



**La prevención del acoso escolar por orientación afectivo-sexual
en Educación Primaria. Proyecto de innovación educativa.**

Almudena Cánovas Jorquera

Director académico: Jordi Manel Monferrer Tomás

Grado en Magisterio en Educación Primaria

Modalidad de trabajo: Proyecto de innovación educativa

Curso académico 2020/2021

Enero de 2021

Resumen

La escuela inclusiva se entiende como un sistema educativo en el que el derecho a la educación se ha de dirigir a todos y a todas, sin excepción ni discriminación. Por ello, lograr la plena inclusión en el ámbito educativo pasa por comprender la existencia de la diversidad social, esto es, el reconocimiento de que cada persona posee sus propios intereses y necesidades y que cada uno y una es un ser único.

El trabajo presente, de hecho, ahonda en la esencialidad de atender a esa diversidad social desde la escuela mediante valores de respeto e igualdad, desvelando que, en los fueros internos de esa diversidad generalizada, existe un tipo de diversidad específica, la cual comprende la libertad de decidir sobre aspectos relacionados con la propia afectividad y sexualidad.

No obstante, y aunque parezca cristalino el papel protagonista del respeto y la igualdad al atender a la diversidad en general, y a la diversidad afectivo-sexual en particular, es interesante tener en consideración que dicha pluralidad motiva, en numerosas ocasiones, situaciones de acoso. Este fenómeno, que no es ajeno al contexto escolar, ha suscitado la realización de este proyecto de innovación educativa.

En este trabajo se hallarán aspectos relacionados con el acoso escolar por motivo de orientación afectivo-sexual y, para mayor precisión, se abarcará la prevención de este tipo de problemática desde la etapa de Educación Primaria, a través de estrategias innovadoras como es la formación de alumnos y alumnas en materia de mediación.

Para concluir, resulta necesario considerar a la educación como una herramienta primordial para prevenir situaciones de acoso escolar, que es lo que se pretende lograr con la implementación de este proyecto educativo con carácter innovador. En resumen: el impulso de un cambio hacia una sociedad más respetuosa y más igualitaria desde las aulas.

Palabras clave: educación inclusiva, educación para la diversidad, educación en valores de respeto e igualdad, diversidad afectivo-sexual, acoso escolar por orientación afectivo-sexual, estereotipos y prejuicios de género, estereotipos y prejuicios sobre sexualidad, prevención, educación primaria.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	4
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.1 Escuela inclusiva y atención a la diversidad	9
4.1.1 <i>La escuela como agente socializador de valores de igualdad y respeto</i>	9
4.1.2 <i>La importancia de formar en diversidad afectivo-sexual</i>	11
4.2 Acoso escolar. Teorías y conceptos.....	16
4.2.1 <i>LGTBIfobia y el acoso escolar basado en la orientación afectivo-sexual</i>	22
4.2.2 <i>Educación en valores de respeto hacia personas LGTB+ en la escuela</i>	24
4.3 Teorías pedagógicas utilizadas	27
5. MARCO LEGISLATIVO	32
5.1 La educación afectivo-sexual en la legislación española	32
5.2 La educación afectivo-sexual en la legislación aragonesa	35
5.3 Leyes aragonesas sobre identidad de género y sexual.....	37
5.4 Legislación sobre el Plan de Convivencia escolar en Aragón.....	38
6. PROYECTO DE INNOVACIÓN	39
6.1 Análisis de necesidades. Destinatarios y destinatarias del proyecto	39
6.1.1 <i>El centro</i>	39
6.1.2 <i>Los destinatarios y las destinatarias</i>	44
6.1.3 <i>Las personas responsables</i>	45
6.2 Objetivos.....	47
6.3 Principios metodológicos	47
6.4 Aplicación del proyecto.....	49
6.4.1 <i>Cronograma de actividades</i>	49
6.4.2 <i>Actividades propuestas</i>	53
6.5 Plan de evaluación del proyecto de innovación.....	78
6.5.1 <i>Instrumentos de evaluación</i>	80
7. CONCLUSIONES	84
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

9. ANEXOS	119
9.1. Anexo I. Referencias legislativas	119
9.2. Anexo II. Recursos de la fase de diagnóstico	125
9.3. Anexo III. Evaluación de actividades	127
9.4. Anexo IV. Material complementario	131
9.5. Anexo V. Evaluación del proyecto	141

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Tipología del acoso.....	17
Tabla 2. Características del acoso por orientación afectivo-sexual.....	23
Tabla 3. Conductas docentes	28
Tabla 4. Cronograma de actividades	49
Tabla 5. Actividad 1	54
Tabla 6. Actividad 2	56
Tabla 7. Actividad 3	59
Tabla 8. Actividad 4	62
Tabla 9. Actividad 5	64
Tabla 10. Actividad 6	67
Tabla 11. Actividad 7	69
Tabla 12. Actividad 8	71
Tabla 13. Actividad 9	74
Tabla 14. Actividad 10	76
Tabla 15. Cronograma de evaluación del proyecto	82
Tabla 16. Contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos en los centros educativos de Aragón	121
Tabla 17. Encuesta alumnado en fase de diagnóstico	125
Tabla 18. Aspectos a tratar en la reunión inicial del profesorado	126
Tabla 19. Información a las familias en fase de diagnóstico.....	126
Tabla 20. Contenidos de la formación docente	126
Tabla 21. Entrevista de autoevaluación.....	127
Tabla 22. Observación sistemática. Anecdotario.	128
Tabla 23. Rúbrica de coevaluación.....	129
Tabla 24. Prueba escrita de la actividad 4	130
Tabla 25. Orientaciones docentes de la actividad 1.....	131
Tabla 26. Actividad 2. Tarjetas con preguntas	132
Tabla 27. Actividad 4. Orientaciones docentes sobre estereotipos y prejuicios.....	134
Tabla 28. Actividad 5. Preguntas sobre el vídeo	136
Tabla 29. Actividad 6. Situaciones de role-playing.....	137

Tabla 30. Actividad 7. Tarjetas con diferentes situaciones	138
Tabla 31. Actividad 8. Orientaciones docentes sobre la mediación	139
Tabla 32. Cuestionario de evaluación inicial y final alumnado	141
Figura 1. Actividad 3. Imágenes de bebé	133
Figura 2. Actividad 4. Carteles de “chico” y “chica”	135
Figura 3. Actividad 7. Imágenes de emociones	139
Figura 4. Actividad 9. Letra de "Lo bonito es"	140

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se expone se centra en la realización de un proyecto de innovación educativa, con la finalidad de prevenir el *bullying* por motivo de orientación afectivo-sexual en el contexto escolar.

El fenómeno del *bullying* o acoso siempre ha significado un problema en el contexto escolar, ya que es en este escenario en el que se dan diversas circunstancias y conflictos que tienen como resultado un clima convivencial que, en ocasiones, se torna insoportable (Ortega, Del Rey y Mora, 2001). Siguiendo con Sánchez (2015), la orientación afectivo-sexual es uno de los motivos que propicia esta problemática social, siendo este tipo de *bullying*, según Pichardo (2015), una realidad que, hasta hace unos años, no había sido tomada en consideración en ninguna de las investigaciones relacionadas con el acoso escolar; y es que, en palabras de Azqueta (2014, p.6), “en ocasiones, cuesta aceptar a las personas que son, o que parecen, diferentes a nosotras o nosotros”. Es decir, Pichardo (2009) establece que:

Como si la diversidad sexual apareciera de forma repentina en la edad adulta, el sistema educativo español sigue ignorando la existencia en los y las adolescentes lesbianas, gais, bisexuales y transexuales, así como de aquellos que, simplemente, no sienten ni desean como la mayoría heterosexual.

Así, Pichardo, De Stefano, Sánchez, Puche, Molinuevo y Moreno (2015) establecen que recibir una educación integral en la infancia es un derecho en pro de facilitar y permitir que cada uno y una logre desarrollarse de manera completa. Para ello, se torna imprescindible la enseñanza de todas las “posibilidades humanas existentes”, las cuales conducen a la aceptación y al respeto de la diversidad afectivo-sexual, así como a “la valoración de la diferencia y la singularidad humana” con la finalidad de prevenir la discriminación por motivos de orientación afectivo-sexual (Pichardo *et al.*, 2015). En base a ello, este tipo de formación ha de comenzar en el alumnado de edades más tempranas, convirtiendo la diversidad en una oportunidad educativa fundamentada en el trabajo del respeto a “la variabilidad del ser humano” (Pichardo *et al.*, 2015).

Por todo lo anterior, se presenta un proyecto de innovación educativa dirigido al alumnado del último curso de educación primaria, centrándose el aspecto innovador en la formación de estos y estas como mediadores y mediadoras contra el *bullying* motivado por la orientación afectivo-sexual. De hecho, se considera que la mediación como estrategia educativa favorece la gestión constructiva de los conflictos, al tiempo que mejora la convivencia (García-Raga, Bo y Mondragón, 2018), ya que se encarga de fomentar el diálogo, así como la participación, la toma de decisiones y la aceptación de responsabilidades, entre otros aspectos imprescindibles para la convivencia (Munné y Mac-Cragh, 2006; García-Raga y López, 2010).

En lo que atañe a la estructura organizativa del presente trabajo, se comienza con la justificación del proyecto acerca de la importancia de formar en diversidad afectivo-sexual en la educación primaria, la acotación de la problemática detectada, y su cuantificación a través de cifras sobre su evolución social. Tras este apartado, se establecen los objetivos generales del trabajo.

La contextualización del tema principal aparece en el apartado dedicado a la fundamentación teórica en el que, de lo general a lo particular, se abordan las cuestiones relativas a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad, como aspectos esenciales a la hora de llevar a cabo el proyecto en un marco de educación basada en valores de respeto e igualdad. Tras ello, se acometen las teorías y conceptos relativos al acoso escolar entre los que se encuentran, entre otros, la consideración del *bullying* por motivos de orientación afectivo-sexual o la idea de educación afectivo-sexual. Para finalizar con el marco teórico, se establecen las teorías pedagógicas empleadas en el proyecto de innovación educativa, en lo que a la metodología implicada se refiere, el aspecto innovador desarrollado o las acciones requeridas para lograr los objetivos planteados.

A continuación de la fundamentación teórica, y teniendo en cuenta que todo proyecto de innovación ha de encontrarse amparado por un marco normativo, se abordan las leyes estatales y las autonómicas en lo que atañe a la discriminación por motivo de orientación afectivo-sexual en general y, más específicamente, en lo relativo a este tipo de acoso en el contexto escolar, la atención a la diversidad en el aula o la educación

inclusiva en valores de respeto e igualdad, a través de la legislación vigente sobre educación.

Una vez abordados los aspectos teóricos relacionados con la problemática del acoso escolar por orientación afectivo-sexual, conviene plantear el proyecto innovador. Para ello, se hace referencia en primer lugar a las personas destinatarias del mismo, analizando las necesidades e intereses de las mismas, así como estableciendo a los y las responsables de llevar a cabo este proyecto, definiendo sus roles, labores y cometidos para ello. Tras ello, se clarifica lo que se pretende conseguir con el desarrollo del proyecto, asentando el objetivo general y, a partir de este, los objetivos específicos derivados. Los principios metodológicos conforman el siguiente apartado, en el que se describe la metodología de aula utilizada durante el proyecto, así como la justificación de su pertinencia. A continuación, se comienza con la aplicación del proyecto, estableciendo un cronograma de las actividades que se van a llevar a cabo, así como la descripción detallada de todas y cada una de estas actividades y de los aspectos implicados en las mismas. Como todo proyecto educativo, la evaluación se torna imprescindible; es por ello por lo que, como conclusión al planteamiento del proyecto innovador, se realiza un plan de evaluación, en el que se determina el procedimiento evaluativo de este, así como los instrumentos de valoración seleccionados para lograr la eficacia y la calidad evaluativas.

En los apartados finales del trabajo se encuentran las conclusiones, en las que, desde un punto de vista crítico y divergente, se analizan todos y cada uno de los aspectos que conforman el presente proyecto, así como las ventajas acaecidas de su desarrollo, y los posibles obstáculos encontrados en el proceso. Además, se plasman diversas futuras líneas de investigación o proyectos que puedan derivarse de este trabajo. Tras las conclusiones, aparecen las referencias bibliográficas revisadas para la realización del trabajo, así como los anexos relativos a la información que complementa a los aspectos más relevantes del proyecto.

2. JUSTIFICACIÓN

Para comenzar, atender a la diversidad en las aulas significa dar respuesta “a la necesidad de hacer llegar la educación al mayor porcentaje posible de población” (Vela, 2017); una importancia infravalorada en el momento en el que no se aborda la posibilidad de hacer de la atención a la diversidad “un derecho básico de todas las personas” (Ainscow, 1995; Marchesi, 2001; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001; Schalock y Verdugo, 2002; Domínguez y Pino, 2007).

Según la clasificación establecida por Sánchez (2013), existen distintas categorías de diversidad, entre las que se encuentra la diversidad afectivo-sexual que, en el contexto escolar, se centra en el alumnado LGTB+, el cual no se siente identificado con el modelo heterosexual, convirtiéndose en víctimas, en un mayor porcentaje, de situaciones de acoso en centros educativos (Generelo, 2005; Pichardo, 2015). Así pues, y atendiendo a la problemática abordada en este proyecto de innovación, resulta esencial hacer referencia a las conclusiones de Pichardo (2015) en un estudio acerca de la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo:

Formación, formación y formación... se demanda constantemente por parte de todos los actores sociales implicados en esta investigación. Una formación que para el alumnado debe comenzar lo antes posible y abarcar los temas más diversos, incluyendo la diversidad de formas de amar y desear y el respeto a todas ellas.

Con ello, también se establece que, mediante la educación para la diversidad afectivo-sexual, se construyen espacios para convivir, basados en el carácter participativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pichardo, de Stéfano, Sánchez, Puche, Molinuevo y Moreno, 2015); continuando con Duque y Teixido (2016), la orientación hacia una escuela inclusiva, así como el logro de una escuela más democrática donde la participación de todos los miembros sea esencial, se torna imprescindible.

Por otro lado, resulta conveniente centrarse en la idea de conflicto como “combustible que permite poner en marcha la maquinaria social” (Morales y Yubero, 1999). Dado que la escuela representa una importante agencia de socialización, siendo el primer espacio en el que los niños y las niñas comienzan a concienciarse acerca de principios

de convivencia social (Rueter y Conger, 1995), la problemática y el conflicto se encuentran, de hecho, a la orden del día en los centros escolares. A su vez, el conflicto está íntimamente relacionado con la resolución del mismo, la cual puede llevarse a cabo a través de la violencia y la agresión, lo que en el contexto que se considera desembocaría en *bullying* o acoso escolar. Siguiendo a Cerezo, Calvo y Sánchez (2011), este es un fenómeno que se encuentra muy arraigado en los centros escolares, teniendo lugar, durante los últimos años, un aumento del interés social por el mismo; incremento debido, principalmente, a sus efectos negativos, cuyo carácter grave precipita, de manera urgente, la necesidad de prevenirlos (Cerezo *et al.*, 2011). Por tanto, resulta necesario recalcar que las escuelas reflejan, de manera clara y real, la realidad social; realidad en la que se suceden continuamente diversos estereotipos, prejuicios y etiquetajes, teniendo en cuenta la heterosexualidad como valor dominante (Platero y Gómez, 2007). Dicha realidad social da como resultado el *bullying* escolar por motivos de orientación afectivo-sexual (Platero y Gómez, 2007), cuyas víctimas sufren diversas consecuencias entre las que se encuentran la depresión y los problemas relacionados con la autoestima y la autoaceptación (Marchueta y Etxeberria, 2014). Por ello, y teniendo en especial consideración que las personas LGTB+ de por sí suelen poseer serias dificultades de autoaceptación, el acoso empeora su situación, llegando al “riesgo de ideación, planeación e intento de suicidio” (Generelo, Gómez, Ferrándiz, Garchitorena, Hidalgo y Montero, 2012). Según el estudio impulsado por Generelo *et al.* (2012), el alumnado acosador “tiene rostro de varón”, siendo los chicos los que protagonizan el mayor número de agresiones debido a “la constitución social del sexismo y sus ramificaciones, amparadas desde un sistema opresivo aún con la diferencia por la no conformidad de género y la diversidad sexual” (Generelo *et al.*, 2012). Es más, según determinadas investigaciones (Gairín, Armengol y Silva, 2013), los agresores y agresoras tienen en común un bajo nivel de inteligencia emocional y, por ende, escaso sentimiento empático y falta de habilidades sociales, lo cual les conduce a cometer el acoso (Sierra, 2010). Además, el acoso por motivos de orientación afectivo-sexual comienza aproximadamente a los 12 años, esto es, entre el alumnado del último curso de la educación primaria (Generelo *et al.*, 2012).

En lo relativo a la prevalencia del acoso escolar en general, un informe de UNICEF en 2014 dispuso que aproximadamente el 11,4% de los y las menores de entre 11 y 18 años habían sido víctimas de agresiones físicas en centros educativos (González-Bueno y Bello, 2014). El porcentaje cambiaba dependiendo del curso en el que se encontrara el alumnado, siendo el último curso de la educación primaria y el primero de la E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria) en los que se daba un mayor número de situaciones de acoso, coincidiendo con las etapas de la adolescencia (Calmaestra, Escorial, García, del Moral, Perazzo y Ubrich, 2016). En el estudio llevado a cabo por Calmaestra *et al.* (2016) se concluyó con casi un 10% de alumnos y alumnas que declararon haber sufrido acoso, y cerca de un 6% que afirmaron ser agresores o agresoras. En lo relativo a las nuevas formas de *bullying*, aproximadamente un 7% afirmaba haber sido víctima de ciberacoso, expresando más del 3% del alumnado sentirse responsables de este tipo de agresión (González-Bueno y Bello, 2014).

Con objeto de arrojar datos relativos al acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual, se torna necesaria la referencia a la investigación realizada por Generelo *et al.* (2012), en la que participaron más de 600 jóvenes LGTB+ de entre 12 y 25 años. Entre las cifras recogidas en el informe, aparece la violencia verbal como la forma de acoso más registrada, con un 64% en lo relativo a las burlas, un 69% en cuanto a rumores, un 71% de participantes que habían sufrido insultos, y un 72% que sentían que hablaban mal de él o de ella por ser LGTB+. Tras la verbal, se encuentra la denominada “violencia social o relacional”, en la que se rechaza, se excluye o se aísla a la persona, expresando un 37% de los y las participantes situaciones de exclusión, y un 39% afirmando que habían sido ignorados o ignoradas. En cuanto a la violencia física, un 5% declaraba haber sufrido “palizas”, el 6% del total se refería a situaciones de “acoso o agresiones sexuales”, mientras que el 23% manifestaba haber sido víctima de amenazas, y un 36% determinaba que había recibido “golpes o empujones”. Por último, el 14% declaraba haber sido víctima de ciberacoso (Generelo *et al.*, 2012).

En lo relativo al papel del profesorado en las situaciones de acoso escolar por orientación afectivo-sexual, la ONG activista *Asociación SOMOS LGTB+* de la comunidad autónoma de Aragón hizo visible, gracias a un informe de 2017, que la mayoría del alumnado encuestado, no confiaba en que el personal docente participara de

la solución de diversas situaciones de acoso; argumentando, que no se fiaban de que el profesorado les guardase en el anonimato en caso de denuncia de acoso, y que no consideraban que muchos de los y las docentes se esforzaran en castigar a la parte agresora (González *et al.*, 2017). Por su parte, Santoro, Gabriel y Conde (2010) establecen, ante el resultado de las entrevistas al personal docente, que la negación a tratar temas afectivo-sexuales tiene su razón de ser tanto en las diversas actitudes de índole homófobo por parte de los y las docentes, como en su desconocimiento y/o desinterés, e incluso en el miedo (por parte del profesorado LGTB+) a desvelar su propia orientación sexual (Santoro *et al.*, 2010).

En lo que a normativa educativa estatal se refiere, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que es la que se encuentra vigente durante el desarrollo de este trabajo, tiende a fomentar el sexismo a través del uso de un lenguaje sexista, así como la continuación en la “tradición social heteronormativa” (García, 2016). Así pues, no se hace referencia ni a la igualdad entre hombres y mujeres, ni a la diversidad afectivo-sexual o la pluralidad sexual; ni siquiera se hace alusión a la promoción de relaciones de equidad entre sexos (Bejarano y García, 2016; García, 2016). Por ello, se podría afirmar que la LOMCE 8/2013 *esquiva* la educación afectivo-sexual en las aulas, dejando que esta forme parte de un “currículo nulo”, en el que ni siquiera se trabaja “en la sombra” como ocurría con el currículo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (García, 2016; Loranca, 2017).

En relación al currículo autonómico de Educación Primaria de la comunidad autónoma de Aragón, se debe de considerar tanto el REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, como la ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y, finalmente, la ORDEN ECD/850/2016 de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014. Así, por lo que respecta a la normativa autonómica, se sigue eludiendo el uso del lenguaje inclusivo, a pesar de que la educación inclusiva se manifiesta como un fin primordial, relacionando esta con la atención a la diversidad. Aunque los elementos

transversales plasmados tienen que ver con el aprendizaje de valores de igualdad, la prevención de la violencia de género y la no discriminación, no se hace alusión a la diversidad afectivo-sexual y, por ende, el concepto de educación afectivo-sexual es inexistente, dejándose entrever tan solo en el área de Educación Física el abordaje de aspectos afectivo-emocionales obviando, con ello, el factor de la sexualidad.

Concluyendo, la implementación de un proyecto de innovación educativa acerca del *bullying* por motivos de orientación afectivo-sexual se torna necesaria, sobre todo en el momento en que la diversidad afectivo-sexual es considerada un problema, esto es, un factor que precipita situaciones de acoso. Para ello, se necesita el trabajo en educación afectivo-sexual en las aulas, iniciándose este en edades tempranas y proporcionando al alumnado las herramientas necesarias para intervenir si apareciera alguna situación de discriminación y/o acoso. Es entonces cuando la diversidad afectivo-sexual pasaría de ser un problema a convertirse en una “oportunidad educativa para trabajar con el alumnado el respeto a la rica variabilidad del ser humano” (Pichardo, 2015).

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo general del trabajo es estudiar, mediante una revisión bibliográfica y el análisis de datos, la problemática que representa el acoso escolar basado en la orientación afectivo-sexual, así como su incidencia y extensión, y las consecuencias que tiene para el alumno acosado y para el acosador; analizar también la normativa legal que afecta a este fenómeno y las contribuciones que se han llevado a cabo previamente, con objeto de ofrecer una solución factible y viable. De dicho objetivo general, se desprende el objetivo específico de elaborar un proyecto de innovación educativa que ayude a prevenir esta problemática en un colegio concreto, con la introducción de mejoras o innovaciones respecto de lo que se ha venido realizando hasta la fecha.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Escuela inclusiva y atención a la diversidad

Comenzando con Murillo y Duk (2016), la discriminación escolar se vincula con la desigualdad prevalente en el reparto del alumnado en las escuelas, dependiendo de sus características personales u origen sociocultural. Por su parte, Merle (2012) establece cuatro tipos de segregación o discriminación escolar: por sexo, por etnia, por resultados académicos y por clase social.

En la actualidad, son diversas las propuestas que abogan por sistemas educativos más inclusivos (OCDE, 2015; Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick, 2017). En lo que a los principios de la educación inclusiva se refiere, se apoyan en la competencia que poseen las escuelas por mejorar la atención a la diversidad (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007; Arnaiz y Azorín, 2014). Consecuentemente, el concepto de inclusión se encuentra relacionado con todo el alumnado, con los impedimentos que a estos y a estas se les presentan en contextos socioeducativos, y con cualquier forma de discriminación o exclusión en la que pueden verse envueltos o envueltas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Alcántara y Navarrete, 2014). Según Slee (2012), la educación inclusiva podría tratarse de un proyecto para evitar el fracaso y la exclusión, así como de una especie de cambio cultural de la escolarización, tanto presente como futura, y de un compromiso político en busca de una sociedad más justa. Por tanto, y esta vez parafraseando a Ainscow (2015), la escuela inclusiva pretende eliminar los procedimientos excluyentes que tienen que ver con la diversidad, ya sea en actitudes o respuestas motivadas por razón de género, etnia, orientación sexual, discapacidad (...).

Concluyendo, una escuela inclusiva que sea capaz de garantizar a todos y todas “el acceso a una cultura común y que les proporcione una capacitación y formación básica para el ejercicio de derechos esenciales que definen la ciudadanía social, requiere de un pensamiento global y holístico de la educación” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

4.1.1 La escuela como agente socializador de valores de igualdad y respeto

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecieron como retos prioritarios: “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, promover las oportunidades de aprendizaje permanente para

todos, alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”. Estos objetivos fueron aceptados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015a). Con ello, la incorporación de los ODS en el currículum educativo construye un vínculo especial entre la escuela y las necesidades e intereses sociales, siendo imprescindible la consideración del contexto socio-cultural en las aulas, en pos de su transformación y de la incorporación de una visión integral de la realidad social al proceso educativo (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015b; Mesa, 2018; Dieste, Coma y Blasco-Serrano, 2019).

Así, la inclusión de contenidos globales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita la concienciación y sensibilización del alumnado hacia temáticas sociales de actualidad, hecho que fomenta su capacidad crítica y favorece el aprendizaje funcional (relacionar lo que aprende en el aula con su contexto social) (Ortega y Pagés, 2017; Jiménez y Felices de la Fuente, 2018). Es por ello por lo que, el trabajo de los ODS en el proceso educativo se enmarca dentro de los principios de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG).

En palabras de Guerra (2015), la escuela ha de considerarse un agente socializador esencial, el cual se encarga de transmitir valores y normas culturales. Por tanto, resulta esencial señalar que la sociedad del futuro dependerá del modelo de ciudadano y ciudadana que se forme en las escuelas (Eveland, McLeod y Horowitz, 1998), ya que la educación capacita a las personas para que desarrollen las competencias esenciales para la vida en democracia (Stojnic, 2015; Echeverría y Meyer, 2017).

Por otro lado, no se puede separar la educación de los valores (Peiró, 2000), ya que estos son considerados puntos referentes para el desarrollo de la legalidad, la práctica de la convivencia civil y la participación en la vida comunitaria (Rossini y Peiró, 2015). Así, la inclusión, la igualdad, el respeto o la valoración de la diversidad social forman parte del proceso de desarrollo y maduración requerido para vivir en sociedad, según Vela (2017).

4.1.2 La importancia de formar en diversidad afectivo-sexual

Partiendo de la clasificación que Sánchez (2013) realiza sobre la diversidad (“biológica”, “funcional”, “cultural” y “sexual”), conviene resaltar que algunas de estas categorías son más atendidas que prevenidas en los centros, al menos en lo que se refiere al fenómeno del acoso (Pichardo, 2015).

Siguiendo con la diversidad afectivo-sexual como la categoría que más acoso recibe, se tiende a trabajar en los centros modelos heterosexuales, con la consiguiente omisión de otro tipo de “realidades sexo-afectivas” (Vela, 2017). En contraposición a ello, se establece que, en los institutos españoles, aproximadamente un 10% del alumnado no se considera heterosexual y un 16% posee dudas acerca de su orientación afectivo-sexual (Pichardo, 2009). Es por ello por lo que, estos y estas jóvenes no se sentirían identificados ni identificadas con el modelo heterosexual trabajado en el aula, siendo los y las que más acoso recibirían en los centros educativos (Generelo y Pichardo, 2005; Pichardo, 2015). Además, emergen unos altos niveles de estrés sufridos por su orientación sexual o identidad de género que, si bien pueden incitar al o la joven hacia el abandono escolar, también son los responsables del planteamiento del suicidio (Takács, 2006; Generelo, 2012).

En lo relativo a iniciativas sobre la diversidad afectiva-sexual en centros educativos españoles, hay que tener en cuenta la denominada *Títeres por la diversidad*, impulsada en 2003-2004 por el Gobierno vasco y las entidades BERDINDU y ALDARTE. Este programa se dirigió al alumnado de educación primaria de 60 escuelas vascas, y estaba basado en dos acciones: la representación de títeres *El Reino de Cerca* y la elaboración del cuaderno de trabajo basado en esta obra. Así, en la obra se mostraba la historia de dos mujeres que se enamoraban y vivían numerosas aventuras; mientras que la finalidad primordial del cuaderno de trabajo no era otra que la de ofrecer al personal docente materiales y recursos para trabajar, de manera transversal, los contenidos de la representación. Entre los objetivos de este programa resultaba la promoción del desarrollo de actitudes críticas contra la desigualdad entre sexos y la homofobia, fomentando con ello valores positivos, así como el alcance de la normalización ante la diversidad afectivo-sexual, impulsando ejemplos de buenas prácticas para acciones futuras, y el fomento del conocimiento de la diversidad en núcleos familiares; además,

se facilitaba la asunción de situaciones afectivo-sexuales que pudieran parecer complejas para el alumnado. Así mismo, los resultados globales de la iniciativa mostraron una buena acogida de la misma, tanto por el alumnado como por el personal docente que, con sus valoraciones, reflejaban una determinada necesidad de incluir, de manera permanente, en el currículum educativo, contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, considerando el 94% del profesorado que esta iniciativa podía ayudar a prevenir el acoso por orientación afectivo-sexual. Sin embargo, entre las insuficiencias destacadas, se podría hacer referencia al rol poco activo del alumnado, ya que es mero espectador de la obra de teatro representada, dejando al margen la participación activa, que resulta ser un factor esencial en el proceso educativo. Así, hubiera resultado más motivante y eficaz la realización por grupos de representaciones teatrales o ejercicios de *role-playing* sobre situaciones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual.

Como continuación de la anterior iniciativa se encuentra *Diversidad sexual y nuevas familias* (2005-2007), con la que compartió objetivos, personas destinatarias y entidades que la desarrollaban. Este proyecto socioeducativo se encargaba de la elaboración de material didáctico, como era el DVD y el cuento de la representación de la obra, cuadernos de trabajo para los alumnos y las alumnas, así como guías didácticas para el profesorado, un juego de cartas sobre la diversidad afectivo-sexual en las familias, y una guía de orientación dirigida a las familias, en la que se aportaba información relativa a *sexualidad, homosexualidad-lesbianismo y nuevas familias*. Los resultados publicados muestran que, pese a los esfuerzos realizados por las entidades que impulsaban esta iniciativa, no se lograron los objetivos previstos. El motivo principal de este *malogro* fue la decisión de los y las docentes de no trabajar con los materiales propuestos, encontrándose entre las razones expresadas: la falta de tiempo, la dificultad de incluirlos en la programación, la indiferencia del profesorado, la creencia de que la diversidad afectivo-sexual se trabajaba con otros materiales, la negación personal de tratar *esos temas* en el aula, la convicción de que ciertos materiales no eran necesarios o el no tener acceso a los recursos por la falta de coordinación en el centro. Una vez más se encuentra la poca participación activa del alumnado, razón que puede dar lugar a la desmotivación tanto de estos y estas como del profesorado, habiendo sido necesarias propuestas más

personalizadas, participativas y cooperativas como podrían haber sido ejercicios de *role-playing* y de trabajo en equipo. Además, en base a las respuestas dadas por el personal docente, hubiera resultado más eficiente la implantación de un proyecto transversal de centro acerca de la diversidad afectivo-sexual, en el cual se hubieran integrado tareas de coordinación entre el profesorado, así como la facilidad en el acceso a materiales y recursos.

Por otro lado, *Programa Coeduca't* fue un programa piloto iniciado por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en el año 2019. En él se trabajaba la educación afectivo-sexual en más de 300 centros públicos catalanes, desde 3º de educación primaria hasta 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). La finalidad última de esta iniciativa no era otra que la de ofertar ayuda al personal docente para que se trabajaran en el aula aspectos básicos relacionados con la coeducación, la perspectiva de género y la educación afectivo-sexual; trabajo que se llevaría a cabo en las sesiones de tutoría, a través de grupos y de manera individual. Por ello, su objetivo principal se fundamentaba en el avance hacia una educación inclusiva, con recursos que facilitaran el desarrollo de relaciones afectivo-sexuales fundadas en el respeto. Entre sus contenidos, se encontraban documentos que facilitaban a los centros la diagnosis, la reflexión y la autoevaluación acerca de aspectos relacionados con la educación afectivo-sexual, así como guías didácticas, libros y *blogs* para aplicarlos en el aula. El curso 2021-2022 es el momento estimado para que este programa llegue a todos los centros educativos del país y, dado que su implantación está por llegar, no se puede hablar aún de resultados; aunque el trabajo exclusivamente en las sesiones de tutoría podría ser bastante escaso, teniendo en cuenta la importancia de la educación afectivo-sexual. Por ello, sería interesante la realización de un proyecto de carácter transversal, que incluyera la educación afectivo-sexual en diversas áreas del currículo.

A modo de conclusión, conviene abordar el conjunto de propuestas educativas recogidas en *Abrazar la diversidad*, un documento elaborado por Pichardo, de Stéfano, Faure, Sáenz y Williams en 2015, con la coordinación de la Subdirección General para la Igualdad de Trato y la no Discriminación. Dicha iniciativa iba dirigida al profesorado de los centros educativos españoles, y se dividía en diversas partes: un análisis de conceptos y de incidencia en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual, una recopilación

de buenas prácticas a nivel internacional, estatal y de centros escolares, una guía de acción contra el acoso homofóbico o transfóbico en las escuelas, así como una guía de recursos didácticos para los centros, un análisis del marco normativo de España relacionado con la diversidad afectivo-sexual, abordando también la legislación autonómica y, por último, anexos en los que se plasmaban diversos modelos para realizar determinadas acciones en el aula. A nivel de centros educativos, son tres las propuestas que aparecían: en el CEIP Andalucía (Sevilla) se trabajaba la diversidad afectivo-sexual a través de la lectura mediante la implementación de libros relacionados con la temática en la biblioteca del centro; en el IES Cabo Blanco (Tenerife) se realizaba un proyecto transversal de centro, así como la atención personalizada de una sexóloga que acudía al instituto con carácter mensual para atender a las personas que lo solicitaran; y, por último, en el IES Duque de Rivas (Madrid) se desarrollaba un proyecto denominado “Tutoría GLBT”, el cual estaba basado en la atención de demandas y preguntas acerca de la diversidad afectivo-sexual mediante tutorías individualizadas, además de la realización de diversos talleres sobre orientación sexual e identidad de género, derechos humanos y acoso escolar (...), la puesta en práctica de jornadas sobre cultura *GLBT* con la ponencia de personas referentes de la lucha por el respeto a la diversidad afectivo-sexual y la identidad de género, y un blog donde se podían encontrar recursos educativos relacionados con la afectividad y la sexualidad. El principal objetivo de *Abrazar la diversidad* residía, pues, en la consideración de la *diversidad sexual, familiar y de identidad de género* como una oportunidad educativa, la cual contribuyera a la creación de *otra escuela posible*. Entre los resultados de las distintas propuestas plasmadas en el documento, se hace especial hincapié en los buenos resultados mostrados por la implementación de tutorías específicas en el aula acerca de la diversidad afectivo-sexual, así como en los resultados de la investigación *Diversidad y convivencia en los centros educativos* (Pichardo, de Stéfano, Sánchez, Puche, Molinuevo y Moreno, 2015), cuyo objetivo principal se fundamentaba en el estudio de actividades y recursos en los centros educativos para fomentar la convivencia y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Por lo que respecta a los resultados del estudio, relativos a la etapa de educación primaria, se señalaba la influencia de los medios de comunicación en los niños y niñas, respecto al conocimiento de la diversidad afectivo-

sexual y la ideología del binarismo de género que estos y estas poseían; así como la aparición, en los últimos cursos de la etapa, de insultos relacionados con la homofobia o, como bien expresaban Pichardo *et al.* (2015) “aquellos que se refieren a las personas que se saltan los roles de género”. Además, se destacaba la gran importancia de los aspectos vinculados al binarismo de género, que limitaban la elección de determinados juegos, los intereses de los niños y niñas, las amistades (...), un influjo que se relacionaba íntimamente con la tendencia de los y las menores a imitar actitudes y comportamientos de sus mayores.

Por otro lado, cabe destacar que, entre los resultados señalados anteriormente, también resurgía la idea de que, en el momento en que se traía a debate aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, el alumnado participaba de manera activa, llegándose a cuestionar muchos de los pensamientos o actitudes que en ese momento poseía. Este elemento es lo que, probablemente, condujo a Pichardo (2013) a concluir los resultados de la investigación sobre Educación Primaria de esta forma:

Por ello, entiendo fundamental hablar de diversidad familiar y de diversidades sexuales desde las primeras etapas educativas, entiendo fundamental romper desde las primeras etapas con el binarismo de género que no hace más que limitar a las personas, entiendo fundamental eliminar como forma de relación el insulto, entiendo fundamental, por tanto, la formación del profesorado en esta línea para lograr una escuela de calidad. Difícil labor con la nueva ley educativa (LOMCE) que relega la atención a las diversidades a la nada.

En el caso anterior, y con la finalidad de señalar los aspectos deficitarios de determinados programas sobre diversidad afectivo-sexual, se torna necesaria la crítica relativa a la ley educativa del país, en la que no se tiene en cuenta este tipo de diversidad (Pichardo, 2013) y, por ende, no se considera la formación en educación afectivo-sexual en las aulas. En cuanto a las tres iniciativas en centros educativos que aparecen en *Abrazar la diversidad* (Pichardo *et al.*, 2015), dos de ellas se encontraban dirigidas al alumnado de secundaria, lo cual conduce a reflexionar acerca de la

posibilidad de implementar este tipo de proyectos transversales en la educación primaria con las pertinentes adaptaciones al nivel de desarrollo evolutivo del alumnado, de acuerdo a la afirmación de Pichardo (2013) acerca de que lo que realmente se necesita es la formación en diversidad afectivo-sexual desde edades más tempranas. Por su parte, la propuesta sevillana impulsada en una escuela podría ser catalogada de insuficiente, dado que solo se educa en diversidad afectivo-sexual mediante la lectura, no dejando margen a la adaptación de recursos hacia el alumnado con necesidades educativas especiales y, por ende, no atendiendo realmente a la diversidad en el aula.

4.2 Acoso escolar. Teorías y conceptos

El acoso escolar o *bullying*, definido por Olweus (1983), es una situación de “persecución física y/o psicológica” de un o una estudiante a otro u otra. Dicho autor fue pionero en estudiar este fenómeno, mediante el *Programa de prevención del hostigamiento escolar Olweus* (con las siglas en inglés *OBPP*) (Olweus, 1983-1985), en el que participaron más de 2.000 discentes, con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años, y cuyo objetivo primordial se sustentaba en la prevención y disminución del *bullying*, mediante una serie de instrucciones dirigidas al contexto escolar. Así, los principios en los que se basaba el OBPP iban desde la consideración de que los adultos y adultas participantes de la comunidad educativa debían de mostrar interés y afectuosidad hacia el alumnado, actuando como modelos positivos, hasta la acotación de unos límites innegociables que frenaban conductas negativas en la escuela, recalcando que los conflictos no se solucionaban mediante conductas agresivas. El programa se iniciaba con la formación de los y las profesionales, además de las familias, dividiendo la metodología en una parte teórica donde se ofrecía información relativa al fenómeno, y una segunda parte práctica sobre las dinámicas a seguir con los y las jóvenes. Así, los resultados obtenidos mostraron una importante reducción del *bullying* escolar mediante la disminución de denuncias de situaciones de acoso y, por ende, la mejora del clima generalizado en las aulas. Dicha información desveló que los y las docentes jugaron un papel esencial en cuanto a su actitud empática hacia el fenómeno. Es por ello por lo que podría considerarse que la empatía en el rol docente es primordial a la hora de enfrentarse a las situaciones de acoso escolar.

Entre las características definitorias del *bullying* se encuentran, parafraseando a Molina y Vecina (2015), la no defensa de la víctima del acoso, así como la no provocación por parte de esta, en una situación de desequilibrio entre la persona que acosa y la acosada, con el añadido de la complicidad, pasividad o ignorancia del entorno y la persistencia en el tiempo de la situación de acoso. En palabras de Serrate (2007), dicha indefensa puede estar relacionada con la pertenencia de la víctima a determinados grupos sociales o la posesión de alguna característica considerada diferenciadora. Así, es interesante considerar que no existe ningún comportamiento provocador por parte de la víctima hacia su agresor, ni siquiera conflictos entre ambos que actúen como foco desencadenante del *bullying*. Ya que, tal y como recuerda Molina y Vecina (2015, p. 17): “La víctima nunca es culpable.”

Para entender mejor el fenómeno del acoso, se deben abordar las tipologías del mismo, en base a diferentes aspectos, los cuales no son excluyentes. Para ello, Avilés, Iurrtia, García-López y Caballo (2011) realizan una categorización que se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. *Tipología del acoso*

Según la forma:	<ul style="list-style-type: none"> - Acoso verbal: Agresiones verbales. - Acoso físico: Agresiones físicas (sobre la víctima y/o sobre sus enseres personales). - Acoso relacional: comportamientos excluyentes (sociales o relacionales). - Acoso psicológico: actitudes que logran un desmesurado daño psicológico. - Acoso focal: sexual, homofóbico, racista y dirigido a ACNEES (alumnado con necesidades educativas especiales).
En relación al fondo:	<p>Se centra en las intenciones de la persona que agrede, así como las consecuencias para la víctima.</p> <p>En cuanto a ello, se dan actitudes provocadoras, de ridiculización, que excluyen, humillan, chantajean (...).</p>
Con respecto al escenario:	<p>En los últimos años, se han sumado los escenarios virtuales a los escenarios presenciales y reales de maltrato.</p> <p>Este hecho es promovido por el auge de las nuevas</p>

tecnologías y es conocido como *cyberbullying*.

Según Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett (2008), las situaciones de *cyberbullying* hoy se encuentran entre un tercio y la mitad de la totalidad del maltrato entre iguales.

Nota: Clasificación del acoso entre iguales; Adaptado de “El maltrato entre iguales: *Bullying*”, por J.M. Avilés, M.J. Irurtia, L.J. García-López y V.E. Caballo, 2011, *Psicología Conductual*, 19(1), p. 60.

En base a dar respuesta a este fenómeno en las aulas, se encuentra en activo el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar* en los centros educativos españoles, que fue impulsado por el MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) en el año 2017 como medida educativa que contribuyera a la mejora de la convivencia escolar en los centros, a través del trabajo de todos los elementos que componen el sistema educativo español. Para ello, se fundamenta en ocho líneas de acción, con sus propios objetivos y medidas específicas, como es la “observación y seguimiento de la convivencia”, así como el “desarrollo de políticas educativas” que mejoren este aspecto, la “incorporación de actuaciones educativas de éxito y prácticas basadas en criterios científicos para la mejora de la convivencia”, además de la “formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa” y la “coordinación y cooperación entre administraciones, entidades e instituciones”, previniendo y controlando las situaciones de carácter violento en los centros con el “apoyo a las víctimas de violencia y acoso”, abogando por la “comunicación, intercambio y difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación”, así como por la “investigación educativa y social en convivencia escolar”. (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

Volviendo a la tipología de acoso existente, conviene hacer referencia al tipo de “acoso focal” denominado “acoso homofóbico” (Avilés, Irurtia, García-López y Caballo, 2011). Este tipo de acoso se encuentra motivado por la *homofobia* que, según el COGAM (Colectivo de Lesbianas y Gais de Madrid) (1997) apunta a un “temor irracional por ser gay, lesbiana o bisexual, pero también (...) a tener contacto con personas con esa orientación sexual, de cualquier tipo o bajo cualquier forma, e

igualmente a sentir algún rasgo de la homosexualidad en uno mismo”. No obstante, en la actualidad, se encuentra aceptado el concepto *LGTBIfobia*, cuya máxima expresión es la ampliación en la terminología de los afectados y afectadas: *L* (lesbianas), *G* (gais), *T* (transexuales), *B* (bisexuales) e *I* (intersexuales) (Diccionario panhispánico del español jurídico, 2020).

En cuanto a la *orientación sexual* se encuentra íntimamente relacionada con la *identidad sexual*, a pesar de que son diferentes conceptos. Por su parte, la *identidad sexual* abarca lo que cada persona siente que es, indistintamente de “lo preestablecido”; mientras que la *orientación sexual* atañe a una especie de atracción incesante hacia un tipo específico de personas, en las dimensiones emotiva, romántica, sexual y afectiva. Así, la orientación sexual comprende la heterosexualidad, la homosexualidad y la bisexualidad (Palú, Orozco, García, Pérez y Miranda, 2010).

Por otro lado, resulta interesante abordar la *dicotomía* o el *binarismo sexo-género*, cuyo concepto, siguiendo a Aguilar (2008) y a Sandrine (2013), comenzó a acuñarse a finales de los años 60, distinguiendo ambas concepciones que, hasta el momento, habían sido utilizadas de manera indistinta. Así, Aguilar (2008, p.4) establece que “el género es socialmente construido y el sexo biológicamente determinado”. Es por ello por lo que, existe un *sistema sexo-género* conformado por diversos aspectos, que van desde la dimensión biológica hasta la clasificación de determinados elementos dependiendo de si se es hombre o mujer (la forma de vestir o las profesiones, entre otros ejemplos). En este sistema se asientan diversas relaciones entre hombres y mujeres (Aguilar, 2008). Tomando, esta vez, el concepto de género de Arisó y Mérida (2010) como “lo propio de lo femenino y lo propio de lo masculino”, así como la influencia que en el término ejercen la sociedad y la cultura, resulta interesante referirse a los estereotipos y los roles de género.

En el caso de los *estereotipos de género*, son convencimientos populares acerca de rasgos, actitudes, comportamientos (...), considerados propios del hombre y de la mujer. Dichas creencias influyen tanto en el desarrollo como en el comportamiento de un individuo en sociedad, según Caro y Fernández (2010). Además, determinados adjetivos estereotipados suelen relacionarse según el sexo, lo que lleva a considerar a

los hombres y a las mujeres como una especie de conjunto homogéneo, dejando a un lado sus características individuales. Dichas asociaciones aparecen en edades muy tempranas (Caro y Fernández, 2010) y, entre los adjetivos utilizados para el hombre, se encuentran los vinculados con conductas violentas, con la fuerza y con el poder; mientras que la mujer se identifica con represión sexual, sumisión y afecto (Arisó y Mérida, 2010).

Los *roles de género*, por su parte, representan los comportamientos, diferenciados por ser mujer u hombre, consecuencia de las desigualdades sociales, económicas y de poder que provienen de las delimitaciones de lo propiamente masculino y femenino (Butler citada en Arisó y Mérida, 2010). Es decir, los roles de género hacen referencia a las pautas comportamentales consideradas adecuadas, que dependen de la ideología social establecida en ese momento acerca de las conductas de ambos sexos; aunque, estos comportamientos pueden no ser aceptados o asumidos por la persona (Mateo-Morales y Represas, 2007). En palabras de Macía, Mensalvas y Torralba (2008), los roles de género se perfilan como la forma de actuar y sentir, así como las expectativas, rasgos característicos y normativas que los hombres y mujeres están pensados y pensadas a cumplir desde su infancia.

A modo de resumen, y tal y como señala Ferrer (1989), la sexualidad abarca tanto el sexo, como las identidades y roles de género (...) y, siguiendo a Bejarano y García (2016), esta no debe estar prohibida ni permitida, sino “cultivada”. Así, uno de los contextos en los que se ha de enseñar y aprender sobre sexualidad es el educativo, encuadrándose la *educación sexual* desde la sexología y a través de metodologías coeducativas e inclusivas (Bejarano y García, 2016). Además, resulta esencial el aprendizaje de ciertas actitudes a través de este tipo de educación, o tal y como establece Muñoz y Revenga (2005, p.46):

Es conocido que la escuela se halla comprometida en la configuración de un marco de actitudes de los sujetos, que posibiliten y/o faciliten su desarrollo hacia la madurez personal, la mejora intelectual y la adaptación y/o respeto a la diversidad social. Por ello, al enseñar, en cierta manera, se interviene directa o indirectamente sobre las actitudes para consolidarlas o modificarlas.

En base a un informe realizado por UNESCO, ONU Mujeres, ONUSIDA, OMS, UNFPA y UNICEF (2018), la educación afectivo-sexual ofrece resultados muy efectivos entre el alumnado, facilitando la mejora de comportamientos relacionados con la salud sexual y reproductiva, y promoviendo la prevención y disminución de las situaciones de violencia y de discriminación por razón de género.

Con todo lo anterior, conviene señalar que la escuela posee un rol importante en la enseñanza y aprendizaje de la identidad sexual y de género, siendo necesaria la formación integral en profesionales docentes en materia de educación afectivo-sexual, en aras de lograr una educación igualitaria que oriente la evolución de determinadas actitudes, conductas y conocimientos afectivo-sexuales del alumnado (Muñoz y Revenga, 2005).

En lo que se refiere al concepto de *identidad de género*, tal y como señala Puche (2015), se fundamenta en “la subjetividad y el autoconcepto individual de la persona, en función del sexo genital y el género asignado por la sociedad”, considerando tanto los roles como las expectativas sociales, las normas, los valores, las creencias y las actitudes que se transmiten de manera cultural para cada hombre y mujer (Colás, 2007; Pérez, 2018). De hecho, la sociedad influye de manera clara en la formación de la identidad de género, teniendo responsabilidad directa en la transmisión de ciertos comportamientos y actitudes hacia los niños y las niñas, a raíz de las expectativas sociales que recaen sobre estos y estas (Altable, 2006; Aguirre, 2015). En cuanto al desarrollo y la consecución de la identidad de género, Colás (2007) se apoya en la teoría sociocultural para exponer que estos procesos son fruto de la interacción y del influjo de aspectos sociales y personales de la persona, es decir, “el plano interpsicológico” se relacionaría con la cultura del individuo o la individuoa, factor encargado de transmitir “los modelos sociales de género”; mientras que “el plano intrapsicológico” tendría que ver con los elementos individuales y personales, que son los que adoptan determinadas proposiciones sociales.

Volviendo a hacer referencia a la influencia de la sociedad en la identidad de género de cada persona, existe un término acuñado hacia las personas a las que se considera que no se adaptan a lo socialmente establecido: *queer*. Esta expresión, *a priori* utilizada de

manera despectiva, terminó siendo apropiada por las personas a las que iba dirigida, así «ya no era el señorito hetero el que llamaba a otro “maricón”; ahora el marica, la bollera y el trans se autodenominaban “queer”, anunciando una ruptura internacional con la norma» (Preciado, 2013). De hecho, según lo establecido por Fonseca y Quintero (2009), se creó la *Teoría Queer* con el objetivo de explicar la construcción social de la sexualidad, logrando “dar voz” a aquellas identidades que habían quedado silenciadas “debido al androcentrismo, la homofobia, el racismo y el clasismo de la ciencia”. En lo que atañe a la definición de dicha teoría, Herrera (2011) realiza una aproximación más precisa:

La Teoría *Queer* rechaza la clasificación de los individuos en categorías universales como "hombre" o "mujer", "homosexual", "heterosexual, sosteniendo que éstas esconden un número enorme de variaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras. Contra el concepto clásico de género, que distinguía lo "normal" (en inglés *straight*) de lo "anómalo" (*queer*), lo *queer* afirma que todas las identidades sociales son igualmente anómalas.

En relación a las investigaciones *Queer*, existen teóricas como Judith Butler que consideran que la orientación sexual, la identidad sexual y la expresión de género resultan de la construcción y producción en dimensiones sociales, culturales e históricas, rechazando la influencia de lo biológico. Por ello, “las personas son efecto y resultado de actos performativos” (Duque, 2010).

A modo de conclusión: “Contrario al enfoque dualista, en el enfoque *queer*, las identidades son entendidas como continuos que se encuentran en constante cambio. De acuerdo con esta propuesta, no existen delimitaciones preestablecidas y las entidades siempre están en construcción” (Sierra, 2009, p.36).

4.2.1 LGTBIfobia y el acoso escolar basado en la orientación afectivo-sexual

Para comenzar, Pichardo (2009) establece que existe una acusada carencia de asignaturas en las facultades de educación que preparen a futuros y futuras docentes en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual, traducándose esto en insuficiencia de formación y de educación, tanto entre el profesorado como entre el alumnado. Así,

dicho desconocimiento podría conducir al aumento de actitudes y conductas de LGTBIfobia, y a su expresión en situaciones de *bullying* escolar basado en orientación afectivo-sexual que, siguiendo con la UNESCO (2015, p.16), “es un tipo específico de violencia, común en el contexto escolar, que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real”. Además, la UNESCO (2015) recoge una serie de rasgos característicos de este tipo de acoso escolar que aparecen en la Tabla 2, los cuales se tornan útiles en aras de reconocer este fenómeno y diferenciarlo del acoso general.

Tabla 2. *Características del acoso por orientación afectivo-sexual*

Invisibilidad	Dado que la diversidad sexual es prácticamente invisible, también lo es el acoso relacionado con la misma.
Violencia estructural	Las culturas homofóbicas o LGTBIfóbicas aceptan este tipo de violencia, por lo que los agresores y las agresoras se encuentran amparados y amparadas “por el silencio y la complicidad”.
Contagio del estigma	Cualquier persona que se acerque a la víctima, puede “sufrir la misma discriminación”.
Acoso continuo	El acoso se encuentra extendido a todos los ámbitos de la vida de una persona.
Desempoderamiento	Las personas acosadas no se defienden; esto es debido al <i>miedo</i> por exasperar el motivo del acoso.
Propagación de la injuria	Los insultos basados en la orientación afectivo-sexual se encuentran presentes de manera permanente, convirtiéndose en un tipo de censura hacia la persona a la que van dirigidos.

Nota: Los rasgos distintivos del *bullying* homofóbico; Adaptado de “El *bullying* homofóbico y transfóbico en los centros educativos: taller de sensibilización para su prevención; guía de facilitación”, por M.C. Arango, J.A. Aguilar-Gil y E. Corona-Vargas, 2015, UNESCO Oficina de Santiago y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, p. 17.

En relación a las consecuencias que este tipo de situaciones puede acarrear en las víctimas se encuentran altos niveles de estrés, ansiedad y depresión, así como la disminución de la autoestima, y un equilibrio afectivo negativo que puede ocasionar efectos post-traumáticos (Rivers, 2004; Martxueta y Etxeberria, 2014). Es más, Platero (2008) y Poteat, Mereish, Digiovanni y Koenig (2011) establecieron que el acoso por orientación afectivo-escolar tenía como resultado un peor rendimiento académico, así

como una gran tasa de abandono escolar y “un menor sentimiento de pertenencia e integración” al centro escolar.

Por su parte, diversas investigaciones han establecido que, entre la variedad de motivaciones que impulsa a los alumnos y alumnas a sostener conductas de acoso, el deseo de poseer un cierto estatus y una posición de poder dentro del grupo se erige como una de las principales (Juvonen y Galván, 2008; Salmivalli y Peets, 2008; Sentse, Veenstra, Kiuru y Salmivalli, 2014). Además, se considera al alumnado relacionado o percibido como LGTBI personas débiles, que poseen un poder físico y social inferior debido a que no se adaptan a las normas socioculturales de la orientación afectivo-sexual que predomina (Rivers y Noret, 2008; Kosciw, Greytak, Díaz y Bartkiewicz, 2010).

4.2.2 Educación en valores de respeto hacia personas LGTB+ en la escuela

En base a la contemplación de la educación afectivo-sexual en el marco legislativo del sistema educativo esta es, parafraseando a Vallés (2010), insuficiente y paupérrima. Siguiendo con el mismo autor, este tipo de educación aparece de manera aislada y con altas dosis de incongruencia, en las áreas del currículum. Por ello, Granero y García (2019) reivindican la importancia de reconsiderar la educación afectivo-sexual, con la finalidad de fomentar en la escuela valores democráticos sobre el respeto, la igualdad y la concienciación acerca de la diversidad predominante en la sociedad actual.

Por su parte, Pichardo (2009) propone una serie de medidas, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, con la finalidad de luchar contra la LGTBifobia y todos los aspectos relacionados con ella en el marco de la escuela. Así, a nivel de centro se aboga por la introducción explícita “de la educación afectivo sexual y la lucha contra el sexismo” y la LGTBifobia en la documentación oficial perteneciente al centro, la revisión de formularios dirigidos al alumnado en aras de “corregir la presunción de heterosexualidad”, mediante la búsqueda de opciones alternativas a las casillas de “padre” y “madre”, abastecer a la biblioteca del centro de materiales relacionados con la diversidad afectivo-sexual (...); y, en el contexto de aula, no se debe de presuponer la heterosexualidad de un alumno o alumna, tampoco su pertenencia a un núcleo familiar conformado por padre y madre; además, se ha de establecer un lenguaje inclusivo que

fomente la interiorización de la diversidad afectivo-sexual (Pichardo, 2009). No obstante, es necesaria la implicación del alumnado en el establecimiento de normas de conducta y comportamiento, con el objetivo de lograr que las interioricen y se comprometan con ellas, y para eliminar el temor a convertirse en víctima al apoyar determinados “valores normativos” (Platero, 2008); ya que, en los casos de acoso por motivos de orientación afectivo-sexual hay más miedo a intervenir para evitar este tipo de situaciones, por parte del entorno que observa, si se compara con otro tipo de *bullying*. Esto último es debido a que hay un mayor riesgo de sufrir consecuencias negativas; por ello se requiere de un trabajo previo con carácter “global, profundo y eficaz” (Poteat y Vecho, 2016).

En lo que atañe a iniciativas que aborden el fenómeno del acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual, Granero y Manzano (2018) realizaron un análisis comparativo teniendo en cuenta tanto las necesidades e indicaciones para luchar contra este tipo de *bullying*, como las posibilidades del programa *KiVa*; siendo su objetivo principal mostrar las potencialidades de *KiVa* en aras de combatir el acoso por orientación afectivo-sexual en los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria. Así, el programa *KiVa* era una suerte de proyecto finlandés iniciado en el año 2006, cuyo objetivo estaba basado en “abolir el acoso escolar evitando la aparición de nuevos casos, poniendo fin a los ya generados y minimizando las consecuencias de la victimización” (Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s.f.; Salmivalli y Poskiparta, 2012; Ávila, 2013). Por lo que se refiere al procedimiento de esta comparativa, se dividió en varias fases, centrándose la primera de ellas en la búsqueda de documentos y en la recopilación de información relacionada con el programa; en la segunda fase, por su parte, se reunió información relativa al acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual, así como acerca de recursos y herramientas para combatirlo provenientes de fuentes científicas; en la tercera y última fase se abordó la profundización de los principales rasgos característicos, tanto de *KiVa* como del *bullying* por orientación afectivo-sexual, con el objeto de llevar a cabo un análisis comparativo y descubrir la pertinencia del programa para hacer frente a este tipo de acoso en contextos educativos. Entre las acciones llevadas a cabo por el programa *KiVa* se encontraron dos modalidades

principales: *acciones universales* y *acciones específicas*. Las universales eran las basadas en la prevención del fenómeno y, estando dirigidas a todo el alumnado (Dumon y Portzky, 2014; Haataja, 2016; Nocentini, Zambuto y Menesini, 2015), se dividían en 3 Unidades: la Unidad 1 era la destinada a los cursos de 1º-3º de la educación primaria, la Unidad 2 a 4º, 5º y 6º y, por último, la Unidad 3 a 1º-4º de la ESO. En las Unidades 1 y 2, las relacionadas con la etapa de educación primaria, se trabajaba “la importancia del respeto en las relaciones, la comunicación, la presión grupal, el acoso escolar (...)”, así como las posibilidades de acción cooperativa del alumnado para neutralizar el problema y ayudar a las víctimas (Salmivalli y Poskiparta, 2012; Ávila, 2013); contenidos trabajados a través de la realización de “debates, trabajos grupales, visionado de cortometrajes y ejercicios de *role-playing*” (Salmivalli y Poskiparta, 2012; Ávila, 2013). Entre las acciones específicas, se entregaban carteles contra el *bullying* y chalecos reflectantes para el personal docente encargado de supervisar el patio de recreo, aumentando con ello la visibilidad y dejando claro que el centro condenaba determinadas conductas (Salmivalli y Poskiparta, 2012; Ávila, 2013). En relación a la evaluación, el programa gozaba de un sistema conformado por una encuesta anual *online* dirigida al personal docente y a los alumnos y alumnas, con la finalidad de obtener información y retroalimentación relativa a la iniciativa (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Así, una vez realizado el análisis en profundidad de las posibilidades del programa, Granero y Manzano (2018) concluyeron, a modo de resultados, con el hallazgo de “elementos comunes transversales a las necesidades e indicaciones” para combatir el acoso escolar por orientación afectivo-sexual y las buenas prácticas de *KiVa*, vinculándose ambos aspectos en sus principales puntos, como puede ser en “la implicación activa del alumnado”, así como en la necesidad de involucrar al profesorado mostrando, con ello, al centro como una institución unida y comprometida contra el acoso escolar, llegando a “desarrollar una educación contra el *bullying* profunda y efectiva” (Granero y Manzano, 2018), y confluyendo también en la necesidad de realizar una evaluación que aportara “una visión de retroalimentación” sobre el progreso de la iniciativa (Salmivalli y Poskiparta, 2012). También se estableció que, si bien era cierto que dicho programa no aportaba formación especializada sobre orientaciones afectivo-sexuales (Platero, 2008), se reflexionó acerca del hecho de que

ofreciera una solución eficaz para acabar con las situaciones de acoso relacionadas con la orientación afectivo-sexual en los patios de recreo, a través de los chalecos reflectantes de los encargados y las encargadas de vigilar el patio (Arcarons *et al.*, 2009).

No obstante, también se encontraron limitaciones a lo largo del análisis comparativo con el programa *KiVa*, como fueron las relativas a la “necesidad de realizar investigaciones en la práctica educativa” para verificar su adecuación al acoso escolar por orientación afectivo-sexual, o las que tuvieron que ver con el hecho de que había insuficiencia de estudios relacionados con esta verificación, debido a la “reciente preocupación” por este tipo de *bullying* en el contexto escolar y “la corta edad del programa *KiVa*” (Granero y Manzano, 2018). En este caso, las delegaciones pertinentes deberían estudiar la implementación de este programa en los centros educativos del país, incluyendo “en los colegios e institutos equipos especializados con los que los propios docentes puedan trabajar y aprender” (Soler, 2017). A su vez, se considera conveniente que, en lugar de ser el profesorado el encargado de vigilar el patio con los chalecos amarillos, fuera el propio alumnado el que se encargara, mediante orientación y formación, de la observación y mediación de posibles situaciones de acoso en el patio del recreo.

4.3 Teorías pedagógicas utilizadas

Desde el punto de vista educativo, y siguiendo a López (2015), la sexualidad no debe ser reducida al sexo y a las relaciones sexuales, ya que se limitarían las oportunidades de llegar a comprender otros aspectos esenciales relacionados. Por ello, resulta esencial que la educación afectivo-sexual sea trabajada desde una perspectiva interdisciplinar y multidisciplinar, abogando por su integración en las diversas áreas educativas. Dicha transversalidad se ha de entender relacionada, no solo con las áreas, sino con “los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores” (López, 2003; Re, Bianco y Mariño, 2008; González Hernando C., Sánchez-Crespo y González Hernando A., 2009). Además, para que la educación afectivo-sexual logre mejorar las relaciones sociales, se deberán de promover diversas habilidades sociales, así como fomentar valores relacionados con el respeto a la diversidad (García, 2000; Barragán, 2005; Morentin,

Arias, Rodríguez y Aguado, 2006; Torices, 2006; Venegas, 2008; Gallardo y Escolano, 2009; Penna, 2012; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).

Por su parte, existen formas diferentes de tratar la educación afectivo-sexual en el aula, siguiendo seis estilos docentes establecidos por López (2015): el estilo evasivo, el punitivo, el conocido como *laissez-faire*, el estilo ambiguo, el sobreprotector y el estilo asertivo. Comenzando con el evasivo, este tipo de contenidos no se trabaja, ya sea porque el o la docente sienten vergüenza, ignorancia o indiferencia ante los mismos; siguiendo con el estilo punitivo, el maestro o la maestra expresan una actitud agresiva o autoritaria, y opta por el castigo como única solución factible ante las muestras de afectividad sexual en el aula; como contraposición se encuentra el *laissez-faire*, en el que se ofrece plena libertad de acción al alumnado, considerando las conductas relacionadas con la afectividad sexual como naturales; por su parte, el estilo ambiguo se fundamenta en el desconcierto acerca de lo que se pretende trabajar en el aula, mostrando con ello una determinada inseguridad ante los contenidos sobre educación afectivo-sexual; en lo relativo a la modalidad sobreprotectora, se centra toda la atención a la protección de los alumnos y las alumnas frente a lo relacionado con la afectividad y la sexualidad, ya que se considera un tema inadecuado en edades tempranas; por último, el estilo asertivo se basa en la implicación y la participación en cualquier etapa educativa, valorando con ello la importancia de las necesidades e intereses de cada alumno y alumna (López, 2015). La gran parte de las decisiones y/o elecciones tomadas por el o la docente dependerá “de sus concepciones, conocimientos, creencias o teorías acerca de la enseñanza” (López, 2015). Además, cada uno de los estilos descritos se relaciona con una conducta de las tres conductas consideradas por Vaello (2009): “agresiva, pasiva y asertiva”, cuyos rasgos característicos aparecen en la Tabla 3 (Güell, 2005):

Tabla 3. Conductas docentes

Conducta agresiva		
Elementos no verbales	Emociones y sentimientos	Elementos cognitivos
- Mirada fija.	- Autoestima baja.	- “No tengo necesidad de

<ul style="list-style-type: none"> - Voz alta. - Habla rápida. - Gestos de amenaza. - Postura intimidatoria, invadiendo el espacio de los y las demás. - Tensión corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de culpa. - Sensación de perder el control. - Soledad. - Frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> respetar a los demás”. - “Sólo me respetan si soy agresivo o agresiva”. - “No puedo soportar que las cosas no sean como yo quiero”. - “Las cosas son blancas o negras: o yo o tú”.
Conducta pasiva		
Elementos no verbales	Emociones y sentimientos	Elementos cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> - Mirada baja. - Voz debilitada. - Postura corporal hundida. - Tensión facial. - Risas falsas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima. - Sensación de desamparo. - Soledad. - Sentimiento de enfado y de pérdida de control. - Falta de respeto a sí mismo o misma. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Los otros son más importantes que yo”. - “Tengo que sacrificarme por los demás”. - “Si digo que no, si no ayudo a los demás, nunca más me tendrán en cuenta”. - “Pienso que los otros se aprovechan de mí”. - “No quiero molestar a los demás con mis cosas”.
Conducta asertiva		
Elementos no verbales	Emociones y sentimientos	Elementos cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> - Contacto ocular directo. - Nivel de voz adecuado. - Habla fluida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Honestidad emocional (dice lo que siente). - Se siente bien consigo mismo o misma y con 	<ul style="list-style-type: none"> - Cree en sus derechos y los ejercita. - Piensa que todo el mundo tiene derecho a

- Firmeza en los gestos.	el resto.	ser respetado.
- Postura erecta.	- Sensación de autocontrol.	- No se siente ni superior ni inferior a los y las demás.
- Soltura en las manos.	- Respeto hacia sí mismo o misma y al resto.	
- Relajación corporal.	- Autoestima positiva.	

Nota: Características de los diferentes tipos de conducta; Adaptado de “¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro?: Técnicas asertivas para el profesorado y formadores.”, por M. Güell, 2005, Barcelona: Graó, p. 17.

Al hacer referencia a las técnicas pedagógicas utilizadas en el presente proyecto, resulta más que conveniente abordar el estilo asertivo del profesorado (López, 2015) y, consecuentemente, la conducta docente asertiva (Vaello, 2009), modalidades empleadas en este trabajo, ya que:

Actuar asertivamente significa, en las relaciones interpersonales, expresar de un modo claro y honesto los deseos, necesidades, sentimientos, opiniones y derechos a otra u otras personas, sin dominar, humillar o degradar. Se define el estilo asertivo de conducta aquel que protege la propia identidad respetando la de las y los demás. Implica estar satisfecha o satisfecho consigo misma o consigo mismo, tener confianza en sí mismo o en sí misma, hacer elecciones propias, conseguir lo que quiere sin ofender a las demás personas (Barragán, 2005, p. 326).

Por otro lado, la metodología llevada a cabo es activa, con la que se pretende promover procesos educativos, tanto individuales como grupales, a partir de las experiencias del alumnado. Es por ello por lo que dicha metodología se basa en el aprendizaje significativo (determinado por la corriente constructivista), mediante el que se desarrollan competencias de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal, vinculándose con ello los contenidos a tratar con las experiencias que ya poseen los alumnos y las alumnas, tendiendo a modificar las actitudes, comportamientos y relaciones sociales de los mismos y las mismas. En ocasiones, este tipo de aprendizaje “implicará poner en crisis el sistema de creencias de los participantes, en particular los prejuicios y estereotipos relacionados con la homofobia, la transfobia y el género”

(UNESCO, 2015). Además, se llevan a cabo técnicas de aprendizaje cooperativo, como puede ser la técnica TAI (*Team Assisted Individualization*) (Parrilla, 1992, p. 122), la cual coordina el aprendizaje cooperativo con el individualizado. Así, mediante el agrupamiento en pequeños grupos, cada alumno y alumna es responsable de llevar a cabo su *Plan de Trabajo* comprometiéndose, además, en ayudar a sus compañeros y compañeras en lo que se conoce como *Plan de Equipo*, logrando con ello los objetivos personales propuestos, además de los relacionados con el equipo en pro de la mejora del funcionamiento como grupo (Pujolàs, 2003, p. 12). Para Díaz-Aguado (2006), el aprendizaje cooperativo a través de la formación de equipos con carácter heterogéneo puede resultar altamente eficaz en cuanto a la disminución de la exclusión y la violencia se refiere, logrando con ello la mejora de “la convivencia escolar en el aula” (Díaz-Aguado, 2006).

En relación al aspecto innovador del presente proyecto, conviene hacer referencia a la formación de alumnos y alumnas para que medien contra el *bullying*, fomentando con ello la participación del alumnado en lo que atañe a la “gestión democrática de conflictos”, impulsando el diálogo, la toma de decisiones y la responsabilización (Munné y Mac-Cragh, 2006; García-Raga y López, 2011). En este sentido, se apuesta por el trabajo de prevención, evitando que se desencadenen “episodios de *bullying*” (Piñero, Areñe, López y Torres, 2014), ya que, según el Defensor del Pueblo (2007), diversos estudios han demostrado que, ante un problema, los alumnos y las alumnas buscarían ayuda entre sus propios compañeros y compañeras antes que acudir al profesorado o a sus familiares. Además, la formación del alumnado mediador colma de contenido uno de los fundamentos principales de la educación integral de las personas: “la formación y construcción de actitudes y valores” (Jiménez y Ramos, 2010).

En cuanto a las iniciativas con las que desarrollar el aspecto innovador anterior, una de ellas es el *role-playing*, técnica que posibilita el conocimiento de conductas violentas, así como de sus motivaciones y sentimientos, a través de ejercicios de vivencia personal, fomentando con ello actitudes empáticas y reflexivas acerca de posibles procesos resolutivos del acoso (Núñez, 2015).

Por otro lado, también se emplea el sistema de lluvia de ideas o *brainstorming*, que se encarga de fomentar la creatividad en el alumnado, la curiosidad y el trabajo en equipo (Legaz, Gutiérrez y Luna, 2017), logrando con ello la mejora en el rendimiento del alumno y alumna, la habilidad para expresar preguntas con relevancia y crear “ideas de calidad” y fluidas, así como el uso eficaz de la información, y el desarrollo del pensamiento crítico y divergente, y “la capacidad de análisis e hipótesis” (Dunn, R. y Dunn, K., 1978; Amante y Romero, 2007).

Tratándose de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, que facilita el aumento y la mejora del aprendizaje en el momento en el que el alumnado desarrolla competencias cooperativas para “aprender, solucionar problemas y realizar actividades significativas” (Cabero, 2003; Cabero y Llorente, 2007), se utiliza el debate como instrumento de aprendizaje, cuya contribución no se limita tan solo a adquirir competencias y contenidos, sino a la formación integral de la persona (Rodríguez, 2012), favoreciendo la improvisación, la creatividad y la iniciativa personal (Esteban y Ortega, 2017).

5. MARCO LEGISLATIVO

5.1 La educación afectivo-sexual en la legislación española

En este apartado se pretende realizar un análisis que muestre la evolución, en materia de legislación, de lo visible de la educación afectivo-sexual en el sistema educativo español.

En primer lugar, la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), fue pionera en incorporar contenidos concretos sobre educación afectivo-sexual, a través de contenidos transversales de diversas áreas. Según Gavidia-Catalán, Aguilar y Carratalá (2011), este hecho implicó el fomento de la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo entre el personal docente.

En lo relativo a la *Educación para la Igualdad*, que es uno de los temas transversales que ofrece la LOGSE, aparecen, por vez primera, conceptos relacionados con la libertad, la solidaridad, el respeto, y hacer visibles ambos sexos; con ello, esta ley

también es la primera en impulsar un lenguaje inclusivo. No obstante, en la LOGSE no se mencionan elementos vinculados íntimamente a la sexualidad o a la afectividad.

La LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), por su parte, hace más alusión a la educación en igualdad que a la afectivo-sexual, traduciéndose esta referencia en un retroceso, en esta materia, respecto a la ley anterior. Aunque en esta ley se hace alusión a la urgencia de cambios en legislación educativa, debido al continuo cambio de la sociedad, no se menciona el lenguaje inclusivo, ni la sexualidad o afectividad (de manera directa); así como tampoco la diversidad educativa.

Tras esta ley aparece la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que fue impulsora del, hoy archiconocido, concepto de *Competencias Básicas*. En ella se toma especial conciencia sobre la educación en valores de respeto e igualdad en el aula, haciendo hincapié en la igualdad de oportunidades entre sexos, en pro de prevenir conductas sexistas y las relacionadas con la violencia de género. En lo que atañe a la educación afectivo-sexual, se promueve su integración de manera más global, abogando por un trato claro y directo a los aspectos relacionados.

En 2013 se implementa la LOMCE (Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), que reanuda el uso del lenguaje inclusivo. Además, en esta ley se hace mención a la *diversidad familiar*, dejando entrever la gran variedad existente de combinaciones familiares; asimismo, aparece el concepto *pluralismo*, al considerar la diversidad que caracteriza a la sociedad, y la educación en valores como el respeto, la libertad o la tolerancia. En cuanto a la educación inclusiva, se hace alusión a la equidad como garantía de la inclusión, a la par que se proclama el logro de la escuela inclusiva en las últimas décadas; no obstante, se deja entrever que el concepto de *inclusión* y *escuela inclusiva* se dirige, en su mayoría, al alumnado con necesidades educativas especiales. En lo relativo a la educación para la diversidad, la LOMCE 8/2013 hace hincapié en favorecer las capacidades y “talentos” individuales, con el propósito de que “cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (LOMCE 8/2013, 2013). De hecho, en esta ley se aboga por las calificaciones numéricas, en pro de que la educación nacional logre una mejor posición a nivel

internacional; es decir, se antepone las situaciones futuras a las problemáticas sociales presentes, como podría ser, la diversidad afectivo-sexual.

Actualmente, existe una propuesta de legislación en materia de educación, que se denomina Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE), aprobado en el Consejo de Ministros del 15 de febrero de 2019 y publicado por el Boletín Oficial de las Cortes el 22 de febrero de 2019 y, en la actual legislatura, el 13 de marzo de 2020. En relación a este proyecto de ley, la igualdad de género forma parte de los objetivos primordiales, haciendo referencia al “respeto por la diversidad sexual” (LOMLOE, 2019) y a la gran apuesta por una educación inclusiva y el fortalecimiento de la equidad educativa. En aras de lograr una escuela inclusiva, se aboga por la valoración de la diversidad en las aulas, apoyándose, entre otros programas y proyectos, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que tiene entre sus objetivos principales la garantía de la educación equitativa e inclusiva. Respecto a la modificación de la LOE, este nuevo proyecto de ley promueve una reflexión más exhaustiva en la prevención de la violencia de género y la convivencia en el centro escolar, así como el respeto entre hombres. Además, se pretende consolidar el *principio de coeducación*, en pro de lograr la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En cuanto al lenguaje inclusivo, prevalece su uso a lo largo del documento.

En base al currículum educativo, conviene centrarse en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Así, la educación inclusiva aparece como un fin educativo primordial en el Capítulo 5 de esta normativa, el cual tiene que ver con la *atención a la diversidad*, la *orientación* y la *tutoría*. De hecho, la atención a la diversidad se entiende como un aspecto central de las metodologías educativas, y ha de abordarse desde la “lógica de la heterogeneidad” (RD 126/2014, 2014, p. 19299). En lo que al *Plan de Atención a la Diversidad* se refiere, este será parte esencial del PEC (Proyecto Educativo de Centro), siendo la PGA (Programación General Anual) el lugar en el que se recojan tanto las concreciones como las modificaciones del plan. En relación a los *elementos transversales* del currículum, se señala el aprendizaje de valores relacionados con la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, con la prevención de la violencia de género, y con la no discriminación por cualquier tipo de condición y/o circunstancia. Es por ello por lo que,

en la programación docente deberán abordarse aspectos preventivos de cualquier tipo de violencia. Además, se tiene en cuenta la consecución de una serie de *competencias clave* (ver [anexo I](#)) que el alumnado debe de haber conseguido al finalizar la etapa de la Educación Primaria.

Para concluir, es conveniente abordar la Ley Orgánica 8/1985, del 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. En esta, se citan los derechos básicos reconocidos al alumnado, como pueden ser, entre otros, el respeto a la identidad, integridad y dignidad personales, el respeto a la libertad de conciencia (...), y la seguridad ante cualquier tipo de agresión. Por su parte, algunos de los deberes del alumno y alumna plasmados son la participación y cooperación en el clima convivencial, así como el respeto a la libertad de conciencia y a la dignidad e integridad de los y las demás, y el respeto a las normas del centro. En lo que a los objetivos del proceso educativo se refiere, se hace alusión al respeto de los derechos y libertades fundamentales, así como al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres y la promoción de valores como la tolerancia y la libertad. Asimismo, se menciona a “la educación para la paz, la no violencia y la prevención de conflictos” (Ley Orgánica 8/1985, 1985), abogando por la resolución pacífica de los mismos. En cuanto al concepto de *violencia de género*, se indica que, entre otras, las personas representadas en el Consejo Escolar del Estado deberán ser tanto el Instituto de la Mujer, como figuras de prestigio que promuevan la prevención en este tipo de violencia. Así, una de las labores que afecta al Consejo Escolar de un centro educativo es, precisamente, la que tiene que ver con el fomento de programas, proyectos e iniciativas varias que promuevan la buena convivencia, así como “la igualdad entre hombres y mujeres, la no discriminación y la prevención de la violencia de género” (Ley Orgánica 8/1985, 1985).

5.2 La educación afectivo-sexual en la legislación aragonesa

Con motivo de abordar la legislación aragonesa en materia de educación, es necesario centrarse en la ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma

de Aragón; así como en la ORDEN ECD/850/2016 de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014.

En base a trabajar la diversidad afectivo-sexual desde una perspectiva transversal, resulta conveniente hacer referencia a la ORDEN de 16 de junio de 2014, ya que, en el artículo 8, que posee el título de *Elementos transversales*, se hace alusión al fomento del “aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (p. 19294), quedando plasmada en el artículo 20, *Proyecto Curricular de Etapa*, la inclusión del *Plan de implementación de elementos transversales* (ORDEN de 16 de junio de 2014, 2014). Los materiales didácticos, por su parte, deberán cumplir con lo establecido en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. No obstante, se comprende la referencia de género recalcando el uso del masculino genérico a lo largo de todo el documento. Así, según la ORDEN de 16 de junio de 2014, se aborda la *educación inclusiva y compensadora* para atender a la diversidad de todo el alumnado.

La ORDEN ECD/850/2016, de 29 de julio, por su parte, trata la importancia del desarrollo integral del alumnado a nivel cognitivo, intelectual, socioafectivo y psicomotor; como finalidad primordial del proceso educativo en el apartado de *Orientaciones metodológicas para la etapa*. Así, en el área de Matemáticas, las *Orientaciones metodológicas* que en ella aparecen versan, entre otras, sobre el desarrollo de diferentes tipos de actividades de carácter inclusivo, así como al aprendizaje personal y social, en base al desarrollo del alumno y alumna, tanto en lo emocional como en lo afectivo. Por su parte, en el apartado de Lengua Castellana y Literatura se hace hincapié en la importancia de seleccionar y organizar las actividades por cursos, según diferentes aspectos como, entre otros, la influencia de lo afectivo en el proceso, en cuanto a intereses, necesidades (...). Además, se recalca lo trascendental de la lengua como instrumento esencial en el aprendizaje en cualquier contexto, siendo un elemento facilitador del desarrollo integral de la persona, según lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo motriz. Tanto en el área de Lengua Extranjera: Inglés, como en la materia de Lengua Extranjera: Francés, se hace referencia a la oportunidad que brinda el aprendizaje de lenguas extranjeras para/por la formación socioafectiva y profesional del

alumnado. Según la normativa, la adquisición de una o varias lenguas extranjeras se relaciona con la competencia social y cívica en que se favorece el desarrollo de valores como el respeto, dirigido a las diferencias de comportamiento. Se alude al área de Educación Artística (Educación Plástica y Educación Musical), desde el punto de vista del respeto a las diferentes personalidades de cada alumno y alumna, en base a la adaptación de cada espacio y la realización de tareas flexibles, con el fin de promover la participación y cooperación de todos y todas desde la idea de escuela inclusiva. Entre los objetivos impulsados en estas áreas se muestra la adquisición de un equilibrio afectivo, mediante el uso de la imagen y el movimiento para representar y comunicar. Atendiendo al área de Educación Física, se abordan los aspectos afectivo-emocionales del desarrollo de la persona, que se encuentran en una de sus finalidades primordiales: el logro del desarrollo integral de alumnado. Así mismo, uno de los objetivos establecidos en el área se relaciona con el uso de los recursos afectivos del niño y la niña, en pos del conocimiento y el respeto de su propio cuerpo. Así pues, en los contenidos de Educación Física se trata el fomento de valores como el respeto o la solidaridad, así como de actitudes de diálogo interpersonal y de negociación. En el vínculo con las *competencias sociales y cívicas*, se halagan los beneficios de la actividad física en general en pro del desarrollo de diversas relaciones sociales, así como de actitudes integradoras y de respeto a la diversidad y a sí mismo o misma. En el área de Ciencias de la Naturaleza, se plantea la promoción del respeto, hacia sí mismo o misma y hacia el resto. Siguiendo con Ciencias Sociales, se señala la finalidad primordial de la asignatura, que no es otra que la formación de una ciudadanía futura, que se base en el respeto mutuo, siendo su máxima el respeto a los derechos humanos y al reconocido pluralismo social. Para finalizar, los contenidos de Valores Sociales y Cívicos (ver [anexo I](#)) comprenden el respeto de las diversas relaciones interpersonales y hacia el pluralismo ideológico del resto, con el objetivo de progresar en habilidades sociales y comunicativas.

5.3 Leyes aragonesas sobre identidad de género y sexual

El año 2018 fue el elegido por el gobierno de Aragón para la creación de dos leyes acerca de la identidad de género y sexual: La Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad

Autónoma de Aragón, y la Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Se podría afirmar que ambas normativas se complementan a la perfección, ya que, en rasgos generales, se centran en el derecho a la construcción autodefinitoria acerca del propio cuerpo, sexo, identidad y expresión de género, y su orientación sexual. Además, se reconoce la libertad en el desarrollo y manifestación de los aspectos relacionados con la identidad o expresión de género, sin cabida para la discriminación. En lo que al contexto educativo se refiere, se aboga por el rechazo de cualquier tipo de violencia hacia lo relativo a la diversidad sexual de los y las miembros de la comunidad educativa.

En base a lo anterior, se establece la creación de un *protocolo de atención educativa a la identidad de género*, y un *plan integral sobre educación y diversidad LGTBIQ+*, en el que se aborden proyectos contra el *bullying* homofóbico en el sistema educativo, así como la adaptación de contenidos que fomenten la inclusión, y la realización de actos de *sensibilización, información, formación y divulgación LGTBIQ+*.

5.4 Legislación sobre el Plan de Convivencia escolar en Aragón

En lo que se refiere a la normativa autonómica acerca del Plan de Convivencia escolar, resulta conveniente señalar la ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas; ORDEN propiciada por la necesidad de que en los centros educativos de Aragón se impulsara un Plan de igualdad fundamentado tanto en la *equidad de género*, como en el *respeto a la diversidad* y la *inclusión de la interseccionalidad*.

En cuanto a los *objetivos de la etapa de Educación Primaria*, plasmados en el artículo 17, se dispone el desarrollo entre el alumnado de valores de respeto y normas de convivencia, entrenando el logro de determinadas habilidades para prevenir y resolver situaciones de conflicto. En lo que atañe a la incorporación del Plan de Convivencia, este será integrado en el PEC (Proyecto Educativo de Centro), conservando sus valores

esenciales como son el principio de no discriminación y de inclusión educativa, según el artículo 121 de la normativa.

Por otro lado, el Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, aborda en el Título II los principios fundamentales del modelo de convivencia, entre los que se pueden destacar el rechazo al prejuicio, la importancia de las acciones preventivas en lo que a educar en valores se refiere, así como las labores cooperativas entre los y las integrantes de la comunidad educativa.

Con objeto de concluir, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, tiene en especial consideración la *convivencia*, como eje fundamental de las relaciones sociales que se dan en el contexto educativo que, además, es un factor de carácter preventivo que impulsa la valoración, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, pudiendo ser un elemento de intervención ante situaciones de acoso.

6. PROYECTO DE INNOVACIÓN

6.1 Análisis de necesidades. Destinatarios y destinatarias del proyecto

6.1.1 El centro

En lo que al entorno sociocultural del centro se refiere, se encuentra en la localidad oscense de Monzón (Huesca, Aragón), que es la capital de la Comarca en la que se localiza, la del Cinca Medio, situada en la parte norte de la comunidad autónoma, y al este de la provincia de Huesca. Se trata de una zona de agricultura, en la que se necesitan continuamente trabajadores y trabajadoras temporales que trabajen sus campos; estos y estas provienen, en su gran mayoría, del norte de África y de Europa del Este.

Dada la situación que experimenta la agricultura en los últimos años, la labor temporera se ha ido estabilizando, contribuyendo con ello al establecimiento de los trabajadores y las trabajadoras en la comarca y, por ende, de sus núcleos familiares. Así, se ha ido

asentando una diversidad racial en los centros escolares montisonenses, impregnando a los mismos de la riqueza que supone la diversidad cultural.

Aunque el sector agrícola tiene un gran protagonismo en la variedad racial, no hay que dejar atrás la importancia de la industria y los servicios en la segunda localidad con más habitantes de la provincia de Huesca (Monzón), cuya labor como punto neurálgico de la zona es innegable.

Así mismo, resulta conveniente tener en cuenta que, cerca de un 15% de los vecinos y las vecinas montisonenses proceden del extranjero, es decir, representan a la población inmigrante. Este dato se muestra también en los centros educativos de la localidad y, más específicamente, en el presente centro; el cual se encuentra localizado en un barrio bastante céntrico, en el norte de Monzón. Es por ello por lo que se puede indicar la facilidad de acceso al centro, tanto a pie como en vehículo, ya que el edificio se sitúa en la vía principal que cruza toda la localidad (N-240).

En lo específico al centro, se caracteriza por ser pequeño y familiar, ya que posee una vía por curso, desde infantil (3 años) hasta primaria (6º), siendo un aula por nivel educativo. Del total de 189 alumnos y alumnas, más del 50% es alumnado perteneciente a familias de origen inmigrante, aunque los niños y las niñas han nacido en España. En lo relativo a alumnado con NEE (necesidades educativas especiales), aproximadamente el 10% del total posee algún tipo de necesidad relativa a TEA (trastorno del espectro autista), deficiencia visual y discapacidad motriz; pudiendo tener adaptaciones curriculares más del 15% del total. Referente a la clase social a la que pertenecen la mayoría de alumnos y alumnas, se ha de considerar un nivel medio – bajo tanto social, como económico y cultural.

Continuando con los aspectos estructurales del centro, el claustro de docentes se compone de 14 maestros y maestras (9 mujeres y 5 hombres), teniendo en cuenta a la directora. Así, de 9 tutores y tutoras, una de ellas es COFO (coordinadora de formación) y especialista, a su vez, en educación musical y plástica; mientras que la tutora de 6º es especialista en inglés. En cuanto al resto de especialistas, hay dos maestros de educación física y una orientadora que conforma el Departamento de Orientación, que es, a su vez, especialista del área de Lengua extranjera: francés. El número de

profesorado por aula se traduce en un o una docente, en su mayoría; es decir, relativo al alumnado con NEE conviene tener en cuenta el servicio de apoyo educativo, conformado por una especialista en PT y AL (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje), la cual forma parte también del Departamento de Orientación. Siguiendo con el servicio de apoyo, todo el profesorado posee implícito en su horario lectivo las tareas de apoyo en diversas aulas en lo relativo a dos o tres sesiones semanales ya que, siguiendo a Parrilla (1996), cualquier docente posee la capacidad necesaria para atender a la diversidad.

Para finalizar con los aspectos estructurales, conviene abordar las instalaciones del centro, cuya distribución se enmarca dentro de una dependencia que consta de planta baja y tres pisos más. Dichas instalaciones se caracterizan por ser de fácil acceso y por poseer un gran patio exterior, con un porche cubierto con bancos y mesas en el que se organiza un espacio de lectura y juegos de mesa que, además, hace las veces de patio único de recreo en días puntuales, esto es, ante condiciones climatológicas adversas. La zona de patio exterior, a su vez, consta de una pista de fútbol 5, además de una pista de baloncesto con dos canastas. Una vez en el interior del edificio, en la planta baja se distribuyen las dos aulas de infantil pertenecientes a 3 y 4 años, además de una zona de servicios y aseos, los despachos de jefatura de estudios, secretaría y dirección (que se encuentran comunicados), el comedor con una zona de horno y cocina, y un pequeño trastero, cerca de la puerta de salida al patio, en el que se guardan los materiales de juegos y ejercicio físico. Al hacer referencia a la primera planta del centro, se sitúan tres aulas que corresponden al nivel de 5 años, a 1º y a 2º de primaria; debiendo indicar que en esta planta también hay servicios y aseos, uno para chicos y otro para chicas, además de la sala de profesores y una sala con diversos materiales y recursos. En cuanto a la segunda planta, se encuentra el resto de aulas de primaria, esto es, la de 3º, la de 4º, la de 5º y la de 6º. Finalmente, y en relación a la tercera y última planta, se encuentra una sala para la biblioteca del centro, así como una zona con ordenadores dedicada a ejercicios de informática, y un salón con un pequeño escenario que hace las veces de salón de actos, empleado para festivales y diversas actividades.

Además de las instalaciones ya descritas, el ayuntamiento pone a disposición del centro el pabellón municipal “Joaquín Saludas”, que se encuentra a pocos metros del edificio

de la institución. En él se llevan a cabo las sesiones pertenecientes al área de Educación Física, ya que el pabellón posee el material y los recursos necesarios para ello. Tanto es así, que el centro posee una habitación en el pabellón para uso exclusivo.

Por otro lado, conviene hacer referencia a los aspectos organizativos del centro, tales como el PEC (Plan Educativo de Centro). En él se plasma la identidad de la institución en cuanto al ideal cooperativo, ya que se trata de una Cooperativa de Enseñanza de Trabajo Asociado sin ánimo de lucro, basada en una gestión colegiada de diálogo y consenso, siendo el respeto y la transigencia hacia la interrelación con diferentes ideologías los valores democráticos y la pluralidad ideológica institucionales. En lo relativo a la línea metodológica, se aboga por la globalización, el aprendizaje constructivo, significativo y funcional con el rol del profesorado como guía y facilitador; además, el centro se declara aconfesional y con una actitud abierta hacia diferentes creencias, tanto morales como religiosas, apostando por la pluralidad y fomentando, con ello, la coeducación y la educación inclusiva, en un marco en el que se utiliza el castellano como lengua de aprendizaje. Al centrarse en la línea metodológica básica del centro, se tiene en cuenta que el proceso educativo parte del nivel de desarrollo del alumno y alumna, así como de sus necesidades, intereses y conocimientos previos. Es por ello por lo que el proceso educativo se apoya en la flexibilidad (metodológica, de recursos...) y en la atención a la diversidad, promoviendo la motivación intrínseca, tanto en el alumnado como en el profesorado, de forma que se cree un clima positivo de comunicación, cooperación y armonía.

Siguiendo con los aspectos organizativos del centro, el “Plan de Convivencia” fue creado en el curso 2007/2008 y es revisado en octubre de cada año, con medidas e iniciativas propuestas por el Claustro y aprobadas por el Consejo escolar. Entre los principios básicos del plan, emerge la interacción asertiva y respetuosa con diferentes grupos sociales, así como la convivencia integrada en los ámbitos del Plan de Acción Tutorial, el proceso de enseñanza – aprendizaje y la resolución de conflictos, el diseño de objetivos preventivos y el esfuerzo en buscar soluciones colaboradoras y flexibles en pro del cambio y, finalmente, la autoridad y el respeto como pilares fundamentales que facilitan la convivencia.

Con motivo de conocer el grado de conflictividad del centro, entre los indicadores del plan se encuentra lo relacionado con las características del centro (ubicación, alumnado e instalaciones), así como la definición global del ambiente de convivencia, en la que se cataloga la situación general como “buena”, siendo los conflictos que se dan de manera más frecuente: la interrupción en el aula (hablar a destiempo, levantarse sin permiso...), la distracción y falta de atención, el olvido del material necesario para trabajar en el aula, la pérdida de respeto entre el alumnado, la desobediencia e incumplimiento de las normas educativas y formativas del docente y/o de la familia; aludiendo a la falta de motivación como posible causa del conflicto, así como las llamadas de atención o la impulsividad y escasa reflexión, entre otras. Así, para mejorar la situación, las medidas planteadas en el Plan de Convivencia se traducen en el establecimiento de normas consensuadas entre alumnado y docente, la sensibilización y concienciación de los alumnos y alumnas, las tutorías individualizadas, refuerzo positivo, modelado para la mejora de la convivencia en el aula, mediación, y la consideración de formación docente en determinadas áreas.

En lo que al Plan de Acción Tutorial (PAT) de la institución y a la flexibilización de la metodología de acceso al currículo, es el tutor o tutora quien posee la potestad de tomar las decisiones oportunas en el aula que tutorice, con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa eficaz a su grupo-clase. De hecho, el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias más utilizadas por los y las docentes del presente centro ya que, según Pujolàs (2002), el aprendizaje cooperativo se encuentra íntimamente relacionado con la atención a la diversidad y, por ende, con la escuela inclusiva.

Para finalizar, hay que tener en cuenta que el centro posee un protocolo propio frente al acoso escolar, en el que se incluyen medidas de carácter preventivo y de actuación en el Plan de Convivencia, dentro del marco del Proyecto Educativo y del Reglamento de Régimen Interior (RRI), con la finalidad de favorecer las relaciones entre el alumnado e impedir situaciones de conflicto contrarias a las normas de convivencia del centro. Entre las medidas incluidas se muestra la aplicación flexible de las normas, así como la observación y recogida de datos informativos relativos al acoso escolar, la promoción de la participación de los alumnos y las alumnas, o la implementación de métodos de mejora de la comunicación y de otras habilidades de reflexión y actuación. Es más,

existen una serie de fases de intervención a tener en cuenta ante el fenómeno del *bullying* en el contexto escolar, las cuales comienzan con la detección y el control de la situación, a través de la comunicación al Equipo Directivo, el establecimiento de medidas provisionales de urgencia y la comunicación a las familias y a la Inspección de Educación; tras ello, se estudia y se valora de la problemática, recogiendo información con las entrevistas pertinentes y, si el conflicto se cataloga de “grave”, se continúa el protocolo hasta la instrucción de un expediente, con el conocimiento de las familias, el alumnado, la Comisión de Convivencia, el Consejo Escolar y la Inspección de Educación, llevando a cabo el acto de conciliación con las personas implicadas y resolviendo el expediente; por último, se dan las medidas de apoyo y seguimiento para los implicados y las implicadas.

6.1.2 Los destinatarios y las destinatarias

La población destinataria del presente proyecto es el nivel de 6º de la educación primaria de un centro concreto, fundamentándose dicha elección en el hecho de que, parafraseando a González, Cuéllar, Miguel y Desfilis (2009), la adolescencia es uno de los períodos de especial vulnerabilidad en relación a dichas consecuencias negativas, debido a los numerosos cambios (físicos, sociales y psicológicos) experimentados por los y las jóvenes en dicha etapa, que son los responsables de la formación de la identidad personal. Es por ello por lo que las diversas investigaciones relacionadas tanto con el *bullying* escolar en general (Olweus, 1985; Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Arregi y Martínez, 2012; Calmaestra, Escorial, García, del Moral, Perazzo y Ubrich, 2016), como las que tienen que ver con el *bullying* por orientación afectivo-sexual (Generelo *et al.*, 2012; Rodríguez, Carrera, Lameiras y Vallejo, 2013) coinciden en afirmar que es primordial el paso de la etapa de Educación Primaria a la etapa de Educación Secundaria, punto en el que acontecen, en mayor medida, una serie de situaciones que tienen que ver con el acoso escolar (Defensor del Pueblo, 2007). Así, este proyecto se podría traducir en una labor anticipatoria de situaciones de acoso escolar y, más específicamente, del *bullying* relacionado con la orientación afectivo-sexual.

En lo que al aula en concreto se refiere, se compone de 26 alumnos y alumnas (13 niños y 13 niñas), con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años.

Como se ha apuntado anteriormente, el gran número de inmigrantes es característica esencial del centro y, por ende, rasgo generalizado en sus aulas. Es por ello por lo que, cerca del 50% del total de alumnado en esta aula es hijo o hija de personas inmigrantes, en su mayoría, provenientes del norte de África. No obstante, hay que recalcar que los niños y niñas han nacido en España, por lo que no poseen problema alguno con el idioma.

En relación a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI), significativas y no significativas, se debe de hacer especial hincapié en el no requerimiento de estas en el curso presente. Aunque no está de más considerar a una alumna que se encuentra repitiendo este nivel; circunstancia que no ha sido considerada suficiente, por decisión del equipo docente y la orientadora del centro, como para establecer ACI.

6.1.3 Las personas responsables

Para comenzar, conviene indicar que el presente proyecto posee carácter transversal, en base a la opinión de Martxueta y Etxeberria (2014) acerca de que el *bullying* por orientación afectivo-sexual debe de abordarse desde un contexto amplio, esto es, transversalmente; con ello, se procurará “disminuir cualquier forma discriminatoria relacionada con las orientaciones afectivo-sexuales e identidades de género” (Martxueta y Etxeberria, 2014, p. 125). Además, tratar este tipo de acoso desde un proyecto transversal no hace más que facilitar el desarrollo del pensamiento divergente en el alumnado, así como la reflexión por parte de este y la construcción de opiniones propias a través de actitudes críticas, todo ello acerca de las consecuencias de este fenómeno (Martxueta y Etxeberria, 2014). Así, este proyecto se basa en los contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos en lo correspondiente al curso de 6º de educación primaria; aunque, la transversalidad con la que se caracteriza la iniciativa conduce a su desarrollo en diversas áreas curriculares de la etapa.

En lo que atañe a la colaboración y cooperación entre docentes, y continuando con Hargreaves (1996, p. 210), dicha metodología entraña numerosas ventajas, tales como el fomento del desarrollo del profesorado, favoreciendo con ello la propagación de la reflexión personal y particular, y la dependencia de algunos profesionales juntos. Es por ello por lo que la coordinación docente será esencial en la implementación del proyecto; fundamentándose esta en la participación voluntaria y la motivación de los y las

docentes por colaborar en acciones conjuntas, fomentando con ello la creación de redes sociales de aprendizaje (Zabalza, 2006). En lo relativo al proyecto presente, la colaboración y coordinación del profesorado implicado, traducándose este en la tutora (que es, a la vez, especialista en inglés), la maestra de educación artística y musical y el maestro de educación física, se muestra al compartir de manera mutua lo que tiene que ver con programaciones, metodologías (...). Es decir, la coordinación docente implica la unificación de diferentes puntos de vista relativos al proceso educativo, dando lugar a la interdisciplinariedad (Krichesky y Murillo, 2015; Sánchez y Galiano, 2018). En el caso presente, la colaboración docente aparece como una estrategia innovadora del centro escolar (McLaughlin y Talbert, 2006).

En base a lo anterior, se considera la existencia de prejuicios o estereotipos entre el profesorado, pudiendo ser sus concepciones erróneas las responsables de obstaculizar el buen hacer del plan (Cordero, 2013, p. 201).

Por otro lado, y dada la peculiaridad del fenómeno del acoso escolar, conviene hacer referencia al Departamento de Orientación del centro, así como a la función de la orientadora de la institución en el presente caso. Por ello, la orientadora actuará como asesora y guía del profesorado implicado, en lo relativo al contenido del proyecto de innovación; y como responsable de alguna de las sesiones relacionadas con la educación en valores (respeto, empatía...) en el alumnado, ya que la principal característica de la persona agresora reside en su carencia de empatía, hecho el cual convierte a la educación emocional en una forma de prevención primaria vinculada con la orientación psicopedagógica. Además, también se ha de recalcar la labor de intervención de la orientadora en los casos en los que se dé acoso escolar, la cual realizará reuniones individualizadas y confidenciales tanto con la parte víctima como con la parte acosadora. Entre los objetivos de estas reuniones se encontrará el lograr que la persona agresora reflexione acerca de la acción, así como el de facilitar el aumento de autoestima en la víctima del acoso.

Finalmente, la formación adecuada en cuestiones de educación afectivo-sexual, será clave en pro de lograr los objetivos previstos (Martínez *et al.*, 2011). Como también, se pretende evitar el fracaso de anteriores programas de prevención relacionados con el

bullying homofóbico, mediante la transmisión de información y orientación relacionada, de una manera precisa y clara (Kirby, Laris y Rolleri, 2007).

6.2 Objetivos

El objetivo general (OG) de este proyecto es el de acometer el problema del acoso escolar basado en la orientación afectivo-sexual a través de un proyecto de innovación educativa.

Derivados del objetivo general (OG), se deducen los siguientes objetivos específicos (OE):

- OE1: Abordar la educación en valores (de respeto a la diversidad, de empatía, de igualdad, de libertad de elección de estilo de vida...) como paso previo para introducir la diversidad afectivo-sexual.
- OE2: Enseñar la existencia de la diversidad en diferentes contextos de la vida, tanto dentro del aula como fuera de esta, logrando con ello una apertura de mente y de actitud, lejos de prejuicios y estereotipos sociales.
- OE3: Enseñar a conocer y respetar la diversidad afectivo-sexual, en pos de prevenir el acoso hacia personas con distinta orientación y condición afectivo-sexual que la suya propia.
- OE4: Informar y orientar sobre el *bullying* homofóbico, sus causas y sus consecuencias.
- OE5: Promover la adquisición de herramientas e instrumentos propios, por parte del alumnado, para identificar y condenar el *bullying* homofóbico en cualquiera de sus variantes; formando en materia de mediación contra el acoso escolar por motivo de orientación afectivo-sexual.

6.3 Principios metodológicos

La metodología elegida en este proyecto será activa y participativa, procurando que todo el alumnado participe activamente en las actividades. Así, también se fomentará la interacción y colaboración entre el alumnado o, lo que es lo mismo, el trabajo cooperativo; ya que, siguiendo a León, Gozalo y Polo (2012, p. 25), los estudios sobre

el aprendizaje cooperativo ponen de manifiesto la mejora en las relaciones sociales, revistiendo también una buena forma de prevención del acoso escolar.

Por ello, será esencial la combinación de trabajo autónomo, para el desarrollo del espíritu crítico y resuelto, y el grupal, en pro de la mejora de la autoestima e independencia del y la estudiante, así como el desarrollo de un sistema de valores y experiencias adultas (Hansen, Sanders, Massaro y Last, 1998).

Por otro lado, se pretende lograr un aprendizaje significativo, es decir, que los niños y las niñas relacionen los nuevos contenidos con lo que ya saben (Ausubel, Novak y Hanessian, 1983), readaptando la información.

A tenor de los contenidos implicados, se propone un proceso gradual, en el que se asegure la aprehensión de ciertos conceptos, en un primer momento, y se logre, finalmente, el respeto por la diversidad afectivo-sexual. Es por ello por lo que se comenzará con actividades teóricas, complementando estas con ejercicios dinámicos y lúdicos.

Resulta interesante recalcar que el alumnado al que va dirigido tal proyecto se encuentra, en palabras de Piaget, “en la fase de operaciones concretas” (Piaget, 1970), momento en el que se demuestra la capacidad por desarrollar teorías propias, así como para concienciarse por determinados temas de la realidad social que les rodea. Es por ello por lo que la metodología del proyecto *descansa* sobre un aprendizaje constructivista (Vygotsky, 1978), en el que los alumnos y las alumnas creen su propio saber a partir de sistemas de ayuda por parte del docente o la docente.

La implementación del presente proyecto se hará desde el área de Valores Sociales y Cívicos, en los diferentes bloques de contenidos, a tenor de lo establecido por la ORDEN de 16 de junio de 2014 (ver [anexo I](#)).

6.4 Aplicación del proyecto

6.4.1 Cronograma de actividades

En lo que a la temporalización se refiere y, como se puede observar en la tabla 4, esta se dividirá en tres momentos: la fase de diagnóstico, que será iniciada a finales del mes de septiembre, la fase de aplicación, la cual comenzará en el mes de noviembre y concluirá en el mes de junio y, por último, la fase de evaluación en junio.

En cuanto a las actividades propuestas, estas se llevarán a cabo en horario escolar, repartidas en sesiones de 45 min. Resulta esencial concretar que se trata de un proyecto con carácter transversal que, si bien se encuentra basado en los contenidos curriculares del área de Valores Sociales y Cívicos para 6° de educación primaria, también participan en el proyecto otras áreas tales como: el Departamento de Orientación, Lengua extranjera: inglés, Lengua castellana y Literatura, Educación Artística Plástica o Educación Artística Música, Educación Física y Ciencias Sociales.

Tabla 4. *Cronograma de actividades*

Acción	Mes	Duración	Contenidos	Responsable(s)	Objetivo(s)
Fase de diagnóstico					
Encuesta inicial al alumnado	Septiembre (4ª semana).	20 min.	Preguntas acerca de la convivencia escolar, su opinión sobre situaciones de acoso escolar y su pensamiento acerca de aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual.	Equipo Directivo y Departamento de Orientación (en una sesión de lengua).	Recabar datos acerca de los intereses y necesidades de la población destinataria del proyecto.
Reunión del Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y el profesorado implicado	Octubre (1ª semana).	45 min.	Análisis y valoración de la información recabada acerca de necesidades e intereses del alumnado destinatario del proyecto.	Equipo Directivo y Departamento de Orientación.	Diseñar el proyecto de innovación educativa según las necesidades e intereses del alumnado.

Pre test al alumnado	Octubre (1ª semana).	45 min.	Cuestionario acerca de diversidad afectivo-sexual, prejuicios y estereotipos, acoso escolar y mediación.	Departamento de Orientación (en una sesión de lengua).	Conocer los conocimientos previos del alumnado acerca de los temas a tratar en el proyecto de innovación.
Reunión con las familias	Octubre (2ª semana).	30 min.	Aportación de información relacionada con los contenidos tratados durante el desarrollo del proyecto, así como la temporalización del mismo, y lo relacionado con las actividades propuestas.	Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado implicado.	Informar a las familias, de manera precisa y detallada, acerca del proyecto que se pretende llevar a cabo.
Formación docente	Septiembre (3ª y 4ª semana) y octubre (1ª a 4ª semana).	18h. (martes y jueves, de 15:30 a 17:00h., durante seis semanas).	Educación en valores de respeto e igualdad para mejorar la convivencia escolar, atención a la diversidad afectivo-sexual, y riesgo de acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual.	COFO	Formar al profesorado del centro en educación afectivo-sexual.
Fase de aplicación					
Actividad 1. Derechos e igualdad social	Noviembre (1ª semana).	45 min.	Derechos sociales, igualdad social y formas de discriminación.	Docente responsable del área de Ciencias Sociales.	OE1
Actividad 2. Diversidad social	Noviembre (2ª y 3ª semanas).	1h y 30 min. (2 sesiones de 45 min.).	La existencia de la diversidad social, y el respeto a la misma.	Docente responsable del área de Lengua castellana y Literatura; Docente responsable del área de Lengua extranjera: inglés.	OE1

Reunión mensual de seguimiento	Noviembre (4ª semana).	Entre 30 min. y 1h.	Sugerencias, valoraciones y propuestas de mejora.	Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado implicado.	Evaluar el proyecto de innovación.
Actividad 3. Sistema sexo-género	Noviembre (4ª semana) y diciembre (1ª y 2ª semanas).	2h. y 15 min. (3 sesiones de 45 min.).	Diferencias entre sexo y género. Diferencias entre estereotipo y prejuicio.	Docente responsable del área de Lengua castellana y Literatura.	OE1 OE2
Actividad 4. Estereotipos y prejuicios (de género y de sexo)	Enero (2ª semana).	45 min.	Estereotipos de género y estereotipos relacionados con la sexualidad.	Docente responsable del área de Lengua castellana y Literatura.	OE2 OE3
Reunión mensual de seguimiento	Enero (3ª semana).	Entre 30 min. y 1h.	Sugerencias, valoraciones y propuestas de mejora.	Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado implicado.	Evaluar el proyecto de innovación.
Actividad 5. Bullying por orientación afectivo-sexual	Enero (3ª y 4ª semanas).	1h y 30 min. (2 sesiones de 45 min.).	Acoso escolar y acoso escolar por motivo de orientación afectivo-sexual.	Docente responsable del área de Ciencias Sociales; Docente responsable del área de Lengua castellana y Literatura.	OE3 OE4
Actividad 6. Conflicto o acoso	Febrero (1ª y 2ª semanas).	1h y 30 min. (2 sesiones de 45 min.).	Diferencias entre conflicto y acoso escolar. Ejercicio de <i>role-playing</i> sobre situaciones de conflicto.	Docente responsable del área de Educación Física.	OE5
Actividad 7. Habilidades sociales	Febrero (3ª semana).	45 min.	Desarrollo de la empatía identificando las diferentes emociones.	Departamento de Orientación (en una sesión de Tutoría).	OE5
Actividad 8. La mediación	Febrero (4ª semana).	45 min.	Qué es la mediación, sus fases y su importancia para prevenir el acoso escolar.	Educación Artística Plástica.	OE5

Reunión mensual de seguimiento	Febrero (4ª semana).	Entre 30 min. y 1h.	Sugerencias, valoraciones y propuestas de mejora.	Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado implicado.	Evaluar el proyecto de innovación.
Actividad 9. Contra el acoso escolar	Marzo (1ª – 4ª semana).	3h (4 sesiones de 45 min.).	Manifestación a través de la expresión musical contra el acoso escolar.	Educación Artística Musical.	OE5
Reunión mensual de seguimiento	Marzo (4ª semana).	Entre 30 min. y 1h.	Sugerencias, valoraciones y propuestas de mejora.	Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado implicado.	Evaluar el proyecto de innovación.
Actividad 10. Mediadoras y mediadores	Abril, mayo y junio (10 semanas).	25 h. (5 sesiones de 30 min. a la semana durante 10 semanas).	Mediación del alumnado en relación a conflictos ocurridos en el patio del recreo, e identificación de posibles casos de acoso escolar, sobre todo el motivado por orientación afectivo-sexual.	Departamento de Orientación (patio de recreo).	OE5
Reuniones mensuales de seguimiento	Abril (4ª semana) y mayo (4ª semana).	Entre 30 min. y 1h.	Sugerencias, valoraciones y propuestas de mejora.	Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado implicado.	Evaluar el proyecto de innovación.
Fase de evaluación					
Post test de evaluación alumnado	Junio (2ª semana).	45 min.	Ítems valorativos sobre los contenidos trabajados durante el proyecto de innovación, la metodología empleada y las sensaciones experimentadas.	Departamento de Orientación (en una sesión de lengua).	Valorar el logro de objetivos propuestos, mediante la recogida de datos acerca de los conocimientos aprendidos por el alumnado.

Reunión de evaluación del Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado implicado.	Junio (3ª semana).	45 min.	Análisis de la información recogida acerca de la valoración del alumnado del proyecto de innovación educativa. Valoración de su eficacia y posibles cambios para su mejora.	Evaluar la eficacia del proyecto y valorar sus posibles mejoras.
---	--------------------	---------	---	--

Nota: Elaboración propia.

6.4.2 Actividades propuestas

En este apartado se encuentran plasmadas las actividades propuestas para el desarrollo del presente proyecto de innovación educativa. En lo relativo a la organización de las actividades, estas se encuentran ordenadas de manera gradual, esto es, desde lo más sencillo como pueden ser los conceptos o la introducción del tema a abordar, hasta lo más complejo en lo que atañe a la puesta en práctica de la labor de mediación.

Por otro lado, resulta necesario tener en cuenta la encuesta (ver [anexo II](#)) realizada por el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación al alumnado de 6º en la fase de diagnóstico, con la finalidad de detectar las necesidades que este grupo posee con respecto a la problemática de acoso escolar. Entre la información a recabar en dicha encuesta se encuentra la relativa al grado de satisfacción del alumnado con el clima convivencial en el centro, así como a las relaciones entre compañeros y compañeras, y la que atañe a la opinión acerca de aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual y con la implicación del profesorado y del propio alumnado en temas de conflicto. Conviene indicar, además, el anonimato en las encuestas.

Por su parte, continuando con la fase de diagnóstico, también tendrá lugar una reunión inicial, establecida por el Equipo Directivo entre este, el Departamento de Orientación y el resto del profesorado implicado en el aula de 6º; con motivo de constituir el diseño del proyecto de innovación educativa según la información recabada a partir de las encuestas de detección de necesidades del alumnado (ver [anexo II](#)). Además, dicho personal también realizará una reunión con las familias durante la fase de diagnóstico, con la finalidad de aportarles información detallada acerca del proyecto que se pretende llevar a cabo (ver [anexo II](#)). Finalmente, un par de semanas antes del comienzo de la fase de aplicación del proyecto, la COFO del centro (Coordinadora de Formación)

llevará a cabo un curso de formación basado en la educación afectivo-social y dirigido a los y las profesionales que tomarán partido en las diversas actividades propuestas, con el objetivo de instruir a dichos y dichas docentes en los contenidos que se trabajarán con el alumnado (ver [anexo II](#)).

Tabla 5. *Actividad 1*

Derechos e igualdad social	
Duración	Duración total: 45 min.
Áreas implicadas	Ciencias Sociales.
Metodología	Activa y participativa: Debate y puesta en común; Audiovisual; Lluvia de ideas (<i>brainstorming</i>).
Agrupamiento	Individual y gran grupo-clase.
Rol docente	Guía y mediador o mediadora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Espaciales: Aula de 6º. - Materiales: Hojas de papel, gomas y lápices o bolígrafos; pizarra digital. - Personales: el o la docente
Evaluación	Entrevista de autoevaluación. (ver anexo III)
Material complementario	Cajas cerradas con ranura en la tapa. Orientaciones docentes de algunos artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Convención sobre los Derechos del Niño (ver anexo IV).
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE1: Abordar la educación en valores (de respeto a la diversidad, de empatía, de igualdad, de libertad de elección de vida...) como paso previo para introducir la diversidad afectivo-sexual.
Objetivos curriculares de la etapa¹ (ORDEN de 16 de junio de 2014)	
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor. d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura. f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.	
Contenidos curriculares	

¹ Tanto los objetivos curriculares, como los contenidos y las competencias abordadas en cada actividad se ciñen a lo establecido por la ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (ver [anexo I](#)).

Saber ser y estar:

- La escucha activa y la ayuda.
- Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo.

Saber hacer:

- Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar.
- La interacción de la comunicación no verbal y verbal.
- Participación en dinámicas de grupo y actividades cooperativas.

Saber:

- La responsabilidad social y la justicia social.
- Formas de discriminación: racismo, xenofobia y desigualdad de oportunidades. Análisis de hechos discriminatorios y enjuiciamiento crítico de los mismos.
- La igualdad de los derechos y la no discriminación.

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística: en la intervención oral en las diversas puestas en común.
- Aprender a aprender: esta habilidad se demuestra en la entrevista autoevaluativa.
- Competencias sociales y cívicas: sensibilización acerca de distintos derechos sociales y la necesidad de un establecimiento de igualdad no discriminatoria.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en los ejercicios de expresión en los debates y el *brainstorming*.

Descripción

Dinámica 1. *Tengo derecho a tener derechos*

Antes de comenzar, la maestra o el maestro propondrá al alumnado una serie de preguntas, a partir de las cuales se iniciará el debate. Como son:

- *¿Alguien sabe qué es un derecho?*
- *¿Conocéis la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)? (...).*

Tras las preguntas de inicio, el profesorado ofrecerá información sobre la DUDH (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Una vez finalizada la explicación, se entregará a cada alumno y alumna un trozo de papel en el que deberá escribir, de manera individual y en un plazo de 5 min. aproximadamente, la respuesta a dos cuestiones:

1. *¿Qué derecho de la CDN mostrado crees que es el más importante?*
2. *Si pudieras añadir o modificar algún derecho, ¿cuál sería?*

Cada uno y una introducirá su trozo de papel en una caja cerrada con una ranura en la tapa, a modo de

votación secreta. Así, la maestra o el maestro pedirá a sus alumnos y alumnas que se imaginen que sus sugerencias tuvieran mayor o menor peso, según el sexo o el género de la persona que las sostiene; sirviendo esta cuestión de inicio para la consideración de la Ley 4/2018 de 19 de abril, y la Ley 18/2018, de 20 de diciembre sobre la igualdad, la no discriminación y la identidad y expresión de género. Así, serán nombradas por la o el docente, dejando constancia del hecho de que en Aragón también existen normativas que regulan los derechos de todos y todas por igual.

Para finalizar esta dinámica, se iniciará otro debate a través de las siguientes cuestiones:

- ¿Creéis que la igualdad es un asunto importante a tener en cuenta? ¿Por qué?
- ¿Hay algún motivo discriminatorio que os sorprenda?
- ¿Conocéis de alguien que haya sido discriminado o discriminada por alguna de estas razones descritas en las leyes?

Ni qué decir tiene que, los debates se realizarán de manera organizada, encargándose el maestro o la maestra de procurar la participación de toda la clase.

Dinámica 2. Merecemos lo mismo

En la sesión, perteneciente a inglés, se mostrará en la pizarra digital el vídeo *Gender Equality Explained By Children* (Pedro Honório Silva, 2018). Recuperado 18 noviembre 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=hLr2GNRnmXM>. Se trata de un vídeo realizado por niños y niñas noruegos, en su idioma de origen, aunque será subtulado en inglés y, por ello, la dinámica se llevará a cabo en una de las sesiones dedicada a esta segunda lengua.

Una vez visionadas las imágenes, se comenzará una lluvia de ideas (*brainstorming*), en la que cada niño y niña expresará percepciones y reflexiones personales sobre lo que han sentido al ver el vídeo. Así, el o la docente irá apuntando dichas ideas en la pizarra, teniendo en cuenta todas y cada una de ellas.

Tras la lluvia de ideas, y con las expresiones aún escritas en la pizarra, la maestra o el maestro apuntará que, el hecho de sentirse mal al ver una situación de injusticia, puede ser el primer paso para actuar a favor de la igualdad y la no discriminación.

Nota: Elaboración propia

Tabla 6. *Actividad 2*

Diversidad social	
Duración	Duración total: 1h y 30 min. - Dinámica 1: 45 min. - Dinámica 2: 45 min.
Áreas implicadas	Lengua castellana y Literatura; Lengua extranjera: inglés.
Metodología	Activa y participativa: Juego, lluvia de ideas, puesta en común.
Agrupamiento	Individual y en gran grupo-clase
Rol docente	Guía y mediador o mediadora
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Espaciales: aula de 6°. • Materiales: sillas. • Personales: el o la docente.
Evaluación	Observación sistemática anecdótico (ver anexo III).

Material complementario	Tarjetas con preguntas (ver anexo IV).
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE1: Abordar la educación en valores (de respeto a la diversidad, de empatía, de igualdad, de libertad de elección de vida...) como paso previo para introducir la diversidad afectivo-sexual.
Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)	
<p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p>	
Contenidos curriculares	
<p>Saber ser y estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escucha activa y la ayuda. • Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar. • Interacción de la comunicación no verbal y verbal. • Participación en dinámicas grupales y cooperativas. <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y aplicación de habilidades sociales. 	
Competencias clave	
<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística: en relación a la expresión y comprensión orales, tanto en el <i>juego de las sillas</i>, como en la puesta en común posterior. - Competencias sociales y cívicas: en cuanto a la adquisición de la conciencia necesaria acerca de la existencia de la diversidad social. - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: a la hora de participar en una puesta en común, expresando las propias ideas y valorando las del resto. 	
Descripción	

Dinámica 1. *Iguales pero diferentes*

En primer lugar, el o la maestra lanzará al grupo-clase una pregunta acerca de si conocen lo que es la diversidad social y qué es lo que saben, con el objeto de que los alumnos y alumnas muestren los conocimientos previos que poseen relativos a este tema.

Tras ello, se pedirá a los alumnos y alumnas que se sienten con su silla formando un círculo en el centro del aula. Una vez situados y situadas, el o la docente pedirá a un niño o niña que le diga un número del 1 al 25. El maestro o la maestra hará coincidir ese número en la lista de nombres del alumnado, para elegir a la persona que se colocará en el centro del círculo. Así, la persona sentada en el centro del círculo llevará la silla consigo, quedando en inferior el número de sillas de alrededor, con respecto al total de miembros.

Para comenzar la actividad, el maestro o la maestra entregará a quien proceda una tarjeta con una pregunta escrita, que leerá en voz alta; siendo las preguntas del tipo: *¿Quién lleva pendientes?; ¿A quién le gustan los videojuegos?; ¿Quién juega al fútbol? (...)*.

La persona que esté de acuerdo con la condición expresada, se levantará rápidamente con la intención de cambiarse de silla y, quien esté en el centro en ese momento, procurará sentarse en una de las sillas, quedándose siempre alguien sin silla y, por ende, ocupando el lugar del centro. Esta acción será repetida varias veces.

Resulta conveniente señalar la insistencia del o la docente en que el alumnado sea sincero y honesto en sus respuestas.

Dinámica 2. *¿Qué hemos entendido?*

En días sucesivos, se realizará una reflexión sobre el juego de las sillas, mediante una puesta en común oral del grupo-clase. Dicho ejercicio estará dividido en tres momentos, en los que se tratarán las diversas formas de pensar de cada uno y una:

- *¿Hubo muchas características cumplidas por todos y todas?*
- *¿Creéis que hay aspectos más relacionados con un género y sexo que con otro? ¿Por qué?*
- *¿Pensáis que hay alguna condición mejor que otra? ¿Por qué?*

Para finalizar, la maestra o el maestro pedirá al alumnado que reflexione durante 5 min. acerca del hecho de que alguien les tratara mal o les ignorara por sus gustos o preferencias. Tras esta pequeña reflexión, el o la docente les indicará que, los y las que piensen que el caso anteriormente descrito sería injusto, deberían situarse en el fondo izquierdo del aula y, por otro lado, quienes opinen que no hay nada de injusto en ello, deberían acudir al fondo derecho.

A modo de resumen, el profesorado explicará el significado de la actividad realizada, en el cual quedará de manifiesto la existencia de variedad en cada uno de nosotros y nosotras, siendo esa diversidad la responsable de hacernos únicos y únicas. Además, también conviene hacer hincapié en que esa diversidad se encuentra en todos los ámbitos de la vida de una persona: en sus gustos y preferencias, en sus intereses, en sus deseos, en lo que le disgusta, en su manera de pensar, en sus elecciones (...) e incluso en su físico y en su forma de vestir; poniendo como ejemplo las condiciones mencionadas en el juego de las sillas. Concluyendo, el o la docente mostrará que, del mismo modo que cada uno y una queremos poder disfrutar de lo que nos gusta o interesa de manera libre sin que nadie nos haga sentir mal por ello, también deberíamos respetar que el otro o la otra, que tiene gustos e intereses diferentes, disfrute de los suyos con la misma libertad.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 7. Actividad 3

Sistema sexo-género	
Duración	Duración total: 2h. y 15 min. - Dinámica 1: 90 min. - Dinámica 2: 20 min. - Dinámica 3: 25 min.
Áreas implicadas	Lengua castellana y Literatura.
Metodología	Activa y participativa: trabajo cooperativo, exposición oral, lluvia de ideas.
Agrupamiento	Pequeño y gran grupo-clase.
Rol docente	Guía y mediador o mediadora.
Recursos	- Espaciales: aula de 6º. - Materiales: Cartulinas grandes, lápices, gomas, rotuladores y bolígrafos. <i>Tablets</i> y pizarra digital. - Personales: el o la docente.
Evaluación	Rúbrica de coevaluación (entre grupos de alumnado) (ver anexo III).
Material complementario	Imágenes de bebé (ver anexo IV) y orientaciones docentes sobre la introducción de estereotipos y prejuicios (ver anexo IV).
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE1: Abordar la educación en valores (de respeto de la diversidad, de empatía, de igualdad, de libertad de elección de vida...) como paso previo para introducir la diversidad afectivo-sexual. • OE2: Enseñar la existencia de la diversidad en diferentes contextos de la vida, tanto dentro del aula como fuera de esta, logrando con ello una apertura de mente y de actitud, lejos de prejuicios y estereotipos sociales.
Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)	
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor. d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura. i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales. m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.	
Contenidos curriculares	
Saber ser y estar: <ul style="list-style-type: none"> • Manifestación asertiva de los rasgos de la personalidad propios. • Demostración de compromiso respecto a sí mismo y misma y a los y las demás. 	

<ul style="list-style-type: none"> • La escucha activa y la ayuda. • Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo. • El trabajo en equipo. • Trabajo cooperativo. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de estrategias de reestructuración cognitiva. • La iniciación, mantenimiento y finalización de conversaciones. • Participación en dinámicas de grupo y actividades cooperativas. • Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar. • La interacción de la comunicación no verbal y verbal. <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones personal y meditada. El sentido consecuencial en la toma de decisiones. El valor ético de las decisiones. • Los prejuicios sociales. Las consecuencias de los prejuicios.
<p>Competencias clave</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística: en lo que atañe al lenguaje verbal y no verbal, además de escrito, utilizado. - Competencia digital: a la hora de realizar el <i>Power Point</i>. - Aprender a aprender: en cuanto a saber exponer el trabajo realizado, y evaluar el de sus compañeros y compañeras. - Competencias sociales y cívicas: en lo relativo a la concienciación y sensibilización de la existencia de prejuicios y estereotipos de género y sexo. - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: tanto en lo relacionado con el trabajo cooperativo, como en la puesta en común en el ejercicio de la lluvia de ideas.
<p>Descripción</p> <p>Dinámica 1. <i>Decide su vida</i></p> <p>Antes de comenzar, la maestra o el maestro preguntará al grupo-clase acerca de los estereotipos y prejuicios (<i>¿qué sabéis acerca de los estereotipos y los prejuicios?</i>).</p> <p>En lo que al comienzo de la dinámica se refiere, se dividirá la clase en dos grupos, siguiendo el orden alfabético. A cada uno de los grupos se le proporcionará una imagen de bebé, indicando que uno de los grupos deberá trabajar sobre el sexo masculino del mismo, y el otro sobre el sexo femenino. Esto es, cada equipo deberá escribir la historia futura de esa persona: cómo será, qué le gustará hacer, qué detestará (...); como si de ellos y ellas dependiera su vida.</p> <p>En primer lugar, se deberán de establecer los roles de responsabilidad en cada grupo, que serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los encargados y encargadas de describir a la familia, siendo uno de los roles el de escribir. - El alumnado que trata su descripción, física y personal; encargándose un alumno o alumna en plasmarlo. - Los chicos y chicas que abordan sus gustos, intereses y preferencias. Esto será escrito por un o una participante. - Por último, una de las tareas será la de unificar toda la información creando un <i>Power Point</i>. La persona responsable de esta labor será también el o la portavoz para exponer el trabajo al resto de la clase; Pudiendo crear el <i>Power Point</i> a su antojo, para que le sirva de apoyo de cara a la exposición. <p>Los roles anteriormente descritos serán adjudicados por los mismos y las mismas integrantes de cada</p>

grupo, disponiendo de 10 minutos para negociar y tomar tales decisiones.

Una vez decididas las diversas responsabilidades, cada grupo comenzará a crear la historia de vida de la persona de la imagen, continuando con la historia en la siguiente sesión de la asignatura de lengua castellana y literatura.

Cuando hayan realizado los borradores de cada historia pertinentes, será el momento de aunar toda la información en un *Power Point*; creando, al mismo tiempo, un guion de exposición por la persona encargada de esta labor. Además, el *Power Point* se realizará con ayuda de una *tablet*, instrumento que será otorgado a cada grupo.

Esta dinámica se realizará durante dos sesiones semanales.

Dinámica 2. Expón su vida

En la siguiente sesión semanal del área implicada comenzarán las dos exposiciones de *la vida inventada*: el encargado o la encargada expondrá, de manera oral, ante los compañeros y las compañeras el trabajo realizado por su grupo, apoyándose en el *Power Point* mostrado en la pizarra digital.

Dinámica 3. ¿Niño o niña?

Para finalizar, y durante la misma sesión que la dinámica anterior, el o la docente desvelará el sexo de la persona de las imágenes ofertadas a los grupos al finalizar las exposiciones, concretando que se trata del mismo o la misma bebé. Tras ello, el maestro o la maestra escribirá en la pizarra tres columnas claramente diferenciadas: *Niña, niño, niña y niño*. Así, se realizará una lluvia de ideas (*brainstorming*), en la que los alumnos y las alumnas participarán, de manera activa y ordenada, expresando los gustos e intereses, así como otros elementos condicionantes, que creen o piensan que se encuentran vinculados al sexo o al género de una persona y que, por lo tanto, han utilizado en la invención de la vida de la persona de la imagen. Todas las ideas surgidas serán tenidas en cuenta por el o la docente, quien las irá apuntando en la columna pertinente.

Resulta conveniente indicar que, antes de cada intervención, el alumnado deberá de comenzar con la frase: *Si es niña (...); Si es niño (...); Tanto si es niña como si es niño (...)*:

- *Si es niña*: si se cree que son cualidades o rasgos que caracterizan a una persona del sexo femenino.
- *Si es niño*: si se va a afirmar que son condicionantes vinculados al sexo masculino.
- *Tanto si es niña como si es niño*: si se piensa que son aspectos independientes del sexo.

Finalmente, el profesorado explicará la diferencia entre sexo y género, estableciendo que el sexo viene determinado de manera biológica en el momento de nacer, mientras que el género es una decisión íntima y libre de la persona, condicionada por diversos gustos, intereses o preferencias de carácter afectivo-sexual, que son los aspectos relacionados con las decisiones personales acerca de a quién amar o con quién mantener relaciones sexuales. A tenor de ello, el o la docente abordará la cuestión de la existencia de estereotipos sociales, tratándose de pensamientos e ideas, normalmente de carácter negativo, procedentes de un conjunto de la población sobre otro grupo poblacional; los cuales fomentan actitudes de rechazo por parte de las personas que los poseen (prejuicios sociales). Así, la diversidad afectivo-sexual, esto es, la libre elección de la persona en lo relativo a relaciones afectivas y sexuales, también genera estereotipos y, por ende, prejuicios en la sociedad.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 8. *Actividad 4*

Estereotipos y prejuicios (de género y de sexo)	
Duración	Duración total: 45 min. - Dinámica 1: 25 min. - Dinámica 2: 20 min.
Áreas implicadas	Lengua castellana y Literatura.
Metodología	Activa y participativa: Trabajo cooperativo y en equipo.
Agrupamiento	Pequeño grupo
Rol docente	Guía y mediador o mediadora.
Recursos	- Espaciales: aula de 6º. - Materiales: rotuladores, bolígrafos, lápices y gomas. - Personales: el o la docente.
Evaluación	Prueba escrita (ver anexo III).
Material complementario	Hojas de preguntas facilitadoras y cartulinas de <i>CHICO</i> y <i>CHICA</i> . (ver anexo IV).
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE2: Enseñar la existencia de la diversidad en diferentes contextos de la vida, tanto dentro del aula como fuera de esta, logrando con ello una apertura de mente y de actitud, lejos de prejuicios y estereotipos sociales. • OE3: Enseñar a conocer y respetar la diversidad afectivo-sexual, en pos de prevenir el acoso hacia personas con distinta orientación y condición afectivo-sexual que la suya propia.
Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)	
<p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p>	
Contenidos curriculares	
<p>Saber ser y estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo. • Demostración del compromiso respecto a sí mismo o misma y a los y las demás. 	

- La escucha activa y la ayuda.
- Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo.
- Participación en dinámicas de grupo y actividades cooperativas.
- Trabajo cooperativo.

Saber hacer:

- Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar.
- La interacción de la comunicación no verbal y verbal.
- El lenguaje positivo: la autoafirmación en respeto.

Saber:

- Toma de decisiones personal y meditada. El sentido consecuencial en la toma de decisiones. El valor ético de las decisiones.
- Los prejuicios sociales. Las consecuencias de los prejuicios.

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística: en cuanto a la comunicación escrita, y la verbal y no verbal, utilizadas en las diferentes dinámicas.
- Aprender a aprender: saber trabajar en equipo y de manera cooperativa. A la hora de realizar la entrevista evaluativa.
- Competencias sociales y cívicas: en lo referente a conocer la diversidad afectivo-sexual, así como los diferentes estereotipos y prejuicios relacionados.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: al expresar las propias opiniones y escuchar las del resto, tanto en la participación en el debate como en el trabajo grupal y cooperativo.

Descripción

Dinámica 1. Estereotipo y prejuicio: Si no me salgo del círculo...

Aprovechando el final de la actividad anterior en la que se introdujeron los contenidos relativos a los estereotipos y prejuicios, el o la docente escribirá en la pizarra la definición de cada uno, con objeto de recordar la información anterior. Además, se especificará sobre *estereotipos de género y estereotipos sobre la sexualidad*.

Tras ello, se dividirá al grupo-clase en pequeños grupos de entre 4 y 5 miembros. A cada uno de los grupos se le facilitará una cartulina grande con un círculo dibujado en el centro; en algunas cartulinas aparecerá el nombre *CHICA* y en otras *CHICO*:

- Equipos de *CHICA*: ¿Qué estereotipos de la forma de ser de las chicas se os ocurren?; ¿Qué les suele gustar a las chicas?; ¿Qué no les gusta?
- Equipos de *CHICO*: ¿Qué estereotipos de la forma de ser de los chicos se os ocurren?; ¿Qué les suele gustar a los chicos?; ¿Qué no les gusta?

Una vez dadas tales preguntas, se pedirá a cada grupo que escriba o dibuje sus respuestas dentro del círculo ofrecido. Así, cada miembro del grupo deberá de participar aportando su idea y, tras negociarla con el resto de participantes, deberá ser escrita por la persona que la ha aportado.

Dinámica 2. Estereotipo y prejuicio: Pero, ¿y si me salgo?

A continuación de la anterior dinámica, en la misma sesión, el o la docente pedirá a su alumnado que escriban o dibujen fuera del círculo sobre las siguientes cuestiones:

- Equipos de *CHICA*: ¿Qué formas de pensar o actuar se considerarían fuera de lo normal en las chicas?
- Equipos de *CHICO*: ¿Qué formas de pensar o actuar se considerarían fuera de lo normal en los chicos?

Para evitar que los alumnos y alumnas tiendan a abarcar simplemente formas de vestir o gustos, el maestro o la maestra se paseará por las mesas de los grupos instigándoles a tener en cuenta aspectos relacionados con la personalidad o con el comportamiento; además, también será observado el hecho de que participen todos y todas, como quedó de manifiesto en la anterior dinámica.

Una vez finalizado el ejercicio, la o el docente explicará que, prácticamente todos y todas, poseemos rasgos y características que *se salen* del círculo, y esto es precisamente lo que nos hace únicos y únicas, independientemente del sexo o el género.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 9. *Actividad 5*

Bullying por orientación afectivo-sexual	
Duración	Duración total: 1h y 30 min. - Dinámica 1: 45 min. - Dinámica 2: 45 min.
Áreas implicadas	Ciencias Sociales; Lengua castellana y Literatura
Metodología	Activa y participativa: Lluvia de ideas; Audiovisual; Trabajo en equipo y cooperativo.
Agrupamiento	Individual y pequeño grupo.
Rol docente	Guía y mediador o mediadora
Recursos	- Espaciales: aula de 6º. - Materiales: pizarra digital, folios, lápices, gomas y bolígrafos. - Personales: el o la docente.
Evaluación	Rúbrica de coevaluación (ver anexo III). Trabajo de clase (grupal).
Material complementario	Preguntas sobre los y las intérpretes del vídeo (ver anexo IV).
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE3: Enseñar a conocer y respetar la diversidad afectivo-sexual, en pos de prevenir el acoso hacia personas con distinta orientación y condición afectivo-sexual que la suya propia. • OE4: Informar y orientar sobre el <i>bullying</i> homofóbico, sus causas y sus consecuencias.

Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Contenidos curriculares

Saber ser y estar:

- El trabajo en equipo.
- Demostración del compromiso respecto a sí mismo o misma y a los y las demás.
- La escucha activa y la ayuda.
- Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo.
- Trabajo cooperativo.

Saber hacer:

- Definición e identificación de los problemas sociales y cívicos.
- Búsqueda de soluciones ante las dificultades y problemas sociales.
- Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar.
- La interacción de la comunicación no verbal y verbal.

Saber:

- Los prejuicios sociales. Las consecuencias de los prejuicios.
- Formas de discriminación: racismo, xenofobia y desigualdad de oportunidades. Análisis de hechos discriminatorios y enjuiciamiento crítico de los mismos.
- La resolución de conflictos. El lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales. Fases de la mediación. La transformación del conflicto en oportunidad.
- La igualdad de los derechos y la no discriminación.

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística: en las diversas formas de comunicación y expresión en el trabajo grupal y cooperativo, en la comprensión de cada una de las situaciones mostradas en el vídeo, así como en las interpretaciones de las mismas y en el debate final.
- Aprender a aprender: en lo que se refiere al reconocimiento de las situaciones expuestas en el ejercicio y las características del *bullying*. Al realizar la coevaluación.
- Competencias sociales y cívicas: en cuanto a la concienciación de las diferentes formas de discriminación, así como de la diversidad existente en nuestra sociedad.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en lo que atañe al trabajo en equipo y a la participación en el debate.

Descripción

Dinámica 1. ¿Qué es el bullying por orientación afectivo-sexual?

En un primer momento, el profesorado encargado explicará al grupo-clase que el *bullying* en el contexto escolar es el acoso que perdura en el tiempo entre alumnado, por diversos motivos por los que el agresor o agresora considera inferior socialmente a la víctima. Además, también se quedarán clarificadas para los y las estudiantes las características que definen al acoso escolar, como puede ser la situación de desequilibrio entre el o la que acosa y la persona acosada, así como la indefensión y la no provocación por parte de esta última; siendo parte importante la actitud del entorno testigo, que podría ser definida por la complicidad, la pasividad o la ignorancia; así como el establecimiento de diversas manifestaciones del acoso (exclusión, agresión física, agresión verbal, bulos, motes...).

Una vez dejado claro qué es el *bullying*, la maestra o el maestro propondrá una lluvia de ideas (*brainstorming*) sobre los motivos que el alumnado conoce, o podría deducir, los cuales podrían conducir a situaciones de acoso en la escuela. Se procurará la participación de todos y todas en este ejercicio, mientras que el profesorado tendrá en cuenta cada idea aportada apuntando esta en la pizarra. Con ello, se espera que una de las razones que salga a la luz sea la de la orientación afectivo-sexual (si no con este término, con algún aspecto relacionado); si no se diera el caso, sería la o el docente quien pondría de manifiesto este condicionante.

A modo de conclusión, el profesorado explicaría a los alumnos y las alumnas que la orientación afectivo-sexual es la elección de una persona acerca de a quién amar o con quién mantener relaciones sexuales, independientemente del sexo o el género. Así, siendo este un motivo por el que se pueden dar casos de acoso, también darse aparecer agresiones debido a los prejuicios que se tienen sobre alguien por este aspecto, tales como “pienso que es gay porque le gusta jugar con muñecas” o “creo que es lesbiana porque siempre juega al fútbol”.

Dinámica 2. Todos los colores son favoritos

En la sesión siguiente del área de Lengua Castellana y Literatura se producirá el visionado en la pizarra digital del cortometraje *Vestido nuevo* (GaYardoTV, 2007). Recuperado 20 noviembre 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=LVdfnQPPLY>

Tras el vídeo, se dividirá al alumnado en pequeños grupos de 4 a 5 participantes, facilitándose a cada grupo un personaje de la historia que acaban de visionar, con una serie de preguntas sobre las respectivas interpretaciones:

1. Grupo 1: Mario.
2. Grupo 2: Santos.
3. Grupo 3: La maestra.
4. Grupo 4: El director.
5. Grupo 5: El padre de Mario.
6. Grupo 6: Elenita, la amiga de Mario.

Los grupos trabajarán cooperativamente para contestar a las diversas cuestiones que se les presentan, según su personaje. Además, el o la docente les pedirá que reflexionen durante 5 min. antes de comenzar la actividad para decidir los roles de cada miembro, entre los que se encontrará un o una portavoz y el o la que escribe; teniendo que aportar los y las demás las interpretaciones pertinentes. Con todo, la persona portavoz también deberá aportar información.

Una vez finalizado el ejercicio, el o la portavoz de cada equipo, elegido o elegida en mayoría, expondrá oralmente los aspectos trabajados.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 10. *Actividad 6*

¿Conflicto o acoso?	
Duración	Duración total: 1h y 30 min. (2 sesiones de 45 min.).
Áreas implicadas	Educación Física.
Metodología	Activa y participativa: Lluvia de ideas; Trabajo en equipo y cooperativo; <i>Role-playing</i> ; Puesta en común.
Agrupamiento	Gran grupo-clase y pequeño grupo.
Rol docente	Guía y mediador o mediadora
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Espaciales: gimnasio y patio exterior. - Materiales: folios, lápices, gomas y bolígrafos. - Personales: el o la docente.
Evaluación	Rúbrica de coevaluación (ver anexo III).
Material complementario	Propuesta de situaciones para el <i>role- playing</i> (ver anexo IV), y objetos del aula que utilicen los alumnos y alumnas en el ejercicio.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE5: Promover la adquisición de herramientas e instrumentos propios, por parte del alumnado, para identificar y condenar el <i>bullying</i> homofóbico en cualquiera de sus variantes; formando en materia de mediación contra el acoso escolar por motivo de orientación afectivo-sexual.
Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)	
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor. c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura. j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.	

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Contenidos curriculares

Saber ser y estar:

- El trabajo en equipo.
- Demostración del compromiso respecto a sí mismo o misma y a los y las demás.
- La escucha activa y la ayuda.
- Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo.
- Trabajo cooperativo.

Saber hacer:

- Definición e identificación de los problemas sociales y cívicos.
- Búsqueda de soluciones ante las dificultades y problemas sociales
- Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar.
- La interacción de la comunicación no verbal y verbal.

Saber:

- Los prejuicios sociales. Las consecuencias de los prejuicios.
- Formas de discriminación: racismo, xenofobia y desigualdad de oportunidades. Análisis de hechos discriminatorios y enjuiciamiento crítico de los mismos.
- La resolución de conflictos. El lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales. Fases de la mediación. La transformación del conflicto en oportunidad.
- La igualdad de los derechos y la no discriminación.

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística: en las diversas formas de comunicación y expresión en el trabajo grupal y cooperativo, en la comprensión de cada una de las situaciones mostradas en el vídeo, así como en las interpretaciones de las mismas y en el debate final.
- Aprender a aprender: en lo que se refiere al reconocimiento de las situaciones expuestas en el ejercicio y las características del *bullying*, así como a saber diferenciar entre conflicto y acoso. También al realizar la coevaluación.
- Competencias sociales y cívicas: en cuanto a la concienciación de las situaciones de conflicto y de acoso.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en lo que atañe al trabajo en equipo y a la participación en el debate.

Descripción

Antes de comenzar, se realizará una lluvia de ideas para conocer lo que el alumnado entiende por

conflicto y por acoso. Tras el *brainstorming*, el o la docente explicará las diferencias existentes entre ambos términos, argumentando que el conflicto se produce cuando las partes implicadas se encuentran en desacuerdo de intereses y, finalmente, han de negociar para llegar a un acuerdo; mientras que el acoso es una relación asimétrica (la parte agresora posee más poder que la agredida), que perdura en el tiempo y en la que la parte agredida no se defiende ni provoca.

Tras ello, el o la docente decidirá el agrupamiento heterogéneo en grupos de 4 o 5 para realizar un ejercicio de *role-playing*. Dependiendo del número de integrantes de cada equipo (4-5), el o la docente facilitará una situación u otra, con el objetivo de obtener la participación de todos y todas. Así, se presentarán 6 situaciones diferentes, en las que cada grupo deberá de crear el guion para la dramatización de las mismas. Para ello, una persona se encargará de escribir el guion, que será acordado por todos y todas.

Una vez realizado el guion, mediante el diálogo y la negociación, se decidirán los roles en cada equipo. Hay que tener en cuenta que el *guionista* ya posee un rol y, además, será el encargado de presentar la historia cuando llegue el momento. Por ello, cada grupo ensayará su historia en diferentes lugares del patio exterior de recreo, en pro de la intimidad y la comodidad de sus integrantes.

En cuanto a los recursos necesarios para llevar a cabo las representaciones, deberán de comunicarle al o la docente lo que necesitan.

Se continuará en la siguiente sesión semanal de la misma área en la que, y tras haberse ofrecido un tiempo de ensayo prudente (15 min.), cada grupo realizará su representación en el gimnasio del centro, por turnos, frente al resto de la clase.

Tras las representaciones, se realizará una puesta en común, mediada por el maestro o la maestra, en la que se expondrán las diferentes percepciones sobre el ejercicio y las situaciones expuestas. En base a los conocimientos ya adquiridos acerca del *bullying* y sus características, los alumnos y alumnas deberán demostrar sus competencias al referirse a estas situaciones y los rasgos que estas deberían desarrollar para que se consideraran casos de *bullying*, y no de conflicto.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 11. *Actividad 7*

Habilidades sociales	
Duración	Duración total: 45 min.
Áreas implicadas	Departamento de Orientación.
Metodología	Activa y participativa: Trabajo en equipo y cooperativo; Puesta en común.
Agrupamiento	Gran grupo-clase y pequeño grupo.
Rol docente	Guía y mediador o mediadora
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Espaciales: aula de 6º. - Personales: el o la docente.
Evaluación	Rúbrica de coevaluación (ver anexo III).
Material complementario	Fichas con diferentes situaciones (ver anexo IV) y tarjetas con emociones (ver anexo IV).
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE5: Promover la adquisición de herramientas e instrumentos propios, por parte del alumnado, para identificar y condenar el

	<p><i>bullying</i> homofóbico en cualquiera de sus variantes; formando en materia de mediación contra el acoso escolar por motivo de orientación afectivo-sexual.</p>
<p>Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)</p>	
<p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p>	
<p>Contenidos curriculares</p>	
<p>Saber ser y estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo. • Demostración del compromiso respecto a sí mismo o misma y a los y las demás. • La escucha activa y la ayuda. • Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo. • Trabajo cooperativo. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición e identificación de los problemas sociales y cívicos. • Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar. • La interacción de la comunicación no verbal y verbal. • Identificación y gestión de las emociones. <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las emociones. • La resolución de conflictos. El lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales. Fases de la mediación. La transformación del conflicto en oportunidad. 	
<p>Competencias clave</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística: en las diversas formas de comunicación y expresión en el trabajo grupal y cooperativo, así como en la identificación e interpretación de 	

<p>las diferentes emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a aprender: en lo que se refiere al reconocimiento de las emociones a identificar en el ejercicio y al realizar la coevaluación. - Competencias sociales y cívicas: en cuanto a la identificación de las emociones de los y las demás. - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en lo que atañe al trabajo en equipo y a la participación en la puesta en común.
<p>Descripción</p> <p>En primer lugar, el o la docente agrupará en pequeños grupos heterogéneos de 4 o 5, y se le facilitará a cada uno cinco tarjetas donde se representen diversas emociones.</p> <p>A continuación, la o el docente leerá una serie de situaciones y el alumnado, por grupos, deberá decidir qué emoción es la que se sentiría en cada uno de los casos. Una vez decidida, el o la portavoz del grupo, previamente elegido o elegida por los y las demás, alzará la tarjeta de la emoción consensuada.</p> <p>El hecho de que, en alguna de las situaciones, coincidan emociones diferentes, será punto a debatir en la puesta en común a realizar una vez finalice el ejercicio anterior. En esta puesta en común, cada grupo justificará por qué han elegido una emoción y no otra; así como las dificultades encontradas, si ha habido, al elegir la emoción de alguno de los casos.</p> <p>Finalmente, el profesorado realizará una breve reflexión de lo importante que es saber empatizar acerca de lo que le pasa a la otra persona, con el objetivo de poder ayudarla. Esta importancia será vinculada con el hecho de que el alumnado de esta aula serán mediadores y mediadoras.</p>

Nota: Elaboración propia.

Tabla 12. *Actividad 8*

La mediación	
Duración	Duración total: 45 min.
Áreas implicadas	Educación Artística Plástica.
Metodología	Activa y participativa: Lluvia de ideas; Trabajo en equipo y cooperativo.
Agrupamiento	Gran grupo-clase y pequeño grupo.
Rol docente	Guía y mediador o mediadora
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Espaciales: aula de 6º. - Materiales: cartulinas grandes, lápices de colores, rotuladores de colores, acuarelas, <i>crayons</i>, tijeras y pegamento. - Personales: el o la docente.
Evaluación	Observación sistemática anecdótico (ver anexo III).
Material complementario	Orientaciones docentes sobre la mediación (ver anexo IV). Revistas para el <i>collage</i> .
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE5: Promover la adquisición de herramientas e instrumentos propios, por parte del alumnado, para identificar y condenar el <i>bullying</i> homofóbico en cualquiera de sus variantes; formando

	<p>en materia de mediación contra el acoso escolar por motivo de orientación afectivo-sexual.</p>
<p>Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)</p>	
<p>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p> <p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p>	
<p>Contenidos curriculares</p>	
<p>Saber ser y estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo. • Demostración del compromiso respecto a sí mismo o misma y a los y las demás. • La escucha activa y la ayuda. • Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo. • Trabajo cooperativo. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar. • La interacción de la comunicación no verbal y verbal. <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La resolución de conflictos. El lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales. Fases de la mediación. La transformación del conflicto en oportunidad. 	
<p>Competencias clave</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística: en las diversas formas de comunicación y expresión en el trabajo grupal y cooperativo. - Aprender a aprender: en lo que se refiere al reconocimiento de las cualidades que debe poseer un mediador o mediadora. 	

- Competencias sociales y cívicas: concienciarse de la importancia de la mediación para solventar conflictos sociales y prevenir el acoso escolar mejorando, con ello, el clima convivencial en el centro.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en lo que atañe al trabajo en equipo y a la participación en la lluvia de ideas.

Descripción

En primer lugar, el o la docente explicará al alumnado qué es la mediación, sus fases y su importancia para frenar el acoso escolar por orientación afectivo-sexual. Así, se les enseñará que esta estrategia se fundamenta en la ayuda, por parte del mediador o mediadora, en la búsqueda de la solución a un conflicto entre dos partes. Además, la eficacia en el empleo de esta técnica, así como la eficacia en la formación del alumnado mediador, logrará prevenir las situaciones de *bullying* por orientación afectiva-sexual que se pudieran dar en un futuro.

Tras la explicación, el profesorado encargado informará al alumnado de que poseerán el rol de mediadores y mediadoras del centro durante el patio del recreo entre los meses de abril a junio. Esta tarea consistirá en formar grupos de cuatro y de cinco, por orden alfabético, que deberán ir rotando de manera semanal. Así, se les comunicará a los y las estudiantes que su tarea consistirá en observar situaciones conflictivas durante el recreo, con el objetivo de impedir que se den situaciones de acoso escolar. Además, deberán identificar situaciones de agresiones por motivos de orientación afectivo-sexual. Con todo, su labor, que deberá ser de carácter neutro, también se basará en facilitar que las partes implicadas lleguen a un acuerdo pacífico. Si esto no surtiera efecto, deberían acudir al profesorado que en ese momento se encontrara vigilando el patio y contarles lo ocurrido.

Una vez aclarada la función del mediador o mediadora, el profesorado implicado propondrá una lluvia de ideas en la que el alumnado deberá aportar ideas acerca de las cualidades que creen que ha de poseer un mediador o mediadora. Así, el profesorado actuará de guía para motivar diferentes rasgos tales como la empatía, dar confianza o escuchar activamente; además, irá apuntando en la pizarra todas las aportaciones y, una vez finalizado el ejercicio, constituirá pequeños grupos de 4 o 5, los cuales decidirán por turnos un aspecto apuntado. Cada grupo plasmará en una cartulina grande, mediante diversas técnicas de dibujo (puntillismo, acuarela, líneas, lápices de colores y *collage*), la aportación elegida; teniendo que participar por igual todos y todas. Una vez que se encuentren acabados los murales, serán colocados en la parte más alta de la pared del aula, donde el alumnado podrá recordar las instrucciones del mediador o mediadora cuando desee.

Conviene indicar que, aunque se comiencen los murales durante esta sesión, el desarrollo y finalización de los mismos podría tener lugar en sesiones consecutivas; esto es en base a que cada alumno y alumna posee diferentes necesidades y, por lo tanto, conviene ofrecer el tiempo necesario.

Nota: Elaboración propia

Tabla 13. *Actividad 9*

Contra el acoso escolar	
Duración	Duración total: 180 min. (cuatro sesiones de 45 min.).
Áreas implicadas	Educación Artística Musical.
Metodología	Activa y participativa: Audiovisual; Trabajo en equipo y cooperativo.
Agrupamiento	Gran grupo-clase y pequeño grupo.
Rol docente	Guía y mediador o mediadora
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Espaciales: aula de 6º. - Materiales: pizarra digital; micrófonos; instrumentos musicales escolares. - Personales: el o la docente.
Evaluación	Observación sistemática anecdótico (ver anexo III).
Material complementario	Fichas con la letra de la canción (ver anexo IV) y grabadora.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE5: Promover la adquisición de herramientas e instrumentos propios, por parte del alumnado, para identificar y condenar el <i>bullying</i> homofóbico en cualquiera de sus variantes; formando en materia de mediación contra el acoso escolar por motivo de orientación afectivo-sexual.
Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)	
<p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p>	
Contenidos curriculares	
<p>Saber ser y estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo. • Demostración del compromiso respecto a sí mismo o misma y a los y las demás. • La escucha activa y la ayuda. • Trabajo cooperativo. 	

Saber hacer:

- Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar.
- La interacción de la comunicación no verbal y verbal.

Saber:

- La resolución de conflictos. El lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales. Fases de la mediación. La transformación del conflicto en oportunidad.

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística: en las diversas formas de comunicación y expresión en el trabajo grupal y cooperativo.
- Aprender a aprender: en lo que se refiere a la expresión musical.
- Competencias sociales y cívicas: en cuanto a la concienciación de que existen diversas maneras de expresar los pensamientos y los sentimientos.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en lo que atañe al trabajo en equipo.

Descripción

En primer lugar, el o la docente informará al alumnado acerca de que existen numerosas formas de condenar el acoso escolar; siendo una de ellas a través de la música. Así, el profesorado les pedirá que alce la mano quien posea un grupo musical o artista favorito o favorita y que, de manera organizada, vayan manifestando de quién o quiénes se trata. Tras ello, se les explicará que los y las artistas musicales expresan sus diversos sentimientos o pensamientos a través de sus temas musicales y que, en numerosas ocasiones, esas canciones ayudan al público a sentirse mejor.

Una vez introducido el tema anterior, se comentará que en un centro educativo se había creado un tema musical *rockero* que trataba sobre el *bullying*. A partir de ahí, se mostrará el videoclip en la pizarra digital del aula “*Lo bonito es*” - *Videoclip contra el acoso escolar #ColegioLourdes* (FUHEM, 2018). Recuperado 24 diciembre 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=NN_KRpido6g. Este vídeo será mostrado dos veces antes de que el profesorado entregue a cada alumno y alumna una ficha con la letra de la canción; ya que, una vez que posean la letra de la canción, deberán cantarla dos veces viendo el videoclip.

A continuación, el o la docente entregará a la mitad de la clase (13) instrumentos musicales, mientras que el resto se encargará de cantar y de percutir con palmas. Conviene señalar que, si alguien prefiere tocar un instrumento a cantar o viceversa, se le tendrá en cuenta.

Entre los instrumentos musicales escolares, con los que el alumnado ya se encontrará familiarizado, aparecerán, además de las palmas: los instrumentos de pequeña percusión como pueden ser las claves o las castañuelas, así como el xilófono como instrumento de láminas, un instrumento folclórico como el tambor, y algunos instrumentos de fabricación propia que se poseen en el aula (pandereta realizada con platos de plástico y cascabeles, y maracas con tubos de *Pringles* y arroz).

En esta sesión se comenzará con el ensayo del tema musical, aunque no será hasta la cuarta y última sesión de ensayo cuando se grabe el mismo. Dicha grabación será reproducida durante días en lo que se conoce como “Los buenos días” del centro; rutina que consiste en que, cada mañana, durante la entrada del alumnado al centro y la espera en la fila, se reproduce un tema musical motivador, el cual cambia de manera semanal.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 14. *Actividad 10*

Mediadoras y mediadores	
Duración	Duración total: 25 h. (5 sesiones de 30 min. a la semana durante 10 semanas).
Áreas implicadas	Departamento de Orientación.
Metodología	Activa y participativa: Trabajo en equipo y cooperativo.
Agrupamiento	Pequeños grupos.
Rol docente	Guía y mediador o mediadora
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Espaciales: patio de recreo. - Personales: docente(s) responsable(s) de la vigilancia en el patio de recreo; alumnado de 6º.
Evaluación	Entrevista de autoevaluación (ver anexo III).
Material complementario	Chalecos amarillos.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • OE5: Promover la adquisición de herramientas e instrumentos propios, por parte del alumnado, para identificar y condenar el <i>bullying</i> homofóbico en cualquiera de sus variantes; formando en materia de mediación contra el acoso escolar por motivo de orientación afectivo-sexual.
Objetivos curriculares de la etapa (ORDEN de 16 de junio de 2014)	
<p>a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p> <p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p>	
Contenidos curriculares	
<p>Saber ser y estar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo. • Demostración del compromiso respecto a sí mismo o misma y a los y las demás. • La escucha activa y la ayuda. • Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos 	

compartidos a través del diálogo.

- Trabajo cooperativo.

Saber hacer:

- Definición e identificación de los problemas sociales y cívicos.
- Búsqueda de soluciones ante las dificultades y problemas sociales.
- Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar.
- La interacción de la comunicación no verbal y verbal.
- La asertividad. Aplicación de la conducta asertiva en las relaciones con los demás.
- La empatía. Inteligencia interpersonal.

Saber:

- La resolución de conflictos. El lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales. Fases de la mediación. La transformación del conflicto en oportunidad.
- La igualdad de los derechos y la no discriminación.
- Habilidades sociales. Conocimiento y aplicación en el entorno.

Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística: en las diversas formas de comunicación y expresión en las tareas de mediación.
- Aprender a aprender: saber reconocer los conflictos y las actitudes relacionadas con los mismos, así como la identificación de posibles situaciones de acoso.
- Competencias sociales y cívicas: en cuanto a la concienciación de las diferentes formas de discriminación, así como de la diversidad existente en nuestra sociedad.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: en lo que atañe a la motivación y facilitación de la búsqueda de soluciones pacíficas para las partes implicadas en el conflicto.

Descripción

Para comenzar, la responsabilidad de llevar a cabo esta actividad recaerá sobre los alumnos y las alumnas de 6º, quienes se han estado formando en materia de mediación en aras de prevenir el acoso escolar y, más específicamente, el relacionado con la orientación afectivo-sexual.

Durante diez semanas se realizarán grupos (de 4 y de 5), cuyos y cuyas miembros se decidirán siguiendo el orden alfabético de sus apellidos, para observar y mediar en cualquier tipo de conflicto ocurrido en el patio de recreo. Dichos grupos rotarán semanalmente, con el objetivo de que todo el alumnado participe en esta actividad. Además, los y las responsables vestirán chalecos amarillos, como guiño al programa *KiVa* contra el acoso escolar; con la salvedad de que, en este caso, serán los propios alumnos y alumnas quienes se encarguen, y no el profesorado.

Entre las tareas que llevarán a cabo los mediadores y las mediadoras se encontrará la observación de conflictos, así como la escucha activa de las partes implicadas, y la propuesta, a través de la conciliación, de soluciones pacíficas y ventajosas para ambas partes. Además, invitarán a las personas implicadas a que reflexionen y, si lo desean, que hablen con ellos y ellas si tienen algún conflicto o preocupación que les atormente.

Por otro lado, hay que señalar que, cada semana mientras dure la actividad, en el horario de tutoría, el profesorado encargado propondrá una puesta en común para que los alumnos y alumnas expresen sus inquietudes, así como sus sugerencias, quejas y/o sensaciones, con la finalidad de realizar un seguimiento continuo de su labor de mediación.

Además, es conveniente tener en cuenta que, en el momento en el que el alumnado mediador sintiera que su labor no surte efecto, deberán acudir al profesorado que se encuentre vigilando el patio en ese momento e informar de lo sucedido. Es más, es esencial recalcar que, si se sospechara de algún caso de acoso escolar, y tal y como se indica en el Protocolo de Actuación del centro, se deberá de informar al Equipo Directivo desde el que se constituirá un Equipo de Valoración, del cual tomará parte esencial el Departamento de Orientación del centro.

Nota: Elaboración propia.

6.5 Plan de evaluación del proyecto de innovación

Para comenzar con Gimeno y Pérez (2008), evaluar en la enseñanza:

(...) hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación.

En el caso presente, el acto de evaluar será llevado a cabo por la persona(s) responsable(s) del proyecto, con el objeto de alcanzar alguno de los siguientes fines (Stenhouse, 1987):

1. Conocer para comprender.
2. Comprender para actuar, prevenir y mejorar.
3. Conocer para evaluar y calificar para promover.

Dada la naturaleza de la evaluación que se propone, conviene centrarse en dos de los anteriores objetivos: *Conocer para comprender* y *comprender para actuar*, en tanto que:

- *Conocer para comprender*: pretende fomentar la mejora de la calidad educativa.
- *Conocer para actuar*: sus fines se relacionan con la regulación del proceso educativo, así como con la prevención de determinadas irregularidades.

Según lo expresado, este proyecto de innovación *nace* con el propósito de mejorar la calidad en educación y, más concretamente, con el de prevenir situaciones de acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual. Así, se han de establecer medidas evaluativas en torno a la idoneidad de la propia iniciativa, abogando, con ello, por un proceso continuo y global (López, 2015):

- Evaluación continua: siendo realizada en cada uno de los momentos del proceso educativo:
 - Evaluación inicial: en esta primera fase se determinarán las capacidades del alumnado, así como sus conocimientos y experiencias previas, con la intención de establecer las adaptaciones necesarias. Además, se establecerán los conocimientos y experiencias previas del personal docente implicado.
 - Evaluación formativa: se realizará en un momento intermedio de la iniciativa, y aportará información acerca de determinados fallos o errores en la misma, presentándose la oportunidad corregir o modificar ciertos aspectos durante el propio proceso.
 - Evaluación sumativa: se pretende tener en cuenta el proceso desde el inicio al fin. Con todo, se abordarán los resultados obtenidos,

considerando con ello el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos (tanto del general, como de los específicos).

Resulta extremadamente esencial valorar los efectos del proyecto en los destinatarios y destinatarias.

- Evaluación global: se pretende evaluar, de manera integral, las capacidades plasmadas en los objetivos, así como las competencias clave.

6.5.1 Instrumentos de evaluación

En primer lugar, el Equipo Directivo junto al Departamento de Orientación realizarán un cuestionario al alumnado acerca de sus conocimientos y experiencias en materia de diversidad afectivo-sexual y *bullying*. Con ello, se abordarán distintos elementos clave relacionados con los estereotipos y prejuicios, con la diversidad afectivo-sexual y con la mediación como estrategia para prevenir el *bullying* o acoso escolar. Así mismo, este cuestionario, basado en la escala Likert, constará de 30 ítems con tres opciones de respuesta (de acuerdo, indeciso o indecisa, en desacuerdo), y se realizará en la evaluación inicial, con motivo de conocer los conocimientos y experiencias previas del alumnado, y en la final, en base a evaluar la eficacia del desarrollo del proyecto en los conocimientos y experiencias adquiridos por los alumnos y las alumnas (ver [anexo V](#)).

El carácter *pre* y *post* del cuestionario, facilitará la información suficiente para establecer si, a lo largo del proyecto, se han modificado los esquemas de percepción de los destinatarios y destinatarias del mismo.

Una vez analizados los datos obtenidos con el cuestionario inicial, se pretende realizar un *Informe de evaluación inicial*, considerando los aspectos más relevantes relacionados con la educación afectivo-sexual. En las cuestiones relativas a un menor desconocimiento por parte del alumnado, se llevará a cabo un trabajo más profundo y exhaustivo.

En cuanto al carácter formativo de la evaluación, se llevará cabo un seguimiento continuo del proyecto basado en reuniones, las cuales serán establecidas por el Equipo Directivo; y a las que asistirá el mismo, así como el Departamento de Orientación y el personal docente implicado en el aula. En estas reuniones, que serán mensuales, se

analizará la información recogida mediante la evaluación de las actividades llevadas a cabo hasta ese momento, y también se expondrán las percepciones de los y las docentes acerca del alumnado y de la pertinencia del proyecto, pudiendo realizar propuestas, sugerencias o quejas. Debido a la excepcionalidad de la situación actual de pandemia mundial (*COVID-19*), dichas reuniones serán realizadas de manera *online*, a través de la aplicación *Meet (Google)*, y estarán presididas por la directora. Continuando con la fase formativa de la evaluación, conviene hacer referencia al seguimiento del alumnado mediante los ejercicios evaluativos tras cada actividad propuesta.

Por último, durante la fase sumativa se volverá a pasar el cuestionario del inicio de la evaluación y, además, en el mes de abril se colocará un *buzón de sugerencias* a la entrada del aula para el alumnado. Así, durante los meses que perdure la labor de mediador y mediadora, los alumnos y alumnas podrán expresar ahí sus quejas, sugerencias o percepciones relacionadas con el proyecto. Dicho instrumento será explicado y recordado por el Departamento de Orientación al alumnado; el contenido del buzón será analizado en la última reunión de curso entre el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y el personal docente implicado, con la finalidad de evaluar la pertinencia y la eficacia del proyecto llevado a cabo. Dicha reunión poseerá los mismos contenidos a tratar que las de seguimiento, con el añadido de tener las impresiones directas del alumnado; información que será de gran utilidad para una evaluación exhaustiva del proyecto y, por ende, la valoración de la consecución o no de los objetivos en un primer momento propuestos.

Para concluir, conviene hacer referencia a la concentración de los datos recogidos en un *Informe de evaluación global*, en el que aparecerá lo relativo a la información obtenida en las correspondientes evaluaciones, así como las cuestiones, dudas o preguntas que preocuparían al personal docente y a los alumnos y alumnas, y las propuestas de mejora, motivadas estas por los posibles errores o fallos cometidos, así como por el perfeccionamiento de determinados obstáculos que puedan haber minado el desarrollo del presente proyecto.

A tenor de lo anterior, resulta esencial recalcar que, debido a la situación de crisis sanitaria que azota el mundo, tanto el curso de formación docente, como todas las

reuniones y los cuestionarios al profesorado se realizarán a través de la aplicación *Meet* de *Google*.

A continuación, en la Tabla 15 se muestra un cronograma con los diferentes momentos de la evaluación del proyecto, así como las acciones llevadas a cabo:

Tabla 15. *Cronograma de evaluación del proyecto*

Momento	Instrumento de evaluación	Duración	Mes	Responsable(s)	Objetivo(s)
Evaluación inicial	Cuestionario de evaluación inicial al alumnado (<i>pre test</i>).	45 min.	Octubre (1ª semana)	Departamento de Orientación (en una sesión de lengua).	Conocer los conocimientos y experiencias previas del alumnado en materia de acoso escolar por orientación afectivo-sexual.
Evaluación formativa	Seguimiento de los destinatarios y las destinatarias a través de su labor en las actividades propuestas en la fase de aplicación.	Flexible (máximo 45 min. por actividad); según la actividad propuesta.	De noviembre a junio	Profesorado responsable en cada sesión.	Realizar un seguimiento continuo del trabajo del alumnado en cuanto al proyecto de innovación, en pro de llevar a cabo cambios o mejoras si fuera necesario.
	Reuniones mensuales de seguimiento entre el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y el personal docente implicado.	De 30 min. a 1h.	De noviembre a junio	Equipo Directivo y Departamento de Orientación (<i>online</i>).	Realizar un seguimiento continuo de la evolución del proyecto, en pro de llevar a cabo cambios o mejoras si fuera necesario.
Informe de evaluación inicial por el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación					
Evaluación sumativa	Buzón de sugerencias del	Continua	De abril a junio	Departamento de Orientación, Equipo Directivo	Dotar de voz y voto al alumnado en lo relativo a

	alumnado.			y personal docente implicado.	<p>las decisiones llevadas a cabo para mejorar la eficiencia del proyecto de innovación.</p> <p>Conocer el grado de consecución de los objetivos propuestos al inicio del proyecto, así como las iniciativas de cambio y mejora si fueran necesarias.</p>
	Cuestionario de evaluación final al alumnado (<i>post test</i>).	45 min.	Junio (3ª semana)	Departamento de Orientación (en una sesión de Valores Sociales y Cívicos).	Conocer los conocimientos, habilidades y capacidades, obtenidos por el alumnado, en materia de acoso escolar por orientación afectivo-sexual y mediación tras el desarrollo del proyecto.
<p>Informe de evaluación global</p> <p>por el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación</p>					

Nota: Elaboración propia.

7. CONCLUSIONES

Este último apartado se concibe con la intención de plasmar lo que ha supuesto la implementación del proyecto que aquí se relata.

En primer lugar, conviene hacer referencia a la escasez de iniciativas y propuestas que protagoniza España en materia, primeramente, de educación afectivo-sexual y, consecuentemente, de la consideración de la diversidad afectivo-sexual en las aulas. Con todo, resulta sorprendente la afirmación que Genereño y Pichardo protagonizaron en el 2005, en el estudio COGAM:

la homofobia campa por sus fueros en el Sistema Educativo español. A menudo en forma de hostigamiento, insultos o agresiones físicas; más comúnmente en su aspecto más disimulado, más sibilino, de silencio amenazador, de prejuicio indeterminado, de estereotipo deformante, de control invisible de la libertad de expresarse, de la libertad de ser, de vivir sin miedos, sin angustias, sin necesidad de esconderse.

Esta última aseveración pone de manifiesto la necesidad palpable de un mayor número de guías y protocolos de actuación en los centros educativos, así como de iniciativas y propuestas que trabajen tal problemática desde la educación en valores de respeto e igualdad.

A tenor de lo anterior, este trabajo se muestra como una iniciativa novedosa, de la que emergen una serie de aspectos positivos, tales como la transversalidad, ya que se trata de un proyecto con carácter transversal en el que se pone de manifiesto la importancia de vincular la problemática principal que en él se aborda con la diversidad de materias curriculares en un sentido global. Además, resulta conveniente señalar las relaciones existentes entre el tema del acoso escolar por orientación afectivo-sexual y otras temáticas de interés social, como puede ser la atención a la diversidad social a través de la educación en valores de respeto e igualdad, la existencia de estereotipos y prejuicios de género y de sexo, o el acoso generalizado en las aulas. De esta combinación surge la importancia de incluir la educación afectivo-sexual en los centros educativos, con el compromiso de prevenir diferentes tipos de acoso relacionados con la sexualidad y la afectividad.

El logro del aprendizaje significativo y funcional es otra de las virtudes implícitas en el desarrollo del proyecto. Esto es debido a la consideración de las experiencias previas en el alumnado acerca de contenidos nuevos a trabajar, hecho el cual ha llevado al tratamiento de situaciones con las que el alumnado se encontraba familiarizado. A raíz de ello, los alumnos y las alumnas han podido establecer relaciones e identificar los nuevos contenidos con conocimientos que ya poseían y con el contexto social más cercano para ellos y ellas.

Mención aparte merece la educación en valores de respeto e igualdad, ya que todos y cada uno de los ejercicios llevados a cabo tienen en común la concienciación del alumnado de un tipo de diversidad latente y real que, si bien se desconocía o no se conocía suficientemente, lleva implícito el entrenamiento en valores y el reconocimiento de unos derechos universales; así como la consideración de una escuela inclusiva en la que todo el mundo tiene *su* lugar. Y es que, como bien expresaron Mandela y Machel (2002): “La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.”

Para concluir con los beneficios surgidos del desarrollo del proyecto, conviene hacer referencia al aspecto innovador de este trabajo; que no es otro que el entrenamiento de alumnos y alumnas en materia de mediación con la finalidad de prevenir el acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual. Se trata de una estrategia que ya había sido utilizada en otros programas contra el acoso escolar, aunque desde el punto de vista del profesorado como mediador. Es por ello por lo que hay que considerar el protagonismo activo del alumnado a través de esta técnica, convirtiéndole en partícipe activo no solo de su propio proceso educativo, sino de la mejora de la convivencia en el centro, en términos del presente y anticipatorios.

Por otro lado, como en (*casi*) todo, también existen limitaciones surgidas a lo largo del presente trabajo, como puede ser que se trata de un tema tabú, lo que se relaciona con lo expresado anteriormente acerca de las propuestas e iniciativas en nuestro país. Ante esto, se podría deducir que, de la insuficiencia de recursos y de materiales que abordan de manera específica el *bullying* por orientación afectivo-sexual en la educación primaria, emana la desatención, por parte del sistema educativo, a esta problemática.

Este hecho llevaría a considerar una especie de temor al abordaje de determinados temas en etapas de educación tan tempranas, apelando a la sensibilidad que estos pueden despertar en según qué familias. Es por ello por lo que, a día de hoy, la educación afectivo-sexual no se incluye en el currículum educativo. Pues bien, resulta del todo oportuno mencionar que, con los materiales adecuados y la adaptabilidad necesaria a cada curso escolar, la educación afectivo-sexual es imprescindible, ya que:

(...) está presente, por lo que se dice, por lo que no se dice, por lo que se muestra y lo que no. Independientemente de que exista intención educativa, siempre educamos, por eso es fundamental pararse y reflexionar sobre cómo queremos educar en el amor y la sexualidad. Si la apuesta es la coeducación, partiremos de una educación que posibilite ser, esto es, facilitar que chicas y chicos puedan dar significados libres a la propia vivencia de su cuerpo y la sexualidad de un modo singular. (Instituto de la Mujer, 2009, p.6).

Por otro lado, la insuficiencia de recursos se relaciona íntimamente con la escasez en formación docente en lo relativo a la educación afectivo-sexual, a la diversidad afectivo-sexual y al acoso escolar que se da por motivos de orientación afectivo-sexual. Es por ello por lo que conviene indicar que, la *ignorancia* ante estos aspectos podría conducir, en algunos casos, al olvido y la indiferencia, convirtiéndose en un círculo del todo *vicioso* (y peligroso), en el que, por falta de información y conocimientos, no se plantearían programas relacionados con la educación afectivo-sexual y, la no realización de dichas iniciativas, daría lugar, de nuevo, al más absoluto desconocimiento por parte del o la docente.

En lo que atañe a los prejuicios existentes entre los y las docentes, si hay algo aún más peligroso que la ignorancia de conocimientos “es el hecho de rehusarse a adquirirlos” (Popper, 1979). Dichos prejuicios heredados de sexo y de género llevan a determinados maestros y maestras a relacionar la diversidad afectivo-sexual con “promiscuidad, extravagancia, incapacidad de sentir amor (...)” (Penna y Mateos, 2014; Pichardo, De Stéfano, Faure, Sáenz, y Williams, 2015). Así, estas ideas, percepciones y/o pensamientos pueden ser inculcados al alumnado a través de un currículum oculto, basado este en el imaginario colectivo del maestro o la maestra.

A la luz del presente proyecto, se podría llegar a la conclusión de que, dado que existe un mayor porcentaje de iniciativas en institutos que en escuelas que abordan el acoso por motivo de orientación afectivo-sexual, este tipo de acoso se presenta, de repente, en las etapas de educación secundaria; como si se tratara de una fiera hambrienta esperando el momento en el que el chico o la chica *pisan*, por vez primera, un instituto. Sin embargo, resultaría del todo inconsciente pensar que a esa alimaña no le han rugido las tripas antes.

Con todo, la identidad u orientación sexual se podría perfilar, dado el nivel de desarrollo del o la joven, durante la E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria), pero, el respeto, la solidaridad, la empatía, y un largo *etcétera*, son valores que se han de inculcar mucho antes. Es por ello por lo que se torna del todo urgente la consideración de programas de sensibilización y concienciación hacia la diversidad afectivo-sexual en los centros de educación primaria, teniendo en cuenta que, en especial los últimos cursos de esta etapa, serán decisivos en los años posteriores.

A modo de conclusión final, resulta interesante tener en cuenta una serie de iniciativas futuras que podrían emanar del presente proyecto. Así, resultaría interesante la inclusión de la educación afectivo-sexual, como parte imprescindible de la vida de una persona. A tenor de ello, sería oportuno el aumento de cursos de formación para docentes relacionados con esta temática.

Por otro lado, resultaría conveniente abogar por el adelanto de este tipo de proyectos a cursos anteriores, como puede ser 3º de educación primaria, lo que facilitaría la formación del alumnado en materia de diversidad afectivo-sexual y, consecuentemente, el entrenamiento en la prevención de situaciones de acoso por orientación afectivo-sexual; aportando más tiempo al tratamiento del tema y, por lo tanto, una mayor especialización y profundización en la problemática. La decisión del curso propuesto viene respaldada por el hecho de que, según Piaget (1970), a los 7 años de edad los niños y las niñas comienzan la “etapa de operaciones concretas”, misma etapa a la que pertenece la población destinataria de este proyecto. Además, se torna interesante el entrenamiento de la mediación, y los aspectos relacionados con la técnica, desde edades más tempranas, con la finalidad de promover el desarrollo de determinadas habilidades

sociales en el alumnado, así como el sentido de autonomía y responsabilidad. Cabría establecer que, para llevar a cabo este adelantamiento, se efectuarían las adaptaciones necesarias, en materia de recursos, metodología, evaluación o propuestas de actividades, a cada nivel de desarrollo; realizando una especie de recorrido de dificultad gradual desde 3º a 6º de educación primaria. No obstante, existen una serie de perjuicios a tener en cuenta, como puede ser la brecha existente en lo que se refiere al desarrollo del proyecto con el curso de 3º hasta que ese mismo alumnado llega a 6º; una brecha que, si bien podría perjudicar al alumnado de 4º, 5º y 6º, también podría estrecharse mediante la aplicación del mismo proyecto adaptado al nivel presente en estos cursos.

En lo que a las familias se refiere, las cuales forman parte indispensable de la comunidad educativa, conviene reflejar las palabras de Pichardo (2009) en las que hace referencia a las medidas necesarias para hacer frente al acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual: “trabajar con las familias en la aceptación del colectivo LGTBI”. Por ello, partiendo del hecho de que la familia es una importante agencia de socialización, resulta interesante basar en estas diversas líneas de investigación futuras, así como determinados proyectos educativos a desarrollar, en lo que a su formación en educación afectivo-sexual atañe.

Con estas iniciativas, como la que aquí se propone, se lograría la prevención y, por ende, la disminución, de casos de acoso escolar por orientación afectivo-sexual, ya que “todo lo que se ignora, se desprecia” (Machado, 1912).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abelove, Henry; Barale, Michèle A. y Halperin, David M. (1993). *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nueva York: Routledge.

Afán, Amparo (2018). *La diversidad afectivo-sexual en Educación Primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Aguilar, Teresa (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amérique*, 1(8).

Recuperado de <https://journals.openedition.org/amnis/537>

Aguirre, Ana (2015). Claves para educar en igualdad. *Revista Qurrriculum*, 1(28), pp. 75-89. Recuperado de <http://qurrriculum.webs.ull.es/wp-content/uploads/2015/04/04-AnaAgirre.pdf>

Ainscow, Mel; Booth, Tony y Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, Mel (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea-UNESCO.

Ainscow, Mel; Beresford, John; Harris, Alma; Hopkins, David y West, Mel (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Ainscow, Mel (2015). Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R. S. Hausstätter (Coords.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). Nueva York: Peter Lang.

Alcántara, Armando y Navarrete, Zaira (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), pp. 213-239.

Altable, Charo (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. En C. Rodríguez (Coord.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 169-196). Madrid: Akal.

Amante, Beatriz y Romero, Carmen (2007). Estudio comparativo de la introducción de aprendizaje cooperativo en diferentes titulaciones técnicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(2), pp. 1-15. doi:<https://doi.org/10.35362/rie4222426>

Arango, María Clara; Aguilar-Gil, José Ángel y Corona-Vargas, Esther (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: taller de sensibilización para su prevención; guía de facilitación*. Chile: UNESCO.

Arcarons, Albert; Barri, Ferrán; Cruceta, Gloria; Félix, Santos; Merino, Joan; Samsó, Jordi... y Vendrell, Elisabet (2009). Experiències: Bullying homofòbic a Catalunya. *Revista d'Estudis de la Violència*, 1(8), pp. 1-24. Recuperado de http://xtec.cat/crp-baixpenedes/crp/convivencia/assetjament/bulling/ferranbarri/bullying_homofobic.pdf

Arisó, Olga y Mérida, Rafael M. (2010). *Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Madrid: Egales.

Arnaiz, Pilar y Azorín, Cecilia María (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), pp. 227-245. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/276145315_Autoevaluacion_docente_para_la_mejora_de_los_procesos_educativos_en_escuelas_que_caminan_hacia_la_inclusion

Arregi, Amaya y Martínez, Paz (2012). *El maltrato entre iguales en la educación primaria y ESO*. Bilbao: ISEI-IVEI.

Asamblea General de Naciones Unidas (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (A/69/L.85)*. Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas. Recuperado de <https://bit.ly/38HnotR>

Asamblea General de Naciones Unidas (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas. Recuperado de <https://bit.ly/38ITRQq>

Asociación Acción Diversa LGTBH e Instituto Andaluz de la Juventud (2015). *Guía contra el bullying homofóbico*. Sevilla: Acción Diversa.

Asociación SOMOS Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales y más, de Aragón (2016-2017). *Informe sobre homofobia, lesbofobia, bifobia y transfobia en las aulas aragonesas. Resumen ejecutivo*. Zaragoza: Asociación SOMOS LGTB+ de Aragón. Recuperado de <https://somoslgtb.files.wordpress.com/2017/05/informe-lgtbifobia-en-las-aulas1.pdf>

Ausubel, David P.; Novak, Joseph D. y Hanessian, Helen (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Ávila Fernández, José Antonio (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Andalucía. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10272/8128>

Avilés, José María; Irurtia, María Jesús; García-Lopez, Joaquín y Caballo, Vicente E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-89. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/927743568?accountid=139267>

Azorín, Cecilia María; Arnaiz, Pilar y Maquilón, Javier Jerónimo (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), pp. 1021-1045. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>

Azorín, Cecilia María; Ainscow, Mel; Arnaiz, Pilar y Goldrick, Sue (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1).

Azqueta, Iosu (2014). *Educación en la diversidad afectivo-sexual desde la familia*. Madrid: IO Sistemas de Comunicación. Recuperado de https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/publicacion/manual_alumno_educar_en_la_diversidad_afectivo-sexual.pdf

Barragán, Fernando (1996). *La educación afectiva y sexual en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/1999/81-1.pdf>

- Barragán, Fernando (2005). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que sí promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bastida, Leonardo (2012). La violencia hacia lo diferente. El acoso escolar por homofobia: una realidad en las escuelas mexicanas. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en lucha por sus Derechos*, 3(6), 102-109. México: Ednica IAP.
- Bejarano, María Teresa y García, Beatriz (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789.
- BERDINDU; ALDARTE y Gobierno del País Vasco (2003-2004). *Títeres por la diversidad*. País Vasco: Gobierno del País Vasco.
- Black-Hawkins, Kristine; Florian, Lani y Rouse, Martyn (2007). *Achievement and Inclusion in schools*. Abingdon: Routledge.
- Bosada, Mayra (2020). Educación afectivo-sexual, motivos y medidas para ofrecerla. *Educaweb*. Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2020/02/27/educacion-afectivo-sexual-motivos-medidas-ofrecerla-19102/>
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, Julio (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En F. Martínez (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo* (pp. 131-156). Barcelona: Paidós.
- Cabero, Julio y Llorente, María del Carmen (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*, 1(23). Recuperado de: [http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/cabero .pdf](http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/cabero.pdf)
- Calamestra, Juan; Escorial, Almudena; García, Paloma; del Moral, Carmela; Perazzo, Catalina y Ubrich, Tomas (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save The Children España.

- Campos, M. (s.f.). *El recién nacido con bajo peso* [Figura]. Recuperada de <https://www.guiadelnino.com/bebe/recien-nacidos/el-recien-nacido-con-bajo-peso>
- Cánovas, Almudena (2019). Memoria de Prácticas I. UDIMA, Madrid.
- Caro, María Antonia y Fernández, Fernando (2010). *Buenos tratos: Prevención de la violencia sexista*. Madrid: Talasa.
- Carrera, María Victoria; Lameiras, María; Rodríguez, Yolanda y Vallejo, Pablo (2013). Bullying among Spanish Secondary Education Students: the role of gender traits, sexism and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(4), pp. 2915-2940.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Cerezo, Fuensanta (2009). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Madrid: Pirámide. Colección Ojos Solares.
- Cerezo, Fuensanta; Calvo, Angel y Sánchez, Consuelo (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid: Pirámide.
- Chica, Encarnación (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *EA, Escuela Abierta: revista de Investigación Educativa*, 14(1), pp. 67-81.
- COGAM (Colectivo de Lesbianas y Gais de Madrid) (1997). *Investigación sobre las actitudes hacia la homosexualidad en la población adolescente escolarizada de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Colectivo de Lesbianas y Gais de Madrid. Recuperado de <http://studylib.es/doc/5352985/investigaci%C3%B3n-sobre-las-actitudes-hacia-lahomosexualidad>
- COGAM (Colectivo de Lesbianas y Gais de Madrid) (2015). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la Diversidad afectivo-sexual?* Madrid: Colectivo de Lesbianas y Gais de Madrid. Recuperado de <https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/1-lgbt-fobia-en-las-aulas-2015-informe-completo-web.pdf>

Colás, María Pilar (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), pp. 151-166. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871>

Colegio Lourdes. [@LourdesFUHEM]. (30 de abril de 2018). Lo bonito es que la gente se quiera! Os dejamos la letra de esta canción contra el acoso que @demomentonada y el equipo de mediación del @LourdesFUHEM han grabado para luchar contra la violencia escolar. #musicacontraelacoso. [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/lourdesfuhem/status/990964940411494400?lang=es>

Consejerías de Educación, Cultura y Sanidad del Principado de Asturias e Instituto Asturiano de la Mujer (2011). *Yo pinto, tú cuentas, ella suma (...)*. Principado de Asturias: Gobierno de Asturias.

Cordero, Luz María (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8(1), pp. 201-221. Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/887>

Crespo, Cristina (2017). *El acoso escolar por motivo de orientación sexual o identidad de género* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Cuevas-Caravaca, Elena; Torregrosa, María Soledad; Giménez-Gualdo, Ana María e Invernón, Ana Isabel (Coords.) (2019). *Innovación y estrategias de Intervención en Acoso Escolar*. Murcia: Fundación Universitaria San Antonio.

Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicado en BOA n.º 68, de 5 de abril de 2011. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la

Comunidad Autónoma de Aragón. Publicado en BOA n.º 240, de 18 de diciembre de 2017. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999 – 2006*. Madrid: Publicaciones.

De la Rosa, Belén y Hernández, Isabel (2019). *Quienes hablan mal de ti, necesitan aires nuevos. Análisis de la legislación vigente en materia LGTBI+*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO. Recuperado de <https://fe.ccoo.es/78feeb897dc13dcd9b9ace46d1c2b902000063.pdf>

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2019-2020). *Programa de coeducació, perspectiva de gènere i educació afectivosexual al currículum*. Recuperado de <https://blocs.xtec.cat/coeducacioiigualtat/category/general/>

De Prado, Magnolia (2015). *Atención a la diversidad afectivo-sexual en Primaria y prevención de la discriminación* (Trabajo de fin de grado). Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Valladolid.

Díaz-Aguado, María José (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.

Díaz de Greñu, Sofía y Parejo, José Luis (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para la Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), pp. 63-74. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11245/10757>

Dieste, Belén; Coma, Teresa y Blasco-Serrano, Ana Cristina (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), pp. 97-115. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>

Dirección General de Política Educativa, Servicio de Equidad y Evaluación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2008).

Protocolos de actuación ante un conflicto grave con violencia entre alumnos. Gobierno de Aragón. Recuperado de

https://convivencia.files.wordpress.com/2010/04/conflictos_alumnos.pdf

Domínguez, José; Pino, Margarita Rosa (2007). Atención á diversidade: O discurso e a práctica. *Eduga*, 1(51), pp. 79-88. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2500951>

Dunn, Rita y Dunn, Keneth (1978). *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Aproach*. Londres: Pearson College London.

Duque Acosta, Carlos Andrés (2010). Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical. *La manzana de la discordia*, 5(1), pp. 27-34. Recuperado de

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/2675/Judith.pdf;jsessionid=AFEC45230A96B08FCD73013F25A588A4?sequence=1>

Duque, Elena y Teixido, Joan (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), pp. 176-204. doi:10.17583/remie.2016.2108

Echeverría, Martín y Meyer, José Antonio (2017). Internet y socialización política. Consecuencias en la participación juvenil. *Anagramas*, 15(30), pp. 29–50. doi: 10.22395/anr.v15n30a1

Elena (22 de julio de 2015). *Del revés (Inside Out): mi opinión* [Figura]. Recuperada de <http://www.auladeelena.com/2015/07/del-reves-inside-out-mi-opinion.html>

Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia (s.f.). *Educación en Finlandia: KiVa, programa finlandés anti acoso escolar*. Madrid: Erasonze.

Recuperado de <https://madrid.fi/wp-content/uploads/2015/04/Educacio%CC%81n-en-Finlandia-KIVA.pdf>

Espelage, Dorothy L.; Aragon, Steven R.; Birkett, Michelle y Koenig, Brian W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high

school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37(2), pp. 202–216.

Esteban, Laura y Ortega, Jaime (2017). *El debate como herramienta de aprendizaje*. VII Jornada de Innovación e Investigación Docente, Sevilla.

Eveland, William P.; McLeod, Jack M. y Horowitz, Edward M. (1998). Communication and age in childhood political socialization: An interactive model of political development. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 75(4), pp. 699–718. doi: 10.1177/107769909807500406.

Fernández-Ríos, Manuel (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. En J.F. Morales y S. Yubero (Coords.), *El grupo y sus conflictos* (pp. 25-44). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/6024/HUM_0029_El_grupo_y_sus_conflictos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ferrer, Joan (1989). Educación sexual en E.G.B. *Revista Española de Sexología*, 1(39), pp. 17-29.

Fonseca Hernández, Carlos y Quintero Soto, María Luisa (2009). La teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica* 24(69), p. 46. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000100003

FUHEM (26 de abril de 2018). “*Lo bonito es*” – *Videoclip contra el acoso escolar #ColegioLourdes* [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=NN_KRpido6g

Gairín, Joaquín; Armengol, Carmen y Silva, Blanca Patricia (2013). El bullying escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16(1), pp. 19-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886002.pdf>

Gallardo, Francisco J. y Escolano, Víctor M. (2009). *Informe sobre Diversidad Afectivo-Sexual en la Formación de Docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga*. Málaga: Comisión de Estudios de la Asociación Ojalá. Recuperado de <http://www.fundaciontriangulo.org/documentacion/documentos/informe%20de%20a%20diversidad.pdf>.

García, Antonia (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s.XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), pp. 100-124. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/e5dccd_1b31be4e355a4f8793f18070393dab39.pdf

García, Belén (2019). Una tarea pendiente: *El trabajo de la diversidad afectivo-sexual en las aulas. Propuesta didáctica para el alumnado del segundo curso de Primaria* (Trabajo de fin de grado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.

García, José Luis (2000). *Educación sexual y afectiva en minusválías psíquicas*. Cádiz: Asociación Lejeune.

García, Ramón (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27(1), pp. 1-18.

García-Raga, Laura; Bo, Rosa María y Mondragón, Jasone (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. *REOP*, 29(3), pp. 79-93. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/88730/1/2018_Garcia-Raga_etal_REOP.pdf

García-Raga, Laura y López, Ramón (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 1(356), pp. 531-555.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734833>

García-Tudela, Antonio; Montiel-Ruiz, Francisco José; Gutiérrez, Isabel y Prendes, M^a Paz (2020). Formación Del Profesorado De Primaria Para Promover La Igualdad De género. *DIM: Didáctica, Innovación Y Multimedia*, 38(1). Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/371573>

Gavidia-Catalán, Valentín; Aguilar, Remedios; Catarralá, Ascensio (2011). ¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25(1), 131-148. Recuperado de <https://www.uv.es/comsal/pdf/Re-Esc11-Transversal-Competencia.pdf>

GaYardoTV (18 de agosto de 2018). *Vestido Nuevo – Corto – LGTB – España (2007)* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LVDfnQPUYLY>

Generalitat de Catalunya (2019). *Programa Coeduca't con el currículum*. Comunidad autónoma de Cataluña: Generalitat de Catalunya.

Generelo, Jesús y Pichardo, José Ignacio (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.

Generelo, Jesús; Gómez, Ana; Ferrándiz, José Luis; Garchitorena, Marta; Montero, Patricia e Hidalgo, Pilar (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: Área de Educación de FELGTB-Comisión de Educación de COGAM.

Gimeno, José y Pérez, Ángel I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12^a ed.). Madrid: Morata.

Gobierno de Navarra (2016). *Skolae. Berdin bidean. Creciendo en igualdad*. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Recuperado de http://cporkoien.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2018/10/SKOLAE-Berdin-Bidean-Creciendo-en-Iguadad_Programa.pdf

Gómez Zapiain, Javier (1993). *La educación afectivo-sexual a partir de hoy*. I Encuentro Internacional de Educación Afectivo- Sexual y calidad de vida, Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias. Encuentro organizado por la Dirección General de ordenación e innovación educativa del Gobierno de Canarias.

Gómez, María Mercedes (2007). Violencia, homofobia y psicoanálisis: Entre lo secreto y lo público. *Revista De Estudios Sociales*, 28(1), pp. 72-85. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/233250314?accountid=139267>

González, Carolina; Sánchez-Crespo, José Ramón y González, Andrés (2009). Educación integral en sexualidad y anticoncepción para los/las jóvenes. *Enfermería Clínica*, 19(4), pp. 221–224. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S113086210900103>

González-Bueno, Gabriel y Bello, Armando (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto Estado por la Infancia*. Madrid: UNICEF Comité Español.

González, Juan José; Cuéllar, Alejandro; Tomás, José Manuel y Desfilis, Emilia (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), pp. 316–329. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16712958014.pdf>

Granero, Alejandro y Manzano, Ana (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*,

29(4), pp. 943-958. Recuperado de
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54346>

Granero, Alejandro y García, Teresa (2019). Presencia y Tratamiento de las No Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual. *International Journal of Sociology of Education*, 8(1). Recuperado de <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3815>

Güell, Manuel (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.

Hamodi, Carolina y Jiménez, Leire (2018). Modelos de prevención de *bullying*: ¿qué se puede hacer en educación infantil?. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100029

Hansen, Cheri; Sanders, Stacy L.; Massaro, Scott y Last, Cynthia (1998). Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(3), pp. 246-254.

Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Haataja, Anne (2016). *Implementing the KiVa antibullying program: What does it take?* (Tesis doctoral). Universidad de Turku, Finlandia. Recuperado de
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/124491/AnnalesB420Haataja.pdf?sequence=2>

Herrera Gómez, Coral (13 de mayo de 2011). *La teoría Queer: el fin de las dicotomías patriarcales*. Recuperado de <https://haikita.blogspot.com/2011/05/la-teoria-queer-el-fin-de-las.html>

Instituto de la Mujer (2009). *Coeducar en el amor y la sexualidad y otros proyectos. Iniciativas de Organismos de Igualdad y Administraciones Educativas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.

Jiménez, Antonio y Ramos, Manuel Jesús (2010). Guía didáctica para la formación de mediadores en el IES María Galiana. *P@k-en-redes*, 1(7). Recuperado de: http://pakenredes.cepalcala.org/articulos.php?id=56&lng=es&id_r=7

Jiménez, Magdalena; Luengo, Julián J. y Taberner, José (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), pp. 11-49. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>

Jiménez, María Dolores y Felices de la Fuente, María del Mar (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 3(1), 87-102.

Juvonen, Jaana y Galván, Adriana (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein y K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York: Guilford.

Kirby, Douglas B.; Laris, B. A. y Roller, Lori A. (2007). Sex and HIV education programs: Their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *The Journal of adolescent health*, 40(3), pp. 206-217. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.11.143

Kosciw, Joseph G.; Greytak, Emily A.; Díaz, Elizabeth M. y Bartkiewicz, Marc J. (2010). *The 2009 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. Recuperado de <https://www.glsen.org/download/file/NDIyMw=>

Krichesky, Gabriela J. y Murillo Francisco Javier (2015). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), pp. 135-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>

Lameiras, María; Carrera, María Victoria y Rodríguez, Yolanda (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servicio de Publicación de la Universidad de Vigo.

Lameiras, María; Carrera, María Victoria y Rodríguez, Yolanda (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. En V. Gavidia (coord.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp. 197-208). Valencia: Tirant Humanidades.

Legaz, Isabel; Gutiérrez, Laura y Luna, Aurelio (2017). Brainstorming como recurso docente para desarrollar competencia investigadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), pp. 133-148. doi: <https://doi.org/10.35362/rie741631>

León, Benito; Gozalo, Margarita y Polo, María Isabel (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), pp. 23-35.

Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicada en BOA n.º 86, de 7 de mayo de 2018.

Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicada en BOA n.º 17, de 11 de enero de 2019. Presidencia de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Publicada en BOE n.º 159, de 4 de julio de 1985, Jefatura del Estado.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Publicada en BOE n.º 238, de 4 de octubre de 1990, Jefatura del Estado.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicada en BOE n.º 307, de 24 de diciembre de 2002/12/2002, Jefatura del Estado.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2005, Jefatura del Estado.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Publicada en BOE, n.º 295, de 10 de diciembre de 2013, Jefatura del Estado.

LGTBI (2020). En Real Academia Española, *Diccionario panhispánico del español jurídico* (23.ª ed.). Recuperado de <https://www.rae.es/>

LGTBIfobia (2020). En Real Academia Española, *Diccionario panhispánico del español jurídico* (23.ª ed.). Recuperado de <https://www.rae.es/>

López, Agustín; Generelo, Jesús y Arroyo, Antonio (2013). *Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España*. Madrid: FELGTB. Recuperado de <https://cogam.es/wp-content/uploads/2016/12/estudio-2013-sobre-discriminacion-por-orientacion-sexual-y-o-identidad-de-genero-en-espana.pdf>

López, Félix (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

López, Nieves (2003). *Curso de educación afectivo-sexual: Libro de teoría*. A Coruña: NETNIBLO.

López, Nieves (2015). *La educación afectiva y sexual en el actual y futuro profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria. Recuperada de <http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/16887>

Loranca, Maribel (2017). Con mucho orgullo. Por una educación libre de LGTBIfobia. *Educando en igualdad*, 1(2), pp. 1-10. Recuperado de <https://educandoenigualdad.com/wpcontent/uploads/2017/06/BoletinLGTBI.pdf>

Machado, Antonio (1912). *Campos de Castilla*. Madrid: Madrid Renacimiento. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/campos-de-castilla-983795/html/53182a83-438f-4e63-8093-1a1e1ffb0861_2.html

Macía, Olga; Mensalvas, Jaime y Torralba, Raquel (2008). *Roles de género y estereotipos*. Recuperado de <http://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manualtrabajo-congrupos-mixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos/>

Mandela, Nelson y Machel, Graça (2002). *Campaña Global de toma de conciencia del VIH/Sida y la Campaña de Prevención*, Sudáfrica. Campaña organizada por Nelson Mandela.

Marchesi, Álvaro (2001). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

Marshall, Daniel (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4).

Martínez, José Luis; Orgaz, Begoña; Vicario-Molina, Isabel; González, Eva; Carcedo, Rodrigo J.; Fernández-Fuertes, Andrés A. y Fuertes, Antonio (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y

comunidad autónoma. *Magister.Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24(1), pp. 37-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844427>

Martxueta, Aitor y Etxeberria, Juan (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gays y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), pp. 23-35. Recuperado de http://www.aepcp.net/arc/03_2014_n1_martxueta_etxeberria.pdf

Martxueta, Aitor y Etxeberria, Juan (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo. *REOP*, 25(3), pp. 121-128.

Mateo-Morales, Manuela y Represas, Betina (2007). *¿Cómo se lo explico? La educación sexual en la infancia*. Madrid: Síntesis.

McLaughlin, Milbrey W. y Talbert, Joan E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teacher's College Press.

Mentxaka, Jesús; Mujica, Inmaculada; Ureta, Ana y Villar, Amparo (2006). *Proyecto diversidad sexual y nuevas familias. El reino de cerca. Guía didáctica 3º Ciclo*. Bilbao: Lankopi S.A.

Merino, Andrea (2019). *Diversidad afectivo-sexual en el aula de educación primaria* (Trabajo de fin de grado). Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Valladolid.

Merle, Pierre (2012). *La ségrégation scolaire*. París: La Découverte.

Mesa, Manuela (2018). El ODS 16 sobre paz, seguridad y gobernanza: Desafíos conceptuales, seguimiento y evaluación. En M. Mesa (Coord.), *Derechos humanos y*

seguridad internacional: Amenazas e involución. Anuario de CEIPAZ 2017-2018 (pp. 37-52). Madrid: CEIPAZ Fundación Cultura de Paz.

Ministerio de Educación de Finlandia (2006). *KiVa Antibullying Program*. Recuperado de <https://espanaes.kivaprogram.net/>

Molina, José Antonio y Vecina, Pilar (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid: Pirámide.

Morales, J. Franciso y Yubero, Santiago (Coords.) (1999). *El grupo y sus conflictos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Morentin, Ricardo; Arias, Benito; Rodríguez, José Manuel y Aguado, Antonio León (2006). Pautas para el desarrollo de programas eficaces de educación afectivo sexual en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 37(1), pp. 41-58. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3128>

Munné, María y Mac-Cragh, María Pilar (2006). *Los diez principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.

Muñiz, Carlos; Saldierna, Ana Rosa; Salazar, Alondra y Batres, América (2020). Influencia de la escuela, familia y medios de comunicación en el proceso de socialización política de estudiantes de primaria: Análisis en el contexto de Nuevo León, México. *e-Ciencias de la Información*, 10(1). doi:10.15517/eci.v10i1.39776

Muñoz Cadavid, María A. y Revenga Sánchez, Margarita (2005). Aprendizaje y educación afectivo-sexual: una revisión de los planteamientos iniciales del aprendizaje de las cuestiones sexuales. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 12 (10), pp. 45-56. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7013>

Murillo, Francisco Javier y Duk, Cynthia (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), pp. 11-13. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>

Musitu, Gonzalo; Moreno, David y Martínez, María (2005). *La escuela como contexto socializador*. Ponencia presentada en el nombre de Mesas Redondas: Socialización familiar y extrafamiliar, Valencia, España. Jornadas organizadas por la Universitat de Valencia.

Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: UNESCO.

Núñez, María Teresa (2015). *Proyecto de Prevención del Bullying y de mejora de la convivencia escolar* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/128585/TG_NunezCalvo_Proyecto.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OCDE (2015). Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 1(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5658>

Olweus, Dan (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.

Olweus, Dan (1985). *80.000 elever innblandet i mobbing*. Norsk Skoleblad, 2.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Olweus, Dan (1999). Norway. En P.K. Smith, Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective* (pp. 28-48.) Londres: Routledge.

Olweus, Dan y Limber, Susan (2007). *Olweus Bullying Prevention Program. School Guide*. Center City: Hazelden.

ORDEN de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicada en BOA n.º 119, de 20 de junio de 2014. Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicada en BOA n.º 156, de 12 de agosto de 2016. Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. Publicada en BOA n.º 116, de 18 de junio de 2018. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); La Secretaría de ONUSIDA; El Fondo de Población de las Naciones Unidas; El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; ONU Mujeres y la Organización Mundial de la Salud (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. París: UNESCO.

Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Ortega, Delfín y Pagés, Joan (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 1(1), pp. 102-117.

Ortega, Rosario; Del Rey, Rosario y Mora, Joaquín Antonio (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41(1), pp. 95-113.

Ortego, María del Carmen; López, Santiago y Álvarez, María Lourdes (2010). Los conflictos. En M.C. Ortego, S. López y M.L. Álvarez (Coords.), *Ciencias Psicosociales I* (pp. 2-16). Santander: Open Course Ware. Recuperado de https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_09.pdf

Palú, Adrián; Orozco, María Iluminada; García, Alberto; Pérez, Isabel María y Miranda, Sergio (2010). Aportes de la epidemiología al estudio de la diversidad sexual masculina. *MEDISAN*, 14(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192010000200012

Parrilla, Ángeles (1992). *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Argentina: Editorial Cincel.

Parrilla, Ángeles (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Pedro Honório Silva (s.f.) *Gender Equality Explained By Children*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/c/PedroHon%C3%B3rioSilva/videos>

Peiró i Gregòri, Salvador (2000). *Educar en función de los valores*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Penna, Melani (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/16718/>.

Penna, Melani y Mateos, Cristina (2014). Los niveles de homofobia en los futuros docentes. *Revista iberoamericana de Educación*, 66(1), 23-142. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a08.pdf>

Peramato, Teresa (2013). *Desigualdad por razón de orientación sexual e identidad de género, homofobia y transfobia*. Navarra: Aranzadi.

Pérez, Sandra (2018). *Aceptación de la diversidad sexual y de género. Una propuesta de prevención y actuación en casos de discriminación LGTB y Educación Inclusiva* (Trabajo de fin de grado). Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/32561/1/TFG-G3257.pdf>

Piaget, Jean (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703-732). Nueva York: Wiley.

Pichardo, José Ignacio (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.

Pichardo, José Ignacio (Coord.); De Stéfano, Matías; Faure, Julia; Sáenz, Marina y Williams Jennifer (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Imprenta del BOE.

Pichardo, José Ignacio (Coord.); De Stéfano, Matías; Sánchez, Mercedes; Puche, Luis; Molinuevo, Belén y Moreno, Octavio (2015). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Recuperado de <http://presentacionidyc.blogspot.com/>

Piñero, Eugenia y Cerezo, Fuensanta (2011). Roles en la dinámica *bullying*, actitud hacia la escuela y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *Desafío y perspectivas actuales de la psicología en el mundo de la adolescencia*, 2(1), pp. 357-361. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD_010223_357-362.pdf

Piñero, Eugenia; Areense, Julián Jesús; López, José Juan y Torres, Alberto Manuel (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), pp. 223-241. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>

Platero, Raquel (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informacio Psicològica*, 1(94), pp. 71-83. Recuperado de http://trabajemosporelmundo.org/ong-nd/documentos/articulo_homofobia_escolar.pdf

Platero, Raquel y Gómez, Emilio (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.

Popper, Karl (1979). Is it true what she says about Tarski?. *Philosophy*, 54(1), p. 98.

Poteat, V. Paul y Espelage, Dorothy (2005). Exploring the Relation Between Bullying and Homophobic Verbal Content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and victims*, 20(5), pp. 513-528. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/7519179_Exploring_the_Relation_Between_Bullying_and_Homophobic_Verbal_Content_The_Homophobic_Content_Agent_Target_HCAT_Scale

Poteat, V. Paul; Mereish, Ethan H.; DiGiovanni, Craig D. y Koenig, Brian W. (2011). The effects of general and homophobic victimization on adolescents' psychosocial and educational concerns: The importance of intersecting identities and parent support. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), pp. 597-609. doi:10.1037/a0025095

Poteat, V. Paul y Vecho, Olivier (2016). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology*, 54(1), pp. 17-28. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.002>

Preciado, Beatriz (2013). Teoría Queer: Notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad. *Revista Observaciones filosóficas*, 1(15). Recuperado de <https://www.observacionesfilosoficas.net/queer-teoria.htm>

Prejuicio (2020). En Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (Eds.), *Diccionario de la Lengua Española* (23.4. ed.) Recuperado de <https://dle.rae.es/prejuicio>

Proyecto de Ley Orgánica, de 15 de febrero de 2019, de modificación de la LOE (LOMLOE). Publicado en Boletín Oficial de las Cortes el 22 de febrero de 2019 y, en la actual legislatura, el 13 de marzo de 2020, Jefatura del Estado.

Puche, Luis (2015). Transexualidad y diversidad de expresiones de género en la escuela. Retos para la investigación y la intervención socioeducativas. En J. J. Leiva, V. M.

Martín, E. Salvador y J. E. Sierra (coords.), *Género, Educación y Convivencia* (pp. 103-119). Madrid: DYKINSON.

Pujolàs, Pere (2002). El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Universidad de Vic, Barcelona. Recuperado de

http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Propuestasorganizativas_Pujolas_39p.pdf

Pujolàs, Pere (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic, Barcelona. Recuperado de

http://darioreal.260mb.net/acooperativo/acooperativo_perepujolas.pdf?i=2

Re, María Inés; Bianco, Mabel y Mariño, Andrea (2008). *Docentes y educación sexual integral: un papel en constante construcción*. Buenos Aires: FEIM. Recuperado de http://www.feim.org.ar/pdf/publicaciones/cartilla_docentes_VIH_Practica.pdf

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en BOE n.º 52, de 1 de marzo de 2014. Jefatura del Estado.

Rivers, Ian (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay, men, and bisexuals. *Crisis*, 25(4), pp. 169-175. doi:10.1027/0227-5910.25.4.169

Rivers, Ian y Noret, Nathalie (2008). Well-being among same-sex- and opposite-sex-attracted youth at school. *School Psychology Review*, 37(2), pp. 174-187. doi:10.1080/02796015.2008.12087892

Rodríguez, Rafael (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1(1), pp. 493-503. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/119>

Rodríguez Castro, Yolanda; Lameiras Fernández, María; Carrera Fernández, María Victoria y Vallejo Medina, Pablo (2013). Validación de la Escala de Homofobia

Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29(2), pp. 523-533.
Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0212-97282013000200024

Rossini, Valeria y Peiró i Gregòri, Salvador (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 113-125. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217042307010>

Rueter, Martha A. y Conger, Rand D. (1995). Interaction style, problem-solving behavior, and family problem-solving effectiveness. *Child Development*, 66(1), pp. 98–115. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/1131193>

Salmivalli, Christina y Peets, Kätlin (2008). Bullies, victims, and bully-victim relationships. En K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.

Salmivalli, Christina y Poskiparta, Elisa (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*, 1(133), pp. 41- 53. doi:10.1002/yd.20006

Sánchez, Consuelo y Cerezo, Fuensanta (2014). Conceptualización del *bullying* y pautas de intervención en educación primaria. *Psicología y Mundo Moderno*, 6(1), pp. 443-451.

Sánchez, Dalay; Rodney, Yoanka; Garcés, Roberto y Salim, Yasmina (2019). Programa de prevención del acoso escolar homofóbico en adolescentes. *Revista Sexología y Sociedad*, 25(2), pp. 120-130.

Sánchez, Miguel Ángel y Galiano, Araceli (2018). Desarrollo de un equipo docente en la coordinación del profesorado en el ámbito universitario. *Revista de educación Alteridad*, 14(1), pp. 98-108. doi:10.17163/alt.v14n1.2019.08

Sandrine, Paula (2013). En los límites del género. Apuntes para una discusión acerca del sexo y el género ante los desafíos de la diversidad sexual. *Debate feminista*, 47 (1), pp. 22-30. doi:10.1016/S0188-9478(16)30065-2

Santoro, Pablo; Gabriel, Concha y Conde, Fernando (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE (Instituto de la Juventud).

Schalock, Robert y Verdugo, Miguel Ángel (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation.

Sentse, Miranda; Veenstra, René; Kiuru, Noona y Salmivalli, Christina (2014). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), pp. 943-955. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7>

Serrate, Rosa (2007). *Bullying, acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.

Sierra González, Ángela (2009). Una aproximación a la teoría Queer: El debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, 1(26), pp. 29-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3106547>

Sierra, César Augusto (2010). Violencia escolar. Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Poliantea*, 6(10), pp. 53-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4784582.pdf>

Slee, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.

Smith, Peter K.; Mahdavi, Jess; Carvalho, Manuel; Fisher, Sonja; Russell, Shanette y Tippett, Neil (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 376-385.

Soler, Pablo (21 de marzo de 2017). *KiVa, el programa finlandés contra el acoso escolar llega a España*. Recuperado de:

<https://www.elmundo.es/sociedad/2017/03/21/58d11e56468aeb82578b45b8.htm>

Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base en la enseñanza* (5ª ed.). Madrid: Morata.

Stojnic, Lars Gunnar (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: el caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, 1(85), pp. 111–139. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81241381005>

Takács, Judit (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Bruselas: ILGA-Europe.

Toomey, Russell y Russell, Stephen (2013). The role of sexual orientation in school victimization: A meta-analysis. *Youth Soc.*, 48(2), pp. 176-201. doi:

10.1177/0044118X13483778. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/259264127_The_role_of_sexual_orientation_in_school_victimization_A_meta-analysis

Torices, Irene (2006). *La sexualidad y la discapacidad física*. México: Trillas.

Torrego, Juan Carlos (Coord.) (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea Ediciones.

UNESCO; ONU Mujeres; ONUSIDA; OMS; UNFPA y UNICEF (2018).

Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. París, Ginebra y Nueva York: UNESCO.

UNICEF Comité Español (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo. Recuperado de

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Uranga, Mireia (2000). Al andar se hace el camino. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 1(4), p. 37-39.

- Vaello, Juan (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aguas turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Vallés, Consol (2010). *Educación sexual. La asignatura pendiente*. Sevilla: MAD
- Varela, Nuria (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Vela, José A. M. (2017). La diversidad afectivo sexual y de identidad de género en el marco de la atención a la diversidad. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, 2(15), pp. 87-91. Recuperado de <https://lambdavalencia.org/novaweb/wp-content/uploads/2017/12/2017-hachetetepe-n15-Universidad-de-Cadiz.pdf>
- Vicente, V. (2018). Cómo debe dormir el bebé recién nacido para evitar la muerte súbita [Figura]. Recuperada de <https://www.guiainfantil.com/bebes/recien-nacido/como-debe-dormir-el-bebe-recien-nacido-para-evitar-la-muerte-subita/>
- Vieira, Manuel; Fernández, Isabel y Quevedo, Gumersindo (1989). *Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula. Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Villamizar, Beltrán; Ivonne, Yolima y Herrera, Laura J. (2016). Análisis comparativo del Programa de prevención del hostigamiento escolar Olweus y de Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. *Revista de Pedagogía*, 37(101), pp. 13-40.
- Villar, Amparo y Mujika, Inmaculada (2009). *La escuela ante la orientación sexual. Informe del Proyecto educativo "Diversidad sexual y nuevas familias"*. Bilbao: Aldarte.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wamba, Ana María; Ruiz, Carolina; Climent, Nuria y Ferreras, Mario (2007). Las rúbricas de evaluación de los Prácticas como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria. En A. Cid (Coord.), *Buenas Prácticas en el Prácticum* (pp. 1251-1261). Poio (Pontevedra): AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria), Universidad de Vigo, y Universidad de Santiago de

Compostela. (Actas del IX *Simposium* Internacional sobre prácticas. Prácticum y prácticas en empresas y en la formación universitaria).

Zabalza, Miguel Ángel (Comp.) (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Zacarés, Juan José; Iborra, Alejandro; Tomás, José Manuel y Serra, Emilia (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), pp. 316-329. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16712958014>

9. ANEXOS

9.1. Anexo I. Referencias legislativas

En cuanto al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 2 se plasman las competencias clave del currículo, que son:

1. *“Comunicación lingüística.*
2. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.*
3. *Competencia digital.*
4. *Aprender a aprender.*
5. *Competencias sociales y cívicas.*
6. *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.*
7. *Conciencia y expresiones culturales.”*

Por otro lado, y en lo relativo a la ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, los objetivos curriculares relativos a la etapa son los siguientes:

“a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

- d) *Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.*
- e) *Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.*
- f) *Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.*
- g) *Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.*
- h) *Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.*
- i) *Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.*
- j) *Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.*
- k) *Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.*
- l) *Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.*
- m) *Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.”

Los contenidos que tienen que ver con el área de Valores Sociales y Cívicos en el curso de 6º de educación primaria, presentados en la ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón aparecen en la tabla 6:

Tabla 16. *Contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos en los centros educativos de Aragón*

<p>“BLOQUE 1: La identidad y la dignidad de la persona.</p> <p>Contenidos:</p> <p><i>El autoconcepto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El autoconcepto. La identidad personal.</i> • <i>Rasgos de la personalidad.</i> • <i>Manifestación asertiva de los rasgos de la personalidad propios.</i> • <i>El estilo personal positivo.</i> • <i>Las emociones. Identificación y gestión de las emociones.</i> • <i>La respetabilidad y la dignidad personal. Explicación del valor que tiene el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Valoración crítica de las actuaciones propias.</i> <p><i>El autocontrol.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El autocontrol.</i> • <i>La resiliencia. Regulación de las emociones ante la adversidad.</i> • <i>Utilización de estrategias de reestructuración cognitiva (identificar analizar y modificar las interpretaciones y/o pensamientos erróneos en las diferentes situaciones)</i> <p><i>La responsabilidad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El trabajo en equipo.</i> • <i>La responsabilidad.</i> • <i>Demostración del compromiso respecto a sí mismo y a los demás.</i> <p><i>La iniciativa.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El emprendimiento y la autonomía para la consecución de los logros personales.</i> • <i>La solidaridad.</i> • <i>Definición e identificación de los problemas sociales y cívicos.</i> • <i>Análisis de los diferentes elementos de un problema.</i> • <i>Búsqueda de soluciones ante las dificultades y problemas sociales.</i>
--

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Toma de decisiones personal y meditada. El sentido consecuencial en la toma de decisiones. El valor ético de las decisiones.</i>
<p>BLOQUE 2: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.</p>
<p>Contenidos:</p> <p><i>Las habilidades de comunicación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los elementos de la comunicación no verbal que favorecen el diálogo: tono de voz y manera de hablar.</i> • <i>La interacción de la comunicación no verbal y verbal.</i> • <i>La iniciación, mantenimiento y finalización de conversaciones.</i> • <i>Los factores inhibidores de la comunicación.</i> <p><i>El diálogo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El diálogo. la inferencia y el sentido de la expresión de los demás. Valoración del dialogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas.</i> • <i>La escucha activa y la ayuda.</i> • <i>Debate y argumentación. Búsqueda del mejor argumento. Creación de pensamientos compartidos a través del diálogo.</i> • <i>El lenguaje positivo. La autoafirmación en respeto.</i> <p><i>Las relaciones sociales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La asertividad. Aplicación de la conducta asertiva en las relaciones con los demás.</i> • <i>Participación en dinámicas de grupo y actividades cooperativas.</i> • <i>La empatía. Inteligencia interpersonal.</i> • <i>La amistad. Intercambio de afecto y confianza mutua.</i> • <i>Las habilidades sociales.</i> <p><i>El respeto y la valoración del otro.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El respeto, la tolerancia y la valoración a los otros.</i> • <i>Los prejuicios sociales. Las consecuencias de los prejuicios.</i> • <i>Habilidades sociales. Conocimiento y aplicación en el entorno</i>
<p>BLOQUE 3: La convivencia y los valores sociales</p>
<p>Contenidos:</p> <p><i>La convivencia social y cívica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El trabajo cooperativo.</i> • <i>Las conductas solidarias.</i> • <i>La responsabilidad social y justicia social.</i> • <i>Formas de discriminación: racismo, xenofobia, y desigualdad de oportunidades. Análisis de hechos discriminatorios y enjuiciamiento crítico de los mismos.</i>

- *Valoración positiva de la asignación de tareas y responsabilidades en la familia y comunidad escolar independientemente del sexo*
- *Las notas características de la convivencia democrática: respeto, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz.*
- *Identificación, aprecio, respeto y cuidado de los bienes comunes y de los servicios públicos que los ciudadanos reciben del Estado: Ayuntamiento, Comarca, Comunidad Autónoma o Administración Central del Estado. Valoración de la importancia de la contribución de todos en su mantenimiento a través de los impuestos*
- *Culturas y religión. Diferentes formas de pensamiento. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social.*

Resolución de conflictos.

- *La resolución de conflictos. El lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales. Fases de la mediación. La transformación del conflicto en oportunidad.*
- *Dilema y juicios morales. Resolución y análisis.*

Derechos y deberes de la persona.

- *Derechos y deberes del alumno y la alumna. Las normas de la comunidad educativa.*
- *Los derechos básicos del niño. La importancia de su respeto.*
- *Derechos y deberes de las personas. La correlación entre derechos y deberes.*
- *La igualdad de los derechos y la no discriminación.*
- *Libertad de expresión y opinión. Libertad de pensamiento, conciencia y religión.*

Valores sociales.

- *El altruismo.*
- *Valores personales: dignidad, libertad, autoestima, seguridad en uno mismo y capacidad de enfrentarse a los problemas.*
- *Los valores universales. Declaración universal de los derechos humanos. Valoración de su importancia. Derechos básicos de todas las personas: salud, bienestar, alimentación, vestido, vivienda y asistencia médica. Juicio crítico ante la privación de estos derechos.*
- *Los valores de la Constitución española. Creación de un sistema de valores propio basados en la misma.*
- *El Estatuto de Autonomía de Aragón como instrumento de nuestra convivencia democrática. La elección democrática de nuestros representantes. El Justicia de Aragón.*

El respeto y cuidado del medio ambiente.

- *El respeto y la conservación del medio ambiente. Búsqueda de iniciativas para participar en el uso adecuado de bienes naturales.*
- *Recursos energéticos. Debate sobre el uso de las distintas fuentes de energía.*

Ventajas e inconvenientes.

Prevención de riesgos personales.

Salud.

- *El cuidado del cuerpo y la salud. Prevención de accidentes domésticos y escolares. Identificación de conductas de riesgo sobre la salud y la calidad de vida.*
- *Primeros auxilios a los demás.*

Tecnología y comunicación.

- *Uso ético de las nuevas tecnologías. Análisis y juicio crítico de los contenidos del entorno digital. Conocimiento y aplicación del empleo seguro de las nuevas tecnologías.*
- *La influencia de la publicidad en las necesidades de las personas. Factores que las incitan.*

Educación vial.

- *Las normas de la seguridad vial. Investigación y exposición de las causas y consecuencias de los accidentes de tráfico.*
- *La prevención de accidentes de tráfico. Principales medidas en la prevención de accidentes de tráfico. La responsabilidad del niño en cuanto a su seguridad vial.”*

Nota: Contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos; Adaptado de ORDEN de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Publicada en BOA n.º 119, de 20 de junio de 2014. Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón, pp. 20101-20111.

9.2. Anexo II. Recursos de la fase de diagnóstico

Tabla 17. Encuesta alumnado en fase de diagnóstico

	Nunca 1	A veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
En la escuela lo paso bien con mis compañeros y compañeras.				
Me llevo bien con la mayoría de los niños y las niñas.				
Pienso que los maestros y las maestras hacen todo lo posible para que nos respetemos.				
Me siento mal porque algún compañero o compañera se mete conmigo.				
Me siento libre para vestir como quiera y jugar a lo que quiera.				
Cuando veo que una persona se mete con otra intento frenar el conflicto.				
Si alguien se mete conmigo, sé que me ayudarán.				
Me parece normal que dos chicos se abracen.				
No hay juguetes para chicos y juguetes para chicas: a las niñas les puede gustar jugar al fútbol, y a los niños jugar				

con muñecas.				
Creo que es injusto que alguien discrimine o excluya a otra persona, sea por el motivo que sea.				

Nota: Elaboración propia.

Tabla 18. *Aspectos a tratar en la reunión inicial del profesorado*

1. Análisis de intereses y necesidades del alumnado.
2. Valoración de intereses y necesidades del alumnado.
3. Coordinación docente (temporalización).
4. Puesta en común de sugerencias, dudas o quejas.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 19. *Información a las familias en fase de diagnóstico*

1. Presentación del proyecto de innovación educativa.
2. Justificación acerca de la importancia de abordar la prevención del acoso escolar.
3. Especificación de la problemática del acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual, y la trata de esta en el curso inmediatamente anterior a la E.S.O.
4. Beneficios del desarrollo del proyecto en la mejora de la convivencia escolar y en el desarrollo de habilidades sociales.
5. Determinación de actividades, la metodología llevada a cabo, los recursos, los objetivos y la temporalización de las mismas.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 20. *Contenidos de la formación docente*

<ul style="list-style-type: none"> • Educación afectivo-sexual: Concepto; Rol del profesorado; Educación en valores de respeto e igualdad; Cómo trabajar en el aula.
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad afectivo-sexual: Escuela inclusiva; Prevención de <i>LGTB+fobia</i>; Cómo trabajar en el aula.
<ul style="list-style-type: none"> • Acoso escolar por motivos de orientación afectivo-sexual: Cómo prevenir y cómo intervenir; Mediación entre alumnado.

Nota: Elaboración propia.

9.3. Anexo III. Evaluación de actividades

Tabla 21. *Entrevista de autoevaluación*

He aprendido que...
Lo que me ha parecido más interesante ha sido...
Aún no me queda muy claro...
Yo hubiera añadido... Porque...

Nota: Elaboración propia.

Tabla 22. *Observación sistemática. Anecdotario.*

Fecha:
<ul style="list-style-type: none">• Situación en la que se recoge la observación docente:
<ul style="list-style-type: none">• Alumnado que participa activamente en el desarrollo de la actividad:
<ul style="list-style-type: none">• Alumnado que participa poco en el desarrollo de la actividad:
<ul style="list-style-type: none">• Motivación del grupo en general:
<ul style="list-style-type: none">• Posibilidades de mejora:

Nota: Elaboración propia.

Tabla 23. *Rúbrica de coevaluación*

Coevaluación del grupo ____ al grupo ____	Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
Hemos entendido todo lo que se ha expresado				
Nos parece un trabajo original y creativo				
Creemos que han trabajado y se han esforzado				
Pensamos que todos y todas han participado por igual en el trabajo				
Hay ideas que nos parecen interesantes para nuestro propio conocimiento				
Lo que más nos ha gustado ha sido...				
Lo que menos nos ha gustado ha sido...				

Nota: Elaboración propia.

Tabla 24. Prueba escrita de la actividad 4

¿Qué es un estereotipo?
¿Qué es un prejuicio?
De todos los ejemplos expuestos en clase, ¿me podrías nombrar algún estereotipo? ¿y prejuicio?
¿Crees que se podrían eliminar los estereotipos y prejuicios? ¿Cómo?
Hay algo que me gustaría saber o que no me ha quedado muy claro, y eso es...

Nota: Elaboración propia.

9.4. Anexo IV. Material complementario

Tabla 25. *Orientaciones docentes de la actividad 1*

Artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos (García-Tudela, Montiel-Ruiz, Gutiérrez y Prendes, 2020):
<p>Artículo 1. Cuando los niños nacen, son libres y cada uno debe ser tratado de la misma manera (...). Tienen razón y conciencia y deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.</p> <p>Artículo 2. Todas las personas pueden reclamar sus derechos, independientemente de que:</p> <ul style="list-style-type: none">○ Sean de un sexo diferente.○ Su piel sea de un color distinto.○ Hablen otro idioma.○ Piensen de manera diferente.○ Crean en otra religión.○ Tengan más o menos dinero.○ Nazcan en un grupo social diferente.○ Vengan de otra nación. <p>Artículo 3. Tienes derecho a vivir, y a vivir en libertad y seguridad.</p> <p>Artículo 5. Nadie tiene el derecho a torturarte.</p> <p>Artículo 6. Debes ser protegido legalmente en cualquier parte y de la misma manera que los demás.</p> <p>Artículo 29. Tienes deberes respecto a la comunidad en la que vives (...). La Ley debe de garantizar los derechos humanos; debe permitir que todos respeten a los demás y sean respetados.</p>
Artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF Comité Español, 2006):
<p>Artículo 2: No discriminación.</p> <p>Artículo 6: Derecho a una vida digna.</p> <p>Artículo 7: Derecho a un nombre y a una nacionalidad.</p> <p>Artículo 9: No se separarán de sus familias.</p>

Artículo 12 y 13: Derecho a expresar su opinión libremente y a ser escuchados y escuchadas.

Artículo 14: Libertad de pensamiento, conciencia y religión.

Artículo 16: Derecho a la intimidad.

Artículo 17: Acceso a una educación adecuada.

Artículo 19: Protección contra malos tratos.

Nota: Orientaciones docentes de la actividad 1; Adaptado de “Formación Del Profesorado De Primaria Para Promover La Igualdad De género”, por García-Tudela *et al.*, 2020, *DIM: Didáctica, Innovación Y Multimedia*, 38(1); Adaptado de “Convención sobre los Derechos Del Niño”, por UNICEF Comité Español, 2006, Madrid: Nuevo Siglo.

Tabla 26. *Actividad 2. Tarjetas con preguntas*

¿Quién lleva pendientes?
¿A quién le gusta jugar al fútbol?
¿A quién le gustan los videojuegos?
¿A quién le gustan las películas de terror?
¿A quién <u>no</u> le gusta el baloncesto?
¿A quién le gusta nadar?
¿Quién es rubio o rubia?
¿Quién es moreno o morena?
¿A quién le gusta cantar y bailar?
¿A quién le aburre ver deportes por la televisión?
¿A quién <u>no</u> le gustan las lentejas?
¿A quién <u>no</u> le gusta ir de compras?
¿A quién le gustan los coches?
¿A quién le gusta hacer deporte por la montaña?

Nota: Elaboración propia.

Figura 1. Actividad 3. Imágenes de bebé



Figura 1. Imágenes de bebé; Adaptada de “El recién nacido con bajo peso”, por M. Campos, s.f., *Guía del Niño*; Adaptada de “Cómo debe de dormir el bebé recién nacido para evitar la muerte súbita”, por V. Vicente, 2018, *Guía Infantil*.

Tabla 27. *Actividad 4. Orientaciones docentes sobre estereotipos y prejuicios*

Concepto	Definición
Estereotipo (García-Tudela, Montiel-Ruiz, Gutiérrez y Prendes, 2020)	Creencia simple e injusta de que un conjunto de personas posee las mismas características por pertenecer a un determinado grupo.
Estereotipo de género (García-Tudela <i>et al.</i> , 2020)	Son ideas adquiridas acerca de que los chicos y las chicas poseen determinadas características y tienen ciertos roles, simplemente por ser de un género u otro.
Estereotipo sobre sexualidad (García-Tudela <i>et al.</i> , 2020)	Son ideas adquiridas sobre que los chicos y las chicas tienen ciertas características y roles, dependiendo de su orientación afectivo-sexual.
Prejuicio (RAE, 2020)	“Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.”

Nota: Elaboración propia.

Figura 2. Actividad 4. Carteles de “chico” y “chica”

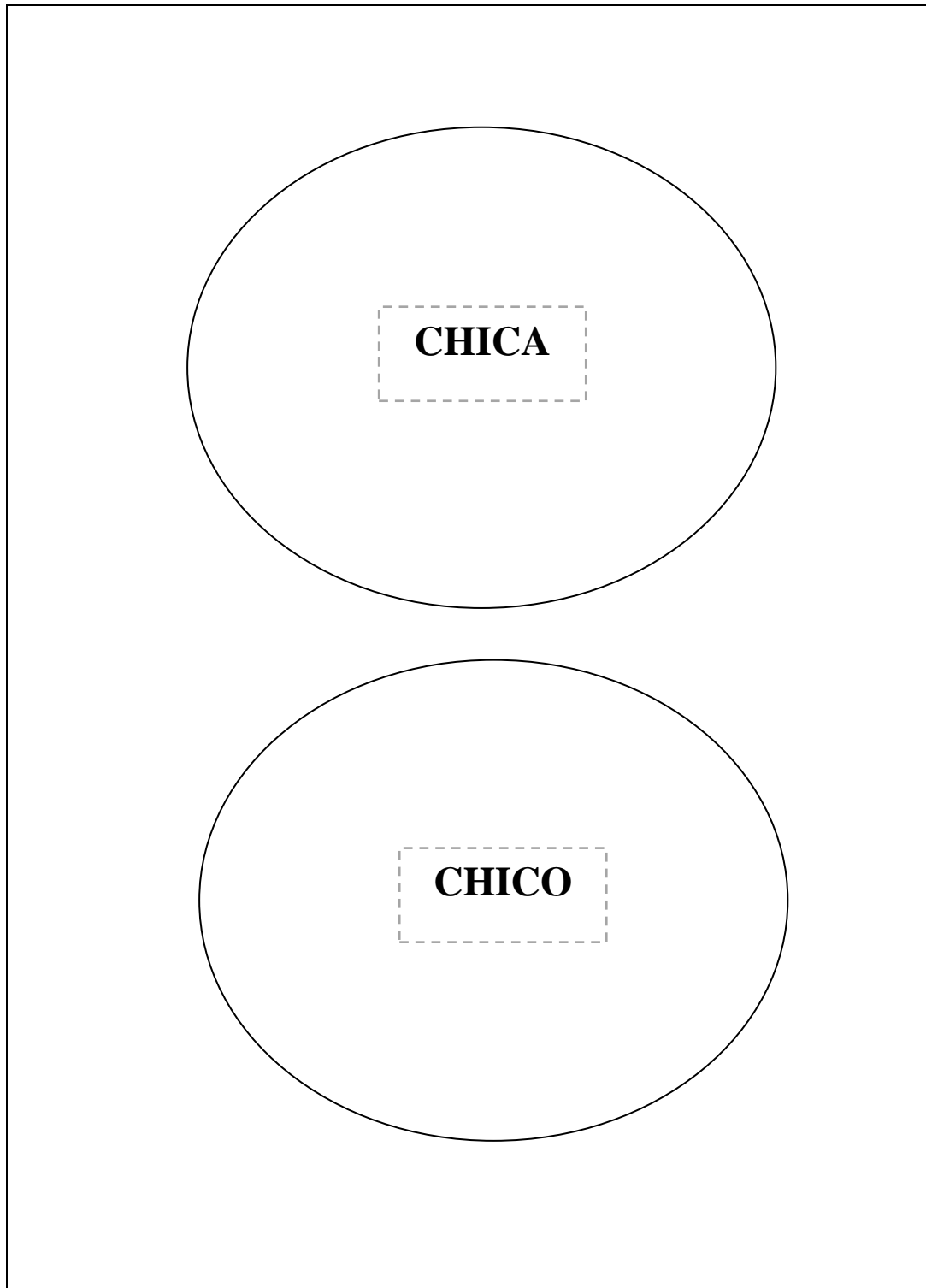


Figura 2. Elaboración propia.

Tabla 28. *Actividad 5. Preguntas sobre el vídeo*

Grupo 1. Mario	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al entrar a clase, ¿qué hace Mario? ¿Cómo creéis que se siente? ✓ Cuando comienzan a acosarle, ¿cuál es su actitud? ✓ ¿Cómo pensáis que se siente cuando le acosan? ✓ ¿Cuál es el comportamiento de Mario con su amiga Elenita? ¿Cómo creéis que se siente hablando con ella? ✓ ¿Pensáis que el niño tiene seguridad en sí mismo? ✓ ¿Creéis que Mario es valiente? ¿Por qué?
Grupo 2. Santos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué sentimiento os despierta el gesto de Santos? ✓ ¿Qué hace antes de comenzar a insultar y de tirarle un objeto a Mario? ✓ ¿Cómo pensáis que se siente al ver a Mario con el vestido? ✓ ¿Cómo creéis que se siente una vez ha agredido a Mario? ✓ ¿Por qué pensáis que lo echan de clase? ✓ Una vez que ha pasado todo, ¿cómo pensáis que se siente?
Grupo 3. La maestra	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es la actitud de la maestra nada más ver a Mario? ✓ ¿Cómo se comporta con él y qué le dice? ✓ ¿Cuál es la actitud con el director? ¿Qué le dice? ✓ Al ver el disfraz de <i>dálmata</i> en la mochila, ¿qué creéis que piensa? ✓ ¿Pensáis que ha sido justa? ¿Por qué? ✓ ¿Cambiaríais algo de su comportamiento? Si es así, ¿el qué? ✓ ¿Cómo creéis que se siente?
Grupo 4. El director	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es el comportamiento del director cuando le cuentan lo que ha pasado? ✓ ¿Qué sentimiento os despierta este personaje? ✓ ¿Con quién pide hablar? ✓ ¿Pensáis que ha sido justo? ¿Por qué? ✓ ¿Cambiaríais algo de su comportamiento? Si es así, ¿el qué? ✓ ¿Cómo creéis que se siente?
Grupo 5. El padre de Mario	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al entrar al centro y ver a Mario con el vestido, ¿cómo reacciona? ✓ ¿Cuál es su actitud con el director? ¿Está de acuerdo con él? ✓ Después de hablar con el director, ¿ha cambiado su actitud con Mario? Si es así, ¿en qué? ✓ ¿Pensáis que ha sido justo? ¿Por qué?

	✓ ¿Cambiaríais algo de su comportamiento? Si es así, ¿el qué?
Grupo 6. Elenita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué le dice a Mario cuando lo ve? ✓ ¿Qué cosas hacen para divertirse cuando están juntos? ✓ ¿Pensáis que se respetan? ¿Por qué? ✓ ¿Cómo creéis que es la actitud hacia Mario? ✓ ¿Pensáis que se lo pasan bien juntos? ¿Por qué? ✓ ¿Cómo creéis que se siente Elenita después de todo lo que ha pasado?

Nota: Elaboración propia.

Tabla 29. Actividad 6. Situaciones de role-playing

Grupo	Integrantes	Situación
1	5 integrantes, 4 personajes	Unos compañeros y compañeras de Ramón se empiezan a meter con él en el recreo porque, en lugar de jugar al fútbol, prefiere hacer pulseras de hilos de colores con su amiga Maite. No es la primera vez que se meten con él, ya que la semana pasada encontró escrita en su mochila la palabra “marica”.
2	5 integrantes, 4 personajes	El padre y la madre de Nadia le regalan una muñeca por su cumpleaños, y a su hermano mellizo Carlos le regalan un coche de juguete. El problema es que a Nadia le gusta más jugar con coches que con muñecas, y esa noche comienzan a pelearse con gritos e insultos.
3	4 integrantes, 3 personajes	Ramón le dice a Nuria que es muy raro que tenga dos papás, y estos comienzan a discutir. Es entonces cuando la tutora queda con ellos para hablar después de clase y poder solucionarlo.
4	4 integrantes, 3 personajes	Alberto invita a Hugo y a Sandra a su casa a merendar. Hugo se enfada porque Alberto comienza a jugar con las muñecas que ha traído Sandra, y se va de su casa. Al día siguiente en clase, nadie quiere sentarse al lado de Alberto, excepto Sandra. Sandra le cuenta que Hugo ha ido difundiendo que a Alberto le gustan los chicos.
5	4 integrantes, 3 personajes	A María no la dejan entrar en el equipo de fútbol de su pueblo porque es una chica. Desde hace meses, recibe llamadas diariamente al teléfono de su casa en las que la insultan y le llaman “lesbiana”, pero esta vez decide contárselo a su padre y a su madre.

6	4 integrantes, 3 personajes	Víctor encuentra en su mochila un trozo de papel con un insulto relacionado con su orientación afectivo-sexual. No sabe quién ha podido ser, pero decide acudir al maestro y a la directora para que le ayuden.
---	-----------------------------	---

Nota: Elaboración propia.

Tabla 30. *Actividad 7. Tarjetas con diferentes situaciones*

La semana pasada, cuando volvía del colegio a casa, me encontré con mi mejor amigo de mi antiguo barrio. Fui corriendo hacia él y estuvimos hablando un buen rato, recordando anécdotas juntos y riéndonos. Y es que cuando lo vi sentí...
El viernes por la tarde voy al cine con mis amigas. Ellas quieren ver una película de terror que acaban de estrenar, pero yo no quiero. Estoy muy nerviosa porque lo paso mal con ese tipo de películas, siento...
Ayer llamó mi tía a casa para contarnos que su gato <i>Shim</i> se había hecho daño en la pata y lo tenían que llevar al veterinario. Sentí...
El sábado que viene tendré que ayudar a mi familia a limpiar el trastero. Lo hacemos cada dos semanas, y a mí no me gusta nada porque la última vez me encontré un ratón muerto detrás de las bicicletas de montaña, y sentí...
Este año, debido a la pandemia mundial por el <i>COVID-19</i> , está siendo todo muy diferente. Cada vez que enciendo la televisión y veo las noticias, siento...
La semana pasada hice un examen de matemáticas, para el que había estudiado muchísimo. Esta mañana han repartido las notas, y he visto que tenía un problema mal cuando pensaba que lo tenía todo bien. La verdad es que he sentido...
Ayer me quedé a comer en casa de mi amiga y su padre nos puso judías. Detesto las judías, pero mi madre me había advertido que tenía que ser agradecido y comerme todo lo que me pusieran en la mesa sin quejarme. Lo pasé fatal y sentí mucho...
Mi hermano pequeño siempre hace lo que quiere y se sale con la suya. Esta tarde ponían mi película favorita y él estaba viendo los dibujos que le gustan, como cada tarde. Les pedí a mi padre y a mi madre que hablaran con él para que me dejara ver la película, pero me dijeron que no porque yo tenía que hacer los deberes y él era más pequeño, que tenía que ser comprensiva. He sentido...
Antes de ayer fue mi cumpleaños y me regalaron un patinete, que era justo lo que yo quería desde hacía muchísimo tiempo. Estaba tan contento que no me di cuenta de que pisaba mal, y me caí en el jardín jugando con el patinete, haciéndome mucho daño en el tobillo. Mi padre me dijo que ya no podía seguir jugando y que tenía que reposar. Sentí...
En lengua hicimos un trabajo grupal mis compañeros y compañeras y yo. Nos salió genial y aprobamos con muy buena nota, ¡hasta la maestra nos felicitó! Sentí...
El mes que viene nos vamos a vivir a otro país mi familia y yo. Tendré que ir a un cole nuevo, y conocer a nuevas personas; además, tendré que aprender un nuevo idioma. Estoy muy nerviosa, y siento un poco de...

Nota: Elaboración propia.

Figura 3. Actividad 7. Imágenes de emociones



Figura 3. Imágenes de emociones; Adaptadas de “Del revés (*Inside Out*): mi opinión”, por Elena, 22 de julio de 2015, Aula de Elena.

Tabla 31. Actividad 8. Orientaciones docentes sobre la mediación

La mediación	
¿Qué es?	Se trata de una estrategia para resolver conflictos a través de la comunicación, la participación y el desarrollo de la autonomía. Además, esta estrategia puede tener más éxito si los mediadores y mediadoras se encuentran entre el alumnado, ya que se obtienen beneficios tanto para las personas mediadoras como para las partes mediadas (García-Raga, Bo y Mondragón, 2018).
Fases (Torrego, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Premediación</i>: Las personas mediadoras se reúnen con cada una de las partes en conflicto por separado. - <i>Entrada</i>: Se realizan las presentaciones oportunas y se recalca lo esencial de la voluntariedad del alumnado en conflicto para llegar a una solución beneficiosa para ambas partes. - <i>Cuéntame</i>: Cada parte explica su versión de lo sucedido. - <i>Situar el conflicto</i>: Los mediadores y las mediadoras analizan lo que ha pasado, resaltando los elementos en común que han expuesto las partes implicadas. - <i>Buscar soluciones</i>: Se pide a las personas implicadas en el conflicto que realicen una lluvia de ideas de posibles soluciones. Los mediadores y las mediadoras deberán de ayudar para llegar a una solución de común acuerdo. - <i>El acuerdo</i>: Finalmente, se decide una solución; ambas partes implicadas han de firmar un documento en el que establecen su acuerdo con esa solución.
Beneficios (Uranga, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta un clima positivo, con carácter general. • Motiva la preocupación por los y las demás. • Desarrolla la búsqueda de diferentes estrategias para ponerle solución a problemas de manera no violenta. • Promueve la mejora en habilidades sociales, tanto en las personas mediadoras como en las personas mediadas. • Facilita la comunicación entre los y las miembros de la comunidad educativa. • Disminuyen los conflictos y, por ende, se previene la aparición de casos de acoso escolar.

- Tienen a buscarse otras alternativas a las sanciones reglamentarias (castigos).
- Fomenta la participación de la comunidad educativa en el contexto escolar.
- Aumenta el sentido de responsabilidad entre alumnos y alumnas.
- Tienen a disminuir los expedientes disciplinarios en el centro.

Nota: Elaboración propia.

Figura 4. Actividad 9. Letra de "Lo bonito es"

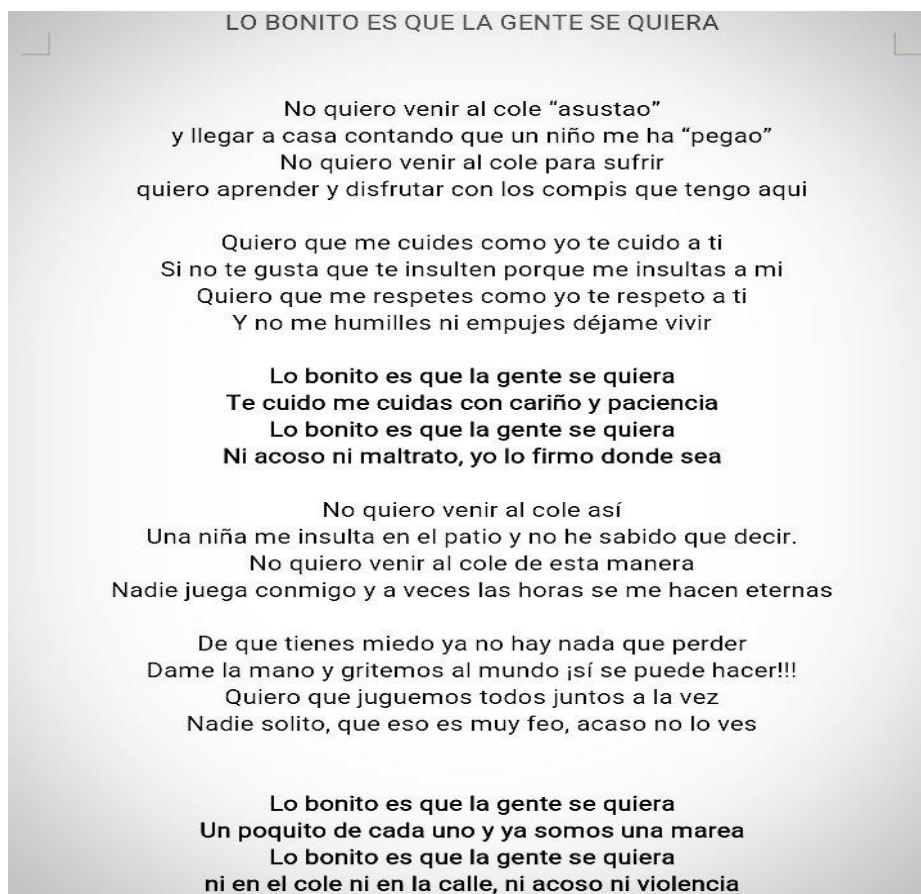


Figura 4. Letra de "Lo bonito es"; Adaptada de "Lo bonito es que la gente se quiera! Os dejamos la letra de esta canción contra el acoso que @demomentonada y el equipo de mediación del @LourdesFUHEM han grabado para luchar contra la violencia escolar. #musicacontraelacoso" [Tweet], por Colegio Lourdes, 30 de abril de 2018.

9.5. Anexo V. Evaluación del proyecto

Tabla 32. *Cuestionario de evaluación inicial y final alumnado*

	De acuerdo 3	Indeciso o indecisa 2	En desacuerdo 1
Las familias han de estar formadas por un padre y una madre.			
A un chico le debe de gustar una chica, y a una chica le ha de gustar un chico.			
Un chico no puede llevar las uñas pintadas.			
Una chica no puede jugar al fútbol.			
Los chicos deben de jugar con “juguetes para chicos” y las chicas con “juguetes para chicas”.			
Si un chico lleva una falda creo que lo hace por llamar la atención.			
No es “normal” que a las chicas no les guste jugar con muñecas.			
A un bebé niño lo han de arropar con una manta azul y a una bebé niña con una rosa.			
Es importante querer a los y las demás, sean como sean.			
Pienso que lo importante es hacer lo que a uno o una le guste.			
No invitaría a mi cumpleaños a un niño que lleva las uñas pintadas.			
Es “normal” reírse de dos chicos que se abrazan o besan.			
“Marica” o “bollera” no son insultos graves.			
Las niñas que juegan al fútbol son “marimachos”.			
Si una niña no tiene amigas y va con otros chicos, es porque es lesbiana.			

Un niño al que no le gusta el fútbol ni los videojuegos es un bicho raro.			
No me sentaría en clase al lado de un chico con nombre de chica.			
A una mujer le puede gustar llevar el pelo muy corto, no maquillarse y no ponerse vestidos.			
A algunas chicas les parecen más guapas las chicas que los chicos.			
No iría a jugar a casa de alguien que tiene dos mamás o dos papás porque es raro.			
Dos chicas pueden abrazarse.			
Dos chicos pueden abrazarse.			
Si un chico le dice a su amigo que le gusta, <i>busca pelea</i> .			
Si hay algún conflicto en el cole, se puede arreglar con la mediación.			
Los mediadores y las mediadoras deben de ser siempre los y las docentes.			
Si tienes un conflicto con otra persona, un mediador o una mediadora tienen que decir quién “gana”.			
Si de verdad hay una pelea, los mediadores y las mediadoras no harán nada para evitarlo.			
Si tengo un problema, el profesorado me ayudará.			
Si tengo un problema, mis compañeros y compañeras pueden ayudarme.			
El acoso puede prevenirse.			

Nota. Elaboración propia.