



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

“EL OCASO DEL ACOSO”
Propuesta Didáctica de Intervención e
Investigación Educativa para la Prevención
del *Bullying*.

Presentado por Yara De Benito Brunet

Tutelado por: Carolina Hamodi Galán

Soria, 19 de junio de 2017



DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / D^a. YARA DE BENITO BRUNET, con N.I.F.: 72896674-Z, estudiante del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación de Soria de la Universidad de Valladolid, curso 16-17, como autor/a de este documento académico, titulado:
øEL OCASO DEL ACOSOö Propuesta Didáctica de Intervención e Investigación Educativa para la prevención del *bullying*.
y presentado como Trabajo de Fin de Grado, para la obtención del Título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Soria, a 19 de Junio de 2017

Fdo.: YARA DE BENITO BRUNET

Universidad de Valladolid. Esta DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO debe ser insertada en primera página de todos los Trabajos de Fin de Grado (proyecto, memoria o estudio) conducentes a la obtención del TÍTULO OFICIAL DE GRADO.

A mi abuela.

RESUMEN

El *bullying* es un fenómeno que ha ido ganando terreno en los contextos educativos. Se trata de una de las formas de violencia más comunes en la actualidad escolar. El presente trabajo incluye un estudio de la estructura relacional de un aula de 4º de Primaria. Para ello, se utilizaron instrumentos de investigación cualitativos: diario de campo y guía de observación; y cuantitativos: test sociométrico y cuestionarios. En función de los resultados obtenidos, se diseñó una propuesta de intervención para la prevención del *bullying* ceñida a las particularidades y necesidades del grupo-clase. El estudio tuvo lugar durante el curso escolar 2016 / 2017, entre los meses de febrero y mayo. Los resultados obtenidos a través de un informe de evaluación de la propuesta, manifiestan la importancia de desarrollar dinámicas en el aula que trabajen la empatía y habilidades sociales, llevadas a cabo a través del método socioafectivo y el impacto positivo que ello supone en el aula.

PALABRAS CLAVE

Prevención, *bullying*, test sociométrico, intervención, método socioafectivo, empatía.

ABSTRACT

Bullying is a phenomenon which has been rising in the educative contexts. It deals with one of the most common forms of violence in the school actuality. The following work includes a study of the relational structure of a 4th grade of Primary Education. In order to do so, qualitative investigation instruments such as a field diary and an observation guide and quantitative ones such as a socio-metric test and questionnaires were used. According to the results obtained, an intervention proposal for the prevention of bullying adjusted to the particularities and needs of the class-group was designed. The study took place during the 2016/2017 school year, between the months of February and May. The results that were obtained through an evaluation report of the proposal outline the importance of developing class dynamics, working on the empathy and social

abilities, carried out through the socio-affective method and the positive result caused on the class.

KEY WORDS

Prevention, bullying, socio-metric test, intervention, socio-affective method, empathy.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas las personas que tanta ayuda y apoyo me han mostrado en la realización de este trabajo. Entre ellas, y en primer lugar, a mi tutora Carolina, por la cantidad de oportunidades que me ha brindado y el apoyo incondicional que he recibido durante la elaboración de este TFG.

A José Luis Hernando Moreno, por haberme orientado de forma excepcional antes de enfrentarme a este proyecto.

A Fran y Susana porque además de haber sido unos profesores extraordinarios, os habéis preocupado por mí y me habéis animado cada vez que nos veíamos.

También a mis padres. Gracias por apoyarme en los días de estrés, por soportar mis ño voy a llegar a tiempo con el trabajo, por hacerme los días más llevaderos y, sobre todo, por dedicarme vuestro tiempo en todo lo que he necesitado.

Y por último, lo más entrañable, a ti, abuelita. Te has ido justo antes de presentar este trabajo y verme como profesora, pero lo hiciste feliz y orgullosa por mí, por mi graduación, y por todos estos años de carrera.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	2
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TÍTULO DEL TFG.....	2
1.3. OBJETIVOS	3
1.4. RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. QUÉ ES <i>BULLYING</i>	5
2.2. QUÉ NO ES <i>BULLYING</i>	7
2.3. FORMAS DE MANIFESTACIÓN DEL <i>BULLYING</i>	8
2.4. ROLES / PERFILES DE <i>BULLYING</i>	10
2.5. VARIABLES QUE PUEDEN INFLUIR	12
2.6. PREVENCIÓN DE <i>BULLYING</i> : PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS	15
3. METODOLOGÍA	17
3.1. FASE 1. INVESTIGACIÓN SOBRE EL AMBIENTE Y LAS RELACIONES SOCIALES EN EL AULA.....	18
3.1.1. Técnicas de investigación cualitativas.....	18
3.1.2. Técnicas de investigación cuantitativas.....	20
3.2. FASE 2 Y 3. DISEÑO Y DESARROLLO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL <i>BULLYING</i>	26
3.2.1. Contexto.....	27
3.2.2. Destinatarios.....	27
3.2.3. Temporalización.....	28
3.2.4. Metodología	28
3.3. FASE 4. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA PROPUESTA.	30
3.4. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	31
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	32
4.1. FASE 1. Investigación sobre el ambiente y las relaciones sociales en el aula. ...	32
4.2. FASE 2 Y 3. Diseño y desarrollo de una propuesta de intervención para la prevención del bullying.	38
4.3. FASE 4. Evaluación de la propuesta.....	43
5. CONCLUSIONES.....	46
5.1. GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS. ALCANCE Y OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL TRABAJO.....	46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA	49
ANEXO 1 - GUÍA DE OBSERVACIÓN.....	56
ANEXO 2 - TEST SOCIOMÉTRICO.....	57
ANEXO 3 - CUESTIONARIO PROFESORADO.....	59
ANEXO 4 - INFORME DE EVALUACIÓN	61

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es uno de los principales problemas al que nos enfrentamos en la actualidad. En ocasiones, es observable como dentro de un grupo, uno o algunos miembros ejercen un abuso de poder sobre una víctima, de tal forma, que se acaba convirtiendo en un blanco fácil para los agresores¹. Este fenómeno conocido a nivel mundial como *bullying*, no sólo afecta a los acosados, sino también al resto de alumnos, a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general. Pero especialmente, ejerce un daño y perjuicio constante sobre quien lo sufre, afectando a su entorno social y personal hasta el punto de llegar a quitarse la vida, tal y como lo reflejan los medios de comunicación. Ortega (1994, p. 201) indica que una situación de agresión

destruye lenta, pero profundamente, la autoestima y la confianza en sí mismo del escolar agredido, que puede llegar a estados depresivos o de permanente ansiedad y que, como poco, le harán más difícil su adaptación social y su rendimiento académico y, como mucho, lograrán que llegue a situaciones verdaderamente extremas como al suicidio.

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) abarca, en su parte más teórica, aspectos relevantes que tienen cabida dentro del fenómeno *bullying*; en segundo lugar, recoge un estudio de investigación sobre la estructura relacional de un grupo de alumnos de 4º de Primaria y, por último, incluye una Propuesta de Intervención para la Prevención del *Bullying*. Siguiendo a Gómez Nashiki (2013, p. 840) ñla violencia que se registra en la escuela es un fenómeno que implica realizar un análisis detallado de las acciones, un registro cuidadoso de las interacciones y de los constantes intercambios entre los sujetos.

Se trata, por tanto, de un proyecto realizado a mínima escala (en un grupo-clase) que pretende poder ser utilizado y/o generalizado en función de los resultados que obtengamos.

¹ Agresores: se utilizará el género masculino a lo largo del trabajo para referirnos a ambos sexos (niños, alumnos, profesores, etc.) Consideramos hacerlo así con la intención de economizar el lenguaje y simplificar la forma de transmitir la misma información.

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Actualmente, el *bullying* es la forma de violencia más común entre niños y jóvenes que encontramos en el contexto escolar. El acoso escolar, vulnera los derechos humanos de los niños, incluyendo el derecho a la educación solicitado por la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (Menesini y Salmivalli, 2017, p. 240).

La elección de este tema surge por tres razones fundamentales: por un lado, tiene sus raíces en la necesidad de conocer y enfatizar en uno de los fenómenos de carácter socioeducativo que ha estado siempre presente en los contextos didácticos. Por otro lado, presenta una razón más académica y personal. El pasado noviembre 2016, la Universidad de Valladolid tuvo a bien concederme una de las Becas de Investigación del Consejo Social. A raíz de esta Beca, cuya investigación se basa en el estudio de la importancia de la relación entre la sociometría y el *bullying*, decidí realizar un Trabajo Fin de Grado (TFG) en el que además de tratar ambos aspectos, estos pudieran trasladarse al contexto real de un aula de Educación Primaria. La posibilidad de estar realizando las Prácticas de Grado en un colegio durante la investigación, favoreció la elaboración de este estudio y su puesta en práctica. Y en última instancia, pero no menos importante, la investigación en este campo significa para mí un grandísimo reto; ya que he vivido muy de cerca el suicidio de un adolescente víctima de acoso escolar. Por lo que este trabajo, supone un desafío personal en la consecución de medidas preventivas para la detención del *bullying*.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TÍTULO DEL TFG

El *ocaso del acoso* es un título que con un juego de palabras, refleja aspectos muy significativos en la lucha contra el acoso escolar. Lo que pretendo mostrar es la idea de que adoptando medidas precautorias, a través de una propuesta de prevención del *bullying* (algo que implica conocer y trabajar profundamente en este fenómeno), podamos conseguir la erradicación del acoso escolar. De esta forma, el *ocaso del acoso* nos lleva directamente a pensar en el declive del *bullying*.

1.3. OBJETIVOS

El principal objetivo planteado en esta investigación es diseñar una Propuesta Didáctica de Intervención para la Prevención del *Bullying* basada en el trabajo de habilidades sociales y empatía. Con ello, se pretende potenciar y mejorar el clima y las relaciones de los participantes, así como paliar posibles casos de acoso escolar.

Alcanzar este objetivo implica guiar nuestra investigación hacia objetivos específicos, los cuales se indican a continuación:

- *Profundizar teóricamente en el conocimiento del fenómeno bullying a través de un exhaustivo trabajo de revisión bibliográfica.*
- *Conocer las relaciones interpersonales y el ambiente del aula en el que se va a trabajar implicando a estudiantes y profesorado.*
- *Crear una propuesta de intervención para la prevención del bullying adaptada a las necesidades y características del grupo-clase.*
- *Estudiar y evaluar el impacto de la propuesta en los niños y niñas.*

1.4. RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO

Este TFG recoge aspectos fundamentales que he estudiado durante la realización del Grado en Educación Primaria. Toda la formación y conocimientos que he adquirido a lo largo de estos años en la Universidad, me ha permitido proyectar habilidades y competencias docentes en este trabajo final; atendiendo así a sus competencias generales:

C.1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio (B.O.E., 2007, 44046).

Además, he tenido la oportunidad de profundizar en el fenómeno del acoso escolar diseñando una Propuesta de Prevención del *Bullying*; planificando su evaluación y realizando un Estudio de Investigación previo a través del cual, adapté la propuesta a las características de un grupo de alumnos. Desarrollando así varias competencias que atañen a este trabajo:

C.2 Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio (B.O.E., 2007, 44046).

Este proyecto me ha permitido desarrollar la capacidad de análisis, de resolución de problemas y de asimilación y presentación de resultados, a partir de la aplicación de técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos de investigación. Tal y como indican las siguientes competencias:

C.3 Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética (B.O.E., 2007, 44046).

C.4 Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (B.O.E., 2007, 44046).

C.5 Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (B.O.E., 2007, 44046).

Se trata por tanto, de un Trabajo Final de Grado que engloba el esfuerzo de cuatro años de estudio en los que he aprendido a SER MAESTRA.

2. MARCO TEÓRICO

El *bullying* es un fenómeno que ha existido siempre y ha sido estudiado a lo largo de los años, pero es en las últimas décadas cuando podemos observar que nuestra sociedad en general, y las comunidades educativas, en particular, están manifestando una gran sensibilización hacia este problema (Montañés, Bartolomé, Parra, y Montañés, 2010). Los primeros estudios sobre *bullying* se iniciaron en 1973, y fueron realizados por Olweus entendiendo este concepto como

una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro/a al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios (1994a, p. 1173).

Esta definición fue compartida por autores como Farrington (1993, p. 384) cuya teoría sobre el *bullying* encierra un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima que tiene lugar repetidas veces. De esta forma, el *bullying* adopta la forma de una interacción constante entre el agresor y la víctima. Coincidiendo con este planteamiento, Palomero y Fernández (2001, p. 26) definen el maltrato entre iguales como una conducta de persecución y agresión física y psicológica o moral, que realiza un alumno sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada. Se observa que estos autores ponen el énfasis en la agresión física y el desequilibrio de poder, no obstante es importante insistir en la necesidad de acotar y definir con claridad el término *bullying* y evitar utilizarlo como sinónimo de todo tipo de violencia que se presenta en la escuela (Gómez Nashiki, 2013, p. 863). Por ello, a continuación se pretende profundizar en este tema.

2.1. QUÉ ES BULLYING

Bullying es una palabra de origen Anglosajón cuya raíz *ōbullyō* significa matón, acosador, abusón. Actualmente, utilizamos este anglicismo para identificar las reiteradas acciones negativas dirigidas a un niño concreto por parte de uno o más

estudiantes entendiendo este concepto dependiente de los contextos sociales en los que se produce (Ortega, 2010, p. 81).

Muchos han sido los debates e investigaciones que se han llevado a cabo para concluir una definición apropiada para este concepto. Actualmente, sigue sin haber un acuerdo sobre una descripción universal del *bullying*, no obstante, se percibe cierto consenso acerca de su comportamiento agresivo, satisfaciendo así tres criterios (Smith, 2016, p. 519): (1) repetición, ocurre más de una vez, (2) existe un abuso sistemático de poder, y (3) intencionalidad, entendida como el deseo de herir a propósito a otro sujeto (Olweus, 2013, p. 757).

Por otro lado, Cerezo (1997, p. 23) explica que el *bullying* es una violencia reiterada, mental o física, guiada por un individuo o un grupo dirigida contra otro que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, desarrollada en el ámbito escolar. Además, le atribuye acciones premeditadas, persistentes y dañinas, de tal forma que se inserta en una dinámica continua de rechazo y actitudes violentas hacia un estudiante o grupo de estudiantes, que se acaban convirtiendo en víctimas habituales.

No obstante, tal y como apunta Gómez Nashiki (2013, p. 847)

Es importante reconocer que en la interacción entre niños y jóvenes la discusión, las peleas y conflictos existen como parte del proceso de negociación y del aprendizaje institucional, sin embargo, lo que hace diferente al maltrato escolar es la reiterada violencia ejercida sobre determinados alumnos, es decir, el ataque y abuso sistemático a alguien elegido por diversas razones, entre otras: aspectos físicos, económicos, sociales o raciales.

Tras la recopilación de distintas definiciones del término *bullying* por parte de varios autores que han estudiado este fenómeno, podemos concluir que se trata de una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades (Gómez Nashiki, 2013, p. 843) llevada a cabo por un grupo o un individuo de forma mantenida en el tiempo (Avilés, 2006, p. 82) en la que existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 1994a, p. 1173).

2.2. QUÉ NO ES *BULLYING*

A menudo nos encontramos muchos comportamientos agresivos que tienen lugar dentro del ámbito educativo, pero ño todas las conductas que pueden describirse bajo esta dominación son de igual gravedad e importancia en cuanto a los daños que producen (Ortega, 2010, p. 17). Existen situaciones escolares en las que se producen malos entendidos entre alumnos que en realidad no son fenómenos *bullying*, sino pequeños conflictos que se provocan entre iguales, ya que ñel conflicto es, en sí mismo, una fuente de matices que alimenta permanentemente la interacción de los que conviven compartiendo espacios, tiempos, actividades y normas (Ortega, 2010, p. 17).

Coincidiendo con el planteamiento de Montañés et al. (2010, p. 2) indican que ño hay que confundir el *bullying* con situaciones escolares de interacción brusca y con situaciones perturbadoras de la convivencia (peleas, bromas, riñas esporádicas, vandalismo escolar, enfrentamientos entre bandasí). Estos son algunos hechos graves que, sin embargo, no son reconocidos por el fenómeno *bullying*, ya que no muestran aspectos correspondientes a las condiciones del acoso persistente entre iguales.



Figura 1. *Bullying y otras conductas*. Fuente: Avilés (2006, p. 84). *Bullying el maltrato entre iguales*.

Estas formas de violencia se parecen al *bullying* porque conllevan abuso, pretensión, alevosía y perversión social. A pesar de ello, no es considerado como acoso escolar, ya que no tiene porqué existir un vínculo relacional estable entre las partes, una focalización en los ataques o el desequilibrio en el uso y abuso de poder (Avilés, 2006, p. 83). Olweus (1994b, p. 88) ejemplifica esta idea indicando que el término *bullying* no debe ser utilizado en aquellos casos en los que dos personas (o grupos de personas) se enfrentan mediante relaciones de poder iguales (físicas o psicológicas). Por lo tanto, cuando se da violencia escolar no siempre se trata de casos de *bullying*, ya que no es su única expresión (Echeverri, Gutiérrez, Sánchez y Morales, 2014, p. 127).

2.3. FORMAS DE MANIFESTACIÓN DEL *BULLYING*

La realización de esta investigación requiere conocer los distintos tipos de *bullying* que podemos encontrar para poder trabajar sobre ello. Este fenómeno ha tomado distintas manifestaciones. Olweus (1994b, p. 88) diferenciaba entre:

- Bullying directo: con ataques directos a la víctima (insultos, golpes, amenazas, etc.)
- Bullying indirecto: en forma de aislamiento social y exclusión del grupo (el autor recomendaba poner atención en este tipo porque la victimización es menos visible).

Esta clasificación, sigue la definición de Farrington (1993), el *bullying* puede adoptar distintas formas: directo, en el que víctima y agresor se encuentran cara a cara; o indirecto, a las espaldas de la víctima o a través de una tercera persona.

El fenómeno *bullying* abarca desde ataques verbales (por ejemplo amenazas, ofensas), daños físicos (golpes, patadas), y agresiones sociales y relacionales (aislamiento, exclusión) (Monks y Smith, 2006; Olweus, 1994a; Smith, 2016) hasta las formas más actuales de ataques a través de Internet y las nuevas tecnologías, lo que conocemos como *cyberbullying* (Menesini y Salmivalli, 2017, p. 241).

En este sentido, se pueden establecer distintas calificaciones elaboradas por varios autores (Calvo y Ballester, 2007; Collel y Escudé, 2002) que detallan las distintas formas de manifestación del acoso escolar en función de la acción que se realiza:

- a) Maltrato físico: daño de la integridad física de la persona. Puede ser *directo* (pegar, amenazar con armasí) o *indirecto* (esconder, romper o robar objetos de la víctima).
- b) Maltrato verbal: se produce a través de la palabra. También hay de dos tipos: *directo* (reírse de alguien en la cara, poner mote, menosprecio en público...) o *indirecto* (criticar, murmurar...).
- c) Exclusión social: aislamiento de la persona. Se distingue de nuevo directa (ignorar, ningunearí) e indirecta (no dejar que participe, excluirí).
- d) Maltrato mixto: obligar a alguien a hacer cosas, por medio de amenazas y chantaje. Se trata de una mezcla entre maltrato físico y verbal.

El *bullying* busca como punto central el deterioro de la identidad de la víctima. Por esta razón, hay varios tipos y no sólo el físico (Gómez Nashiki, 2013, p. 864). Al mismo tiempo, otras formas de comportamiento como la exclusión premeditada o la difusión de rumores falsos, están siendo reconocidas como formas de *bullying* (Monks y Smith, 2006).

De esta forma, coincidiendo con el planteamiento de Díaz-Aguado (2006), podemos señalar ciertas características que se repiten con asiduidad en la acción violenta que desencadena el fenómeno *bullying*. Entre ellas destaca la variedad, ya que desencadena distintos tipos de conductas agresivas; la perpetuidad, porque tienen cierta duración en el tiempo; la hostilidad, por parte de aquellos actores que desencadenan las agresiones; y la prevalencia, como consecuencia de la escasa información o apatía de quienes observan la situación.

2.4. ROLES / PERFILES DE *BULLYING*

Los perfiles de los actores que toman partida en casos de *bullying* son diversos, y dependen de los propios individuos y de las circunstancias (Avilés, 2006). Tomando como referencia la clasificación obtenida por Castillo-Pulido (2011), existen tres perfiles principales: agresores/as o acosadores/as, víctimas y espectadores/as.

Olweus hablaba sobre **agresores/as típicos** cuya característica distintiva es su belicosidad con los compañeros e incluso con adultos, tanto profesores como padres (2004, p. 52). Por lo general, se les identifica por su impulsividad y necesidad vital de dominar a los demás. Los acosadores se sienten seguros cuando agreden y esperan tener un *feedback* positivo a sus ataques (por ejemplo, la aprobación de sus iguales). De este modo, la agresión es entendida como una forma de comportamiento común, socialmente aceptada. Además, tal y como Menesini y Salmivalli (2017, p. 245) manifiestan, los acosadores/as suelen ser percibidos como populares, poderosos y *cool* entre sus compañeros. Podemos aseverar entonces que:

Se produce una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado en un grupo que le sigue en su conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, que no puede salir por sí misma de la situación de acoso. (Díaz-Aguado, 2006, p. 7)

Gómez Nashiki (2013, p. 852) reafirma que se trata de un proceso perverso en el que al acosador le es difícil renunciar porque si deja su actitud violenta muestra de alguna manera que está perdiendo poder, fuerza, y sufriendo un trastocamiento a su imagen.

La timidez, la inseguridad, la baja autoestima y la sumisión son características principales de aquellos niños que sufren *bullying*. Dentro del grupo de **víctimas**, Avilés (2006) y Díaz-Aguado (2006) diferencian distintos tipos:

- a) las *pasivas o sumisas*, que no responden a la agresión o insulto, consideradas por sí mismas como fracasados, ridículos y avergonzados. Se culpabilizan y se hacen responsables de su victimización, algo que puede ser consecuencia directa de la situación e incluso agravarse después de sufrirla.

- b) las *provocadoras o activas*, cuya reacción es agresiva y violenta, suelen perturbar y causar tensión a su alrededor; se caracterizan por ser antisociales dentro del grupo-clase incluso algunos de ellos pueden caracterizarse como hiperactivos (p. 52).

En ambos casos, se encuentran en situaciones sociales de aislamiento y es obvia su situación de inferioridad con respecto al acosador. Todos estos factores, hacen que las víctimas sean objetivo principal de acosadores, imponiendo su autoridad y poder al resto del grupo sin tener miedo a perder afecto por parte de sus iguales. De esta forma, la relación que se establece entre el acosador y la víctima es cada vez más fuerte, en la medida en que uno es maltratado con más frecuencia, mientras el acosador demuestra su poder también de manera cada vez más agresiva (Gómez Nashiki, 2013, p. 854).

Entre estos dos grupos, encontramos un componente central para la reproducción del fenómeno *bullying*: la participación del grupo de alumnos que gira en torno a la víctima y al acosador y que se promueve en distintos espacios como es el salón de clase o el patio escolar (Gómez Nashiki, 2013, p. 857). Se trataría por tanto, de un *bullying indirecto* que fortalece y perpetúa el acoso. Dentro de este grupo, encontramos a los **espectadores u observadores** cuyo papel se muestra decisivo en el mantenimiento de las conductas de intimidación en los grupos de iguales. La actividad o la pasividad de quienes presencian los hechos que provocan los agresores validará o deslegitimará sus conductas en el grupo (Fernández, 2013, p. 53). Teniendo en cuenta esta afirmación, encontramos distintos tipos de observadores:

- Observadores activos: aquellos que detectan e informan sobre un caso de *bullying* del que son espectadores; pretenden parar y denunciar una conducta de maltrato.
- Observadores pasivos: se caracterizan por apoyar y favorecer situaciones de acoso escolar. Las causas por las que actúan así son: el miedo a no ser incluidos en el grupo; una especie de "epidemia" que puede fomentar su participación o cohibir su ayuda; o la falta de conocimiento para actuar ante este tipo de situaciones.



Figura 2 *“The bullying circle”*. Fuente: Olweus (2003, p. 51) *“A profile of Bullying at school”*.

El estudio realizado por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004) para el Instituto de la Juventud (INJUVE), manifiesta que *“los papeles de cómplice activo y pasivo son vividos con una elevada frecuencia en el contexto escolar, y que sin dicha complicidad la violencia no podría producirse con la frecuencia e intensidad actuales”* (p. 39).

A modo de resumen, agresores, víctimas y espectadores son actores del fenómeno *bullying*. Ellos marcan el *“guión”* y deciden como se va a desarrollar la *“escena”*. Por ello, el acoso escolar forma parte de la cultura escolar tradicional, dando lugar a circunstancias en las que estos participantes son protagonistas. De ahí la importancia de *“erradicar situaciones de exclusión del protagonismo académico desde las primeras etapas educativas, y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia, para prevenir el acoso”* (Díaz-Aguado, 2005, p. 552).

2.5. VARIABLES QUE PUEDEN INFLUIR

Salmivalli (2010, p. 115) examinó las posibles evidencias sobre una determinada *“hipótesis de dominación”* que fuera causa directa de la existencia de acciones

intimidatorias. Los resultados de su investigación mostraban que aquellos niños con una actitud *pro-bullying* actuaban conducidos por un deseo de conseguir una posición dominante dentro del grupo. De esta forma, los líderes acosadores o *ringleader bullies* se sienten protegidos y alentados cuando sus seguidores mantienen una posición de apoyo y ánimo hacia sus acciones; así como aquellos que permanecen con indiferencia ante situaciones de *bullying*. Asimismo, Pepler, Craig y Roberts (1998) afirmaron estos comportamientos en una indagación llevada a cabo en varios patios de colegios de Canadá.

Smith (2016, p. 521) tras un profundo trabajo de revisión bibliográfica, explica la influencia de algunos factores como la edad, el sexo, la discapacidad y la identidad, en función de los cuales, los niños y niñas en edad escolar pueden tener más riesgo de sufrir *bullying*.

En cuanto a las **diferencias de edad** durante los primeros años de escolarización, teniendo en cuenta la etapa infantil, autores como Smith (2016, p. 521) hacen alusión al constante cambio de roles de las víctimas; denominando este fenómeno como *agresión injustificada* (*unjustified aggression*) (Monks, Ortega y Torrado, 2002). Son los propios niños los que suelen confundir el *bullying* con agresiones de carácter general, sobre todo en edades más tempranas (Monks y Smith, 2016, p. 803). El cambio hacia la intimidación indirecta y relacional, se produce según Eslea y Rees (2001) alrededor de los ocho años de edad, convirtiéndose en *bullying* entre los 11 y 14 años. Se conoce que el status dentro del grupo de iguales y la preocupación a ser rechazado alcanzan su punto álgido en la adolescencia, especialmente justo después de la pubertad (Ellis et al., 2012, citado por Smith, 2016, p. 523). En los últimos años académicos, el *bullying* empieza a declinar, aunque existen estudios sobre acoso escolar en universidades y puede darse una continuidad en puestos de trabajo, lo que se conoce como *mobbing*.

Por otro lado, siguiendo el análisis de Smith (2016), respecto al **género**, los chicos son más numerosos en el papel de agresores por motivos de fuerza física, aunque ambos sexos están en las mismas condiciones cuando a víctimas se refiere. Si bien hay una pequeña diferencia entre chicos y chicas en lo que respecta a ataques verbales, encontrando en el sexo femenino mayor número de agresores, víctimas y testigos.

Los resultados de una encuesta realizada en Irlanda del Norte (RSM Watters, 2011) muestran tasas significativamente más altas de ser una víctima de acoso escolar para aquellos **niños discapacitados**; siendo las razones principales la dificultad para hacer amigos y mantener las relaciones amistosas; el rechazo debido a prejuicios y estereotipos socialmente estigmatizados (Mishna, 2003); la carencia de habilidades sociales que puedan evitar acciones violentas (Van Roekel, Scholte y Didden, 2009); òy algunas características derivadas de discapacidades como el tartamudeo, la mala audición o la torpeza, pueden hacer de alguien un blanco fácil para los agresoresö (Hugh-Jones y Smith, 1999, p. 153).

La intimidación relacionada con el **origen étnico** de una persona, se conoce como acoso racista o racial. Los resultados de una investigación realizada por Tippet, Wolke y Platt (2013) a niños entre 10 y 15 años de distintas nacionalidades, muestran que òaunque las actitudes racistas pueden ser generalizadas, los niños de grupos étnicos minoritarios no experimentan necesariamente más acoso que aquellos del grupo étnico mayoritarioö (p. 647).

En un meta-análisis de 18 estudios, realizado por Toomey y Russell (2013), los resultados muestran que los niños y niñas **LGTB** (Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales) tienen un mayor riesgo de caer en el victimismo comparado con los niños y niñas heterosexuales. Unos datos que fueron confirmados en una investigación en Inglaterra (Robinson, Espelage y Rivers, 2013), incluso obtuvieron peores resultados para los integrantes del sexo masculino que femenino.

Todos estos factores, coinciden con el exhaustivo estudio de Montañés et al. (2010) el cual hace referencia además, a variables como la comunidad autónoma, el tamaño de la ciudad donde está situado el centro y la naturaleza pública o privada del mismo, señalando que òno arrojan resultados significativamente distintos en cuanto a maltrato entre igualesö (p. 3).

Podemos concluir que tras haber examinado posibles factores desencadenantes de *bullying*, así como distintos estereotipos que pueden ser ñfocos de atracciónñ de actitudes y agresiones violentas y de intimidación, no existen hechos ni datos rigurosos que puedan evidenciar una determinada causa por la que se produzca acoso escolar. Por

tanto, aunque diferentes estudios e investigaciones señalan ciertos principios que pueden ser inicio de posibles puntos de mira de *bullying*, cabe destacar que cada caso de acoso escolar es único, con sus propias causas, consecuencias y factores de riesgo.

2.6. PREVENCIÓN DE BULLYING: PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS

En el estudio empírico llevado a cabo por Rigby y Smith (2011), sobre la posibilidad del aumento de casos de *bullying* en 27 países de Europa, Estados Unidos y Australia, los resultados mostraron cambios evidentes entre 1990 y 2008. Se puede observar cómo el acoso escolar ha ido ganando cada vez más terreno en el ámbito educativo. No obstante, destaca el caso de Noruega, manifestando una notable disminución de casos de acoso escolar a partir de 2004, cuando se iniciaron programas *anti-bullying*.

La intervención para la prevención del *bullying* ha sido gradual. En un principio, se llevaron a cabo programas pioneros como el *Olweus Bullying Prevention Program* (1983), basado en un cuestionario individual en el que los propios alumnos podían contar su propia experiencia en relación al acoso escolar. De esta forma, algunos casos de *bullying* podrían ser detectados y, de la misma manera, mitigados.

Uno de los programas de prevención, intervención y seguimiento más conocidos es el llamado KiVa, acrónimo de *Kiusaamista Vastaan* (contra el acoso escolar), iniciado en Finlandia en 2007. Este método incluye una programación curricular destinada a la prevención de casos de *bullying* en las aulas, así como la actuación sobre los espectadores (Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä y Salmivalli, 2012, p. 291). Se trata de un método de gran reconocimiento, ya que sus resultados (Williford et al., 2012) muestran evidencias significativas en la reducción de casos de acoso escolar en aquellos países donde se ha implantado el programa.

En cuanto a España, destaca el programa *Dando Pasos Hacia la Paz*, que tiene como finalidad fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos y prevenir la

violencia (Garaigordobil, 2010, p. 292). En este programa se desarrollan una serie de dinámicas y actividades en las que se debaten temas relacionados con la paz y la resolución de conflictos humanos. El estudio realizado por Garaigordobil (2010) pone de manifiesto los resultados positivos de la implantación de este proyecto.

Existe en nuestro país la *AEPAE* (*Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar*), impulsora y promotora del *Plan Nacional contra el Acoso Escolar*, teniendo por objetivo desarrollar en niños y adolescentes un comportamiento preventivo dirigido a la resolución de conflictos en el entorno escolar (AEPAE, 2015). Este plan, tiene cuatro fases: test TEBAE (Test de Evaluación Breve del Acoso Escolar); campaña de sensibilización en aulas y con familias; intervención y seguimiento a través de dinámicas entre iguales con ayuda del profesor; y protocolo de actuación en colegios (en función de cada comunidad autónoma).

En esta misma línea, se encuentra la *Asociación Postbullying*, la cual actúa y ofrece ayuda ante casos de *bullying* y asesora y orienta a aquellas familias víctimas de acoso escolar a través de ejercicios virtuales y recursos digitales. Además, podemos encontrar en su página web proyectos con los que trabajar la educación para la paz en las aulas.

Otro de los programas centrados en la mejora de la integración escolar y el trabajo de la escuela inclusiva y no violenta en nuestro país, es el *TEI* (*Tutoría Entre Iguales*). Iniciado en 2002, se basa en la tutorización emocional entre iguales donde el respeto, la empatía y el compromiso, son los pilares básicos de su desarrollo en los centros educativos (Programa TEI, 2016). Algo que, sin duda, es necesario trabajar para la prevención de *bullying*.

Podemos asegurar que son muchos los programas que existen y están a nuestro alcance con el objetivo de prevenir casos de violencia escolar. Muchos estudios, han concluido que estos proyectos tienen consecuencias positivas en su implantación. Estos planes, se fundamentan en la prevención del acoso escolar, en su seguimiento e intervención para lograr, a través de un profundo trabajo de sensibilización, acabar con este fenómeno.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es un Estudio de Casos (EC) dentro de un aula de 4º de Educación Primaria en un Centro Educativo (CEIP). Simons (2011, p. 42), plantea una definición que nos resulta muy completa en relación a nuestra investigación:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado por ejemplo en una tesis, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad.

Tanto las técnicas cualitativas como las cuantitativas, nos han servido para ampliar la interpretación del caso y profundizar en él (Simons, 2011, p. 58). Se ha hecho un uso combinado de ambos métodos puesto que en los estudios sobre el *bullying* se ha privilegiado el uso de metodologías de corte cuantitativo (principalmente encuestas), pero como sugiere Gómez Nashiki (2013, p. 864), sería recomendable incorporar trabajos cualitativos, o que combinen ambas perspectivas, con la finalidad de contar con diferentes aproximaciones y tener mayor información acerca del fenómeno.

La investigación se ha desarrollado en cuatro fases, cada una de ellas con unos objetivos específicos. A continuación, se enumeran las fases (y se indican los principales objetivos a alcanzar en cada una de ellas) y posteriormente, se detalla la metodología utilizada en cada una de las fases (las técnicas de investigación, herramientas de análisis, etc.).

1º Investigación sobre el ambiente y las relaciones sociales en el aula: el objetivo de esta fase fue detectar el *clima del aula* para la creación de una propuesta de prevención de *bullying* exitosa y adecuada a las características del grupo-clase. Entendiendo el concepto *clima de aula* como la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001, p. 16).

2° Diseño de una propuesta de intervención para la prevención del bullying: se elaboró una propuesta de intervención para la prevención del acoso escolar en función de los resultados obtenidos en el análisis previo de la estructura relacional del grupo-clase.

3° Desarrollo de la propuesta en el aula: en esta fase se llevó a cabo la propuesta de intervención con los alumnos a través del método socioafectivo (buscando un aumento de las relaciones interpersonales, así como el autoconocimiento y el desarrollo de la empatía y la implicación del alumnado en la resolución de conflictos).

4° Evaluación del impacto de la propuesta: en esta fase se analizó el efecto de la propuesta a través de un informe completado por los alumnos, además de la observación de la investigadora en cada actividad para conocer el impacto de la intervención y poder mejorarla (determinando límites, problemas, etc.), formando así un ciclo de Investigación-Acción (I-A)

3.1. FASE 1. Investigación sobre el ambiente y las relaciones sociales en el aula.

Se realizó una observación directa, sistemática y participativa dentro del aula, en el patio y pasillos del colegio. Se trata de una observación de campo efectuada en el mismo lugar donde normalmente ocurren los hechos sobre los que investigamos.

3.1.1. Técnicas de investigación cualitativas

◆ Guía de observación (Anexo 1)

Es un instrumento que sirvió para sintetizar y sistematizar el proceso, la duración y frecuencia de los registros. Teniendo en cuenta las declaraciones de Campos y Lule (2012, p. 57)

la validez se refiere a la elaboración de un instrumento que sea capaz de medir lo que se desea que mida; y que a su vez esta medición sea posible de realizarse; en otras palabras, que refleje lo que se tiene como propósito y realice una medición objetiva y veraz. Por otra parte, la confiabilidad hace alusión a la precisión y estabilidad que el instrumento tenga en distintos escenarios o momentos de estudio; es decir, que sea capaz de soportar el análisis en cualquier momento de la investigación sin perder su validez.

Nos resultó viable y necesario apoyarnos en esta guía para registrar de manera uniforme y metódica nuestra observación sistemática en diferentes momentos: recreos, actividades grupales dentro y fuera del aula y pasillos del colegio.

La guía de observación está compuesta por:

- Un primer cuadro donde se recogieron los elementos identificativos (nombre del observador, fecha, horario, lugar y tipología de la actividad que se está observando).
- Una lista con diferentes categorías de análisis (para dar alcance al cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación).
- Una tabla para rellenar por la investigadora con el nombre del alumno; y la respectiva categoría de evaluación.

◆ **Diario de campo**

Los diarios de campo son textos escritos en los que el científico/a y/o profesional, registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos (Albertín, 2007, p. 14). Siguiendo esta definición, nuestro diario fue utilizado como un instrumento de investigación subjetivo, con el objetivo de recopilar todos aquellos comportamientos, emociones, impresiones, actitudes, reacciones, etc. del grupo de alumnos. El diario también recoge aspectos informativos en función de los focos de interés de nuestra investigación; y hechos reflexivos subordinados a la propia experiencia del investigador.

Este instrumento fue utilizado desde el inicio de la investigación hasta su fin, siempre que el investigador tenía acceso a las clases del grupo. En definitiva, el fundamento del diario de campo está ahí: probablemente es el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y por otro, para captar la investigación como situación (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 51).

3.1.2. Técnicas de investigación cuantitativas

♦ Test sociométrico (Anexo 2)

Consideramos esencial llevar a cabo un test sociométrico al principio de la investigación, porque desde muy pequeños, los individuos son capaces de seleccionar conscientemente a las personas (Rodríguez Pérez, 2001, p. 44). Fue aplicado al inicio de la investigación con el fin de obtener información relevante y adicional a la observación, para examinar la estructura socio-afectiva del aula, ya que

esta herramienta será útil para el profesor dado que a través de la misma, se puede generar un clima idóneo para el aprendizaje y bienestar general en el aula; puntualizar los individuos que necesitan ayuda y/o contención por la falta de integración a algún grupo o la apatía generada en diversos problemas personales (Kuz, A. y Falco, M., s.f., p. 2).

Este método de evaluación se inserta dentro del esquema propuesto por Monjas (2000) como un instrumento de análisis que depende de la fuente de información conocida como heteroinformación, es decir, aquella obtenida de los iguales. Dicha información,

en el caso del *bullying* sobre todo, persigue dos objetivos decisivos en la dinámica de la intimidación: por una parte, saber de los sujetos y la asignación de roles dentro del grupo como agresores/as, víctimas testigos, ayudantes del agresor, defensores de la víctima, etc.; y por otra, saber de la posición de aceptación y rechazo de los participantes en las situaciones de intimidación dentro del grupo (Avilés, 2006, p. 204).

Si entendemos que el *bullying* es un fenómeno grupal, para comprender su alcance se hace imprescindible el análisis de las relaciones sociales entre los escolares (Cerezo, 2006, p. 336). De esta forma, otro de los objetivos principales de la aplicación del test,

fue conocer el entorno grupal y elaborar así una propuesta de prevención de *bullying* que potenciara y favoreciera las relaciones intragrupalas. Por consiguiente, la función principal de este test, es la de puente de unión entre nuestro trabajo de observación y análisis bibliográfico sobre *bullying*, con el proyecto de intervención para su prevención.

El test que utilizamos en nuestra investigación fue creado de forma autónoma, es decir, no se utilizó ningún programa o plantilla ya predeterminados; y aplicado manualmente. Está dividido en las siguientes partes:

1. Encabezamiento en el que se recogen los datos sobre quien contesta el test: nombre y apellidos, edad, curso, grupo y fecha.
2. Instrucciones sencillas y claras con una frase motivadora al principio. Estas además fueron explicadas de forma oral a todo el grupo.
3. Batería de preguntas de dominio académico y social tanto positivo como negativo, con las que además de obtener referencias cuantitativas (elección y rechazo), también alcanzamos datos cualitativos (porqué de la elección o rechazo):
 - a. *¿A qué compañeros o compañeras elegirías para trabajar en clase?
¿Por qué?*
 - b. *¿A qué compañeros o compañeras NO elegirías para trabajar en clase?
¿Por qué?*
 - c. *¿A cuáles de tus compañeros o compañeras invitarías a tu cumpleaños?
¿Por qué?*
 - d. *¿A cuáles de tus compañeros o compañeras NO invitarías a tu cumpleaños? ¿Por qué?*

Además, en el mismo test, aparece una pregunta relacionada con las percepciones sobre los roles que cada alumno posee en el aula, la cual basamos en el método de Coie, Dodge y Coppotelli desarrollado en 1982:

- e. *Quién crees que es el chico o chica de tu clase que destaca por:*
- a. *Tener muchos amigos*.....
 - b. *Tener pocos amigos*.....
 - c. *Llevarse bien con los profesores*
 - d. *Llevarse mal con los profesores*.....
 - e. *Ser simpático con los compañeros*
 - f. *Ser antipático con los demás*.....
 - g. *Su capacidad para entender a los demás*.....
 - h. *No entender a los demás*.....
 - i. *Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros*.....
 - j. *Querer llamar siempre la atención*

En cada una de las cuestiones, los alumnos tenían que responder escribiendo tres nombres de compañeros que atendieran a lo que se requería en los enunciados de las preguntas (se estableció un número fijo de preferencias debido a los objetivos del análisis). Además, debían justificar con argumentos sólidos (teniendo en cuenta que son alumnos de 4º de primaria) el porqué de sus elecciones.

Siguiendo esta línea, se pretendió conocer:



- a) cohesión y cooperación en el grupo;
- b) relaciones interpersonales;
- c) posición de cada miembro con respecto a los otros;
- d) nivel de aislamiento o rechazo;
- e) grado de sociabilidad.


Los datos del test sociométrico fueron trasladados, a través de la herramienta online *Sometics*², a una matriz sociométrica (tabla de doble entrada) que permite cuantificar los resultados referentes a las relaciones interpersonales del grupo. De esta forma, fue posible visualizar las conexiones y relaciones sociales del grupo-clase. Las respuestas recogidas de forma manual se trasladaron a la aplicación digital:

² *Sometics*: todas las imágenes presentadas a continuación, han sido obtenidas desde la herramienta online citada.

En primer lugar, se creó un grupo formado por todos los participantes (grupo-clase):

Grupos

NOMBRE DEL GRUPO	MIEMBROS DE GRUPO	CREADO	ACCIONES
Clase 4	19	18 marzo 2017	 

[Crear un grupo nuevo](#)  [Archivo de grupos](#) 

Para la creación del test, llevamos a cabo una selección de preguntas, en función de nuestros dos principales objetivos: dominio académico y social

Formulación de preguntas 

Social positivo
¿Con quién prefieres jugar? [Cambiar](#) 

Social negativo
¿Con quién no prefieres jugar? [Cambiar](#) 

Relativo al trabajo positivo
¿Con quién trabajas a gusto? [Cambiar](#) 

Relativo al trabajo negativo
¿Con quién no prefieres trabajar? [Cambiar](#) 

Para responder a las preguntas, lo hicimos uno por uno:

¡Bienvenido! ¿Cómo te llamas?

AJ KGa

AM LM

ASor LRo

DB MEHer

DLe SMol

DPel SSan

ESar TTs

FMJim UMa

HBa YLu

JLC

En cada pregunta, se hicieron 3 elecciones (según las respuestas manuales que habíamos obtenido) con cada una de las 4 preguntas, por ejemplo:

¿Con quién trabajas a gusto?
Haz 3 elecciones

<input type="radio"/> AM	<input type="radio"/> KGa
<input type="radio"/> ASor	<input type="radio"/> LM
<input type="radio"/> DB	<input type="radio"/> LRo
<input type="radio"/> DLe	<input type="radio"/> MEHer
<input type="radio"/> DPel	<input type="radio"/> SMol
<input type="radio"/> ESar	<input type="radio"/> SSan
<input type="radio"/> FMJim	<input type="radio"/> TTs
<input type="radio"/> HBa	<input type="radio"/> UMa
<input type="radio"/> JLC	<input type="radio"/> YLu

¿Con quién no prefieres jugar?
Haz 3 elecciones

<input checked="" type="radio"/> AM	<input type="radio"/> KGa
<input checked="" type="radio"/> ASor	<input type="radio"/> LM
<input checked="" type="radio"/> DB	<input type="radio"/> LRo
<input type="radio"/> DLe	<input type="radio"/> MEHer
<input type="radio"/> DPel	<input type="radio"/> SMol
<input type="radio"/> ESar	<input type="radio"/> SSan
<input type="radio"/> FMJim	<input type="radio"/> TTs
<input type="radio"/> HBa	<input type="radio"/> UMa
<input type="radio"/> JLC	<input type="radio"/> YLu

Una vez que repetimos el mismo proceso con todos los alumnos, la matriz sociométrica quedó elaborada a través de la plataforma online de manera automática. Además, la propia aplicación envió los resultados más detallados y explícitos al correo electrónico de la persona que aplicó el test.

Todavía cabe señalar que la fiabilidad de este instrumento, fue contrastada con los datos resultantes de la observación durante nuestra investigación. Gimeno (1976, p. 106) declara que muchos investigadores han constatado una fuerte correspondencia entre los datos del test sociométrico y la observación directa y sistemática de los grupos.

◆ Cuestionario para profesorado (Anexo 3)

El cuestionario es una de las técnicas de investigación social más usadas gracias a su utilidad para obtener datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su experiencia (Bernal y Velázquez, 1989, p. 34).

Este instrumento fue diseñado para ser contestado por todo el profesorado que entra en el aula (tutor del grupo, Inglés, Educación Física y *Science*) y, consecuentemente, conoce las relaciones y actitudes de los alumnos. Aunque los conflictos pueden tener lugar en todo el entorno escolar y en todas las clases de distintas asignaturas, se prestó

verdadera atención a las respuestas del docente de Educación Física, teniendo en cuenta que

el universo que conforma la Educación Física, las relaciones espontáneas que permite; facilita al mismo tiempo la aparición de actitudes y comportamientos discriminatorios, estigmatizadores y de rechazo sobre alumnos que debido a su idiosincrasia no se ajusten al patrón o canon hegemónico que demanda la sociedad. (García y Conejero, 2010, p. 432)

Los objetivos de este cuestionario, son:

- Conocer el ambiente del aula desde la perspectiva de los docentes.
- Detectar el grado de cohesión y cooperación del grupo-clase.
- Descubrir el tipo de estrategia y/o protocolo que utilizan los docentes para detectar aislamiento, falta de integración, actitudes violentas, etc.

Por consiguiente, las dimensiones que abarca el cuestionario son 3:

1. Percepción del clima del aula.
2. Cooperación y cohesión grupal y resolución de problemas por parte de los alumnos.
3. Resolución de problemas por parte del docente.

Cabe destacar que este cuestionario no tiene como finalidad pluralizar sus resultados, es decir, no posee baremos externos de comparación con la población general ni es representativo de la misma. Por ello, se utilizaron baremos internos al propio grupo.

Siguiendo estos preceptos, el cuestionario fue dividido en:

- Introducción: en la que se exponían los motivos y objetivos; además de los agradecimientos por su participación.
- Instrucciones que explicaban de forma concisa la forma en la que tenían que contestar a las preguntas: marcando una cruz o respondiendo brevemente.
- Preguntas: al tratarse de un cuestionario estructurado y estandarizado, las preguntas fueron las mismas para todos los profesores. Encontramos tres tipos de cuestiones, relacionadas cada una de ellas, con los dominios previamente comentados.

Por un lado, tenemos preguntas con respuesta cerrada (sí / no) y de elección múltiple, entre las que converge un abanico de respuestas en orden gradual, es decir, reguladas en intensidad: excelente, bueno, normal y malo o nunca, de vez en cuando, a menudo y siempre.

Por otro lado, encontramos preguntas con respuesta abierta. Estimamos conveniente la utilización de las mismas en este cuestionario porque, coincidiendo con Álvarez (2003) estas respuestas nos permiten depurar la información recogida, de tal forma que responden al ¿por qué? que frecuentemente encontramos detrás de una pregunta con respuesta cerrada (p. 46). Además, poseen como ventaja el hecho de ofrecer libertad al encuestado en sus respuestas. Las preguntas son:

1. *¿Cómo considera el clima de su clase?*
2. *Las relaciones entre alumnos/as son:*
3. *Describa brevemente el ambiente del grupo en general:*
4. *¿Ha observado alguna situación de aislamiento en el aula hacia algún alumno/a? ¿En qué circunstancias?*
5. *Cuándo surge algún conflicto, los/as alumnos/as:*
6. *En alguna situación ha sido necesario iniciar algún tipo de protocolo para solucionar conflictos*
7. *En caso afirmativo, ¿qué tipo de protocolo llevó a cabo?*
8. *¿Tiene alguna estrategia para detectar problemas de convivencia? En caso afirmativo, ¿cuál?*

3.2. FASE 2 Y 3. Diseño y desarrollo de una propuesta de intervención para la prevención del *bullying*.

La propuesta de intervención tiene el objetivo principal de prevenir posibles casos de *bullying*. En ella, se integran varias dinámicas con las que se trabajan distintas habilidades sociales, empatía, conocimiento de uno mismo, relaciones interpersonales, etc. Esta propuesta fue creada a partir del estudio de los resultados obtenidos en el test sociométrico y cuestionarios para el profesorado llevados a cabo al principio de la investigación.

Para su elaboración, nuestro marco de referencia fue el enfoque socioafectivo, un método que õparte del trabajo de la empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, que permite desarrollar seguridad y confianza en uno mismo, así como habilidad comunicativa verbal y no verbalö (Vidal, C. y Caireta, M., s.f, p. 6).

3.2.1. Contexto

La investigación y propuesta de intervención fueron llevadas a cabo en un colegio público de triple vía. El centro se localiza en una zona de amplia expansión demográfica, en la que residen personas de todo tipo de edades, predominando la población adulta (joven) con hijos en edad escolar. Las características económicas y socioculturales de la zona son muy variadas. No existe un claro predominio de ninguna clase social, de hecho, se pueden observar distintos tipos de niveles económicos y socioculturales: alto, medio y bajo. Cabe destacar el aumento de alumnos inmigrantes que ha experimentado la escuela en estos últimos años, algunos con importantes carencias en lenguaje. El nombre y la localidad del centro no se hacen públicos para garantizar el absoluto anonimato, siguiendo el código ético de la investigación.

3.2.2. Destinatarios

Los participantes a los que se ha dirigido esta propuesta son un grupo-clase de cuarto de Primaria compuesto por 19 alumnos (11 chicos y 12 chicas).

Cabe destacar que es novedad que los alumnos de este grupo estén juntos en una clase. Para configurarlo, al inicio del curso 2016/2017, el colegio hizo una mezcla de niños de las tres clases (A, B y C) de tercero de Primaria; de modo que, para la gran mayoría, fue la primera vez que se conocían. Al inicio de esta investigación los alumnos llevaban compartiendo aula seis meses.

La elección de un grupo de 4º de primaria surge, por un lado, porque es una de las clases en las que desarrollamos la práctica docente; por otro, porque consideramos que,

ões una etapa de la educación obligatoria con muchísima relevancia, caracterizada por la creación de identidades sociales y personales. Se produce un fuerte proceso en la socialización del alumnado, a través de la incorporación de normas, valores y creencias (Hamodi, 2014, p. 37); y además, porque se trata de un curso crucial (8 ó 9 años) en el que, por lo general, se ha percibido cierto aumento de casos de *bullying* (Eslea y Rees, 2001)

3.2.3. Temporalización

La parte de investigación empírica de este trabajo ha sido desarrollada durante tres meses (desde finales de febrero hasta finales de mayo del curso escolar 2016/2017). La propuesta de intervención se llevó a cabo en el mes de mayo. Ambas fases coinciden con el periodo de prácticas que realizamos en el colegio, lo que facilitó y ayudó notablemente a la elaboración de este proyecto.

3.2.4. Metodología

La propuesta de intervención contiene de una serie de dinámicas y actividades grupales cuyo objetivo, en primer lugar, es la prevención del acoso escolar. No obstante, lleva implícito el desarrollo de habilidades sociales. Estas dinámicas fueron establecidas en función de los resultados obtenidos tras el test sociométrico y cuestionarios, además de la observación continua del grupo.

La falta de empatía, provocada por la dificultad para reconocer los sentimientos y emociones propias; la desensibilización; la carencia de pautas educativas y de responsabilidad para resolver conflictos; el déficit de comunicación como base para la confianza y la autonomía de acción; así como la incapacidad para el trabajo cooperativo, son causas principales que provocan *bullying* (Avilés, 2006). Por todo ello, y teniendo en cuenta los rasgos y características principales de nuestro grupo participante, elaboramos una propuesta para la prevención del acoso escolar apoyada sobre el **método socioafectivo** que, según la UNESCO (1983, p. 106)

se basará esencialmente en una experiencia o situación empírica que el individuo comparte en tanto que miembro de un grupo y que analizará y describirá seguidamente hasta llegar a formular su

vivencia, sus actitudes, sus reacciones y hasta tener conciencia de sí mismo, para pasar luego de la descripción al análisis hasta llegar por último a generalizar y extender la experiencia vivida a situaciones exteriores, es decir a situaciones de la vida real.

De esta forma, todas las dinámicas aquí presentes se llevaron a cabo siguiendo una serie de pasos propios de este enfoque (Jares, 1995, p. 9):

1. *Vivenciación de una experiencia (real o simulada)*
2. *Descripción y análisis de la misma*
3. *Contraste y generalización de la experiencia vivida a situaciones de la vida real.*

Por otro lado, los 5 bloques de contenido sobre los que trabajamos son:

- a) Distorsión de la información
- b) Debate ó Aceptación de opiniones ó respeto
- c) Confianza ó pensamiento subjetivo
- d) Trabajo de emociones
- e) Resolución de conflictos

* **Las dinámicas se presentan como resultado de esta fase en el epígrafe correspondiente: resultados.**

En la propuesta nos encontramos con un total de 5 dinámicas, las cuales atienden a cada uno de los bloques anteriormente citados. Cada una de ellas, está explicada siguiendo las fases del método socioafectivo.

3.3. FASE 4. Evaluación del impacto de la propuesta.

El análisis del efecto de la propuesta se llevó a cabo durante la última semana de la investigación, a través de la observación y anotación de reacciones en el diario de campo; además, los alumnos rellenaron un informe de evaluación de la propuesta (Anexo 4), el cual nos sirvió por un lado, para obtener información directamente de los participantes y por otro lado, para comprobar aquellos aspectos que podían ser mejorados.

A través de esta "autoevaluación" según Aranda (2009, p. 7) "una evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal", pretendimos promover entre los alumnos el pensamiento crítico y constructivo y el desarrollo de su autonomía y responsabilidad.

Este "informe" contiene una serie de ítems que evaluar: del 1 (nada) al 4 (totalmente). Los elementos a evaluar son:

Tabla 1. Informe de Evaluación. Fuente: elaboración personal.

ÍTEM	1	2	3	4
1. Me he implicado y he tenido interés en la realización de las actividades.				
2. He aprendido a comunicarme respetando las opiniones de los demás.				
3. Las actividades me han servido para reforzar mi amistad con los compañeros.				
4. Ahora conozco más a mis compañeros y a mí mismo.				
5. He sido capaz de aplicar todo lo que he trabajado en clase, fuera de ella: con mis amigos, en casa, en la calle, haciendo deporte				
6. A partir de ahora voy a ser capaz de ponerme en el lugar del otro cuando tenga un problema.				
7. Si alguna vez veo un caso de <i>bullying</i> , voy a ser valiente.				
8. Me gustaría seguir trabajando en este tipo de actividades.				
9. ¿Hubieras cambiado algo de estas actividades? ¿Por qué? _____ _____.				

3.4. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La normativa APA, a la cual debe ajustarse este Trabajo Final de Grado (TFG), exige una serie de cuestiones éticas (2012, pp. 11-20) que hemos tenido en cuenta:

1. Garantizar la exactitud de los conocimientos científicos.

A través de nuestra investigación, pretendemos obtener datos que puedan ser analizados y comprendidos por cualquier investigador del campo de conocimiento; siendo el propósito principal la mejor utilización de los recursos disponibles (Código de Buenas Prácticas en Investigación ó CBPI, 2013, p. 6). Para garantizar la exactitud de resultados, se ha hecho uso de instrumentos como el diario de campo y una guía de observación que nos ayudaron a ser fieles a los datos recogidos día a día durante la investigación.

2. Proteger los derechos de las personas participantes en la investigación.

Ante todo, hemos realizado una investigación bajo el consentimiento de todos aquellos integrantes. Se ha tenido principalmente en cuenta la libertad, autonomía y dignidad de todas las personas participantes en el estudio. Además, se ha mantenido el estricto anonimato de todos ellos, incluso el del centro, para ser absolutamente fieles a este principio.

3. Proteger los derechos de propiedad intelectual.

Hemos preservado la propiedad intelectual de aquellos autores y autoras de los que hemos extraído información. Asimismo, hemos sido rigurosos con la metodología empleada y con el análisis y publicación de los datos obtenidos durante el proceso; ciñéndonos siempre a la normativa para evitar plagio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se exponen los resultados divididos en cada una de las fases que se han seguido en la investigación, con el objetivo de presentar la información de la manera más clara.

4.1. FASE 1. Investigación sobre el ambiente y las relaciones sociales en el aula.

a) Test sociométrico

Por un lado, nos centraremos en los datos relativos al **dominio académico**, es decir, la cantidad de elecciones y rechazos que han sido obtenidos en cuanto a cohesión y cooperación del grupo-clase. Las preguntas que tuvieron que contestar para ello, están relacionadas con el trabajo desempeñado en el aula:

1. ¿A qué compañeros o compañeras elegirías para trabajar en clase?
2. ¿A qué compañeros o compañeras NO elegirías para trabajar en clase?

Tabla 2. Matriz Sociométrica de Dominio Académico. Fuente: elaboración propia a partir de la herramienta online *Sometics*.

	AJ	AM	ASor	DB	DLe	DPel	ESar	FMJim	HBa	JLC	KGa	LM	LRO	MEHer	SMol	SSan	TTs	UMa	YLu	+	.
AJ	X	V	V							X		V				X		X		3	3
AM		X				V	X							V	X			X	V	3	3
ASor		X	X							X				V	V			X	V	3	3
DB	X	V		X	V					X		V			X					3	3
DLe	X	V		V	X		X					V						X		3	3
DPel		V				X			V	X		V			X			X		3	3
ESar		X					X	V		X		X				V			V	3	3
FMJim		X			X	V		X		V							V	X		3	3
HBa	X	V		V		V			X				X		X					3	3
JLC					X	X	X	V		X							V	V		3	3
KGa	X	V									X	V	V		X			X		3	3
LM	X		V				X					X	V					X	V	3	3
LRO			V		X			X					X	V			X		V	3	3
MEHer					X		X					V		X	V			X	V	3	3
SMol			V				X	X				V			X	V		X		3	3
SSan							V	V					X		V	X	X	X		3	3
TTs	X		X		V			V		V					X		X			3	3
UMa	X						X					V	V		X			X	V	3	3
YLu					V					X		V	V		X			X	X	3	3
Total positiva	0	6	4	2	2	4	1	4	1	2	0	9	4	3	3	2	2	1	7	57	
Total negativa	7	3	1	0	4	1	4	4	1	6	0	1	2	0	8	1	2	12	0		57

En esta tabla, podemos observar casos bastante llamativos. En cuanto a las selecciones positivas, destacan dos alumnas con 9 y 7 puntos respectivamente, de las cuales sólo una ha recibido una nominación negativa. En contraposición, destaca un miembro del grupo por encima de los demás con 12 selecciones negativas y ninguna positiva; además de otro con 7 negativas y ninguna positiva. Observamos un caso que no ha obtenido ni rechazos ni elecciones.

En cuanto al resto del grupo, vemos que los resultados son por lo general, bastante equitativos, es decir, existe una correlación entre aquellos que se eligen de forma positiva entre ellos, y los que lo hacen negativamente. El alumno ðxö ha elegido de forma positiva a ðyö e ðyö ha elegido a ðxö positivamente también; lo mismo ocurre con las puntuaciones negativas.

Por lo que corresponde a los «negativo-positivo» (el alumno ðxö ha elegido positivamente a ðyö, pero ðyö le ha rechazado) encontramos tres casos.

Señalamos un «caso conflictivo» (denominado así por el propio programa informático), ya que ha recibido el mismo número de nominaciones positivas como negativas.

Hay que mencionar además, que en ambas preguntas se pidió una respuesta más «cualitativa» los alumnos tuvieron que argumentar el porqué de sus preguntas. Este hecho, nos dio muchas pistas relacionadas con la observación simultánea que se estaba llevando a cabo. Las respuestas de muchos alumnos coincidían no sólo en los seleccionados de forma negativa, sino también en las respuestas positivas:

- ðPorque están siempre molestando y gastando el tiempoö
- ðPorque no trabajan y no dejan concentrarseö
- + ðPorque hace siempre los deberes y ayudan a los demásö
- + ðPorque son muy trabajadores y me caen bienö

Por otro lado, obtuvimos datos relacionados con el **dominio social**:

3. ¿A cuáles de tus compañeros o compañeras invitarías a tu cumpleaños?
4. ¿A cuáles de tus compañeros o compañeras NO invitarías a tu cumpleaños?

Tabla 3. Matriz Sociométrica de Dominio Social. Fuente: elaboración propia a partir de la herramienta online *Sometics*.

	AJ	AM	ASor	DB	DLe	DPel	ESar	FMJim	HBa	JLC	KGa	LM	LRo	MEHer	SMol	SSan	TTs	UMa	YLu	+	-
AJ	X							V			V		X		X		V	X		3	3
AM		X				V	X	V			V				X			X		3	3
ASor			X			V		X	X			X	V						V	3	3
DB				X			X	V			V					X		X		3	3
DLe		X		V	X			V	X		X						V			3	3
DPel			V			X		V		X					X			X	V	3	3
ESar	X			V			X				X					V			V	3	3
FMJim	V					V		X				X	X		X		V			3	3
HBa	X	V	X	V					X		V				X					3	3
JLC	X						X			X			V	V			V	X		3	3
KGa		V					X			X	X	V	V					X		3	3
LM			V	X	X							X	V					X	V	3	3
LRo	X		V			V	X						X	V			X			3	3
MEHer					X		V	X				V	V	X				X		3	3
SMol			V					X	X			V			X	V				3	3
SSan	X	X		V		X					V				X				V	3	3
TTs			X		V				X	V		V	X			X				3	3
UMa	X		X							V		V			X			X	V	3	3
YLu				X	X	V					V	V		X					X	3	3
Total positiva	1	2	4	4	1	5	1	3	2	2	4	6	8	2	0	2	4	0	6	57	
Total negativa	6	2	3	2	3	1	5	3	4	2	2	2	3	0	7	1	1	10	0		57

Como podemos observar en la matriz sociométrica de dominio social, destaca una alumna con 6 elecciones positivas que no ha sido seleccionada negativamente por ninguno de sus compañeros; siendo esta persona la misma a la que nadie ha rechazado en las preguntas de dominio académico. Destacamos también que los focos de selección negativa son claramente visibles: hay dos alumnos que no han sido seleccionados de forma positiva ninguna vez. Por lo general, todos aquellos que han recibido elecciones negativas, tienen una puntuación extremadamente baja en positivas y viceversa.

En este caso, hay más alumnos que se han elegido mutuamente de forma positiva, en comparación con los que los hicieron negativamente. Se dan cuatro situaciones -negativo-positivo- en las que el alumno α ha seleccionado al β ; pero β ha rechazado a α . No se ha detectado ningún -caso conflictivo-

En cuanto al porqué de las respuestas positivas, encontramos más variedad en sus contestaciones:

- + *ōSon muy majos y se portan bien conmigoö*
- + *ōEllos me han invitado a su cumpleañosö*
- + *ōMe ayudan en lo que necesitoö*
- + *ōSon muy simpáticosö*
- + *ōNunca me han dado la espaldaö*
- + *ōTengo más confianza con ellosö*

Mientras que en las negativas, las respuestas son muy similares a las del dominio académico; están interrelacionadas:

- *ōPorque siempre molestan y no hacen nadaö*
- *Porque no me tratan bien y algunos son muy pesadosö*
- *ōPorque no los conozco bienö*

La última pregunta de este test, está relacionada con los $\text{roles}\emptyset$ y las percepciones que cada alumno tiene sobre sus compañeros. El análisis de sus respuestas se hizo de forma manual, utilizando una tabla:

Tabla 4. Selección de $\text{roles}\emptyset$ en el aula. Fuente: elaboración propia.

Alumno \ Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
a		4	1		2	2		1		1		5	2						1
b							1								10	3	2	3	
c		10										1							8
d	1			2						2					9			4	
e		1		3		1		2		1	1	2	1			1		1	3
f	4	1	1		2	2	1	1		1	1					1	1	3	
g		4	3			2			1	3	1					2	1		2
h	1			1	1		2								2	2	2	8	
i		2		3						3				6		2			2
j	1	1							1		2	1			7	1		5	

Los datos obtenidos nos permiten observar como las respuestas de las matrices sociométricas, corresponden con las elecciones de los alumnos en muchas de las opciones. Por ejemplo, es destacable que la alumna 19, no ha sido nuevamente elegida de forma negativa por ninguno de sus compañeros, es más, siempre lo ha sido de modo positivo; tal y como hemos podido apreciar anteriormente. Por otro lado, se repite el

esquema previo, es decir, los focos de atención en los ítems negativos vuelven a coincidir. Los roles (popularidad, eficacia en el trabajo, simpático, etc.) son incluso más visibles en esta tabla. Sobresale una alumna que, a pesar de no haber sido nominada por ninguno de sus compañeros en la mayoría de ítems, sí lo ha sido de forma excepcional en la letra *i) su capacidad para resolver conflictos*. Nos ha resultado inesperado la respuesta de una alumna que en los ítems *b) tener pocos amigos* y *d) llevarse mal con los profesores*, se ha autoseleccionado.

b) Cuestionario

Por otro lado, se llevó a cabo un cuestionario que fue contestado por los profesores. El estudio de sus respuestas nos llevó a la obtención de una serie de datos en función de los tres dominios que atendían a nuestros objetivos:

1. Percepción del clima del aula

En cuanto a la primera pregunta, todo el profesorado marcó la misma respuesta: *de vez en cuando surgen conflictos entre alumnos/as*. En la segunda cuestión, sus elecciones variaron, de tal forma que el 50% apuntó que las relaciones entre alumnos eran *Buenas. Se llevan bien y se ayudan entre ellos*; mientras que el otro 50% registró que la afinidad entre ellos era *Normal. Los/as que se llevan bien se ayudan, pero hay algún/a alumno/a aislado/a*. A lo que uno de los profesores anotó en la misma pregunta: *menos integrado, sin llegar a estar aislado*. En la última cuestión relativa al clima de aula, todos los docentes están de acuerdo en que es un grupo con una atmósfera buena; sin embargo, *falta madurez y reflexión* y *algún alumno debería mejorar la socialización*.

Los resultados manifiestan que el clima del grupo-clase es adecuado y agradable, es decir, es un aula en la que los conflictos surgen eventualmente; sin embargo, la ayuda del profesor para su resolución es, en la mayoría de los casos, completamente necesaria. Cabe señalar, una situación repetida en el aula de forma constante: los malentendidos. Fueron asiduos los momentos en los que la información se perdía o derivaba en

aspectos completamente distintos a su origen. Por ello, resulta imprescindible trabajar la resolución de problemas y el tratamiento de la información (rumores).

En cuanto a las relaciones interpersonales, cabe destacar que el problema principal radica en que es un grupo recientemente formado, se conocieron al inicio del presente curso escolar; hecho que hace a muchos de ellos tener una postura reticente a la hora de conocer más a sus compañeros. Se refugian en amigos con los que ya habían compartido vivencias y aula. Esta circunstancia nos exigió un trabajo de conocimiento entre iguales, intercambio de experiencias, cualidades, y trabajo de resiliencia; siendo esto último un aspecto importante, ya que el estudio realizado por Donnon (2010, pp. 9-10) concluye que los estudiantes con un perfil sólido de resiliencia, tienen menos comportamientos agresivos y participan menos en situaciones de acoso escolar; sin embargo, aquellos con habilidades sociales poco desarrolladas son más propensos a participar en el *bullying*.

2. Cooperación y cohesión grupal y resolución de problemas por parte de los alumnos.

Todos los profesores coinciden en que no se dan situaciones de aislamiento en el aula. No obstante, si es necesario *controlar o corregir algunas conductas infantiles por parte de una alumna*; además, *un alumno tiene algún problema a la hora de integrarse y adaptarse*. Un aspecto que llama la atención, es que todos están de acuerdo en que en el trabajo en grupo, siempre son los mismos alumnos los que *quedan libres*.

De nuevo, en la quinta pregunta encontramos dos tipos de respuestas diferentes: la mitad de los docentes apunta que los alumnos *tratan de ayudar en la medida de lo posible*; mientras que la otra mitad afirma que *algunos alumnos/as se interesan por solucionarlo, pero otros/as no ponen nada de su parte*.

Por ello, concluimos que la cohesión del grupo no es excepcional. Observamos que las quejas de los compañeros sobre un par de alumnos en actividades cooperativas, eran constantes. Además, en una de las tareas por grupos, muchos alumnos mostraron una gran insatisfacción al saber que les tocaba trabajar con determinados compañeros. Hecho que nos remite directamente a los resultados obtenidos del test sociométrico, siendo estos alumnos, los mismos que fueron elegidos negativamente para el trabajo en

equipo. Esto nos indicó notoriamente, la necesidad de potenciar la cooperación en el aula.

En rasgos generales, no observamos ninguna situación de aislamiento; no obstante, coincidiendo con las opiniones de los docentes y con los datos del test sociométrico, si faltaba integración de un par de alumnos en el grupo. Esto fue trabajado tanto en actividades propias de clase, como en las dinámicas de la propuesta.

3. Resolución de problemas por parte del docente.

En última instancia, el 75% de los docentes no ha llevado a cabo ningún protocolo para la resolución de conflictos; excepto uno de ellos, que tuvo que consultar con el tutor y orientador del centro, lo que derivó en una entrevista a dos alumnos por parte del orientador.

Todos los profesores utilizan la observación para detectar posibles problemas; en caso de existir alguno, se lo comentan directamente al tutor y de ahí se traslada a dirección.

4.2. FASE 2 Y 3. Diseño y desarrollo de una propuesta de intervención para la prevención del *bullying*.

En la segunda fase, tras recopilar la información necesaria sobre la estructura relacional del grupo-clase, elaboramos una propuesta de prevención de *bullying* basada en el método socioafectivo, que como se ha indicado anteriormente en el apartado de metodología, se compone de tres fases: 1) Vivenciación de una experiencia; 2) Descripción y análisis de la experiencia y 3) Contraste y generalización de la experiencia a situaciones de la vida real. En ella trabajamos distintos aspectos: a) Distorsión de la información; b) Debate y aceptación de opiniones; c) Confianza; d) Trabajo de emociones y e) Resolución de conflictos.

A continuación se exponen las dinámicas que diseñamos, explicando a su vez, cómo las llevamos a cabo (fase 3):

DINÁMICA 1 ó ðLA NOTICIAö		03 / 05 / 2017
Temática: distorsión de la información		
Tiempo estimado: 30 minutos		
<p>1. Vivenciación de una experiencia:</p> <p>Para esta actividad, se necesitan 5 voluntarios de los cuales 4 saldrán del aula y uno se quedará para escuchar una noticia que será contada por el profesor. Los demás alumnos son observadores, no pueden intervenir en el proceso, pero si toman notas de lo que han visto. El alumno que la ha escuchado, llamará al siguiente y le contará su propia interpretación de la noticia. El proceso continúa hasta el último alumno que entra en el aula. Finalmente, el profesor relata el mensaje original para ser contrastado con las versiones de los participantes. Tras la actividad, toda la clase debate aquello que han percibido y vivido.</p>		
<p>2. Descripción y análisis de la experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionamos sobre cómo se ha ido distorsionando la información: ¿qué ha ocurrido? - Comprobamos aquellos datos que han quedado intactos y cuáles no en el proceso de comunicación: ¿qué información ha sido modificada? - Observamos los elementos que nos distraen en el proceso comunicativo: ¿qué ocurre a nuestro alrededor cuando nos comunicamos? - Diferenciamos entre aspectos anecdóticos y significativos: ¿a qué le damos más importancia? 		
<p>3. Contraste y generalización de la experiencia a situaciones de la vida real:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprobar cómo la información se va distorsionando a partir de las interpretaciones personales. - Analizar la importancia de la comunicación mostrando sus dificultades: ruido, malos entendidos, diferencia entre oír y escuchar. - Demostrar la importancia de la actitud y de la comunicación no verbal dentro de una conversación. - Mostrar la importancia de la escucha activa. - Demostrar interés por descubrir la relación entre el contenido trabajado en esta actividad con situaciones de su vida diaria. 		

DINÁMICA 2 ó ÑLA ISLA DESIERTAö	05 / 05 / 2017
Temática: debate ó aceptación de opiniones	
Tiempo estimado: 50 minutos	
<p>1. Vivenciación de una experiencia:</p> <p>Los alumnos, por individual, tienen que hacer una lista (en inglés) con 5 elementos, elegidos por ellos, que se llevarían a una isla desierta. Después, volverán a crear una lista de 5 ítems, entre dos alumnos. La tercera lista, nuevamente de 5 elementos, se establecerá por grupos. Este proceso seguirá hasta que las dos mitades de la clase posean una su propia lista, entonces, se elaborará una conjunta entre todos los miembros de la clase.</p>	
<p>2. Descripción y análisis de la experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionamos acerca de la importancia de respetar las opiniones de los demás: ¿habíamos tenido en cuenta esa alternativa? - ¿Aceptamos los argumentos de cada persona? ¿respetamos los criterios de los compañeros? - Reflexionamos sobre aquellos aspectos que ha costado más decidir: ¿por qué yo elijo esto y mis compañeros no? - Observamos el proceso de comunicación con nuestros iguales: ¿qué problemas hemos tenido para ponernos de acuerdo? 	
<p>3. Contraste y generalización de la experiencia a situaciones de la vida real:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre las actitudes y preferencias propias y ajenas a la hora de tomar decisiones importantes en nuestra vida diaria. - Estimular el consenso y la aceptación de opiniones en grupo: ¿cómo nos afectan en nuestro día a día? - Proponer soluciones respetando las aportaciones o discrepancias de los compañeros. A través de situaciones de la vida real. - Debatir la importancia de la diversidad de opiniones en el proceso comunicativo. 	

DINÁMICA 3 ó ðDIBUJO CIEGOö		08 / 05 / 2017
Temática: confianza ó pensamiento subjetivo		
Tiempo estimado: 50 minutos		
<p>1. Vivenciación de una experiencia:</p> <p>El profesor proyecta un dibujo sencillo en la pizarra. Esta actividad se llevará a cabo por parejas: un miembro de la pareja intentará hacer ese mismo dibujo con los ojos cerrados, siguiendo las instrucciones de su compañero que está observando el dibujo.</p>		
<p>2. Descripción y análisis de la experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprobamos ambas imágenes: el resultado final con la imagen proyectada. - Reflexionamos sobre las instrucciones que me han dado y lo que hemos interpretado: ¿cómo interpreto lo que me dicen? - Diferenciamos entre mi forma de ver y pensar y la de mis compañeros sobre un mismo objeto: ¿tenemos todos la misma percepción de un objeto/animal/persona que los demás? 		
<p>3. Contraste y generalización de la experiencia a situaciones de la vida real:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre las interpretaciones propias de cada persona relacionándolo con la vida real. - Diferenciar entre -lo que me han dichoø -lo que he interpretadoø y -lo que me querían decirø Poner ejemplos cotidianos. - Debatir la importancia de la diversidad de puntos de vista en la sociedad. 		

DINÁMICA 4 ó ðEL OVILLOö		10/ 05 / 2017
Temática: trabajo de emociones.		
Tiempo estimado: 50 minutos		
<p>1. Vivenciación de una experiencia:</p> <p>Todos los alumnos, por individual, tienen que pensar 3 cualidades positivas propias y 3 negativas. Una vez que las hayan pensado, en círculo, iremos lanzando un ovillo de lana, uno por uno, a quien queramos. El que reciba el ovillo, dirá su nombre y sus cualidades. Después, se quedará con un trozo de lana y pasará el ovillo a otro compañero. De esta forma, cuando finalicemos la dinámica, todos tendrán una parte del ovillo. Por último, nos sentaremos en el suelo y comentaremos aquellos aspectos que</p>		

no conocíamos de nuestros compañeros y aquellos que compartimos; así como las soluciones o ayuda que podemos ofrecer a los demás para mejorar los negativos.
<p>2. Descripción y análisis de la experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprobamos si nos conocemos a nosotros mismos y a mis compañeros. - Reflexionamos acerca de nuestras propias cualidades positivas y negativas. - ¿Hemos conseguido trabajar la inteligencia emocional? - ¿Conocemos y aceptamos las cualidades de mis compañeros? - Reflexionamos sobre aquello que nos ha sorprendido. - Empatizamos y aprendemos de los demás para mejorar las relaciones de la clase.
<p>3. Contraste y generalización de la experiencia a situaciones de la vida real:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre lo que conocía previamente sobre mí y mis compañeros, con lo que he aprendido sobre mí mismo y sobre ellos: ¿me conozco más? ¿sabía todo eso sobre mis compañeros? ¿lo voy a utilizar en mi día a día? - Aceptación de las cualidades mías y de mis compañeros: ¿puedo mejorar en algo? ¿tengo el apoyo de mis compañeros? - Respeto e interés por mejorar las relaciones del aula: ahora que nos conocemos más ¿cómo podemos mejorar como grupo? ¿cómo nos podemos ayudar?

DINÁMICA 5 ó 6 CASOS DE BULLYING	11/ 05 / 2017 15/ 05/ 2017
Temática: resolución de conflictos.	
Tiempo estimado: 2 sesiones de 50 minutos	
<p>1. Vivenciación de una experiencia</p> <p>En primer lugar se llevará a cabo un <i>brainstorming</i> sobre el fenómeno <i>bullying</i>: ¿qué es?; ¿quién lo sufre?; ¿qué podemos hacer ante estas situaciones?; etc. Si hay aspectos que no han quedado claros, el profesor explicará a los alumnos aquello que no entiendan.</p> <p>A partir de aquí, el profesor les cuenta a los alumnos una historia sobre un caso de <i>bullying</i>. Los alumnos, por parejas, tendrán que empatizar con el <i>protagonista</i> de la historia y elaborarán una lista con los sentimientos que creen que puede desarrollar el niño que sufre <i>bullying</i>. A su vez, explicará el porqué de sus respuestas y comentarán</p>	

cómo reaccionarían ante un caso así si son espectadores del mismo (qué harían). Tras la actividad, se pondrán en común las respuestas y se debatirán las distintas opciones que se han manifestado.

1. Descripción y análisis de la experiencia:

- Definimos *bullying*: ¿Hemos entendido qué es? ¿Cómo lo detectamos?
- ¿Para qué nos sirve esta actividad?
- ¿Qué importancia tiene el *bullying*?
- Trabajamos inteligencia emocional: ¿Qué hemos sentido?

1. Contraste y generalización de la experiencia a situaciones de la vida real:

- ¿Somos capaces de ponernos en la piel de la víctima? ¿qué puede sentir? ¿me gustaría pasar por esa situación?
- Reflexionar desde la perspectiva de espectadores, acerca de posibles soluciones ante una situación de *bullying*: ¿cómo puedo ayudar? ¿qué tengo que hacer?.
- Desarrollar la empatía con una persona que sufre *bullying* y expresar sentimientos.
- Proponer soluciones ante un caso de acoso escolar desde la perspectiva de espectadores.

4.3. FASE 4. Evaluación de la propuesta

A continuación, explicamos las reacciones de los alumnos en cada una de las dinámicas; las cuales fueron recogidas en el diario de campo.

DINÁMICAS	RESULTADOS
DINÁMICA 1	<p>En un principio, los alumnos estaban confusos porque nunca antes habían realizado actividades de este tipo. La dinámica se desarrolló eficazmente; los propios alumnos consiguieron cumplir los objetivos, ya que se dieron cuenta por sí mismos, de la importancia de la comunicación y cómo esta se va distorsionando en función de las interpretaciones personales; e incluso hablaron de su propia experiencia: un <i>club del cotilleo</i> al que acuden a la salida del colegio.</p>
DINÁMICA 2	<p>En esta dinámica el debate estuvo siempre presente. No obstante, hubo que marcar firmemente pautas sobre cómo intervenir, los turnos de palabra, medicación, etc. Fue la actividad más ardua de llevar a cabo, el ruido de fondo era constante; pero, finalmente, los alumnos fueron capaces de elaborar una única lista entre todos, y realizar una síntesis de sus reacciones; de cómo habían participado; si habían conseguido cumplir los objetivos principales, etc. Por otro lado, consideramos necesario seguir trabajando este tipo de actividades grupales de forma paulatina dentro del aula; algo que comentamos con el tutor de la clase.</p>
DINÁMICA 3	<p>Los resultados de esta actividad fueron sorprendentes. Se dieron cuenta, por ellos mismos, del pensamiento subjetivo (algo que a esta edad es bastante complicado de entender). Es decir, tuvieron la capacidad de llegar a la siguiente conclusión: <i>cuando pensamos en un árbol, yo lo hago con muchas ramas; pero mi compañero sólo con una</i>. Además, consiguieron trasladar este ejemplo a la realidad: <i>si alguien nos habla a todos de una persona que conocemos, cada uno vamos a tener una opinión de esa persona en nuestra cabeza, pero la mía no es mejor ni peor que la de los demás; es otra opinión sobre esa persona</i>.</p>

DINÁMICA 4	Esta fue una dinámica que, al principio, no supieron gestionar. Les costó excesivamente encontrar sus cualidades (más las negativas que las positivas). Tras un largo rato, conseguimos no sólo expresar nuestras habilidades; sino al finalizar la actividad, fundirnos en un abrazo grupal que brotó espontáneamente de ellos mismos.
DINÁMICA 5	En el primer caso que comentamos, no sabían muy bien cómo enfrentarse a la situación; tras su puesta en común, creyeron que podían hacerlo mejor, por lo que trabajamos con otro ejemplo. Al finalizar, muchos alumnos mencionaron el conocido vídeo <i>¿se buscan valientes?</i> y, tras su visualización en el aula (algo que no estaba previsto) todos querían <i>ser valientes</i> y ayudar a niños en situación de acoso escolar.

En segundo lugar, realizamos un diagnóstico del impacto de la propuesta en los alumnos. Los **resultados del informe de evaluación** muestran los siguientes aspectos: el 100 % de los alumnos desea seguir trabajando en este tipo de actividades. Además, consideran que es necesario comunicarse adecuadamente para que no surjan problemas de entendimiento y no puedan divulgarse falsos rumores. El mismo porcentaje, considera haberse implicado y mantenido interés en las tareas grupales.

En cuanto a las relaciones de grupo, un 50% (10 alumnos) cree que han servido totalmente para reforzar su afinidad; un 35% (7 alumnos) considera que sus relaciones han mejorado considerablemente; y un 15% (2 alumnos) indica que sus relaciones siguen estables, ya que no han sido capaces de conocer más profundamente a sus compañeros.

La empatía ha sido uno de los aspectos que, el 70% del aula (14 alumnos), ha conseguido desarrollar. Mientras que sólo un 35% ha logrado aplicar lo trabajado en clase a su vida cotidiana.

La última cuestión era abierta. Entre sus respuestas encontramos:

- *¿Hubiera hecho más actividades así?*
- *¿Me hubiera gustado repetir más veces las actividades?*
- *¿Me han encantado. Quiero seguir haciendo más juegos?*

5. CONCLUSIONES

Tras la realización de este proyecto, concluimos que el fenómeno *bullying* y su prevención dentro del contexto escolar, es un área donde la investigación y la práctica deben ir íntegramente unidas. Así es como hemos llevado a cabo nuestro estudio, lo que nos permitió lograr los objetivos planeados al inicio del mismo.

5.1. GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS. ALCANCE Y OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL TRABAJO

En primer lugar, el trabajo de revisión bibliográfica fue imprescindible tanto para la comprensión del fenómeno que estudiamos, como para su aplicación en el diseño y evaluación de la propuesta que llevamos a cabo. Consideramos esencial conocer aspectos que definen e intervienen en el *bullying* para una significativa y exitosa intervención. Comprender profundamente este fenómeno, nos ayudó notablemente en la elaboración de la guía de observación, así como durante toda la investigación (observación de los comportamientos, reacciones, trato entre compañeros, etc.). Además, nos ha permitido interiorizar aprendizajes teóricos que nos permitirán ahondar en futuras investigaciones y en nuestra función docente para detectar y orientar sobre los aspectos que este fenómeno abarca.

A través de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas (test sociométrico, cuestionarios, diario de campo y guía de observación) conseguimos obtener una gran cantidad de datos sobre las relaciones interpersonales del grupo-clase. Los resultados pusieron de manifiesto la necesidad de potenciar la cohesión grupal, así como el trabajo en equipo. El nivel de cooperación en el aula era muy bajo, por lo que decidimos hablar con el tutor del grupo para que las actividades y tareas diarias, fueran encaminadas a la consecución del trabajo colaborativo y, de la misma manera, que impulsaran una mayor cohesión grupal. De esta forma, trabajamos la cooperación no sólo durante el desarrollo de la propuesta de intervención, sino en el día a día escolar. Esta etapa fue la más compleja y duradera, ya que los instrumentos de análisis fueron elaborados

manualmente, lo que conllevó una profunda labor de exploración de distintos estudios que, utilizando técnicas similares, consiguieron lograr sus objetivos (Garaigordobil, 2010; Watters, 2012; Williford et al., 2012).

La participación de profesores y estudiantes, fue el eje principal para la obtención de resultados. Esto nos permitió elaborar una propuesta de intervención para la prevención del *bullying* cuyos resultados fueron satisfactorios. Los alumnos reaccionaron de forma positiva y mostraron una gran satisfacción aquellos días que trabajamos las dinámicas. Consideramos oportuno el desarrollo de actividades que trabajen habilidades sociales a través del método socioafectivo, ya que tras su utilización en nuestro trabajo, podemos afirmar que este enfoque otorga una gran oportunidad para experimentar, reflexionar y actuar; lo que tiene resultados notablemente beneficiosos en tres direcciones: alumno ó alumno; profesor ó alumno; alumno ó profesor.

También cabe señalar que durante la investigación no se detectó ningún caso de *bullying* como tal. Se hizo especial hincapié en el trabajo de empatía y asertividad, ya que como indica la literatura especializada, la baja empatía conlleva agresividad e intimidación, siendo ambas características sustanciales de los agresores.

Para dar mayor alcance a la difusión de la investigación desarrollada en el marco de este TFG, participé en las IETC (Innovación Educativa de Transferencia de Conocimiento) celebradas el 26 y 27 de abril de 2017 en la Universidad de Valladolid. En ellas, presenté una ponencia en la que expuse el camino hacia la elaboración de este proyecto de investigación, cómo se estaba desarrollando y qué aspectos lo conformaban. De esta forma, conseguimos una transferencia de conocimiento de un proyecto realizado en un centro educativo a la Universidad.

Otra de las oportunidades brindadas durante la elaboración del TFG, para darle un mayor alcance al mismo, fue mi participación en una actividad académica dentro de la Universidad de Valladolid (Soria), con estudiantes de la clase de primero del Grado de Educación Infantil, en la que se expusieron de forma teórica aspectos relacionados con el fenómeno *bullying* y se llevaron a cabo las mismas dinámicas que previamente habían sido desarrolladas con el grupo participante en esta investigación. De esta forma, hemos logrado una transferencia de conocimiento adquirido durante los años de Grado en la Universidad, hasta la puesta en práctica de la presente investigación e intervención

y, nuevamente, lo hemos trasladado a futuras generaciones docentes (actualmente estudiantes en la Universidad), fomentando así la transmisión de conocimiento de forma bidireccional: del colegio a la universidad y viceversa.

Siguiendo esta línea, el presente trabajo ha sido aceptado por la Universidad Complutense de Madrid, para ser expuesto en los congresos de las JIS (Jornadas de Investigación Social) a las que asistiré los días 5, 6 y 7 de julio de 2017. En ellas se explicará la investigación, la propuesta y resultados obtenidos en la realización de este estudio. Consideramos que es importante fomentar y compartir las buenas prácticas investigadoras, además de generar espacios que permitan el debate y posibiliten la creación de redes interpersonales con otros estudiantes.

Finalmente, uno de los aspectos que nos ha limitado a la hora de llevar a cabo la propuesta, ha sido el factor tiempo. En un meta-análisis de Ttofi y Farrington (2011), sobre la efectividad de los programas de prevención del *bullying*, se pone de manifiesto la gran importancia de dos componentes esenciales para que los programas sean eficaces: -intensidad (el número de horas que se trabaja) y -duración (el número de días o meses). Por ello, teniendo esto en cuenta, consideramos que nuestra propuesta de prevención necesitaría ser más duradera y transversal para poder tener efectos más determinantes en la detención del *bullying*.

Como conclusión final, recalamos la importancia de establecer un diagnóstico que nos aporte claves desde las que actuar con sentido y que nos permitan lograr el éxito de nuestras prácticas. No obstante, como se ha indicado anteriormente, consideramos imprescindible su prolongación en el tiempo y su desarrollo en diferentes cursos y etapas a lo largo de la educación obligatoria. En última instancia, estimamos necesario cambiar nuestra actitud ante el acoso escolar, es decir, ser conscientes de la situación que en nuestra sociedad ocupa este fenómeno y poner en marcha todos nuestros mecanismos inter e intrapersonales para situarlo en su lugar exacto desde la perspectiva social y educativa. De no ser así, tendremos que seguir lamentando el efecto que el *bullying* origina sobre quienes estamos inmersos en él.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Álvarez, R. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información. *Metodología de Encuestas*, 5 (1), 45-54.
- APA (American Psychological Association) (2012). *Publication manual of the American Psychological Association* (6° ed.). Washington (EE.UU.).
- Aranda, A. F. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser corporal*, (3), 6-18.
- Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar. (2015). *AEPAE*. Extraído de <https://aepae.es/>
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bernal, A., y Velázquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Calvo, A. R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: Eos.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7 (13), 45-60.

- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 415-428.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 333-352.
- Coie, J., Dodge, K., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Collel, J. y Escudé, C. (2002). La violencia entre iguales en la escuela: el Bullying. *Àmbits de Psicopedagogía*, 4, 20-24.
- Cornejo; R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*. Madrid: Dirección General de Familia, Consejería General de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Donnon, T. (2010). Understanding how resiliency development influences adolescent bullying and victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 101-113.
- Echeverri, A., Gutiérrez, R. A., Sánchez, C. M., y Morales, S. A., (2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-138.
- Eslea, E. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: a review of research*, 17, 381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- Fernández, M. (2013). *Estudio de los roles en el acoso escolar: adopción de perspectivas e integración en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación, España.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa "Dando pasos hacia la paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology*, 18 (2), 277-295.
- García, J. N. y Conejero, M. A. (2010). Obesidad ¿diferencia o acoso? Educación física ¿problema u oportunidad?. *Trances*, 5 (2), 430-453.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y rendimiento escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.

- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 839-870. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000300008&lng=es&tlng=es
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 30-55.
- Hugh-Jones, S. y Smith, P. K. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Jares, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*, 8, 1-12.
- Kuz, A. y Falco, M. (s.f.). *Herramientas sociométricas aplicadas al ambiente áulico*. LINSI, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional: La Plata.
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22, 240-253, doi: 10.1080/13548506.2017.1279740
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Monks, C., Ortega, R. y Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in a Spanish pre school. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C., y Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.

- Montañes, M., Bartolomé, R., Parra, M. y Montañes, J. (2010). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Consulta en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Olweus, D. (1994a). Bullying at school: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), pp. 1171-1190. doi: 0021-9630(94)E0039-I
- Olweus, D. (1994b). Bullying at School: Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program (pp. 97-130). En L. Rowell Huesmann, *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. Boston: Springer US.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60 (6), 48-55. doi:10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre iguales*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780, doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB, *Infancia y Sociedad*, 27, 192-216.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palomero, E. y Fernández, R. (2001). La violencia escolar un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (41), 19-38.
- Pepler, D. J., Craig, W. M. y Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 556-76.

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de octubre de 2007, núm 260, pp. 44037-44048.
- Rigby, K. y Smith, P. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14, 4416455.
- Robinson, J., Espelage, D. y Rivers, I. (2013). Developmental trends in peer victimization and emotional distress in LGB and heterosexual youth. *Pediatrics*, 131, 4236430.
- Rodríguez Pérez, A. (2001). El sociograma, una técnica útil para representar las relaciones informales. En Rodríguez Pérez, A. y Morera Bello, D. (Ed.), *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*, pp. 43-51. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 1126120.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10 (9), pp. 519-532. doi: 10.1111/spc3.12266
- Tippet, N., Wolke, D., y Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36, pp. 639-649. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.03.013
- Toomey, R. B. y Russell, S. T. (2013). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth & Society*, 45, 500. 522.
- Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27656. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

UNESCO. (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París: UNESCO.

Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Alicante y Universidad de Barcelona. (2016). *Programa TEI*. Extraído de <http://programatei.com/programa-tei/#ch1>

Universidad de Valladolid. (2013). *Código de Buenas Prácticas de Investigación*. Consejo de Gobierno UVA.

Van Roekel, E., Scholte, R. H. J. y Didden, R. (2009). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 63-73.

Velasco, H y Díaz de Rada, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Vidal Novellas, C. y Caireta Sampere, M. (s.f). *Metodología socioafectiva y aprendizaje cooperativo en la educación universitaria*. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.

Watters, M. (2011). Research into the Nature and Extent of Pupil Bullying in Schools in the North of Ireland. *Department of Education Research Report Series*, 56, 1-181.

Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300.

ANEXO 1 - GUÍA DE OBSERVACIÓN

Elementos identificativos

Nombre observador	
Fecha	
Horario	
Lugar	
Tipología de actividad	

Categorías de análisis

1. Niños/as se quedan aislados. No quieren participar.
2. Niños/as se quedan aislados. No les dejan participar otros compañeros.
3. Conducta rebelde, rol autoritario.
4. Conducta pasiva o inhibida.
5. Toma parte activa en los juegos con otros niños/as.
6. Capacidad para ponerse en el lugar del otro, empatía y asertividad.
7. Incapacidad empática y asertiva.
8. Aprende de los demás, acepta sus comentarios, y participa en el grupo.
9. No aprende de los demás, acepta sus comentarios, y participa en el grupo.
10. Capacidad para expresar sus propios sentimientos y adaptarlos a diversas situaciones (inteligencia intrapersonal)
11. Incapacidad para expresar sus propios sentimientos y adaptarlos a diversas situaciones (inteligencia intrapersonal)
12. Se esconde de los demás.
13. Deambula de un grupo al otro.
14. Capacidad para resolver conflictos de forma pacífica y cooperativa.
15. Incapacidad para resolver conflictos de forma pacífica y cooperativa.

Nº	NOMBRE	CATEGORÍA														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																

ANEXO 2 ó TEST SOCIOMÉTRICO

NOMBRE Y APELLIDOS:

Fecha:

Curso:

Con este test, vamos a conocernos más para trabajar mejor. Para ello, tienes que contestar a TODAS las preguntas y escribir 3 NOMBRES de compañeros o compañeras DE TU CLASE debajo de cada una y decir porqué.

1. ¿A qué compañeros o compañeras elegirías para trabajar en clase?

¿Por qué?

2. ¿A qué compañeros o compañeras NO elegirías para trabajar en clase?

¿Por qué?

3. ¿A cuáles de tus compañeros o compañeras invitarías a tu cumpleaños?

¿Por qué?

4. ¿A cuáles de tus compañeros o compañeras NO invitarías a tu cumpleaños?

¿Por qué?

5. Quién crees que es el chico o chica de tu clase que destaca por:

- a. Tener muchos amigos.....
- b. Tener pocos amigos.....
- c. Llevarse bien con los profesores.....
- d. Llevarse mal con los profesores.....
- e. Ser simpático con los compañeros.....
- f. Ser antipático con los demás.....
- g. Su capacidad para entender a los demás.....
- h. No entender a los demás.....
- i. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.....
- j. Querer llamar siempre la atención.....

ANEXO 3 ó CUESTIONARIO PROFESORADO

El presente cuestionario lo realizo con motivo de la elaboración de mi TFG, basado en el análisis y observación del comportamiento de un grupo/clase a través de la práctica de habilidades sociales. Con el fin de obtener más información, le solicito y agradezco de antemano el tiempo que usted pueda emplear en la contestación a las siguientes preguntas.

Le garantizo ante todo, el estricto anonimato de sus respuestas.

A continuación, encontrará 9 preguntas que contestará marcando una cruz donde considere oportuno, o respondiendo brevemente a la pregunta en aquellas que así lo requieran.

1. ¿Cómo considera el clima de su clase?

- Nunca hay conflictos entre alumnos/as.
- De vez en cuando surgen conflictos entre alumnos/as.
- A menudo surgen conflictos entre alumnos/as.
- Los conflictos entre alumnos/as son constantes.

2. Las relaciones entre alumnos/as son:

- Excelentes. Las relaciones grupales son homogéneas.
- Buenas. Se llevan bien y se ayudan entre ellos/as cuando lo necesitan.
- Normales. Los/as que se llevan bien se ayudan, pero hay algún/a alumno/a aislado/a
- Malas. No existe cooperación entre ellos/as.

3. Describa brevemente el ambiente del grupo en general:

4. ¿Ha observado alguna situación de aislamiento en el aula hacia algún alumno/a? ¿En qué circunstancias?

5. Cuándo surge algún conflicto, los/as alumnos/así

___ Están siempre dispuestos a ayudar y solucionarlo por ellos mismos.

___ Tratan de ayudar en la medida de lo posible, con ayuda del profesor/a como mediador/a.

___ Algunos alumnos/as se interesan por solucionarlo, pero otros/as no ponen nada de su parte.

___ No existe ningún tipo de interés por llegar a una solución; no son capaces de solucionarlo.

6. En alguna situación ha sido necesario iniciar algún tipo de protocolo para solucionar conflictos:

___ Sí

___ No

7. En caso afirmativo, ¿qué tipo de protocolo llevó a cabo?

8. ¿Tiene alguna estrategia para detectar problemas de convivencia? En caso afirmativo, ¿cuál?

ANEXO 4 - INFORME DE EVALUACIÓN

Marca una cruz, según tu opinión, en las siguientes tablas. Estas son las equivalencias: 1 = nada; 2 = un poco; 3 = bastante; 4 = totalmente

Es importante que reflexiones sobre cada una de ellas y respondas lo que tú consideres.

ÍTEM	1	2	3	4
1. Me he implicado y he tenido interés en la realización de las actividades.				
2. He aprendido a comunicarme respetando las opiniones de los demás.				
3. Las actividades me han servido para reforzar mi amistad con los compañeros.				
4. Ahora conozco más a mis compañeros y a mí mismo.				
5. He sido capaz de aplicar todo lo que he trabajado en clase, fuera de ella: con mis amigos, en casa, en la calle, haciendo deporteí				
6. A partir de ahora voy a ser capaz de ponerme en el lugar del otro cuando tenga un problema.				
7. Si alguna vez veo un caso de <i>bullying</i>, voy a ser valiente.				
8. Me gustaría seguir trabajando en este tipo de actividades.				
9. ¿Hubieras cambiado algo de estas actividades? ¿Por qué? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				