

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO RECURSO PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN DE PRIMARIA.

Fernández de la Cruz, Marta¹
Blázquez Alonso, Macarena²
Moreno Manso, Juan Manuel³
García-Baamonde Sánchez, M^a Elena⁴
Guerreo Barona, Eloísa⁵
Pozueco Romero, José Manuel⁶

RESUMEN

La violencia de género suele ser entendida de forma sesgada como un problema que se produce en el ámbito privado. Sin embargo, debe interpretarse como un fenómeno que tiene lugar en nuestra sociedad, marcando de modo estructural la desigualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, la calidad educativa en los últimos años, ha incorporado la Inteligencia Emocional como complemento del desarrollo cognitivo, existiendo en la actualidad trabajos encaminados a potenciar las habilidades sobre las emociones con el fin de afrontar las relaciones basadas en la igualdad. En el presente trabajo proponemos el entrenamiento en competencias de Inteligencia Emocional en las aulas de Educación Primaria como herramienta para la prevención de actitudes desencadenantes de violencia simbólica entre géneros. Para ello, presentamos un programa educación emocional planteado desde la prevención primaria y dirigido al alumnado preadolescente de Sexto de Educación Primaria (11-12 años). Se trata de 15 sesiones agrupadas en 4 bloques de contenidos de acuerdo al "Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional" de Bar-On (1997). El programa supone una propuesta innovadora que facilite al alumno/a de forma integral: aprender a convivir, aprender a ser, aprender a hacer y a aprender a aprender (Delors, 1996).

PALABRAS CLAVE

violencia de género, educación emocional, prevención primaria, plan de acción tutorial, educación primaria.

ABSTRACT

Gender violence is often understood in a biased manner as a problem that occurs in the private sphere. However, it is interpreted as a phenomenon that takes place in our society, marking in structural inequality between men and women. In this sense, the quality of education in recent years, has incorporated emotional intelligence as an adjunct to cognitive development, there is presently work aimed at enhancing the skills of emotions in order to cope with relationships based on equality. In this paper we propose training in emotional intelligence competencies in classrooms of primary education as a tool for preventing trigger attitudes of symbolic violence between genders. To do this, we present an emotional education program from primary prevention raised and directed to the preadolescent students in Sixth of Primary Education (11-12 years). It is 15 sessions grouped into 4 blocks of content according to the "Multifactor Model of

¹ Doctoranda. Departamento de Psicología. Universidad de Extremadura. martafdlc@hotmail.com

² Departamento de Psicología. Universidad de Extremadura. mablazqueza@unex.es

³ Departamento de Psicología. Universidad de Extremadura. jmmanso@unex.es

⁴ Departamento de Psicología. Universidad de Extremadura. mgarsan@unex.es

⁵ Departamento de Psicología. Universidad de Extremadura. eloisa@unex.es

⁶ Departamento de Psicología. Universidad de Extremadura. jmpozueco@gmail.com

Emotional Intelligence or noncognitive Intelligences" Bar-On (1997). The program is an innovative proposal to provide the student / a holistically: learning to live together, learning to be, learning to do and learning to learn (Delors, 1996).

KEYWORDS

gender violence, emotional education, primary prevention, tutorial plan, primary education.

INTRODUCCIÓN

Si bien, actualmente, existe un amplio volumen de trabajos en torno a la violencia machista (Bookwala, Frieze, Smith, & Ryan, 1992; Moya, Glick, Expósito, de Lemus & Hart, 2007; Sugarman & Hotaling, 1989) la conceptualización más aceptada de violencia de género sigue siendo la aportada por la ONU en 1995 (Expósito, 2011): "Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada".

A pesar de la ambigüedad que pueda desprenderse a la hora de hablar de sexismo, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género concibe la violencia de género como el tipo de violencia ejercida por el varón sobre la mujer en los diferentes contextos (sentimental, laboral y/o social-discriminatorio) y con cualquier manifestación abusiva (física, psíquica, sexual, social, etc.). Un abuso que encierra el fenómeno de asimetría de poder o agresión simbólica, legitimada en sociedad (Martínez, Bonilla & Gómez, 2008) por el aprendizaje socioemocional diferencial que ambos sexos llevan a cabo desde el momento del nacimiento.

Este proceso de enculturación (Harris, 1983) de carácter patriarcal, en tanto en cuanto las expectativas de género atribuidas al hombre y a la mujer (Cantón, 2003; Hué, 1994) sitúan al varón en posiciones de imposición, autoridad y seguridad; frente a la dependencia, sumisión e inseguridad aprendida de la mujer (Álvarez, Guisado, López, Velilla & Fernández, 2003; López, 2001) facilitaría la asunción de los roles agresor- víctima por parte del varón y la mujer, respectivamente.

De este modo, adquirir una educación emocional integral por parte de ambos sexos parece la alternativa indicada para la gestación de un concepto de género constructivo que respete la diferencia y contemple la igualdad desde los derechos humanos (Blázquez, Moreno & García-Baamonde, 2009; Gairín, 1994; Grewal & Salovey, 2005; Mayer & Salovey, 1997).

Por otro lado, la inclusión educativa es un derecho universal (Fernández, 2011) en tanto que aboga por un sistema educativo fundamentado en la igualdad y/o no discriminación y el máximo crecimiento del individuo como sujeto competente a nivel cognitivo y socioemocional (Arnaiz, 2003).

Así, una educación de calidad no podrá concebirse sin incorporar el desarrollo de la inteligencia emocional como parte del currículo oficial, tal y como indica el Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en Extremadura, en los siguientes artículos:

Artículo 3. Objetivos de la Educación Primaria. Nos centraremos en:

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, así como por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

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.

Artículo 7. Áreas transversales del currículo de Educación Primaria. Destacando el punto:

1) Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TICs, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas, con especial atención a la competencia emocional.

Teniendo en cuenta la alfabetización emocional (Goleman, 1996) que desde el marco jurídico se demanda, no debemos ignorar la necesaria implicación del contexto familiar y personal del niño/a en un cometido que no pertenece sólo a la escuela.

Desde el Protocolo de Compromiso de las Familias Extremeñas con la Educación (Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, 2007), como herramienta colaborativa clave entre el profesorado y las familias, se recomienda el diseño de medidas que permitan a la familia acceder y contribuir de forma simultánea a la escuela con la nueva formación socioemocional de sus hijos/as.

GÉNESIS DE LA VIOLENCIA: PROCESO DE VICTIMIZACIÓN APRENDIDA

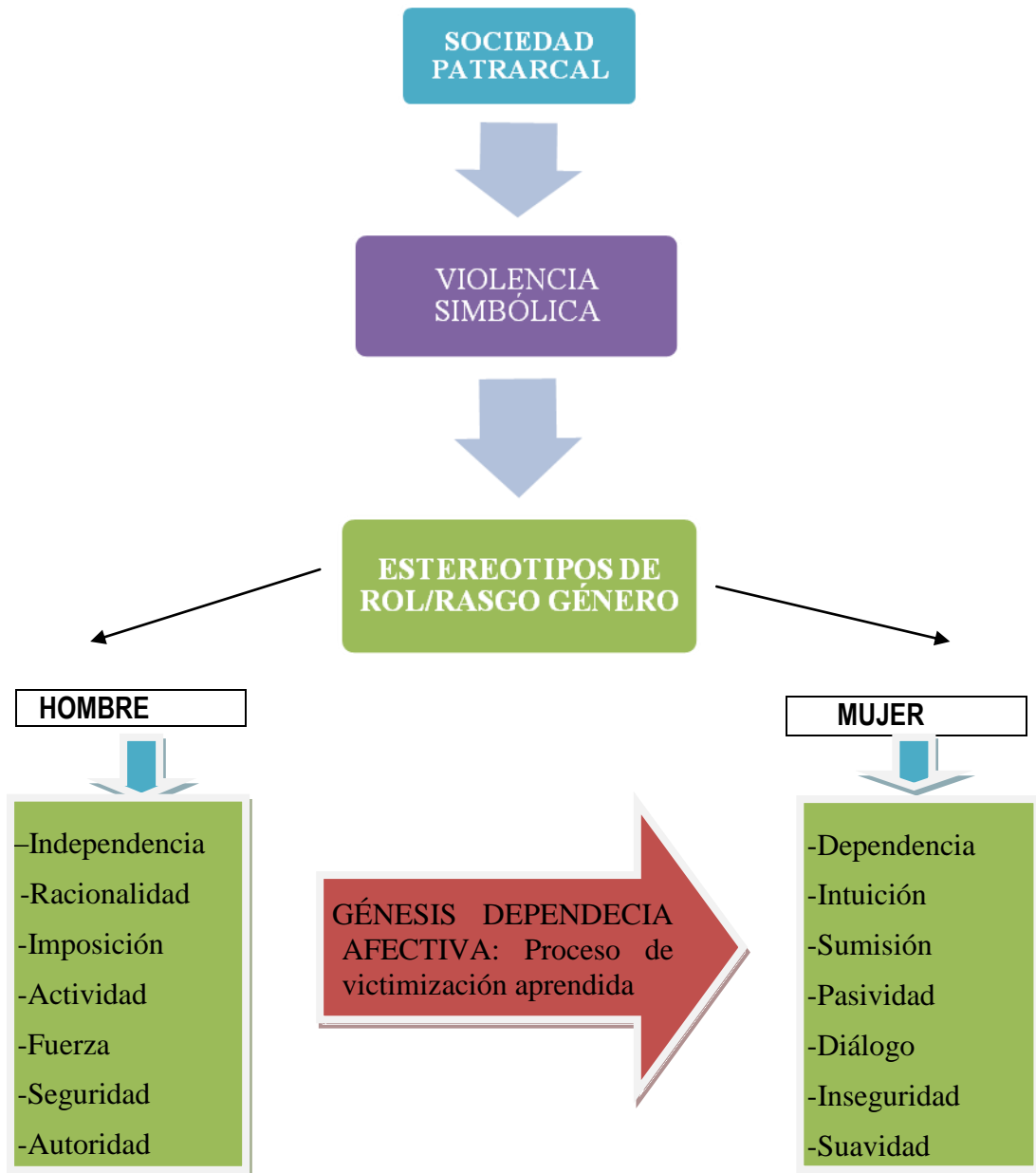
El ser humano se rige por costumbres y hábitos, desarrollando actitudes desde el nacimiento correspondientes a roles determinados según el género al que pertenecen (Van Putten, Zeelenberg & Van Dijk, 2009).

Así surgen los arquetipos de género (Guil, 1998; López, 1994) forzando expectativas estereotipadas de género responsables de que la mujer efectúe el aprendizaje de atributos que la sitúan en posiciones de dependencia afectiva en las relaciones de género. Una disposición propicia para la adopción de un rol de víctima potencial frente a la figura del varón que, a su vez, se ve obligado a desarrollar comportamientos aprendidos de superioridad e imposición por razón de sexo (Alatario & Anguita, 1999; Cabral & García, 2002; Moya, 2003)

En el ámbito familiar, se acentúa el aprendizaje de estos roles de género transmitidos a través de generaciones y que potencian que los varones aprendan tácticas inapropiadas para manifestar la rabia y cohibir la pena, sin expresar sus emociones. En cuanto a la conducta, se les enseña a ser activos, independientes y a usar la fuerza a la hora de solucionar conflictos. Por otro lado, a las niñas, se les enseña a controlar sus impulsos agresivos, siendo más propensas a manifestar sentimientos de pena e indefensión (Swinford, DeMaris, Cernkovich & Giordano, 2000).

En las últimas décadas la investigación se decanta por afirmar que la violencia de género es un hecho aprendido, a partir de una organización social patriarcal en el que la diferencia entre sexos se debe a un proceso de socialización diferencial y asimétrico (Schawartz, 2005).

Figura 1: Proceso de enculturación social discriminatorio responsable de la violencia de género (Álvarez, Guisado, López, Velilla & Fernández, 2003; García 1994; Lerner, 2004; Willians & Best, 1990)



Fuente: Blázquez, M., Moreno, J. M. & García-Baamonde, M. E. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología*, 25 (2), 250-260

HACIA UNA EDUCACIÓN EMOCIONAL INTEGRAL

Un derecho hacia la escuela inclusiva

La necesidad de atender la diversidad y la inclusión, hacen que el sistema educativo desarrolle estrategias y planes para el desarrollo del alumnado de una manera integral, tanto a nivel afectivo, como cognitivo y social.

En cuanto a la formación integral, Zavala, Valdez & Vargas (2008), consideran a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades, tanto sociales como emocionales que de ser socializadas en condiciones de igualdad de género fomentaría la construcción de la personalidad resistente e integral (Kobasa, Maddi & Puccetti, 1982).

Por otro lado, a pesar de estos hallazgos, la creciente oferta formativa de especialización y perfeccionamiento técnico para el desarrollo intelectual del profesorado sigue contrastando con la escasez de iniciativas dirigidas a la formación de docentes en habilidades socioemocionales que les permitan estimular a los niños y niñas en esta dirección (Zeidner, Roberts & Matthews, 2004).

Sólo así conseguiremos una educación más eficaz, favoreciendo un carácter inclusivo en la escuela cuya viabilidad radica en derribar, o en el caso de la infancia, no levantar barreras culturales que coarten el mejor desarrollo adaptativo del individuo independientemente del género que ostente (López- Lassá, 2007).

La inteligencia emocional como herramienta en el ámbito escolar

Educar la inteligencia emocional de los alumnos/as, es una labor imprescindible en el contexto escolar. Gran parte de los docentes piensan que es fundamental el manejo de estas habilidades para conseguir un adecuado proceso evolutivo y socio-emocional de los alumno/as (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).

La inteligencia emocional puede ejercer como intermediaria de las consecuencias de las habilidades cognitivas y el rendimiento académico (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Los alumnos/as cuya inteligencia emocional es baja, tienden a mostrar unos mayores índices de impulsividad y menos hábitos sociales, que les lleva a presentar conductas antisociales (Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006). De ahí la necesidad de educarla en la escuela. Por el contrario, los alumnos/as que presentan elevadas puntuaciones en inteligencia emocional, llegan a tener vínculos interpersonales más positivos, así como un bajo índice en cuanto a enfrentamientos con sus amistades, provocándoles un mayor nivel de agrado (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Lopes, Salovey & Straus, 2003).

Por último, desarrollar habilidades propias de la inteligencia emocional dentro del ámbito educativo, va a beneficiar la aparición de hábitos y experiencias gratificantes en la edad adulta, capacitándolos para afrontar los cambios en su vida e incrementando el nivel de bienestar psicológico (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Humphrey, Curran, Morris, Farrel & Woods, 2007).

Educación primaria e inteligencia emocional

El aprendizaje de las competencias socio-emocionales de los alumnos/as, juega una labor fundamental en la Educación Primaria en España (Repetto, 2003), surgiendo la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención de las competencias de inteligencia

emocional (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2004). Por este motivo, en los últimos años ha proliferado este tipo de iniciativas en educación infantil, primaria y secundaria (Repetto, Pena, Mudarra & Uribarri, 2007).

La instauración y mantenimiento de relaciones constructivas basadas en la igualdad constituyen dos labores esenciales para impedir que tanto la niña como el niño adquieran un autoconcepto infra y/o sobrevalorado respectivamente, que desencadene la violencia simbólica responsable de la violencia de género (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007).

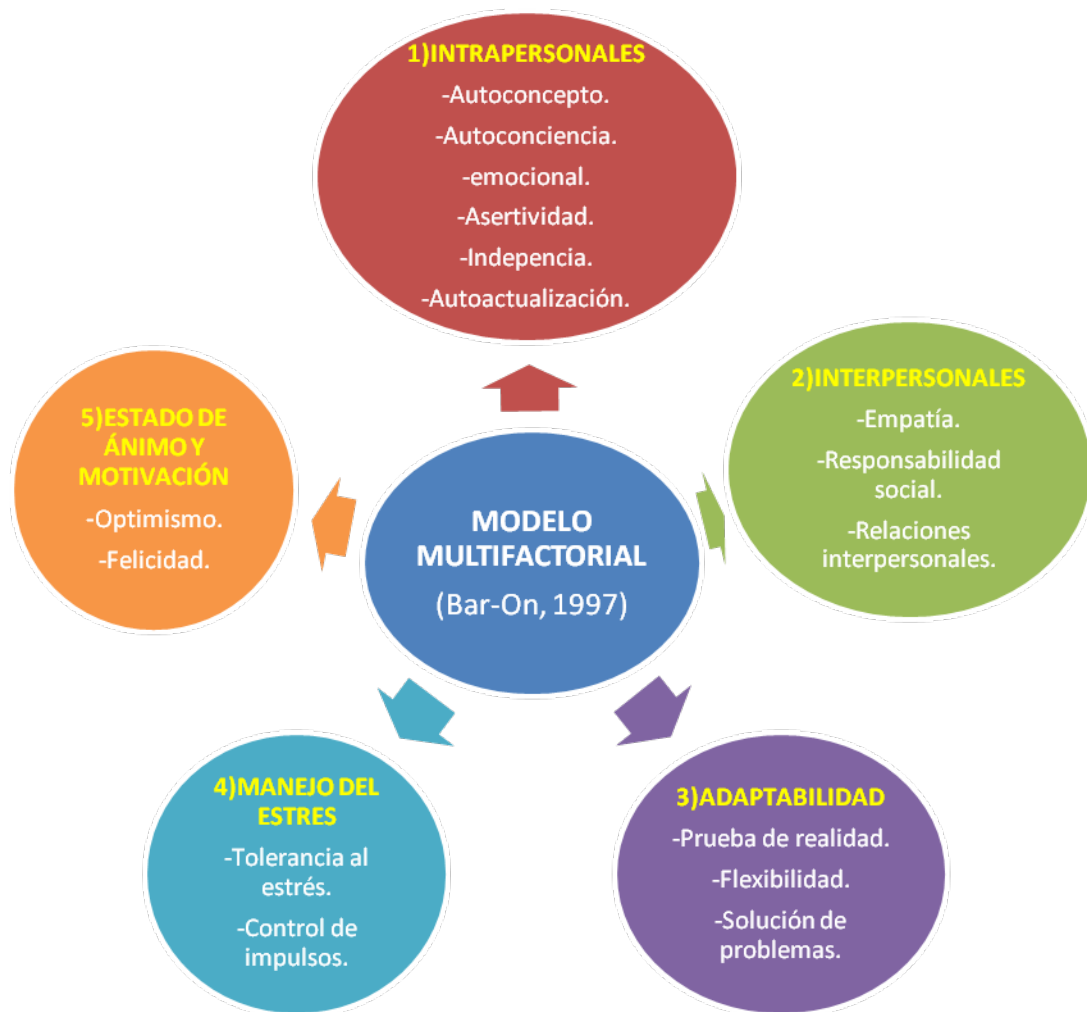
Desde este prisma, en el presente trabajo se plantea una propuesta de trabajo basada en el entrenamiento de competencias socioemocionales en el aula de sexto de Educación Primaria. Se pretende proporcionar al alumnado recursos socioemocionales que incidan tanto en el aspecto cognitivo como madurativo de los niños y niñas. Así, se facilitará el desarrollo adaptativo y la convivencia armoniosa en las relaciones de género, que actuará como medida de prevención primaria de las relaciones asimétricas desencadenantes de la violencia (Guil, & Mestre, 2006; Laprida & Torres, 2013).

Diversos modelos son los que trabajan las competencias de la inteligencia emocional, como el *Modelo de Competencias de Goleman (1995)*, el *Modelo Multifactorial o de Inteligencias no cognitivas de Bar-On (1997)*, o el *Modelo de las Cuatro Ramas de Salovey y Mayer (1990)*.

Asimismo, teniendo en cuenta el enfoque *ecosistémico* (Bronfenbrenner, 1979) sugerido en el diseño de nuestra propuesta de actuación y en coherencia con el carácter multidimensional de la violencia de género, consideramos que las competencias emocionales deben ser trabajadas desde el "*Modelo Multifactorial de Inteligencia Emocional*" de Bar-On (1997).

El motivo de tal elección se debe a que además de considerar de forma independiente el mundo emocional del sujeto en vinculación con sus pensamientos (como el "*Modelo de Habilidades*" de Mayer, Caruso & Salovey (2000), contempla la influencia que ejerce sobre el individuo los diferentes ambientes o sistemas de relación social en los que se desenvuelve (cultura, escuela, amigos/as, familia...).

Figura 2: Modelo multifactorial de inteligencia no cognitiva de Bar-On (1997).



1) INTRAPERSONALES:

- *Autoconcepto*: respetarse y ser consciente de uno mismo.
- *Autoconciencia emocional*: percibir nuestros propios sentimientos y su origen.
- *Asertividad*: conocer los propios sentimientos y de donde vienen estos.
- *Independencia*: ser autónomos a la hora de tomar nuestras propias decisiones.
- *Autoactualización*: comprometerse con metas a lo largo de la vida para alcanzar la potencialidad.

2) INTERPERSONALES:

- *Empatía*: reconocer las emociones de los demás y comprenderlas, mostrando interés por los otros.
- *Responsabilidad social*: ser un miembro constructivo del grupo social, mostrándose como un sujeto que colabora y coopera.

3) ADAPTABILIDAD:

- *Prueba de realidad*: buscar una evidencia objetiva para mostrar nuestros sentimientos.
- *Flexibilidad*: adaptarse a las cambiantes condiciones del medio, ajustando los comportamientos y pensamientos.
- *Solución de problemas*: detectar y reconocer los problemas buscando soluciones que sean prácticas y efectivas.

4) MANEJO DE ESTRÉS:

- *Tolerancia al estrés*: habilidad para escoger recursos que hagan frente al estrés, de una manera optimista y teniendo el control de la situación.
- *Control de impulsos*: capacidad para hacer frente a un impulso controlando las emociones para posteriormente conseguir lo que se persigue.

5) ESTADO DE ÁNIMO Y MOTIVACIÓN:

- *Optimismo*: tener una actitud positiva, a pesar de las situaciones negativas que se puedan presentar.
- *Felicidad*: habilidad para reflejar sentimientos positivos, sentirse satisfecho con la vida, disfrutando de todo lo que nos rodea.

APLICACIÓN PRÁCTICA PROPUESTA: PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN DE PRIMARIA

Objetivos

Los *objetivos generales* marcados en el programa:

- Favorecer relaciones de género saludables, basadas en la igualdad, el respeto mutuo y en la libertad individual.
- Anticiparnos al establecimiento de las relaciones asimétricas entre el hombre y la mujer que sustentan la violencia de género en sus distintas modalidades (violencia en la pareja, acoso sexual en el trabajo o cualquier respuesta social sexista y discriminatoria hacia la figura de la mujer).

Los *objetivos específicos* son los siguientes:

- Potenciar el autoconocimiento, autoestima y autonomía personal para regular el propio comportamiento en las relaciones sociales.
- Desarrollar relaciones interpersonales (hombre-mujer) desde la empatía y para el logro de la responsabilidad social.
- Afianzar los mecanismos de adaptabilidad para la resolución eficaz de conflictos.
- Facilitar el aprendizaje del control de los impulsos para la tolerancia de situaciones de estrés.

- Estimular el pensamiento positivo que permita obtener el bienestar en las relaciones igualitarias de género.

Metodología

Las actividades propuestas están diseñadas para que los alumnos/as adquieran un nivel de competencia socioemocional que les facilite el establecimiento de relaciones de género simétricas y fundadas en el respeto a los derechos humanos para la prevención de la violencia de género (violencia en la pareja, acoso sexual en el trabajo o cualquier respuesta social sexista y discriminatoria hacia la figura de la mujer).

Para lograr tal objetivo, la metodología ha de adoptar dos enfoques:

- *Ecosistémico*: contemplando la conducta del individuo como sujetos activos, con capacidad de transformar y ser transformados por su entorno, cuyas relaciones de género no pueden explicarse desde perspectivas individuales (hombre, mujer...) sino en interdependencia con otros elementos (hombre- mujer) que interrelacionan entre sí conformando un sistema organizado (Bronfenbrenner, 1979; Mancini, Nelson, Bowen & Martin, 2006). De este modo, las relaciones de género y, más específicamente, la violencia de género sólo podrá abordarse a través de una propuesta multifactorial que contemple las características individuales de los niños y niñas, así como las condiciones ambientales (cultura patriarcal) en que ambos se ven envueltos (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Rojo, 2009).

- *Constructivista*: favoreciendo el aprendizaje autónomo a partir de una función mediadora del maestro/a que propiciará la evolución personal y social del alumno/a creando experiencias emocionales significativas basadas en sus conocimientos previos (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Coll, 1988). Asimismo, se propiciará la participación activa y cooperativa del alumnado en las actividades propuestas a fin de estimular, en todo momento, un pensamiento crítico y reflexivo (Maturana & Varela, 1992; Vygotsky, 1993).

En la Tabla 1 se muestran los contenidos de trabajo de cada bloque, estableciéndose un determinado *número de sesiones* necesarias según los siguientes *criterios*:

1. La *aplicación del bloque* se realizará en su totalidad.
2. *Duración* de las actividades.
3. Un máximo de *un curso escolar* para llevarlo a cabo.

Tabla 1: Estructura y contenidos de trabajo en cada sesión del Plan de Acción Tutorial

BLOQUES DE TRABAJO	TEMÁTICA DE LAS SESIONES	NÚMERO DE SESIONES POR TEMÁTICA	TOTAL DE SESIONES POR BLOQUE
1. Intrapersonales	1. Autoconcepto	1	7
	2. Autoconciencia emocional	2	
	3. Asertividad	2	
	4. Independencia	1	
	5. Autoactualización	1	
1. Interpersonales	6. Empatía	1	5
	7. Responsabilidad social	2	
	8. Relaciones interpersonales	2	
2. Adaptabilidad	9. Prueba de realidad	2	6
	10. Flexibilidad	2	
	11. Solución de problemas	2	
3. Manejo de estrés	12. Tolerancia al estrés	2	4
	13. Control de impulsos	2	
4. Estado de Ánimo y Motivación	14. Optimismo	1	3
	15. Felicidad	2	

Los objetivos *generales* se establecerán al comienzo de cada bloque.

Cada *sesión* se estructurará en las siguientes partes:

- ✓ Objetivos específicos.
- ✓ El material didáctico necesario para la realización de la actividad.
- ✓ El desarrollo de la actividad que se va a llevar a cabo.
- ✓ Tiempo aproximado para cada tarea.

Dichas sesiones se podrán hacer de forma colectiva o individual, dependiendo del contenido de trabajo.

Aunque la escasez de iniciativas dirigidas a la formación de docentes en habilidades socioemocionales es un hecho, para orientar y apoyar las sesiones del programa se requiere la presencia de un profesor/a o tutor/a con formación específica en las distintas áreas de trabajo.

Las *actividades* de cada bloque se sucederán en función de las características, necesidades y evolución de los alumnos/as en cada uno de ellos.

Al *final de cada sesión*, en aras del carácter constructivista que presidirá el programa, cada alumno/a registrará por escrito los aspectos más valorados de la misma a título personal. A continuación se procederá a la lectura individual de las mismas constituyendo un eslabón en la construcción de una frase que englobe lo aprendido en cada bloque de trabajo. Las frases serán recogidas como partes del mural en formato de rompecabezas que se irá completando con la aportación todos/as, a medida avanza el programa.

La evaluación es un elemento imprescindible a la hora de estimar si los alumnos/as han adquirido los conocimientos del programa necesarios para su formación. Se llevará a cabo de manera continua y formativa.












Contextualización


El siguiente programa está orientado al fomento de relaciones de género basadas en la igualdad a través del entrenamiento en competencias socioemocionales con el alumnado de Sexto de Educación Primaria.

Dicho programa se llevará a cabo bajo la planificación y organización del Plan de Acción Tutorial (Prieto, 2010). Según recoge en el Artículo 12.1 del Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en Extremadura, la tutoría es una labor docente sustancial para que el alumno/a obtenga una educación integral.

La Tabla 2 muestra la organización que orientará el trabajo.

Tabla 2: Relación de actividades distribuidas por bloques y objetivos de trabajo.

BLOQUES TEMÁTICOS DE TRABAJO		ACTIVIDADES
I. Intrapersonales	1) <i>Autoconcepto:</i>  Respetarse y ser consciente de uno mismo.	1.1 Mi propia identidad. 1.2 ¿Sé quién soy?
	2) <i>Autoconciencia emocional:</i>  Reconocer nuestros propios sentimientos y emociones.	2.1 Mi pareja. 2.2 Identificando emociones.
	3) <i>Asertividad:</i>  Aprender a manifestar nuestros sentimientos escuchando los de los demás.  Defender nuestros derechos de una forma saludable.	3.1 Derechos asertivos básicos. 3.2 El Mensajer@.
	4) <i>Independencia:</i>  Ser autónomo a la hora de tomar decisiones por uno mismo.  Pensar y actuar libremente asumiendo las consecuencias.	4.1 Solo en casa. 4.2 Lo hago todo solo.
	5) <i>Autoactualización:</i>  Mostrar las habilidades que poseemos en la vida para sentirnos realizados.	5.1 Lo que más deseo. 5.2 ¿Somos conscientes?
II. Interpersonales	6) <i>Empatía:</i>  Reconocer las emociones de los demás y mostrar interés por ellas.	6.1 Sentimientos compartidos. 6.2 Yo tengo tú problema.
	7) <i>Responsabilidad social:</i>  Formar parte de la sociedad como miembros activos de la misma.	7.1 Conozco lo que sucede en mi sociedad. 7.2 Tenme en cuenta.
	8) <i>Relaciones interpersonales:</i>  Potenciar en los alumnos/as relaciones interpersonales vitales (familia, amigos/as...).	8.1 El buzón de San Valentín. 8.2 ¿Cómo me ves?
III. Adaptabilidad	9) <i>Prueba de realidad:</i>  Buscar una evidencia objetiva para mostrar nuestros sentimientos.	9.1 Cantemos. 9.2 Sin etiquetas.

	<p>10) <i>Flexibilidad:</i>  Aprender a adaptarse a las cambiantes condiciones del medio, ajustando los comportamientos y pensamientos.</p>	<p>10.1 ¡Cómo hemos cambiado! 10.2 Cambiemos los roles.</p>
	<p>11) <i>Solución de problemas:</i>  Conocer nuestros propios problemas y los de los demás para poder solucionarnos de una manera eficaz.</p>	<p>11.1 Tú puedes lograrlo. 11.2 Aportando soluciones.</p>
IV. Manejo de Estrés	<p>12) <i>Tolerancia al estrés:</i>  Capacidad para elegir elementos que hagan frente al estrés, teniendo el control de la situación.</p>	<p>12.1 ¿Cuándo estoy estresad@? 12.2 Así no me estreso.</p>
	<p>13) <i>Control de impulsos:</i>  Aprender a hacer frente a un impulso controlando las emociones.</p>	<p>13.1 ¿Puedo controlarme? 13.2 No corras, fíjate en los detalles.</p>
V. Estado de Ánimo y Motivación	<p>14) <i>Optimismo:</i>  Saber pensar en positivo y estar abierto a los cambios.</p>	<p>14.1 La increíble lluvia negra. 14.2 Busca el lado positivo.</p>
	<p>15) <i>Felicidad:</i>  Aprender a apreciar los aspectos positivos de la vida disfrutando de ella y descartar los negativos.</p>	<p>15.1 La economía de la sonrisa. 15.2 No necesito a nadie para ser feliz.</p>

Destinatarios/as.

El programa va dirigido a los alumnos/as del Sexto curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 11 y 12 años, por encontrarse en la etapa preadolescente donde los niños/as intensifican sus experiencias con el otro género tanto a nivel de amistad como desde una perspectiva romántica (Nina, 2011).

Asimismo, la elección de estas edades se fundamenta en aquellos hallazgos (Alsaker & Valkanover, 2001; Olweus, 1998) que afirman que, en la Educación Secundaria Obligatoria, de 12 a 16 años, se da una menor aparición de conductas violentas en relación a la existente en Educación Primaria, de 6 a 11 años.

Del mismo modo, se ha considerado que desde los diez años los niños/as comienzan a desarrollar una gran susceptibilidad a la comparación social, por ello la violencia en esta etapa se convierte en un peligro para el autoconcepto del niño/a y el mantenimiento de relaciones saludables (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007).

No obstante, y a pesar nuestra delimitación de edad, se llevarán a cabo las adaptaciones curriculares necesarias en relación a las circunstancias y problemáticas que vayan apareciendo en el desarrollo del programa, y así poder dar respuesta a la diversidad del alumnado.

CONCLUSIONES

La violencia de género tiene un origen social y cultural. Son las normas sociales basadas en estereotipos de género de corte patriarcal desde donde la mujer es subordinada al varón prescindiendo de derechos tan fundamentales como el "derecho a tener derechos" (Amorós, 1990; Lefort, 1987)

Aunque la investigación en los últimos años ha demostrado que la violencia de género es evitable (Ryan, 2005), si no tenemos en cuenta la raíz estructural del fenómeno generador de la violencia simbólica que legitima estas diferencias, no estaremos contribuyendo a la equidad y al respeto de los derechos humanos que generará el cambio en las relaciones (Rico, 1996).

De este modo, una intervención eficaz centrada en la redefinición de un proceso de socialización integral para hombres y mujeres requerirá de una implicación institucional múltiple (política, jurídica, legislativa, educacional...) que, dada su complejidad, en el presente trabajo reduciremos al ámbito educativo (Gómez, 2007).

En este sentido, la Educación Primaria pretende conseguir una educación inclusiva que apuesta por suprimir las limitaciones personales del individuo hasta lograr su total desarrollo como persona y sin etiquetas de género (Echeita & Ainscow, 2011). De este modo, contribuye a la prevención primaria de la desigualdad y de la asimetría interpersonal fomentando la adaptación social de cualquier ser humano hasta alcanzar su plenitud (Bar-On, Granel, Denburg & Bechara, 2003).

Según Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar & Iruña (2011) un desarrollo emocional satisfactorio en esta segunda infancia constituye una pieza clave para que los niños y niñas adquieran un nivel de competencia social que mejore la autoestima, desarrolle relaciones empáticas y fomente la capacidad de resolver problemas interpersonales sin necesidad de recurrir al empleo de la violencia manifiesta o encubierta (Asensi, 2008).

En esta dirección, proponemos la aplicación de un programa de prevención primaria de la violencia de género basado en el entrenamiento de competencias socioemocionales y dirigido al alumno/a preadolescente con edades comprendidas entre 11 y 12 años.

Una propuesta que, estimamos, constituye una medida perentoria en el currículum escolar cuya aplicación no debería abordarse de forma desligada del mismo.

Se compone de cinco bloques de contenidos (intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo y motivación) donde se pretende trabajar de forma independiente cada competencia socioemocional detallada en el Modelo de Bar-On (1997) a través del entrenamiento del alumno/a en aquellas subcompetencias integradas en cada uno de ellos.

Resultará sustancial a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada competencia, destacar la importancia de conocer las ideas previas con que se enfrenta el alumno/a a cada temática de trabajo.

En cuanto a las actividades, el alumno/a deberá encarnar un papel activo y consecuente involucrándose en un proceso de descubrimiento guiado. Se trata de que el alumno/a alcance el desarrollo de sus capacidades críticas sin menoscabo del establecimiento de relaciones interpersonales simétricas donde prime el respeto por los derechos humanos y la confrontación intelectual en caso de conflicto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatarío, A. & Anguita, R. (1999): "¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa". *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, (33-43)
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2001): "Early diagnosis and prevention on victimization in kindergarten". In: Juvonen J, Graham S Eds. *Peer Harassment in School*. New York, NY, Guilford Press, (175-195)
- Álvarez, M. (2001): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez, E., Guisado, F., López, C., Velilla, L & Fernández, G. (2003): *Programa Municipal de Atención Integral a Mujeres Víctimas de Malos Tratos*. San Fernando de Henares, Ayuntamiento de San Fernando de Henares. Concejalía de Servicios Sociales y Mujer.
- Amorós, C. (1990): *Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales. Violencia y sociedad patriarcal*. Madrid, Pablo Iglesias.
- Arnáiz, P. (2003): *Educación inclusiva: Una escuela para todo*. Málaga, Aljibe.
- Asensi, L. (2008): "La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género". *Revista Internauta de Práctica Jurídica*, 21, (15-29)
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978): *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- Bar-On, R. (1997): *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., Granel, D., Denburg, N. & Bechara, A. (2003): "Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence". *ProQuest Medical Library*, 28 (8), (1700- 1800)
- Barr, J.J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007): "Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture". *Journal of Genetic Psychology*, 168 (3), (231-250)
- Bisquerra, R. (2004): "Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional". En M.J. Iglesias (eds): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña. Universidad de Coruña, 121-161
- Bisquerra, R. (2008): "Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales". En M. S. Jiménez (coord.): *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M. E. (2009): "Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja". *Anales de Psicología*, 25 (2), (250-260)
- Bookwala, J., Frieze, I. H., Smith, C & Ryan, K. (1992): "Predictors of dating violence: A multivariate analysis". *Violence & Victims*, 7, (297-311)
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge: Massachusetts.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994): "Nature- Nurture reconceptualize in developmental perspective: a bioecological model". *Psychological Review*, 101 (4), 568-586
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e Iruñia, M J. (2011): "Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, (611-625)

- Cabral, B. & García, C. (2002): "El género, una categoría de análisis crítico para repensar las relaciones sociales entre los sexos". *Ensayo y Error. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 11 (22) (27-29)
- Cantón, B. (2003): *La importancia del factor género en la violencia contra la mujer: un enfoque psicológico y social*. Sevilla, Colegio Oficial de Abogados.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001): "Measuring emotional intelligence in adolescents". *Personality and Individual Differences*, 31 (7), (1105-1119)
- Coll, C. (1988): "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y aprendizaje*, 11(41), (131-142)
- Delors, J. (1996): *La Educación Encierra un Tesoro Madrid: Santillana-UNESCO*
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011): "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *Tejuelo*, 12, (6-46)
- Expósito, F. (2011): "Violencia de género". *Mente y cerebro*, 48, 20-25.
- Fernández, C. S. (2011): "La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva". *Innovación educativa*, 21, (133-150)
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002): "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela." *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), (1-6)
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008): "La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey". En M. S. Jiménez (coord.): *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 163-178) Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Gairín, J. (1994): "Los conflictos". *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 22- 25.
- García, M.A. (1994): *Élites discriminadas (Sobre el poder de las mujeres)*. Barcelona, Anthropos.
- Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Gómez, A.H. (2007): "La prevención de la violencia de género en adolescentes". *Apuntes de Psicología*, 25 (3) (325-340)
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005): "Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence". *American Scientist*, 93, (330-339)
- Guil, A. (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Comunicar*, 11, (95-100)
- Guil, R. & Mestre J.M. (2004): "La inteligencia emocional como herramienta educativa". En Guil, A. (dir): *Psicología Social del sistema educativo*. Sevilla, Kronos. (319-349)
- Harris, M.(1983): *Introducción a la Antropología general*. Madrid, Alianza.
- Hué, C. (1994): *Inteligencia Emocional y prevención del maltrato de género*. II Jornadas sobre violencia familiar. Universidad de Zaragoza.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007): "Emotional Intelligence and Education: A critical review". *Educational Psychology*, 27 (2), (235- 254)
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R. & Puccetti, M.C. (1982): "Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship". *Journal of Behavioral Medicine*, 5, (391-404)
- Laprida, M. & Torres, M. (2013): "Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer". *Revista de educación social*, 17.
- Lefort, C. (1987): Los derechos del hombre y el estado benefactor. *Vuelta*, 12. Buenos Aires.
- Lerner, D. (2004): "La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición." In *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, Buenos Aires, (69-118)
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003): "Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships". *Personality and individual Differences*, 35(3), (641-658)
- López, A. (1994): "El lenguaje en la escuela". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña, Universidad da Coruña.
- López-Lassá, E. (2007): *Educación emocional. Programa para niños de 3-6 años*. Madrid, Wolters-Kluwer.

- Mancini, J. A., Nelson, J. P., Bowen, G. L. & Martin, J. A. (2006): "Preventing Intimate Partner Violence. A Community Capacity Approach". *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 13 (3), 203-227
- Maturana, H. & Varela, F. (1992): *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston, Shambhala.
- Martínez, I., Bonilla, A. & Gómez, L. (2008): "Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica". *Anuario de Psicología*, 39, 1, (109-118)
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (2000): "Models of emotional intelligence". En R. Sternberg (Ed.): *Handbook of intelligence*. New York, USA, Cambridge University Press, (396- 420)
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997): "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluiter (Eds): *Emotional developments and Emotional Intelligence: Implications for Educators* New York, Basic Book, (3- 31)
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey P. & Gil-Olarte, P. (2006): "Emotional Intelligence and social and academia adaptation to school." *Psicothema*, 18, (112-117)
- Moya, M. (2003): "El análisis psicosocial del género". En J.F. Morales y C. Huici (Eds.): *Estudios de Psicología Social*. Madrid, UNED, (175-221)
- Moya, P., Glick, F., Expósito, S., de Lemus & J. Hart, (2007): "It's for your good: benevolent sexism and women's reactions protectively justified restriction". *Personality and Social Psychological Bulletin*, 33 (10) (1421-1434)
- Nina, R. (2011): "Significado del amor en la adolescencia puertorriqueña". *Acta de investigación psicológica*, 1 (3), (473-485)
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004): "The role of trait emotion intelligence in academic performance and deviant behaviour at school". *Personality and Individual Differences*, 36, 2, (277-293)
- Prieto, J. (2010): *Plan de orientación y acción tutorial II*. Recuperado de http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_2_accion_tutorial/g_2_6_orientadores/05.Plan_Accion_Tutorial_2.pdf.
- Repetto, E. (2003): "La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo". *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, 2, (453-482)
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J., & Uribarri, M. (2007): "Guidance in the area of socioemotional competencies for secondary students in multicultural contexts". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), (159-178)
- Rico, M. N. (1996): "Violencia de género: un problema de derechos humanos", CEPAL. *Mujer y desarrollo*, 16.
- Rojas, L. (2005): *Semillas y antídotos de la violencia en la intimidación*. Barcelona, La Caixa.
- Rojo, N. (2009): "Diferencias de género en psicopatología de los adolescentes". En S. Camarero, N. Rojo y A. Hidalgo (Coord.): *La Salud Mental de las Personas Jóvenes en España*. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, (11-25)
- Ryan, G. (2005): "Preventing Violence and Trauma in the Next Generation". *Journal Interpersonal Violence*, 20, (132-141)
- Schwartz, D. M. (2005): "The Past and the Future of Violence Against Women". *Journal Interpersonal Violence*, 20 (1), (7-11)
- Sugarman, D. & Hotaling, G. (1989): "Violencia en la pareja: prevalencia, contexto y calificadores de riesgo." En M. Pirog-Good & J. Stets (Eds.): *Violence in dating relationships: emerging social issues*. New York: Praeger, (3-32)
- Swinford, S., DeMaris, A., Cernkovich, S. & Giordano, P (2000): "Harsh Physical Discipline in Childhood and Violence in Later Romantic Involvements: The Mediating Role of Problem Behaviors". *Journal of Marriage and Family*, 2, 508 – 519

- Van Putten, M., Zeelenberg, M. & Van Dijk, E. (2009): "Dealing with missed opportunities: Action vs. State orientation moderates inaction inertia". *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 4, (808-815)
- Vygotsky, L. (1993): *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, Obras Escogidas.
- Williams, J.E. & Best, D.L. (1990): *Measuring sex stereotypes: A multi-nation study*. Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Zavala, M.A, Valdez, M^a D. & Vargas, M^a C. (2008): "Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social." *Electronic Journal of Educational Psychology*, 15, 6, 2, (319-338)
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004): "Emotional intelligence in the workplace: A critical review". *Applied Psychology: An International Review*, 53, (371-399)