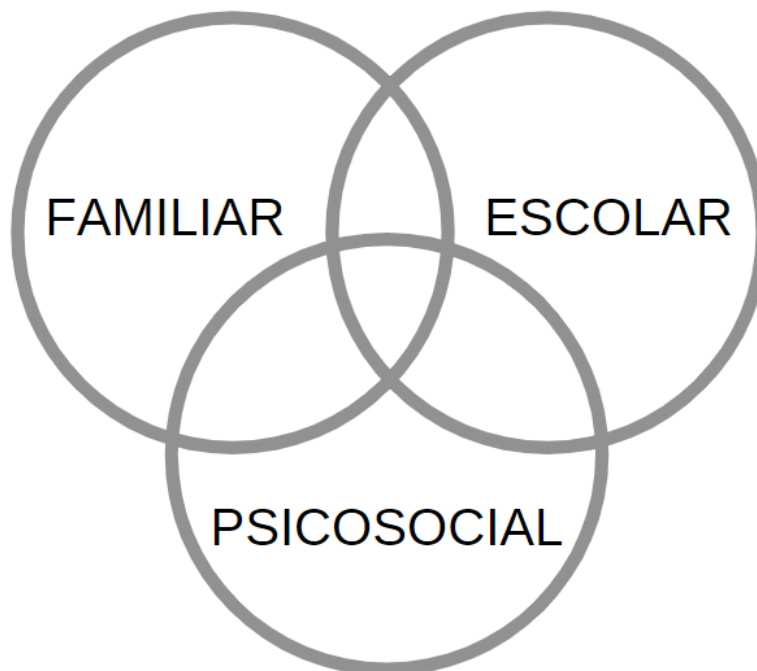
García y Ascensio (2015) añaden como factores de riesgo familiares el manejo de los conflictos familiares y los estilos parentales educativos inconsistentes. También se destaca como factor de riesgo familiar la presencia de problemas conductuales por parte de los padres, como el consumo de sustancias o depresiones graves (Cañas-Pardo, 2017).

2.6 ¿Se puede tratar el maltrato entre iguales en la escuela?

El maltrato entre iguales tiene una mayor incidencia en etapas posteriores a la Educación Infantil, como por ejemplo en Educación Primaria y, en mayor medida, en la Educación Secundaria. No obstante, desde la primera infancia se pueden adquirir patrones y hábitos relacionales saludables que puedan prevenir en el futuro la aparición de situaciones de violencia entre iguales.

Debido a que el maltrato entre iguales se vincula a factores de riesgo y protección de diversos ámbitos como el social, el escolar o el familiar, una prevención adecuada debe atender a todos los contextos mencionados yendo más allá del propio aula. Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo un programa de actuación sobre el bullying, hay tres contextos claves e interdependientes entre sí que deben coordinarse:

Gráfica 1. Contextos que intervienen en la prevención del maltrato.



Para que la prevención desde la escuela no sea una cuestión meramente utópica, es necesario un cambio de paradigma y de visión con respecto a las relaciones que se establecen entre los agentes implicados en la acción preventiva del maltrato entre iguales. Para ello, este cambio

paradigmático debe traer consigo una modificación del programa educativo que contemple el interés superior del alumnado, crear un clima de convivencia lo suficientemente confiable como para que los niños notifiquen la existencia de algún problema, y, sobre todo, una comunicación fluida, habitual y holística entre familias, profesores, alumnado y demás autoridades administrativas (Sánchez, 2019). Por lo tanto, los programas de prevención deben ir dirigidos a las familias, hacia el alumnado y hacia el profesorado.

2.6.1 Algunos modelos de prevención del maltrato entre iguales en contextos escolares

Durante los últimos años, se han llevado a la práctica multitud de programas de intervención del maltrato entre iguales, todos ellos atendiendo a diferentes variables. Los más relevantes son:

- a) *Modelo constructivo de convivencia para prevenir la violencia*: este modelo plantea actividades con el fin de promover que el alumnado conozca cómo funciona el bullying para poder prevenirlo. Para ello, se llevan a cabo iniciativas como educación en valores, resolución pacífica de conflictos o aprendizaje cooperativo (Hamodi y Jiménez, 2018).
- b) *Modelo de trabajo en red y trabajo comunitario*: este modelo tiene como fin concienciar sobre la importancia de traspasar la prevención al contexto comunitario, ya que el maltrato entre iguales es un fenómeno social. Algunos ejemplos pueden ser el programa KiVa, que focaliza su acción preventiva en los observadores; el modelo ABC, el cual proporciona a todo el personal del centro (personal docente y no docente, familias, etc.) diversas estrategias para prevenir el acoso; el TEI (Tutoría Entre Iguales), el cual favorece el encuentro entre un alumnado dividido en tutor y aprendiz; y el modelo dialógico de prevención, el cual pretende armonizar la convivencia de familias, profesorado y comunidad (Hamodi y Jiménez, 2018).
- c) *Método socioafectivo*: este modelo se encarga de trabajar las emociones con el objetivo de que las víctimas tengan una imagen positiva de sí

mismas, mediante la promoción de un correcto desarrollo y control de las emociones para convivir con respeto hacia los demás. Un ejemplo es el programa de habilidades Nino y Nina, el cual intenta inculcar las habilidades necesarias para un crecimiento saludable en las primeras edades (Hamodi y Jiménez, 2018).

2.6.2 Variables que influyen en la prevención del maltrato entre iguales en la escuela

Para que los modelos de prevención del maltrato entre iguales descritos en el apartado anterior sean efectivos, hay que tener en cuenta una serie de variables que tienen una fuerte influencia. Estas variables son (Hamodi y Jiménez, 2018):

- La puesta en marcha y programación de actividades a través de la estrategia del trabajo colaborativo y cooperativo.
- Los criterios seguidos para llevar a cabo la distribución espacial de los estudiantes. Por ejemplo, realizar grupos de trabajo equilibrados en cuanto a nivel académico, género, etc.
- La utilización del refuerzo positivo en la resolución de conflictos para incentivar que sirva de ejemplo para el resto del alumnado.
- Creación de situaciones educativas por parte del profesorado para que el alumnado pueda llegar a acuerdos.
- Que el alumnado desempeñe y asuma diferentes roles en el aula para fomentar la cohesión grupal (por ejemplo, ser el encargado).
- Celebrar las diferencias y tomar estas como oportunidades de aprendizaje mediante formas adecuadas de trabajar los apoyos con niños con NEE.

La presente propuesta didáctica va a enfocarse esencialmente en la última variable la cual corresponde con el tratamiento de las diferencias. De este modo, se puede concluir afirmando que las diferencias entre el alumnado funcionarán como elemento o variable a través la cual se prevendrá el maltrato entre iguales.

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Justificación

La propuesta didáctica “Celebrando la diversidad” se llevará a cabo en el CEIP Matilde de la Torre (Muriedas), ya que cuenta con los recursos financieros, materiales y personales necesarios para que se desarrolle con éxito.

Tendrá un total de siete sesiones pensadas para el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, concretamente en las dos aulas de cinco años. La elección de esta edad se debe esencialmente a que comienzan a desarrollar diferentes valores éticos y conductas que son esenciales para una futura adaptación social. Además, se han detectado en el centro mencionado algunos indicios actitudinales que podrían derivar en conductas propias del maltrato entre iguales en los próximos años. Estas actitudes se corresponden con palabras despreciativas a las diferencias, ya sean físicas, de procedencia o personales.

Por dicho motivo, se requiere de una labor de prevención en la etapa mencionada, centrándose en las diferencias presentes en el alumnado con el propósito de subsanar las actitudes descritas. Las diferencias deben ser celebradas y aprovechadas como oportunidades de aprendizaje en un espacio tan privilegiado como es la escuela.

3.2 Objetivos y finalidad

La finalidad de la presente propuesta didáctica es prevenir el maltrato entre iguales en la etapa de Educación Infantil a través del tratamiento de las diferencias latentes entre el alumnado. Dichas diferencias pueden ser de diversa índole y naturaleza entre las que se encuentran: personales, familiares, de procedencia, sociales y educativas, entre otras.

Los objetivos generales de la propuesta son:

- Analizar las diferencias entre el alumnado con el fin de crear oportunidades de aprendizaje a partir de las mismas.

- Apoyar la inclusión de todo el alumnado en el aula.
- Identificar estereotipos de género presentes en el aula.
- Promover la educación en valores y la educación emocional.
- Rechazar cualquier comportamiento de exclusión social en el aula.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo y la interdependencia positiva entre el alumnado.
- Utilizar la lectura como un instrumento de análisis crítico de los estereotipos de género.

Para lograr la consecución de los objetivos mencionados, es necesario el establecimiento de los objetivos específicos:

- Crear un espacio de confianza en el grupo, de manera que el alumnado sea capaz de presentarse y conocer diferentes rasgos de sus compañeros/as.
- Promover la educación en valores y la educación emocional a través de la lectura, basando estas en el respeto, la inclusión y la tolerancia hacia las diferencias.
- Concienciar al alumnado sobre la gravedad de las exclusiones por motivos raciales, y recalcar la importancia de celebrar las diferencias.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo y la interdependencia positiva a través de la motricidad gruesa en forma de circuito.
- Reconocer actitudes y comportamientos sexistas, expresando rechazo hacia los mismos y configurando roles alternativos y no estereotipados de cómo ser un niño o una niña.
- Crear un modelo que refleje toda la diversidad del alumnado, fomentando así mismo el sentimiento de pertenencia al grupo-aula.

3.3 Contenidos

Los contenidos han sido elaborados desde el marco establecido por el currículo de Educación Infantil en Cantabria (Gobierno de Cantabria, 2008):

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen

- Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo y el de los demás.
- Identificación y utilización de los sentidos para expresar sensaciones y emociones.
- Identificación, control y expresión de sentimientos y emociones adecuándose a cada contexto.
- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de las características de los demás, evitando actitudes discriminatorias y la asignación de roles marcados por estereotipos y comportamientos sexistas.

Bloque 2. Juego y movimiento

- Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones en términos de motricidad y expresión.
- Nociones básicas de orientación espacial y temporal en contextos reales.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana

- Regulación del propio comportamiento en actividades de la vida cotidiana.
- Desarrollo progresivo de hábitos elementales en tareas de grupo mostrando empatía y sensibilidad hacia las aportaciones de los demás.
- Desarrollo de habilidades para una interacción positiva con sus iguales para contribuir a un mayor bienestar y aprendizaje del grupo.

Bloque 4. El cuidado personal y la salud

- Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante la vida cotidiana participando progresivamente en su elaboración.

Conocimiento del entorno

Bloque 1. Medio físico: Elementos, relaciones y medida

- Situación de sí mismo en el espacio mediante la realización de desplazamientos orientados y experimentación con el espacio.
- Actitudes y estrategias de participación y contribución al aprendizaje individual y del grupo.
- Lectura, escritura, comparación, ordenación e interpretación de números de uso social.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza

- Resolución grupal y cooperativa de situaciones problemáticas: anticipación de soluciones.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con personas de otras culturas.
- Utilización de los contextos habituales así como de otros medios (audiovisuales o informáticos).

Lenguajes: comunicación y representación

Bloque 1. Lenguaje verbal

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral y escrita para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para

expresar y comunicar necesidades, experiencias, ideas y sentimientos.

- Participación y escucha activa en situaciones habituales, funcionales y significativas de comunicación.
- Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado.

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación

- Utilización de medios tecnológicos como recurso integrado en las actividades de aula.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas y valoración crítica de sus contenidos y de su estética.

Bloque 3. Lenguaje artístico

- Exploración, experimentación y utilización de materiales e instrumentos para producciones individuales y por grupos.
- Participación en realizaciones grupales, interesándose, disfrutando y respetando las elaboraciones plásticas propias y de los demás.

Bloque 4. Lenguaje corporal

- Participación, por medio de distintos agrupamientos, en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

3.4 Metodología

La metodología que se aplicará durante el desarrollo de la propuesta girará en torno a los principios descritos a continuación (Ameijeiras, 2002; Parra, 2010):

- a) *Globalización*: la planificación de la propuesta tiene en cuenta todas las áreas de conocimiento de la etapa de Infantil. Asimismo, la organización didáctica se focalizará en las relaciones entre el alumnado, y no sobre elementos aislados.

- b) *Aprendizaje significativo*: el aprendizaje se entenderá como el resultado de un proceso activo en el que los conocimientos nuevos y los existentes interaccionan entre sí, y son compartidos posteriormente.
- c) *Actividad*: el aprendizaje surge experimentando, construyendo y haciendo.
- d) *El juego como elemento integrador*: el juego se entiende como una actividad básica y natural del alumnado que promueve la asimilación de la realidad. Además, es un medio que favorece la expresión y la comunicación.
- e) *Interés*: el aprendizaje surge a partir de los intereses del alumnado.
- f) *Individualización*: deben tenerse en cuenta todas las características, ritmos y capacidades del alumnado, y plantear en función de todo ello las sesiones de la propuesta.
- g) *Socialización*: se promoverán valores como la inclusión o el respeto para hacer posible una eficaz adaptación social.
- h) *Vivencial*: hay que tener en cuenta las experiencias previas del alumnado.

3.5 Actividades

Se presentan a continuación las seis actividades de la propuesta distribuidas en siete sesiones.

3.5.1 Actividad 1. Dinámicas de grupo.

En la primera sesión, se realizarán cuatro dinámicas de carácter grupal cuyos objetivos son:

- Que el alumnado se presente y exprese su nombre.
- Conocer rasgos del carácter del resto del grupo.

➤ Desmontar estereotipos de género.

En cuanto a los contenidos que se van a trabajar con las dinámicas, se corresponden con la cohesión grupal, la presentación al grupo, el sentimiento de pertenencia al grupo, autoconocimiento y conocimiento de los demás.

Cada dinámica tendrá una duración aproximada de 15'-20'. El desarrollo de cada dinámica se detalla a continuación:

- Canasta revuelta: mientras el alumnado se coloca en círculo, el maestro se localiza en el medio del mismo. En esta dinámica, todos los niños/as tendrán un compañero/a a su lado. Aquellos que estén a la derecha, serán melones. Aquellos que estén a la izquierda, serán sandías. El maestro debe elegir a un alumno/a y decirle o melón o sandía, para contestar el nombre del compañero que corresponda en menos de tres segundos. En el caso de que se equivoque, el niño/a se irá al centro del círculo, y el maestro ocupará su lugar. Las normas deben estar muy claras por parte del maestro/a.
- ¿Quién es quién?: esta dinámica es perfecta para un grupo de cinco años ya que se conocen desde hace al menos dos años. El maestro/a explicará al grupo que cada alumno/a recibirá una sorpresa por parte de alguien a quien admiran, por lo que deben escribirle una carta diciéndole quién es, o dibujarse a sí mismo en caso de no dominar la lectoescritura por completo. Es importante que el maestro/a recalque la necesidad de destacar rasgos del carácter como alegre o generoso, y menos los rasgos físicos. Al final, el maestro/a leerá o enseñará el dibujo al resto del grupo para adivinar de quién se trata.
- El ovillo de lana: el alumnado se colocará en círculo y el maestro/a lanzará el primero un ovillo de lana sujetándolo por uno de los extremos y pronunciando la frase “Hola, soy _ y me gustaría ofreceros _” (una cualidad personal positiva). Aquel o aquella que sea el receptor del ovillo de lana debe repetir la acción hasta que todos lo hagan. Al terminar,

habrá que desenredar el ovillo recordando la cualidad positiva. Por ejemplo, “ella es Carmen, y quiere ofrecernos sus ganas de aprender”.

- Yo soy niño/a y puedo...: para llevar a cabo esta dinámica, es necesario confeccionar una serie de tarjetas con el dibujo de un niño y una niña. Debajo del dibujo debe escribirse “yo soy una niña y puedo...” y lo mismo en el caso del niño. El maestro dirá en alto una acción, y el alumnado deberá levantar la tarjeta que crea que le corresponde o ambas. Por ejemplo, el maestro/a dice la acción “barrer”. En el caso de que haya niños o niñas que opinen que alguna opción no puede ser realizada por cualquiera de los sexos, le pediremos que lo expliquen. El objetivo es hacer ver que todos estamos capacitados para realizar cualquier acción, seamos hombres o mujeres.

Al terminar las dinámicas, cortaremos un limón por la mitad con el fin de demostrar simbólicamente que, aunque por fuera seamos todos muy distintos, por dentro somos seres humanos iguales, aunque cada uno tenga unas cualidades diferentes.

3.5.2 Actividad 2. Mural del respeto y la empatía

El “*Mural del respeto y la empatía*” es una actividad que se llevará a cabo en una sesión, y consistirá en realizar un mural mediante un proceso previo de reflexión en gran grupo sobre valores como el respeto, la empatía y la solidaridad. Por lo tanto, los objetivos son:

- Fomentar una apropiada gestión emocional mediante la reflexión y la lectura.
- Eliminar cualquier tipo de exclusión en el aula.
- Introducir valores como el respeto, la inclusión, la tolerancia o la empatía.

En referencia a los contenidos a trabajar, se pondrá el foco en el desarrollo de valores y aptitudes para la vida en grupo, promover una autoimagen positiva y poner en marcha procesos cognitivos como la reflexión.

El desarrollo de la actividad comenzará con la visualización de un cortometraje animado de UNICEF titulado “La historia de Punto”, que enfatiza en la valoración positiva de las diferencias entre el alumnado en cuanto a las características individuales. Tras visualizarlo, se reflexionará en gran grupo sobre diversas preguntas tales como: “¿Cómo tratan las letras a Punto? ¿Os parece bien que Punto sea excluido por ser diferente? ¿Os sentiríais bien si os tratasen como a Punto? ¿Qué podemos hacer si vemos una situación así?”. La idea es que todo ello desemboque en un debate grupal.

A continuación, se extenderá un papel continuo en el suelo, sobre el cual el maestro/a deberá dibujar un cuadrado en el centro para que trabajen sobre él. Se pedirá al alumnado que escriban en dicho cuadrado las ideas sobre la inclusión que más haya calado en ellas y ellos, como, por ejemplo, “no se debe ignorar a nadie por ser diferente”. Posteriormente, se colocará alrededor un sobre transparente con las fotos de todos/as. El profesorado dividirá al alumnado en parejas para que entre ellos se escriban una cualidad positiva y la metan en los sobres. La idea es colgar este mural en el aula y que, cada semana, se escriban una cualidad positiva alternando a los niños y niñas, asegurando que todos reciban una nota.

3.5.3 Actividad 3. Por un mundo lleno de colores

“*Por un mundo de colores*” es una actividad distribuida en dos sesiones, cuyo principal cometido es realizar un ejercicio de conciencia y reflexión en el alumnado acerca de las exclusiones racistas. Para ello, se va a trabajar con las diferentes tonalidades de piel existentes, y que eso no sea un motivo de rechazo. Por lo tanto, los objetivos son esencialmente tres:

- Celebrar las diferencias, entendiéndose como algo positivo y enriquecedor.
- Favorecer comportamientos de valoración y respeto hacia el resto de los compañeros.
- Concienciar sobre la importancia de las exclusiones por causas raciales.

En relación a los contenidos, esta actividad va a focalizar en los valores (sobre todo el respeto), la convivencia, el trabajo en equipo, la lógico-matemática (en la formación de categorías y agrupaciones), y la toma de decisiones.

Esta actividad requiere de un trabajo previo por parte del profesor-tutor ya que debe tomar una fotografía a cada alumno/a en la que se les vea de hombros para arriba. Se debe conseguir el consentimiento pertinente de las familias para realizar dicha acción. La finalidad es elaborar un pantone que sea similar al del proyecto llamado “Humanae” con las fotografías de cada niño/a.

En la primera sesión, se agrupará al alumnado en grupos de tres a cuatro personas, y se les proporcionará un total de 20 fichas de pantone que sean relativamente variadas (ver ANEXO 2. Proyecto Humanae). Seguidamente, se les pedirá que las dividan en común según el criterio que ellos propongan. Una vez hecha dicha división, los grupos irán rotando por todas las mesas para observar cómo han clasificado las fotografías el resto de los compañeros. Es muy probable que los dividan entre tonalidades claras y oscuras, por ejemplo.

Es en este momento en el que llega el momento crucial de la actividad, ya que debemos romper sus esquemas con preguntas tales como: “¿No crees que esta persona tiene un tono muy similar a esta que está en la otra columna? ¿Entonces deberían estar en el mismo grupo no?”. Este ejercicio ayudará a que el alumnado se percate de lo absurdo de clasificar entre “blancos” o “negros”. Finalmente, se leerá el cuento titulado “Los colores de nuestra piel” de Karen Katz, focalizando en las ilustraciones que se encuentran en él. Se realizará una reflexión final en gran grupo con preguntas como: “¿Ha sido fácil dividir las imágenes en grupos? ¿Merece la pena dividir a las personas por sus tonos de piel? ¿Por qué razón?”.

En la segunda sesión, cada alumno/a se sentará en su asiento habitual de trabajo y les proporcionaremos materiales de pintura con diferentes tonalidades de la piel, así como un folio de A4. Deberán dibujarse y pintarse a

sí mismos de hombros hacia arriba, intentando crear su propio color de piel experimentando con los materiales. Se incidirá en no llamar color carne al color salmón, ya que el marrón o el negro también pueden ser colores propios de una persona. Cuando los autorretratos estén secos, a cada niño/a se le dará su pantone elaborado por el maestro con su fotografía. Seguidamente, cada alumno/a pegará en un papel continuo su autorretrato, creando un mosaico con todas las tonalidades presentes en el aula que será colgado en uno de los pasillos del centro. De esta manera, los niños/as verán que todos somos diferentes, que ninguno de ellos tiene el mismo color de piel, y que no se dividen en negros o blancos, sino en seres humanos.

3.5.4 Actividad 4. Circuitos cooperativos

Esta actividad consistirá en la realización de dos circuitos con obstáculos de carácter cooperativo. De esta manera, los objetivos de la sesión van a ser:

- Aumentar la confianza entre los compañeros.
- Fomentar la comunicación entre el alumnado.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo y la interdependencia positiva.

En relación a los contenidos que se van a trabajar, se corresponden con la autopercepción del esquema corporal propio y del de los demás y la noción espacial.

En cuanto al desarrollo, el maestro/a deberá elaborar un circuito con obstáculos, preferiblemente en el aula de psicomotricidad. Los obstáculos deben ser bancos, conos, cuerdas, cartas de memory, etc. Se elegirán parejas heterogéneas y se les atará una pierna y un brazo. El objetivo es que consigan realizar el circuito ayudándose, ya que no es posible completarlo sin la aportación de ambos. Posteriormente, cuando todos hayan realizado el circuito, a un componente de la pareja se le taparán los ojos con un pañuelo de tela, y el otro componente debe guiarle indicando los movimientos a realizar. De esta manera, se promoverá el aprendizaje cooperativo y la interdependencia positiva para lograr el objetivo final.

3.5.5 Actividad 5. Taller de cuentos

El “*Taller de cuentos*” es una actividad que puede llevarse a cabo durante una o dos sesiones, ya que su desarrollo no es tan previsible como el resto de las propuestas. La idea de esta actividad proviene de una guía didáctica impulsada por el Gobierno de Cantabria, concretamente, de la Dirección General de la Mujer. Consiste en la lectura y reflexión de varios cuentos que desmontan los mitos de los estereotipos de género entre niños y niñas. Por lo tanto, los objetivos de esta actividad son:

- Romper con los estereotipos de género impulsados por los cuentos tradicionales.
- Configurar roles alternativos y no estereotipados de cómo ser un niño o una niña.
- Reconocer actitudes y comportamientos sexistas, expresando rechazo hacia los mismos y favoreciendo la igualdad y equidad de oportunidades.

En relación a los contenidos, se trabajará la expresión emocional sin diferenciación por sexos, la creación de alternativas ante las construcciones sociales sexistas y un respeto hacia las diferencias.

Aunque la idea es que se desarrolle en una sola sesión, podría extenderse a dos ya que no es posible averiguar el alcance que puede tener la reflexión por parte del alumnado. Por lo tanto, se parte de un esquema previo en el que la sesión se divide en tres partes de aproximadamente 30 minutos cada una.

En la primera de ellas, se va a leer el cuento titulado “Mario el niño que no quería jugar con muñecas”. Su argumento gira en torno a los juguetes y la diferenciación de estos en juguetes de niño y juguetes de niña. Tras su lectura, se realizará en gran grupo una batería de preguntas que invitan a la reflexión por parte de los niños/as, tales como: “¿Hay juguetes de niño o de niña? ¿Hay colores de niño o de niña? ¿Puede un niño jugar con muñecas o en el rincón

de la peluquería? ¿Puede una niña jugar con los coches o en el rincón de la construcción?”.

En la segunda parte, se leerá otro cuento titulado “Buba, el Dragón Mascota de la Princesa Carlota”, cuyo argumento narra las vivencias de una valiente princesa y un dragón bueno y nada violento. Este cuento es ideal ya que rompe con la imagen débil y dependiente de las princesas de un príncipe apuesto y valiente. Asimismo, también se muestra una imagen vulnerable del dragón, ya que muestra sentimientos como el llanto y la tristeza, y rechaza la violencia. Tras su lectura, se realizará en gran grupo una reflexión con preguntas como: “¿Es Buba un dragón como cualquier otro? ¿Por qué casi todos los personajes masculinos de los cuentos como el lobo de Caperucita suelen ser malos y agresivos? ¿Un niño puede estar triste o llorar? ¿Las princesas pueden ser valientes y defenderse solas sin la ayuda de otro hombre?”.

Por último, la tercera parte consistirá en reescribir el popular cuento “Caperucita Roja” de Charles Perrault. Para ello, se tomará como referencia el cuento original y se irá leyendo. Conforme se procede a su lectura, nos detendremos en aquellos detalles que muestren algún comportamiento sexista como por ejemplo “*Había una vez una niñita bella y buena llamada Caperucita Roja..., la cándida abuela..., el astuto lobo...*”. El objetivo es que entre todo el alumnado se reescriba dicho cuento, para que lleguen a conclusiones como que tanto un niño como una niña puede ser bueno/a, bello/a, valente, etc., y que, por el simple hecho de ser una niña, un “astuto lobo” no te va a engañar. Una idea para profundizar en estas conclusiones puede ser que los niños/as acaben su historia con un final en el que Caperucita salga de la peligrosa situación por sí misma, resaltando su astucia, inteligencia y valentía; o que a través del diálogo, consiga que el lobo entre en razón demostrando empatía.

3.5.6 Actividad 6. El súper-compañero

La actividad “*El súper compañero*” se va a desarrollar en una sola sesión, y consiste en crear la figura del compañero ideal de manera

colaborativa, plasmando en dicha figura todos los rasgos, cualidades y potencialidades de todo el alumnado. Por lo tanto, los objetivos de la actividad son:

- Crear un modelo que refleje toda la diversidad del alumnado de manera que esta sea reconocida y respetada.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo-aula tomando al súper-compañero como un referente.
- Potenciar la inclusión y colaboración de todo el alumnado.

En cuanto a los contenidos, se trabajará el aprendizaje y trabajo colaborativo, la identidad personal, el sentimiento de pertenencia al aula, normas y valores, y la convivencia.

La idea de la actividad es que, entre todos y todas, se cree la figura de un compañero/a que sea su modelo a seguir en cuanto a las normas de clase, los valores de inclusión y el respeto hacia las diferencias físicas o personales. En definitiva, el alumnado debe reflexionar sobre lo que se ha trabajado durante los días anteriores para plasmarlo en la actividad.

Pese a que el título de la actividad está redactado en masculino, a los niños/as se les dirá que se va a crear una persona, sin mencionar ningún género. Es recomendable que el maestro/a elija un nombre neutro. En primer lugar, el tutor/a lanzará en gran grupo las siguientes preguntas: “¿Cómo creéis que debe ser el compañero o compañera ideal? ¿Cómo debe comportarse en el aula?” De este modo, el alumnado irá emitiendo sus hipótesis, las cuales serán apuntadas en la pizarra por el maestro/a. Es esencial que todos aporten una cualidad, como, por ejemplo, valiente, respetuoso/a y sensible, de manera que se vean reflejados en la persona que se configure.

Es muy importante que el maestro/a que modere la actividad haga preguntas como: “¿Es importante el tono de piel para que nuestra persona ideal cumpla las normas de clase? ¿Puede jugar con las cocinitas y las construcciones? ¿Puede ser valiente y llorar cuando se siente triste?” De esta

manera, se eliminarán los estereotipos y el compañero/a ideal reflejará toda la diversidad del aula. Estas hipótesis durarán en torno a 25 minutos.

Para finalizar la actividad, se plasmará sobre un papel continuo esa figura creada colaborativamente. Mediante un consenso, se dibujará una persona de mayor o menor estatura, con una tonalidad u otra, con una ropa u otra, etc. Todas estas cualidades físicas pueden intercalarse con el fin de hacer un compendio de todas las realidades del aula. Para finalizar, se escribirán las cualidades y valores que esa persona debe tener y que, previamente, fueron apuntadas en la pizarra. Por ejemplo, pueden ser respeto, cooperación, inclusión, valiente, sensible, rápido, lento, alto, bajo, etc. Cuando ocurra un incidente del aula, el alumnado debe poder pensar en si eso es algo que haría nuestra persona ideal, y que eso les haga reflexionar sobre sus propios actos.

3.6 Temporalización

La propuesta se desarrollará en siete sesiones que, en principio, tendrán todas la misma duración: aproximadamente 60'-90'. Tomando como referencia el horario de una jornada escolar que se presenta a continuación, el desarrollo de las sesiones de la propuesta se llevarán a cabo en el intervalo de entre las 10:30 y 12:00.

Tabla 3. Horario de la jornada escolar

HORARIO	ACTIVIDAD
9:00-9:45	Asamblea
9:45-10:15	Juego libre por rincones
10:30-12:00	Desarrollo de las sesiones de la propuesta
12:00-12:20	Almuerzo
12:20-13:20	Recreo
13:20-13:45	Relajación

13:45-14:00	Cuentos
-------------	---------

Asimismo, cada mes se desarrollarán cada una de las sesiones, con el fin de que sus efectos se extiendan a lo largo de todo el curso académico.

Tabla 4. Calendario con las sesiones de la propuesta

Lunes 3 de octubre. <u>Sesión 1</u> : Dinámicas de conocimiento, confianza y cohesión grupal.
Miércoles 2 de noviembre. <u>Sesión 2</u> : Mural del respeto y la empatía.
Jueves 3 de noviembre. <u>Sesión 3</u> : Por un mundo lleno de colores (1).
Lunes 5 de diciembre. <u>Sesión 4</u> : Por un mundo lleno de colores (2).
Lunes 9 de enero. <u>Sesión 5</u> : Circuitos cooperativos
Viernes 3 de febrero. Sesión 6: Taller de cuentos
Lunes 6 de marzo. Sesión 7: El súper-compañero.

3.7 Recursos humanos y recursos materiales

Para poder desarrollar las sesiones, se necesita un aula de referencia con un espacio lo suficientemente amplio para poder distribuir en equipos las mesas y las sillas. Además, en una de las sesiones se requerirá la presencia del grupo en el aula de psicomotricidad.

En cuanto a los recursos materiales, se necesitarán varios instrumentos tecnológicos como una cámara fotográfica, un proyector y un ordenador portátil. Por otro lado, también serán necesarios varios cuentos entre los que se encuentran “Los colores de nuestra piel” de Karen Katz. Asimismo, se necesitarán diversos materiales de papelería como papel continuo, cola blanca, cartulinas de A4, lápices de colores, témperas y sobres transparentes. Por otro lado, serán necesarios materiales propios del aula de psicomotricidad como conos, cuerdas, bancos, etc. Por último, se tendrá que elaborar un material didáctico propio que, en este caso, se corresponderá con las fichas del Proyecto Humanae.

En relación a los recursos personales, será imprescindible la participación del maestro-tutor de la clase donde se va a desarrollar la propuesta. Además, se podrá contar en algunas de las sesiones con el maestro de apoyo del centro, y de cualquier especialista que quiera participar.

Esta propuesta será aprobada en la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica), y será financiada con el presupuesto anual de aula.

3.8 Evaluación y seguimiento

La evaluación de la propuesta didáctica será de carácter continuo y formativo. Por lo tanto, el objetivo será apreciar si se está produciendo una progresiva evolución de los valores de inclusión y celebración de las diferencias que se pretenden transmitir al alumnado. Asimismo, la evaluación se entenderá como una herramienta de mejora tanto para el alumnado como para el docente, y todos los agentes educativos implicados en la propuesta didáctica.

La herramienta a través la cual se llevará a cabo la evaluación es la observación directa en tres momentos clave: antes, durante y al final del proceso. Además, se utilizarán materiales de recogida de información como el diario de clase, notas del docente en base al resultado de las actividades, las producciones del alumnado, y los documentos digitales que permiten completar la observación.

Para finalizar, se valorará si se han conseguido los objetivos generales y específicos de la propuesta, así como los concretados en cada una de las actividades mediante una rúbrica (ver ANEXO 3. Rúbrica de evaluación).

3.9 Atención a la diversidad

Pese a que en las aulas de cinco años a las que se dirige la presente propuesta didáctica no cuenta con niños/as con necesidades educativas especiales (NEE), se tomarán medidas como el apoyo de los maestros/as en las actividades con todo el alumnado que lo precise. Asimismo, el nivel de exigencia en las sesiones será coherente con el nivel de desarrollo evolutivo de cada uno/a de los niños y niñas. Por último, los agrupamientos se realizarán en

base al mismo criterio mencionado (en base al nivel de desarrollo del alumnado).

4. CONCLUSIONES

La elaboración de esta propuesta didáctica me ha abierto los ojos en diversos aspectos sobre el maltrato entre iguales en un contexto escolar.

En primer lugar, todos aquellos que hemos tenido la oportunidad de estar presentes en la vida diaria de un aula, hemos presenciado en mayor o menor medida algún tipo de violencia entre los iguales. Y, a menudo, coincide exactamente con toda la información detallada en el marco teórico. Es por ello por lo que me ha resultado muy esclarecedor el hecho de haber tenido la oportunidad de realizar una revisión bibliográfica acerca del tema, y poder comprobarlo en un contexto real.

En segundo lugar, tal y como detallan algunos programas de prevención del bullying en la escuela como KiVa, he podido apreciar la importancia que tienen los observadores, es decir, aquellos que están presentes en el momento en el que se produce algún episodio de violencia. Muchas veces ponemos el foco en los roles implicados directamente, en este caso en las víctimas y los agresores. Pero, un acosador necesita una masa que lo respalde, y aquí es donde los espectadores son claves. Es esencial mostrar modelos adecuados de comportamiento, denunciando cualquier tipo de violencia. Hay que enseñar al alumnado que intentar evitar un acoso no es ser un chivato ni va a tener consecuencias negativas, sino todo lo contrario.

Por último, me he dado cuenta de la suerte que tenemos los docentes de poder realizar esta labor en un contexto como el escolar, el cual destaca por estar en una posición privilegiada. Concretando más, en la etapa en la que se desarrollará la propuesta, la Educación Infantil es una etapa en la que la conciencia social de nuestro alumnado aún está en formación, por lo que es posible moldearla con el fin de crear una ciudadanía crítica y competente socialmente. No obstante, esta labor no puede limitarse al alumnado, sino que, hay que extrapolarla a otros contextos como el social y el familiar. Dado que la

familia es el principal contexto para nuestros infantes, la prevención e intervención debe extenderse hacia él. Para ello, pueden realizarse talleres intergeneracionales o charlas para familias, por ejemplo. Es importante introducir estas necesidades en la formación del profesorado ya que, sin docentes motivados e implicados esta labor no sería posible.

En definitiva, debemos ser espejos en los que nuestros alumnos puedan reflejarse, intentando que observen la realidad a través de una visión crítica. Como decía mi profesora de la asignatura de “Sociedad, Cultura y Educación”, hay que enseñarles a mirar con las gafas de la igualdad, cuestionando todo aquello que no consideramos justo e intentado transformar la realidad en la medida que sea posible.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública Méx*, 53(3), 220–227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006
- Ameijeiras, R. (2002). Principios didácticos de la educación infantil. *Manual de Educación infantil*. Extremadura, España: Agapea.
- Bartolomé Gutiérrez, R., & Díaz Herráiz, E. (2019). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92–101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151–170. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1186>
- Benard, B. (2003). *Resiliency: What We Have Learned* (New title ed.). WestEd.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127. https://www.researchgate.net/publication/307981817_The_development_of_direct_and_indirect_aggressive_strategies_in_males_and_females
- Cañas-Pardo, E. (2018). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7. <https://doi.org/10.21134/doctumh.v3i1.1371>
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415–428. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376–385. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.376>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *education policy analysis archives*, 8, 1–45. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2007). Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000) Elaborado por C. Del Barrio, A. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, M. J. De Dios y H. Gutiérrez, por encargo

del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicación de la Oficina del Defensor del Pueblo. Versión electrónica: <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/violenciaescolar2006.pdf>

Díaz-Aguado, María José (2006). Acoso entre escolares. En *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*. Madrid: Dirección General de Familia, Consejería General de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D3-El+acoso+escolar+y+la+prevenci%C3%B3n+de+la+violencia-texto+sin+cubiertas.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1181252714992&ssbinary=true>

El Mundo. (2022). *10 Juegos para fomentar la igualdad en la infancia*. Sapos y Princesas. <https://saposyprincesas.elmundo.es/ocio-en-casa/juegos-para-ninos/juegos-de-igualdad-infancia/>

Enríquez, M. F., & Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219–233. <https://dialnet-unirioja-es.unican.idm.oclc.org/servlet/articulo?codigo=5329121>

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>

García, 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. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>

Gobierno de Cantabria (2008). Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 164 (25 de agosto), 11543-11559. Consultado el 30 de mayo de 2022 en: <http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=137944>

Gómez Tagle López, E. (2016). Bullying: Acoso escolar en la niñez. *Trabajo social UNAM*, 11(13), 49–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6927146>

- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379–400. [https://doi.org/10.1016/s1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/s1359-1789(03)00033-8)
- Hamodi Galán, 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. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.106
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la educación, & Alarcón, M. (2018). *Bullying escolar, el rol clave de los compañeros testigo*. Ciudad de México: INEE. <https://www.guao.org/sites/default/files/buenas%20practicas/Bullying%20escolar.pdf>
- Linares, O. (2020). *Proyecto Humanae: fotografiando la diversidad humana*. TekCrispy. Recuperado 30 de mayo de 2022, de <https://www.tekcrispy.com/2020/06/13/proyecto-humanae-fotografiando-la-diversidad-humana/>
- Macías, M. R. (2020). Prevención del acoso escolar en educación infantil: Hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689231>
- Marín, N. y Soler, M. (2002). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 311. Pp.: 60-62.
- Martínez, A. I. (2022). «El acoso escolar cada vez se está dando más en edades tempranas». *abc*. https://www.abc.es/familia/educacion/abci-acoso-escolar-cada-esta-dando-mas-edades-tempranas-202202020109_noticia.html
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do* (Illustrated ed.). Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (2006). *Conductas De Acoso Y Amenaza Entre Escolares* (2006.^a ed.). MORATA.
- Parra, J. M. (2010). Principios psicopedagógicos que subyacen en los modelos didácticos anteriores. *Manual de didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Garceta.
- Peña Casares, M. J. (2020). Acoso escolar e intervención a través de la educación emocional. [Tesis doctoral, Programa de Doctorado en Ciencias

de la Educación, Universidad de Granada].
<http://hdl.handle.net/10481/63361>

Pereira, B., Smith, C., & Angulo, J. C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297–311. <https://doi.org/10.1174/11356400260366115>

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>

del Rey, R., & Ortega, R. (2007). VIOLENCIA ESCOLAR: CLAVES PARA COMPRENDERLA Y AFRONTARLA. *Escuela Abierta*, 10, 77–89. https://www.researchgate.net/publication/28203713_Violencia_escolar_claves_para_comprenderla_y_afrontarla

Sánchez, M. O. (2019). Factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar. [Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689503/sanchez_wagner_%2cmarianela_olga.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-7](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-7)

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., de Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>

Vega, L. G. (2021). *Juegos contra el bullying para niños/as*. parabebes.com. <https://www.parabebes.com/juegos-contra-el-bullying-para-ninos-as-4998.html>

6. ANEXOS

6.1 ANEXO 1. Factores de Riesgo-Protección

FACTORES DE RIESGO INDIVIDUALES

Factores biológicos evolutivos

- Predisposición bioquímica.
 - Sexo/género.
 - Edad.
 - Otros factores evolutivos.
-

Factores psicológicos y de personalidad

- Agresividad.
 - Empatía.
 - Autoestima y depresión.
 - Habilidades sociales.
 - Personalidad y problemas de conducta temprana y persistentes.
-

FACTORES DE RIESGO DE SOCIALIZACIÓN

Factores familiares

- Nivel educativo de los padres.
 - Número de hermanos.
 - Nivel socioeconómico.
 - Manejo de la disciplina.
 - Vínculos afectivos.
 - La comunicación.
 - Clima familiar y presencia de conflictos.
 - Actitud frente al acoso.
-

Factores grupales

- Poder y estatus.
 - Mecanismos del grupo o variables moduladoras.
 - Red social.
 - Identificación negativa con el grupo.
-

Factores escolares

- Éxito escolar.
 - Desigualdad y entorno social.
 - Tamaño y estructura del centro educativo.
 - Sistema de gestión de la disciplina.
 - Influencia de la dirección.
 - Actitud del docente.
 - Capacitación de los docentes.
-

6.2 ANEXO 2. Proyecto Humanae

El Proyecto Humanae es una iniciativa impulsada por Angélica Dass, motivada por la discriminación racial y la falta de aceptación de la diversidad humana presente en muchas sociedades actuales. El hecho de haber normalizado numerosas conductas diarias a lo largo de la historia ha extendido la creencia de que existen personas de primera o de segunda. Esos son precisamente los prejuicios que este proyecto pretende erradicar (Linares, 2020).

Angelica Dass es una fotógrafa que siempre ha mostrado una predisposición a reivindicar causas sociales como las mencionadas anteriormente en sus trabajos. No obstante, es en el campo de la educación donde más repercusión han tenido. Ha organizado numerosos talleres para niños, adultos y educadores con el fin de sembrar semillas para el cambio en problemáticas tan complejas como el racismo y la diversidad.

Con el proyecto Humanae, la fotógrafa pretende tumbar las creencias acerca de las tonalidades de piel y de las diferencias que estas implican entre unas personas y otras. Demuestra que no hay personas negras, blancas o amarillas. De hecho, todos los seres humanos se encuentran en gamas distintas de tonos de piel marrones, cremas y acaramelados. Pero lo más importante, nadie tiene exactamente el mismo color de piel. Asimismo, se pretende acabar con la hegemonía de llamar al color salmón como color “carne”, dada la alta gama de tonos existentes en el mundo (Linares, 2020).

6.3 ANEXO 3. Rúbrica de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ÍTEMS		
	No Conseguido	En proceso	Conseguido
SESIÓN 1			
El alumnado es capaz de presentarse y expresar su nombre y el de los demás.			
El alumnado conoce rasgos del carácter del resto del grupo.			
Se han desmontado los estereotipos de género.			
SESIÓN 2			
Se ha fomentado una apropiada gestión emocional mediante la reflexión y la lectura.			
Se ha eliminado cualquier tipo de exclusión en el aula.			
Se han introducido valores como el respeto, la inclusión, la tolerancia o la empatía.			
SESIÓN 3 Y 4			
Se han entendido las diferencias como algo enriquecedor y positivo.			
Se han favorecido comportamientos de valoración y respeto hacia el resto de los compañeros.			
Se ha concienciado sobre la importancia de las			

exclusiones por causas raciales.			
SESIÓN 5			
Se ha aumentado la confianza entre los compañeros.			
Se ha fomentado la comunicación entre el alumnado.			
Se ha potenciado el aprendizaje cooperativo y la interdependencia positiva.			
SESIÓN 6			
Se ha roto con los estereotipos de género impulsados por los cuentos tradicionales.			
Se han configurado roles alternativos y no estereotipados de cómo ser un niño o una niña.			
Se reconocen actitudes y comportamientos sexistas, expresando rechazo hacia los mismos y favoreciendo la igualdad y equidad de oportunidades.			
SESIÓN 7			
Se ha creado un modelo que refleje toda la diversidad del alumnado de manera que esta sea reconocida y respetada.			
Se ha fomentado el sentimiento de pertenencia al grupo-aula tomando al súper-compañero como un			

referente.			
Se ha potenciado la inclusión y colaboración de todo el alumnado.			