



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**“El acoso escolar dentro de las aulas: Proyecto de Innovación Educativa
a través del aprendizaje cooperativo en 3º de Educación Primaria”**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN FORMACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

AUTOR: Gustavo Iglesias Orviz

TUTOR: Gustavo González Calvo

Palencia, 25 de junio de 2023

ÍNDICE:

1.INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7
2.MARCO TEÓRICO	10
2.1 El acoso escolar. Conceptualización	10
2.1.1. Tipologías	14
2.1.2. Análisis histórico del acoso escolar	15
2.1.3. Situación actual	16
2.2 Metodologías Activas: Conceptualización.....	20
2.2.1 Tipologías.....	22
2.2.2. El Aprendizaje Cooperativo.....	23
2.2.2.1 Antecedentes Pedagógicos	23
2.2.2.2 Antecedentes psicológicos	24
2.2.2.3 Concepto de Aprendizaje Cooperativo.....	26
2.2.2.4 Estructura	30
2.2.2.5 El aprendizaje cooperativo en el aula de primaria	31
3.MARCO EMPÍRICO.....	34
3.1 Diagnóstico de la situación.....	34
3.2 Descripción del contexto.....	35
3.3 Ámbitos de mejora	36
3.4 Objetivos	37
3.5 Fases del proyecto de innovación.....	37
3.6 Metodología	38
3.7 Agentes implicadas.....	45
3.8 Recursos materiales y humanos	45
3.9 Evaluación	46
3.10 Resultados	47
4. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	53
5. BIBLIOGRAFÍA	55
6. ANEXOS	59

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1. “Denuncias de acoso 2022”	17
Tabla 2. “Características diferenciadoras entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo”	27
Tabla 3. “Duración de las sesiones por semanas”	38
Tabla 4. “Temporalización del proyecto.” (Fases).	38
Tabla 5. “Actividad 1”	41
Tabla 6. “Actividad 2”	41
Tabla 7. “Actividad 3”	42
Tabla 8. “Actividad 4”	42
Tabla 9. “Actividad 5”	43
Tabla 10. “Actividad 6”	43
Tabla 11. “Actividad 7”	44
Tabla 12. “Actividad 8”	44
Tabla 13.” Rúbrica del proyecto”	48

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1 . “Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).	28
Figura 2. “Ciclo del aprendizaje cooperativo “	31
Figura 3. “Relaciones entre el alumnado de 3º de Educación Primaria”	47
Figura 4. “Resultados de encuesta sobre el comportamiento en clase”.	48
Figura 5. “Resultados cambio de comportamiento”.	49
Figura 6. “Resultados de la implicación en un conflicto”	49
Figura 7. “Resultados de alumnos que piden ayuda ante el conflicto”	50
Figura 8. “Resultados de alumnos ayudan a otros más pequeños”	50
Figura 9. “Importancia del rol de la brigada de patio”	50
Figura 10. “Realización de actividades correctamente”.	51
Figura 11. “Resultados de la disminución de la situación de acoso”.	51
Figura 12. “Resultados de la implicación de las familias”	51
Figura 13. “Resultados sobre los materiales”	52
Figura 14. “Resultados de los objetivos propuestos”	52
Figura 15. “Resultados de la valoración del proyecto”	52

Resumen

En los últimos años, se constata una preocupación por la conducta transgresora en las escuelas e instituciones. Estos comportamientos impiden el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y afecta gravemente a las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos (Aparicio ,2014). El proyecto a desarrollar y su posterior análisis se llevará a cabo durante el curso escolar de manera transversal (2º ciclo de Educación Primaria, 3º curso), ya que se observan ciertas conductas impropias, lo que repercute directamente en la convivencia entre los alumnos con importantes faltas de respeto. El objetivo del presente trabajo es prevenir el acoso escolar partiendo de la realidad, conociéndola y actuando en el momento oportuno. Para lograr ese objetivo, se trabajará con metodologías activas, basadas en el trabajo cooperativo y en actividades para fomentar la empatía. Una vez implementado el proyecto, se sintetizarán opiniones e impresiones de cada alumno sobre el proyecto, y de igual modo de sus padres y profesores, a través de diferentes herramientas evaluativas. Los resultados a obtener confirmarán una mejora o no en la actitud y relaciones entre el alumnado, lo cual nos permitirá comprobar si este proyecto ha valido para, no solamente erradicar esas conductas disruptivas, sino también para reducirlas y hacer reflexionar al alumnado antes de actuar.

Palabras Clave: acoso escolar; respeto; empatía; metodologías activas; trabajo cooperativo.

Abstract

In recent years, there has been a concern for transgressive behavior in schools and institutions. These behaviors prevent the normal development of the teaching-learning process and seriously affect interpersonal relationships between teachers and students (Aparicio, 2014). The project to be developed and its subsequent analysis will be carried out during the school year in a transversal way (2nd cycle of Primary Education, 3rd year), since certain improper behaviors are observed, which directly affects the coexistence between students with important lack of respect. The objective of this work is to prevent bullying based on reality, knowing it and acting at the right time. To achieve this goal, we will work with active methodologies, based on cooperative work and activities to promote empathy. Once the project has been implemented, opinions and impressions of each student about the project will be synthesized, as well as their parents and teachers, through different evaluation tools. The results to be obtained will confirm an improvement or not in the attitude and relationships between the students, which will allow us to verify if this project has been worth not only to eradicate these disruptive behaviors, but also to reduce them and make the students reflect before acting.

Keywords: bullying; I respect; empathy; active methodologies; team work

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El arquetipo de aprendizaje que se está llevando a cabo dentro del marco educativo, está variando de manera notoria debido fundamentalmente a la variabilidad social tan acentuada que se está arrastrando en estos últimos años. Mencionar la correspondencia de estos cambios a aquellos derivados por la insurrección tecnológica, las impetuosas dinámicas migratorias, que están ajustando sociedades y escuelas multiculturales e interculturales y el aumento en todos los entornos de los niveles de participación, introduciendo la colaboración y la cooperación como estrategia a la hora de desarrollar los aprendizajes, pero que en ocasiones pueden derivar en conflictos a la hora de llevarlos a la praxis.

En este sentido, la escuela es un fiel reflejo en la sociedad en la que se vive, por lo que problemas como la violencia también se encuentran presentes en las aulas. Y es que convivir unos con los otros no resulta fácil y más si hablamos de escolares, ya que a veces, suelen surgir conflictos y no saben cómo resolverlos de una forma adecuada. Es por eso que en ocasiones aparezca la violencia para intentar solucionarlos, por ello, como señala Cerezo (2011), el bullying se encuentra vigente como práctica problemática en la totalidad de los centros educativos. Y es que el conflicto es inevitable, pero como argumenta Ortega (2010): “No deberíamos intentar evitar los conflictos en la escuela, sino aprender de ellos, aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura” (p.18).

La esencia primera del actual trabajo es el de llevar a la práctica un proyecto de innovación educativa en la etapa de Primaria mediante el empleo y establecimiento de metodologías y estrategias con el propósito de prevenir el acoso escolar en la mencionada etapa y más concretamente en su 3º curso (2º ciclo). Se concentra en puntualizar la importancia y la gravedad que conlleva el desprecio, maltrato o humillaciones entre iguales y cometer una mediación de prevención del acoso escolar, puesto que, pese a que se trata de un fenómeno que ha existido a lo largo de la historia y a nivel mundial se han considerado como comportamientos normales propias de la edad. En la actualidad, se está observando el aumento del número de menores que lo padecen y están apareciendo nuevas formas de acoso, como es el caso del *cyberbullying*. (Ortega, Calmaestra y Mora, 2008). Para que los casos de acoso escolar vayan en disminución se ha de planificar una propuesta de intervención acorde con el contexto. Como señala Teruel (2007) “Resulta de gran interés planificar acciones preventivas que, mediante la aplicación de estrategias de intervención, posibiliten una disminución de este tipo de conductas en el contexto escolar” (p.12). Es importante señalar que, para disminuir los casos de acoso tanto dentro como fuera de las aulas, es imprescindible enseñar al alumnado a prevenir este tipo de comportamientos, por lo que se intentará referir dicho proyecto en el transcurso del proceso de Enseñanza-

aprendizaje (E-A) de los discentes, en relación con la adquisición de competencias del ámbito social en conexión con el trabajo en equipo, relaciones sociales, resolver conflictos, etc.

Aunque con el tiempo, se han ido implementando progresivamente trabajos destinados a la prevención del acoso en las aulas, este fenómeno está aumentando y parece que tiene una solución complicada, ya que, aparte de trabajar con los alumnos en los Centros Escolares, también se debería de reforzar esos comportamientos en todos los entornos y eso se prevé una ardua labor.

Atendiendo a lo anteriormente comentado, el estudio realizado por Save the Children en coordinación con la Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, ha publicado, un informe titulado: "Yo a eso no juego" (2016) sobre el acoso escolar en España. Este estudio aporta una serie de datos en relación a una encuesta efectuada a 21.500 menores, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Los datos señalan que un 9.3% ha sufrido acoso y un 6.9% ciberacoso. Según el propio informe "extrapolando al conjunto de la población el número de víctimas se eleva a 111.000 y 82.000 menores de edad respectivamente" (p.29). Las determinaciones del estudio apuntan que, la violencia en la infancia se realiza de forma usual en los niños mediante insultos, tanto de manera directa como indirecta, rumores, robo de pertenencias, amenazas o golpes, "Seis de cada diez niños reconocen que alguien les ha insultado en los últimos meses, de los cuales un 22,6% expresa que ha sido de manera frecuente. Más de la mitad manifiesta que alguien ha dicho a otras personas palabras ofensivas sobre él o ella, y un 20,9% de ellos afirma que esto ha ocurrido de manera frecuente. Así mismo, ser víctima de rumores es otra de las conductas más experimentadas por los estudiantes, un 28,8% de forma ocasional y un 14,6% frecuentemente" (p.38-39). En este sentido la mayoría de las intervenciones se centran en el transcurso de la etapa adolescente, a nivel europeo los datos indican que las víctimas más vulnerables son los escolares entre 8 y 11 años (Rajmil et al., 2009). En nuestro país los estudios están acreditado que el rango de edad en el que se produce una mayor ocurrencia de acoso se sitúa sobre los 10-12 años (Garagordobil y Oñederra, 2008) y se pone de manifiesto fundamentalmente a través de la agresión verbal (García, 2011). En esta dirección los datos reales asientan que un 14% de estudiantes de primero de primaria son rechazados por sus iguales, y que aproximadamente la mitad de esos alumnos soportan ese rechazo de un modo crónico en su etapa escolar (Marande, 2011, tomado de Mateu-Martínez, 2014).

Existen diferencias en cuestión de género, se observa una prevalencia de las chicas frente a los chicos como víctimas tanto de acoso tradicional como a través de las nuevas tecnologías. Así, la victimización alcanza el 10,6% de las chicas para las situaciones de acoso (el 8% entre los chicos), y el 8,3% para las de ciberacoso (el 5,3% entre los chicos). No obstante, con números mucho menores, es de acentuar que un 3,2% de los damnificados por acoso y un 4,2% de los que han recibido ciberacoso consideran que han sido víctimas a

consecuencia de su condición sexual. Un 5,1% manifiestan que la razón fue su tono de piel, cultura o su doctrina religiosa (Save the Children, 2016). Por otro lado, La UNESCO (2019) ha realizado un informe sobre el acoso escolar y la violencia. Para ello obtuvo los datos de dos encuestas internacionales a gran escala: la Encuesta mundial de salud de los estudiantes fundada en la escuela de la OMS (GSHS- *WHO Global School-based Student Health Survey*) y el Estudio sobre el comportamiento de la salud en niños en edad escolar (*HBSC-Health Behaviour in School-aged Children study*), que en su acumulado estadístico proporcionan datos de 144 países y territorios de toda la geografía mundial, y que corresponden a estudiantes de entre 9 y 15 años. Tal y como señala la UNESCO, la violencia tanto dentro como fuera de las escuelas, incluido el acoso, los ataques y las peleas físicas, merodea el aprendizaje y tiene consecuencias negativas, sobre todo a nivel de la salud física y mental de los niños. A este respecto, pone sobre aviso, que ningún país puede adquirir una educación inclusiva y equitativa de calidad si los estudiantes experimentan violencia en la escuela. Este estudio ha expuesto las conclusiones que a continuación se exponen:

1. El 32% de los estudiantes han sido acosados en las escuelas.
2. El 36% de los estudiantes se han visto involucrados en una pelea.
3. El hostigamiento físico y sexual son los modelos de persecución más comunes de acoso en las aulas.
4. El acoso cibernético afecta a 1 de cada 10 alumnos.
5. 1 de cada 3 países ratifica el castigo físico en los centros educativos.

En otro sentido, atendiendo al aspecto legislativo la actual Ley vigente de Educación Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. subraya:

Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos: Uno. Se modifica el apartado a), se añaden unos nuevos párrafos a bis) y r) y se modifican los apartados b), k) y l) del artículo 1 en los siguientes términos:

k) La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella. (sec.I. p.122880)

Para concluir, el problema del sexismo es otro agente que también provoca violencia y controversia, por lo que, a la hora de realizar este trabajo en la redacción del mismo, se han tenido en cuenta las normas de la Real Academia Española (RAE) utilizando el uso genérico del masculino. Se pueden encontrar vocablos que generan enfrentamientos sexistas, por lo que al mencionar a los docentes éstos serán tanto de género masculino como femenino. Será también derivado a otras palabras que pueden atender a confusión sexista como: alumnado, alumnos, niño, etc.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El acoso escolar. Conceptualización

El término acoso escolar fue acuñado en sus orígenes por Dan Olweus, precursor en realizar diversos estudios sobre el acoso escolar (Reyzábal y Sanz, 2014). Es importante puntualizar que en España también se emplea para hablar de este fenómeno la palabra bullying. Según Olweus (1983) psicólogo sueco- noruego profesor de investigación en la Universidad de Bergen, Noruega, define el bullying como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a (o un grupo) contra otro/a alumnado, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios”.

En el mismo sentido, La Organización Mundial de la Salud (2003), atiende como un problema de salud pública la violencia escolar, donde señala la necesidad de caracterizar los heterogéneos arquetipos de violencia y sus vínculos más directos. Dicha organización fragmenta la violencia en tres grandes niveles de carácter general, a partir de la naturaleza de quién comete el acto: violencia autoinfligida, que implica el comportamiento suicida y las autolesiones; violencia interpersonal, que ocurre en la familia, la pareja y la comunidad; y violencia colectiva que se atestigua en ambientes sociales, políticos y económicos.

La noción de acoso escolar o violencia escolar viene definida por el entorno en el que se desarrolla; ya que se pueden presentar en Centros de Educación Primaria, en Centros de Formación Profesional o en Enseñanzas Secundarias. Por otro lado, se deberá tener en cuenta las singularidades de las partes implicadas, se hablaría de unos alumnos con unas características y edades concretas.

Los principales atributos de los alumnos durante la etapa de Primaria presentan una serie de peculiaridades en relación a cinco niveles diferenciados: desarrollo físico y motor, cognoscitivo, habilidades comunicativas, desarrollo moral y a nivel personal y social (Zagalaz, Cachón y Lara, 2014). En analogía al fondo que nos invade se prestará atención a las características generales al alumnado de primaria en lo que hace referencia al ámbito afectivo, social y cognitivo.

Elaborando un estrato más razonado en referencia a los diferentes ciclos de la etapa

(Zagalaz, Cachón y Lara, 2014), se puede señalar, que, en primer ciclo los niños son creativos, entusiastas y muy activos desde un punto de vista motor. Indagan todo lo que les rodea y asimilan aquello que tienen más cercano. Se produce un gran aumento de sus ámbitos cognitivo, psicomotor, personal, social y moral. Incrementan su capacidad de trabajo, atención y logran el lenguaje. Los agentes ambientales que intervienen en su comportamiento son voces, falta de concentración, hiperactividad, nerviosismo, etc.

A medida que va pasando la etapa de Primaria, en el segundo ciclo es cuando se manifiesta un incremento en sus ámbitos cognitivo, psicomotor, personal, social y moral. La socialización apoyada por el Centro y la familia hace su aparición. Comienza a integrarse con los círculos sociales proximales: barrio, comunidad, participantes en zonas lúdicas, interacciones con sus iguales mediante las redes sociales, etc. Posee percepción de sí mismo, se imagina mayor y se diferencia a y de los demás. Desarrolla planes a largo plazo y muestra disposición por sus compañeros. Es un tiempo de adquisición en peso y estatura, así como una mejora de la condición física. La estructuración y percepción espacial se han incrementado de manera significativa, lo que facilita su ejecución motriz en juegos con móviles u objetos. Precisa jugar para complacer su capacidad de movimiento y de interacción con los demás.

Al finalizar la etapa manifiesta los mayores cambios a nivel de desarrollo físico y motor emergiendo los primeros signos de la pubertad, siendo estos más latentes o significativos en las niñas que en los niños.

Se anexan en agrupaciones donde los intereses sexuales se van manifestando, realizando en numerosas ocasiones caso de sus sugerencias, por lo que es cometido prestar la atención necesaria a las mismas, junto con sus familias, para eludir aquellas conductas que no se deseen, mayormente por influjo que ejercen sus semejantes a través de las TICS, principalmente las redes sociales. Muestran una actitud muy crítica con los adultos como consecuencia de los conocimientos que ya poseen. El pensamiento formal se va afianzando y el desarrollo psicomotor estriba en un crecimiento paulatino de la fuerza y la flexibilidad. Estos cambios los llevan a fundar equiparaciones o semejanzas, por lo que establecerán asociaciones en relación en la apariencia y potencial físico- deportivo. Los factores externos decidirán en gran parte sus conductas preadolescentes.

En resumen y hablando de los alumnos de 3º Curso se puede decir que: a nivel afectivo son menos tímidos y que pueden tener un criterio de lo que está bien o no. Buscan ante todo la aprobación en sus acciones. A nivel social, tienen un asentamiento de las normas a nivel convencional. Comienzan las primeras pandillas y ya pertenecen a un grupo. Ya hay separación entre hombres y mujeres. Y por último, y haciendo referencia al nivel cognitivo señalar que originan los inicios de la reflexión y a centrar una escucha más selectiva, más concreta. Como resulta de lo anterior aparece el análisis crítico.

Atendiendo ahora a las características típicas de acosadores y víctimas, Olweus (2004) sostiene que el tipo de víctimas que más se dan entre los jóvenes son las víctimas pasivas o sometidas. Que pueden ser: prudentes, sensibles, calladas, apartadas, tímidas, inseguras, inquietas, tristes, con baja autoestima, pueden ser depresivas y con más frecuencia tienen ideas suicidas, no suelen tener ni un solo buen amigo y se relacionan mejor con adultos que con sus compañeros. Siguiendo con lo comentando por Olweus (2004), los acosadores se inclinan al presentar las siguientes particularidades: necesidad de dominar y someter a otros compañeros, impulsividad, no muestran solidaridad con las víctimas, son desafiantes y agresivos hacia los adultos, a menudo están involucrados en actividades antisociales y delictivas (vandalismo, delincuencia, drogadicción) y, contrariamente a lo que se cree, no tienen problemas con su autoestima.

Autores como Perry, Willard y Perry (1990) añaden que el alumno agresivo no permuta su agresividad eventualmente sobre todos los posibles objetivos, sino que dirige sus ataques hacia aquella minoría de alumnos que presentan consistencia en su estatus de víctima, es decir, la respuesta de las víctimas, de alguna manera, refuerza la conducta de su agresor.

En cambio, Cerezo (2009), señala que parte del alumnado tiene una mayor consideración por los alumnos agresores, ya que estos tienen mayor ascendencia social, por tanto, como causa directa un mayor respeto. Sin embargo los sujetos víctimas, se les cuelgan ciertas atribuciones que, en cierta medida, favorecen el que se encuentren en esas situaciones de indefensión, ya que se les aísla de las prácticas lúdicas. Siguiendo con esta idea, y según este autor, la pertenencia a un grupo social determinado y el nivel de relaciones sociales, son aspectos que aparecen como variables perceptibles en la génesis y mantenimiento de conductas de acoso escolar. Desde el punto de vista de Avilés-Martínez (2006) la citada cuestión se debe principalmente a cuatro factores: el contagio social, la debilitación del control y de las inhibiciones contra tendencias agresivas, la división de la responsabilidad los cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima.

Toda la comunidad educativa tiene que estar implicada en el proceso de intervención sobre este problema, Uruñuela (2019), señala que: “No nos han formado para abordar los conflictos. A nuestras y nuestros jóvenes se les enseña mucho sobre matemáticas, pero no se les forma para que aprendan a gestionar los problemas de una manera adecuada”. En las Jornadas Mediación Educativa para Transformar la Convivencia, Gullón (2019) cuadraba en la necesidad de una cooperación disociada entre escuela y familia, ya que “mejora el rendimiento académico, el ajuste escolar, el desarrollo de habilidades sociales y el comportamiento en casa y en el colegio”. Y se refirió especialmente a la etapa de la adolescencia, que “supone un desafío individual, familiar y social que exige adaptación y aprendizaje”. “Tanto madres como padres deben asistir a las tutorías. Ambos tienen que ser partícipes de la transformación a la que se enfrentan sus hijos e hijas y de los conflictos en

los que se ven inmersos, así como en su resolución, durante esta etapa tan delicada de sus vidas”, reclamaba el mediador.

Otro aspecto relevante a destacar es aquel referido a la convivencia escolar. Este término es definido por Sánchez-Fernández (2004), como “Un proceso que se singulariza por existir una relación de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, alcanzando así espacios donde predomina la confianza y el consenso y donde se facilita el proceso enseñanza-aprendizaje”. Para Ortega-Ruiz (2006), la locución convivencia simboliza “La acción de vivir comúnmente juntos”. Para esta autora, además, pueden darse diferentes visos de este término, en el grado de: habla popular, contexto socio-jurídico y contexto psicoeducativo. La convivencia escolar se desarrolla como se ha comentado con anterioridad en unos conceptos claramente definidos. Para Pérez-Gómez (1992) el centro educativo es una enredada organización social de vínculos que está formada por normas, hábitos y valores. Es en él donde se une la convivencia de diversos grupos de personas que tienen relaciones entre sí, como por ejemplo la relación entre profesorado y alumnado y entre cada uno de ellos (Ortega-Ruiz, 1998).

Dentro de los planes que se recogen en los proyectos educativos de Centro, uno de los que nunca puede faltar es el Plan de Convivencia. En el Principado de Asturias atenderá a lo establecido en el título III del Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias (2019, p.8). Dicho plan presta especial atención a:

- b) Organizar tiempos, espacios y actividades que favorezcan la relación y la interacción de todos los miembros de la comunidad educativa.
- c) Priorizar la formación del profesorado y las familias para abordar la educación para la convivencia.
- d) Diseñar e implementar actuaciones específicas para mejorar la gestión de la convivencia en el aula y en el centro.
- e) Facilitar la presencia y la participación de los y las integrantes de la comunidad educativa en las actuaciones que desarrolla el centro para la mejora de la convivencia.

2.1.1. Tipologías

Dentro de las diferentes tipologías existentes de acoso escolar podemos encontrar (Olweus, 1998):

- Acoso físico: Es el modelo más habitual en el alumnado, principalmente entre los chicos. Se exterioriza mediante golpes, empujones, palizas entre uno o varios asaltantes contra una única víctima. Algunas veces se ejecuta de igual modo mediante el robo o daño deliberado de las propiedades de las víctimas o damnificados.

- Acoso psicológico: debe mencionarse que este tipo de maltrato a diferencia del anterior, aparece con mayor frecuencia en niñas, y el relacional, que radica en herir a alguien menoscabando sus relaciones sociales (Furlong, y otros, 2005). Se encuentra una persecución, provocación, dictadura, extorsión con amenazas al otro. Serían actuaciones que lastiman la autoestima de la víctima e impulsan su impresión de miedo, con el problema incorporado de que son más complicadas de localizar por parte de los docentes y las familias. Sería un acoso que se lleva a cabo sin que nadie lo vea. Asiduamente los actores emplean este perfil de acoso con la finalidad de reforzar actos realizados primitivamente. Conservando así la amenaza. Extienden la fuerza del maltrato, ya que se manifiesta un mayor dominio por parte del acosador, al sellar que es capaz de amenazar, aunque esté presente una representación autoritaria. En la víctima, prospera el sentimiento de desamparo e inseguridad, pues advierte como una amenaza esta osadía, la cual tarde o temprano se materializará de manera más rotunda, como puede ser el caso, en una mirada, una señal obscena, una cara desagradable o un gesto.

- Acoso verbal: Son acciones no somáticas con el propósito de marginar, divulgar chismes, rumores, ejecutar intentos de exclusión o bromas ofensivas y reiteradas del tipo poner apodos, insultar, amenazar, burlarse, reírse de los otros, generar rumores de carácter racista o sexual, etc. Este tipo de acoso es más utilizado en el periodo adolescente cuando estos jóvenes están próximos al mismo.

- Acoso sexual: Se muestra un cerco, persuasión o abuso sexual o alusiones perversas al cuerpo de la víctima, más en concreto a su partes íntimas. Incluye el bullying homófobo, maltrato referencial a la orientación sexual por motivos de homosexualidad real o imaginaria.

- Acoso social: Su objetivo principal es la marginación del resto de compañeros, rechazándolo, aislándolo. Puede manifestarse en dos direcciones definidas: directa, excluir, no dejar interceder a la víctima en actividades, extrayéndolo del grupo o indirecta, ignorar, tratar como un objeto, inexistencia del individuo frente al grupo.

- Ciberbullying: Este tipo de acciones cada vez son más comunes en nuestra sociedad debido a la implantación de las nuevas tecnologías en la sociedad. Se caracteriza por ser muy grave y preocupante por la gran perceptibilidad y alcance que se logra de los

actos de humillación contra la víctima y el anonimato en que pueden permanecer los acosadores. Los canales son muy variados: mensajes de texto en móviles, tablets y ordenadores, páginas web y blogs, juegos on-line, correoselectrónicos, chats, encuestas on-line de mal gusto, redes sociales, suplantación de identidad para poner mensajes, etc. Este tipo de agresión, además de mantener los rasgos del acoso escolar, presenta características particulares, como posibilidad de realizar un ataque en cualquier momento y lugar, anonimato del agresor, posibilidad de una mayor audiencia o suplantación de la identidad como forma de causar mayor daño a la víctima (Gradinger, Strohmeier, y Spiel, 2010). La cabida de acciones en esta pauta de acoso va desde los típicos insultos a montajes fotográficos o de vídeo de mal gusto, imágenes inoportunas de la víctima tomadas sin su consentimiento, críticas respecto al origen, religión, el nivel socioeconómico de la víctima o de sus familiares y amigos, etc, todo con un fin claro, que es la humillación ante los otros. Con independencia del tipo de bullying, el perfil del acosador suele ser el de una persona físicamente fuerte, impulsiva, dominante, con conductas antisociales y con una ausencia total de empatía con sus víctimas.

2.1.2. Análisis histórico del acoso escolar

Muchas creencias afirman que el bullying o acoso escolar ha existido invariablemente en nuestra colectividad, al menos desde que en el S XIX los niños empezaron a acudir a las escuelas de forma generalizada y asidua. La sensación de que la pasividad imperaba en las escuelas del pasado en materias de bullying esta puede ser bastante engañosa. Lo que ocurre es que hasta hace pocos años este problema simplemente se ignoraba. Antiguamente la mayoría de las escuelas, rígidas y autoritarias se concentraban en impartir conocimientos académicos, la gran mayoría de ellos de una forma estrictamente memorística, y apenas se daba importancia a la educación emocional o al desarrollo humano de los alumnos. Hasta hace pocos años en las escuelas, tendía a considerarse que las agresiones de baja intensidad entre el alumnado eran cosa de críos. En consecuencia, no se puede estar seguro si ha existido más o menos bullying que en la actualidad ni si tan siquiera existía un concepto concreto para definir dicha situación.

Autores como Olweus y Roland (1983) fueron los que abordaron de inicio esta problemática. Sus estudios iniciales en relación a la violencia escolar se realizaron en Noruega en 1973 y con posterioridad se extendieron al resto países escandinavos. A finales de los ochenta y principios de los noventa, el fenómeno del acoso entre iguales atrajo cierta atención pública y de la investigación en países, como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia. El psicólogo sueco-noruego Dan Olweus (1993) demostró que no influye que aparezca violencia en los Centros Escolares ni debido a su situación ni a las medidas que se tomen en los mismos.

Posteriormente, Ortega (1998) definió la dinámica de concordancia del maltrato como “ un esquema de dominio-sumisión en la medida en que de una u otra forma entre los protagonistas del maltrato (agresor-víctima) se despliega una suerte de hábito de prepotencia por parte del agresor y de impotencia en la respuesta de la víctima”. Analizando esta propuesta, se podría entender que el acoso se da porque existen personas que son más dominadoras, quieren imponer sus ideales y porque otro grupo es sumiso, no le importa estar sometido a nadie.

La OMS (2013), realizó una encuesta entre personas que han sufrido acoso y en ese mismo informe ha reflejado resultados, como que, la violencia escolar puede ocasionar importantes problemas en la salud física, emocional y social de la víctima. Se constata en el mencionado informe que al menos un 20% de los encuestados necesitó asistencia médica. Problemas para conciliar el sueño, enuresis, dolor abdominal, cefaleas y sentirse más tristes que sus compañeros, son algunos trastornos que a menudo las víctimas reseñan. Los alumnos que comunican victimización tienen 3 a 4 veces más probabilidades de presentar síntomas de ansiedad que los niños no comprometidos. Por su lado, y en relación con lo expuesto anteriormente, el bullying y el bullying severo se ha llegado a que considerara un problema de salud pública de primer orden, por su magnitud y las implicaciones en la salud de los alumnos.

2.1.3. Situación actual

Antes de entrar a analizar la situación actual del acoso escolar en relación a programas y proyectos que se están realizando se debe destacar un concepto de plena actualidad el cual tiene una relación directa con el tema que nos ocupa que no es otro que la Inteligencia Emocional. Distintas investigaciones exponen que puede haber relación entre la Inteligencia Emocional y la conducta agresiva, aclarando que aquellas personas que muestran conductas antisociales puntúan más bajo en los cuestionarios de Inteligencia Emocional. Un estudio que corrobora esta afirmación es el elaborado por Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez- Monteaguado, Estévez y Delgado (2014) para verificar el vínculo entre la Inteligencia Emocional y la conducta agresiva en adolescentes, consiguiendo conclusiones que declaran que ambas están relacionadas.

Por su parte, Lopes, Salovey y Straus (2003) y Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) manifiestan que el alumnado que muestran altas puntuaciones en Inteligencia Emocional tiene un superior agrado en las relaciones entre iguales, presentan interacciones más positivas y menos conflictos con ellos. Posteriormente, Lopes, Salovey y Straus (2003) y Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) declaran que los niños con alta Inteligencia Emocional se relacionan mejor con sus compañeros, los comprenden mejor y evitan los conflictos. En definitiva, son más empáticos y sociables. Posteriormente, León (2009) señaló que la falta

de Inteligencia Emocional va a causar problemas de conducta y psicológicos y Garaigordobil y Oñederra (2010) demuestran que los implicados en casos de violencia escolar poseen escasa Inteligencia Emocional.

En cuanto a programas y proyectos que se están llevando a cabo en nuestro país, Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2023) en colaboración con la universidad de Alcalá, el equipo IMECA-UAH y el observatorio Estatal de la convivencia Escolar, han publicado un estudio sobre la convivencia escolar en los centros de educación primaria, desde varias perspectivas claramente diferenciadas: la del alumnado, la del profesorado, la de las estructuras de orientación, equipos directivos y finalmente desde la perspectiva de las familias. Dicho estudio fue realizado en dos fases, una primera fase de pilotaje y una segunda a nivel nacional. En esta última se administraron los instrumentos válidos y fiables a una muestra de 37.333 participantes (70% alumnos, 19% familias, 8% profesores, 2% equipos directivos y 1% equipos de orientación). Tal estudio aporta datos como por ejemplo que el 9,53% es víctima de acoso , que el 25,02 de las familias perciben que nunca se da acoso en el centro o que desde los equipos directivos y de orientación se percibe los entornos escolares como entornos seguros, aunque estos conflictos deberán ser atendidos por baja que se su frecuencia de aparición. Si que cabe destacar que la modalidad del ciberacoso crece exponencialmente en relación a años anteriores, debido a la prematura presencia de las nuevas tecnologías en la vida de los menores

Atendiendo al ámbito autonómico que nos atañe, en el Principado de Asturias, la Consejería de Educación explica que son cada vez los casos que aparecen ya que los protocolos establecidos para tal fin funcionan, prueba de ello es que el curso anterior 2021/2022 hubo un incremento del 44%, comparativa un poco engañosa debido a las importantes limitaciones marcadas por la pandemia. Los datos de la consejería son locuaces. En el curso 2017/1018 se registraron 129 denuncias, el año siguiente 179 y tras el descenso de los ejercicios de la pandemia, en el 2021/2022 la cifra volvió a subir a 167 (un 44% más que el año anterior). Estos números son de denuncias, pero en lo que respecta a casos confirmados, el incremento es aún mayor. De los 6 casos del 2017/2018, se pasó a 20 en el 2018/2019, 22 en el 2019/2020, 31 en el 2020/2021 y 40 el curso pasado. Si se hace un análisis en función del tipo de acoso, en curso escolar 2021/ 2022 resulta:

Tabla 1. “Denuncias de acoso 2022”

TIPO DE ACOSO	DENUNCIAS
<i>Físico u verbal</i>	57
<i>Amenazas, humillaciones e intimidaciones</i>	50
<i>ciberacoso</i>	20

<i>Aislamiento del grupo</i>	18
<i>Insultos/homófobos/racistas</i>	17
<i>Carácter sexual</i>	4
<i>Vejasiones</i>	1
<i>otros</i>	1
Total: 168.	Confirmados:40

Fuente: Consejería de Educación Principado de Asturias. Publicado "Voz de Asturias".

A nivel internacional destaca el Programa KIVA. Este se empezó a desarrollar en el año 2006 en Finlandia, cuando el Ministerio de Educación, tras el elevado número de casos de acoso escolar, y con ayuda de psicólogos infantiles expertos en acoso escolar empezaron a trabajar con los alumnos. Los pilares fundamentales en los que se basa este programa son: Formación de los docentes, ayudar a los niños a reconocer sus sentimientos y ofrecer a los padres información sobre el acoso. Tras analizar los resultados, se ha comprobado que este método funciona y los casos de acoso escolar disminuyen, por lo que ha traspasado este método a diferentes países. En España, concretamente, se trabaja en el Colegio Europeo de Madrid desde 2018 y ha decidido apoyarse en los principios y valores que abordan todos los aspectos del problema: prevención, intervención y monitorización, como viene reflejado en la noticia del periódico ABC (27/01/2018). En Madrid, según señala Tele Madrid el (08/06/2019), El método antibullying 'Kiva' llega a las aulas madrileñas. En total unos 50 Colegios de la Comunidad Autónoma participan en este programa en el que se basa en los pilares de: prevención, intervención y seguimiento.

Dentro de estos programas o proyectos que se están señalando se debe destacar también el TEI (Tutoría entre Iguales). El programa fue definido en el año 2002 y establecido en diversos colegios en 2003 en España. Ya en el curso escolar 2016/17 estaba implantado en 620 centros, incluidos los centros españoles en París. En el curso escolar 2017/18 se expandió a Londres, Berlín y los centros educativos españoles en Marruecos. En América se hará la formación e implementación en centros educativos de Chile, Colombia, Ecuador y México. Se desarrolla en la Etapa de Educación Primaria, Secundaria y Centros de Educación Especial y en fase de experimentación en infantil, formación profesional y grado medio. González (2015) aclara que "es un programa de convivencia para la prevención de la violencia y el acoso escolar, es institucional e implica a toda la comunidad educativa". Igualmente, sostiene como objetivo prioritario acrecentar la integración escolar, trabajar por una escuela inclusiva y no violenta, alimentando que las correspondencias entre iguales sean más amenas, dirigidas al perfeccionamiento del clima y la cultura del foco educativo, en referencia a la convivencia, conflicto y violencia de cualquier tipo.

El tratamiento de implantación consta de distintos ciclos, según González (2015):

- Sensibilización e información. En este primer tramo, se observa la significación o envergadura de afrontar temas de la violencia entre iguales y se producen encuentros para presentar el planteamiento y matizarlo.
- Aceptación del proyecto por parte del consejo escolar o del claustro de profesores.
- Aprendizaje a profesores, estudiantes y padres. Es necesario que toda la comunidad educativa se involucre en la implantación de programa para lograr así una mejor convivencia y prevención.
- Desarrollo del programa. Se llevará a cabo la asignación de tutores y se realizarán tutorías entre el coordinador y los estudiantes. Son los mismos escolares los que piden ser tutores (los escolares que no lo requieren son partícipes, siendo asistentes de coordinación). Todos los alumnos tienen asignado un tutor, pues si únicamente los alumnos más vulnerables poseen esta figura, los estaríamos señalando en referencia a aquellos que no lo tienen, por la captación de fragilidad que pueden observar los integrantes del grupo o clase. Cuando un discente es objeto de un comportamiento disruptivo, comunica tal conducta al tutor el cual media, utilizando el diálogo como vía principal, con el estudiante que ha generado tal comportamiento (solución sobre un 60% de los casos). Si dicha situación no puede encontrar solución, se deberá informar al coordinador del programa (profesor) para que tuerca en el conflicto. Toma una gran relevancia estas tutorías informales, las cuales tendrán como marco de realización los patios, pasillos y similares.
- Evaluación del programa. Para observar que todos los objetivos propuestos anteriormente se han conseguido y qué aspectos se deben mejorar.
- Memoria y propuestas de mejora. Cuando el programa esté cerca de su finalización, se elaborará una memoria comparativa para ver si los objetivos señalados al inicio de la propuesta corresponden con el propósito objetivado de inicio. Una vez que se haya estudiado se propondrán planes de mejora.

Una vez destacados los anteriores programas se pasa a hacer referencia algunas investigaciones relacionadas con el proyecto de innovación que se plantea, comenzando por la propuesta de innovación de Duque, E. y Teixido, J (2016) en la que proponen a través de la organización y gestión de los centros educativos una sucesión de orientaciones y acciones que prevengan y contribuyan a erradicar la violencia de género y la violencia por homofobia, bifobia y transfobia. Entre ellas se destaca la educación inclusiva, la democratización de los centros, la visibilización y no trivialización de la violencia y principalmente la participación y posicionamiento activo de toda la comunidad educativa contra el acoso escolar y a favor de las víctimas. Otra investigación a nombrar es la realizada por Sánchez, S. (2023), en la cual se hace un análisis teórico y reflexivo a través de distintas

fuentes sobre la cultura del acoso escolar, tanto dentro como fuera de los centros educativos en los tiempos presentes, utilizando para ello una investigación de tipo cualitativa y con una técnica de investigación documental. Las deducciones obtenidas argumentan, que la sociedad sigue advirtiendo el acoso como algo normalizado y naturalizado, pero que puede llegar a tener implicaciones peligrosas. Por último y como conclusión a este apartado se destaca y en clara relación al TFM que se plantea, el estudio de Rodríguez, Y. L. Z., & Aldana, A. N. (2023). el cual tiene como objetivo proponer estrategias centradas en el aprendizaje cooperativo para mejorar el desarrollo de las relaciones interpersonales. Este proceso tiene un enfoque cualitativo de corte pedagógico, validado por la deconstrucción y la reconstrucción de la práctica pedagógica docente con el fin de equilibrar debilidades desde el quehacer educativo.

2.2 Metodologías Activas: Conceptualización

Es habitual en la literatura de la educación, utilizar como sinónimos los términos métodos de enseñanza y estilos. Pero es importante señalar que el método y el estilo representan fenómenos que no están necesariamente supeditados.

El concepto de método de enseñanza hace referencia al conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas por los docentes para organizar actividades a los alumnos, así como utilizar todos los recursos que disponen a favor de la enseñanza, mientras los estilos de enseñanza se refieren al clima de enseñanza y a los modos de estimulación organización utilizados para enseñar; se le reconoce por la manera en las que se producen las interacciones del profesor (Altet 1988). En la búsqueda de una conceptualización integradora, Delgado (1989) define el estilo de enseñanza como “modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor”.

Los estilos de enseñanza constituyen un auténtico hito en la didáctica de la educación de los siglos XX y XXI. Abrieron puertas a diversas maneras de entender qué es enseñar y qué es aprender. Supusieron un cambio fundamental para investigar e indagar las maneras más efectivas de enseñar. Nos retaron al uso de metodologías de implicación cognitiva, cuya aportación fue decisiva.

El modelo educativo planteado en la actualidad obliga al sistema educativo a un replanteamiento metodológico, siendo éste una de las problemáticas más indagadas en estos últimos años. Un ejemplo de ello es la obra de De Miguel (2005), que trata sobre las modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientadas a promover un cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación (EEE). Asimismo, este autor, en consonancia con la concepción educativa de otros autores españoles, tiene la

percepción de que todos los planteamientos metodológicos deben dar el protagonismo a los alumnos, enfatizando el aprendizaje en una posición central y privilegiada frente al proceso de enseñanza.

Asimismo, Planas (2007) recapacita en su libro sobre la idea de que, en el contexto educativo actual, parece evidente que el profesor ha dejado de ser la única fuente de información y de conocimiento, por lo que, consecuentemente, su papel principal también ha dejado de ser el de mero transmisor. De esta forma, ante el cambio de paradigma al que se enfrentan los profesionales de la enseñanza, el reto emergente al que debe hacer frente el profesorado es el de proporcionar al alumnado ambientes de aprendizaje ricos y actuar como orientador y facilitador en los procesos de aprendizaje.

Esta renovación pedagógica exige al profesorado el conocimiento y dominio de nuevas metodologías, como son las que nos ocupan, las activas, entendidas estas, como una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. Aluden a todas aquellas formas particulares de conducir las clases que tienen por objetivo principal involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, entendiéndose este proceso como un proceso personal de construcción de las propias estructuras de pensamiento por asimilación de los nuevos conocimientos a las estructuras de pensamiento previas o por acomodación de las mismas. Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo. La psicología cognitiva ha mostrado consistentemente, que una de las estructuras más importantes de la memoria es su estructura asociativa. El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados que se denominan redes semánticas. La nueva información se acopla a la red ya existente. Dependiendo de cómo se realice esta conexión la nueva información puede ser utilizada o no, para resolver problemas o reconocer situaciones (Glaser 1991). Esto implica la concepción del aprendizaje como proceso y no únicamente como una recepción y acumulación de información.

Un segundo elemento que fundamenta la utilización de las metodologías activas de enseñanza es que el *aprendizaje autodirigido*, es decir el desarrollo de habilidades metacognitivas, promueve un mejor y mayor aprendizaje. Se trata de promover habilidades que permitan al estudiante juzgar la dificultad de los problemas, detectar si entendieron un texto, saber cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender la documentación y saber evaluar su progresión en la adquisición de conocimientos (Brunning et al 1995). Durante un aprendizaje autodirigido, los estudiantes trabajan en equipo, discuten, argumentan y evalúan constantemente lo que aprenden. Las metodologías activas utilizan estrategias para apoyar este proceso.

Finalmente, estas metodologías enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional. Se deben presentar

situaciones lo más cercanas posibles al contexto profesional en que el estudiante se desarrollará en el futuro. La *contextualización de la enseñanza* promueve la actitud positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje y su motivación, lo que es imprescindible para un aprendizaje con comprensión. Permite además al estudiante enfrentarse a problemas reales, con un nivel de dificultad y complejidad similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.

2.2.1 Tipologías

Dentro de estas metodologías activas cabría señalar diferentes tipos (Blázquez, D. 2013) como son:

- ✓ Aprendizaje basado en problemas (ABP), el cual consiste en presentar un problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que En el método convencional expositivo difícilmente podrán ponerse en acción.
- ✓ Aprendizaje por proyectos (ApP), la idea del enfoque del diseño de proyectos es articular los saberes escolares con los saberes sociales y la vida real, de modo que el alumnado no siente que aprende algo abstracto y analítico (propio de los contenidos escolares académicos) sino con un propósito claro y auténtico. El alumno que comprende el valor aplicativo de los que está aprendiendo descubre la necesidad del aprendizaje. Asimismo, la actividad se convierte en una herramienta para comprender la realidad social que les rodea, para poder valorarla, participar de ella y actuar sobre ella transformándola.
- ✓ Método del caso (MC), también llamado estudio de casos es una técnica de simulación que se utiliza para desarrollar la capacidad de transferencia de conocimientos o habilidades a "la práctica". Es un método inferencial. A partir de un caso en particular, es posible extraer conclusiones generalizables a otras situaciones similares. Se basa en el proceso de toma de decisiones. Parte del principio de que existe más de una solución para el problema planteado.
- ✓ Aprendizaje servicio, esta metodología combina el currículo académico con el servicio comunitario, frecuentemente juvenil. Como metodología pedagógica entra dentro de la filosofía de la educación experiencial, más específicamente integra el servicio comunitario con la educación y el autoconocimiento como vía para enriquecer la experiencia educativa, enseñar civismo, animar a una implicación social durante toda la vida, y fortalecer el bien común de las comunidades.

- ✓ Ambientes de aprendizaje (AA), es un espacio en el que los alumnos interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente. Específicamente, En el marco del desarrollo de competencias, un ambiente de aprendizaje se encamina a la construcción y apropiación de un saber que pueda ser aplicado en diferentes situaciones que se le presenten a un individuo en la vida y las diversas acciones que este pueda realizar en la sociedad.
- ✓ *Flipped classroom* o clase invertida, plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula con el fin de utilizar el tiempo de clase para el desarrollo de actividades de enseñanza de mayor complejidad, que favorezcan el aprendizaje significativo. La implementación de este modelo se ha visto favorecida por las potencialidades que la WEB.20 ofrece para la búsqueda, creación, publicación y sistematización de los recursos a través de internet abriendo así las posibilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje y alterando los roles tradicionales que docentes y estudiantes poseen.
- ✓ La gamificación, consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contexto que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas (Zichermann y Cunningham, 2011). En la gamificación se usan elementos de juegos, como pueden ser los incentivos, ganancias, o puntos, de cara a obtener de esta manera la conducta deseada. Desde que nacemos, estamos acostumbrados a llevar a cabo una determinada actitud con el fin de conseguir un determinado bien, es decir, una ganancia o beneficio. De esta forma, mediante la gamificación, se crea un sistema adecuado para que los estudiantes tengan una conducta concreta; obteniéndose el comportamiento que se busca. De esta forma, la gamificación educativa pretende mejorar la motivación y aumentar la participación del alumnado.

2.2.2. El Aprendizaje Cooperativo

A la hora de formalizar un estudio de los antecedentes del AC, antes de distinguir cómo se designa esta metodología en la educación, debemos partir del origen de la raza humana. La antropóloga Margaret Mead (1964), investigadora de sociedades indígenas, señala que el comportamiento de estas está moldeado de manera cooperativa. Afirma que el ser humano no es competitivo por naturaleza, sino al contrario es competitivo para ayudar a los demás para así sobrevivir. Orlick (1997) con sus exámenes en varias tribus indígenas ha podido observar como los jóvenes no podían jugar al baloncesto, debido a que cuando

intentaba robarles el balón, ellos se lo entregaban sin oposición ninguna (Hernández y Madero, 2007).

En busca de sus orígenes, sus antecedentes se desglosan en pedagógicos y psicológicos.

2.2.2.1 Antecedentes Pedagógicos

En referencia a sus antecedentes pedagógicos, situamos los orígenes del AC muchos años atrás, por lo que se comenzará explicando su evolución a partir de sus antecedentes pedagógicos, apoyándose en la transmisión entre iguales. En el siglo V a.C. Sócrates enseñaba a sus discípulos en pequeños grupos, involucrándolos en diálogos. En el Talmud y en la Biblia florecen varias crónicas, tales como, que para aprender se debe tener un igual que abastezca el aprendizaje. En la génesis del Imperio Romano también hallamos dicciones en latín como *Qui Docet Discit* que significa: cuando enseñas, aprendes dos veces (Velázquez, 2013).

Según Velázquez (2013) logramos localizar varios autores aludiendo al AC, pero de entre todos ellos, el precursor más significativo fue Joseph Lancaster (1778-1838). En Inglaterra en el siglo XVIII, Lancaster emplea una metodología entre iguales, distinguida como *Monitoring Schools*. Este método recorrió todo el mundo, acogiendo el término de escuelas lancasterianas. Los alumnos más aventajados llamados monitores enseñaban a sus compañeros más pequeños bajo la supervisión de su maestro (Velázquez, 2012).

En el año 1806, Francis Wayland Parker abre la primera escuela lancasteriana de Nueva York, por esta razón es considerado un gran referente en el cambio de las escuelas norteamericanas. Pero no es hasta el siglo XX, cuando surgen los verdaderos cambios en las escuelas de los EEUU, ya que fue eliminada la segregación entre razas dentro de los colegios. Las escuelas comenzaban a formar grupos de alumnos provenientes de distintas culturas, lenguas, religiones... Por lo que debían buscar una metodología aplicable a todas las aulas, fomentando la interacción entre todos ellos y optimizando el aprendizaje (Velázquez, 2012).

El trabajo grupal empieza a ser una metodología en busca de una nueva forma de aprendizaje para tener en cuenta a todo el alumnado.

2.2.2.2 Antecedentes psicológicos

Como antecedentes psicológicos del AC, concurren tres grandes escuelas (Johnson & Johnson, 1999):

- ✓ La escuela de Ginebra, Piaget.
- ✓ La escuela soviética, Vygotsky.
- ✓ La escuela norteamericana, Johnson y Johnson.

Atendiendo a la primera escuela, Piaget gran epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo,

es conocido por sus grandes contribuciones y estudios, los cuales han servido a muchos autores a reflexionar sobre cómo el aprendizaje es adquirido durante los procesos cognitivos de los niños y que ocurre cuando interactúan entre ellos (Coll, 1984).

Piaget instaura varias etapas, en las cuales el individuo va a ir obteniendo el conocimiento. En cada una de ellas el niño pasa por unos procesos de asimilación y acomodación, para llegar a un estadio de equilibrio. Cualquier aprendizaje es aprovechado, surgiendo así el conflicto cognitivo. Este es resuelto por el niño mediante la acomodación para asumir de este modo un estado de equilibrio. La adaptación entre los conocimientos que ya posee, en relación con los nuevos, produce un aprendizaje, dando como resultado una nueva estructura mental, aprendiendo verdaderamente el concepto estudiado, por lo cual según Piaget el aprendizaje es una acción personal o cognitiva.

Papalia (1988) refuta que la interrelación entre iguales es la conducta precisa para que se ocasione dicho equilibrio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje como interacción social, permite el aprendizaje ya que existe relación entre dos o más personas, por lo que el AC admite que se dé dicha interacción instituyendo conflictos sociales por concurrir pensamientos, conocimientos y experiencias personales heterogéneas (Velázquez, 2013).

La Teoría Socio-histórica de Vygotsky también conocida como Teoría Sociocultural, parte de las ideas del autor del mismo nombre, el ruso Lev Vygotsky. El aprendizaje es un transcurso donde lo social y lo individual se interrelacionan perennemente, ya que son los individuos los que moldean el conocimiento dentro del medio social en el que conviven (Velázquez, 2012).

Dentro de esta teoría, Vygotsky nombra el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Esta es la distancia existente entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, lo que viene a decir, que el desarrollo real, es la capacidad de resolver un problema de manera individual, mientras que, el desarrollo potencial, es la capacidad de resolver dicho problema con ayuda de un adulto o de iguales. Estamos ante una zona de incesante permuta, la cual dependerá en gran medida de la interacción a la que el niño este expuesto. Por lo que, si aplicamos el aprendizaje cooperativo, esta será una metodología didáctica ideal para promover la interacción social en pequeños grupos, generando continuos conocimientos asistidos.

En cuanto a la teoría de la Interdependencia Social de David W. Johnson y Roger T. Johnson, aunque los creadores de esta teoría son Kofka y Lewin, son los hermanos Johnson (1999) los que trasladan sus ideas a contextos de cooperación en el aula. Esta teoría se basa en un componente fundamental de todos los que organizan el AC, la interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 1999).

Los hermanos Johnson hablan de la forma en la cual los individuos interactúan entre

sí y entre los miembros de un grupo, así como de los resultados obtenidos. Para que un aprendizaje sea cooperativo implantan tres tipos de relaciones de interdependencia:

- ✓ Interdependencia positiva (cooperación). Es la parte más significativa del AC, los alumnos deben suponer que no pueden tener éxito, a no ser que, los otros miembros del grupo también lo tengan. Esto se alcanza con un premio en común, siendo dependientes de los recursos de otros, a través de la visión del trabajo.
- ✓ Interdependencia negativa (competencia). En esta situación, lo que uno obtiene es a costa de lo que la otra parte pierde.
- ✓ Ausencia de interdependencia (esfuerzos individualistas). No existe interacción alguna, los alumnos trabajan individualmente o personalmente.

2.2.2.3 Concepto de Aprendizaje Cooperativo

Según la Real Académica Española, el término “aprendizaje” significa; acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. Tiempo que se emplea en el aprendizaje. Adquisición por la práctica de una conducta duradera. Por otro lado, el concepto de “cooperar” se puede definir como, obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común. Obrar favorablemente a los intereses o propósitos de alguien.

Una aproximación a su significado sería: la adquisición de un conocimiento mediante la práctica, conjuntamente con otro individuo y con una meta en común.

Centrándonos en el ámbito educativo, una de las definiciones más aceptadas para el AC es “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson & Holubec 1994, p.74). Afirman que es una organización y coordinación de esfuerzos para alcanzar una meta común, nos encontramos con una metodología didáctica porque enseña y pedagógica porque educa en valores sociales (Velázquez, 2007).

Smith & MacGregor (1992) definen el AC como el conjunto de estrategias en las que el alumno interactúa mediante grupos, estos pueden ser en parejas o de más componentes. Pues bien, para muchos otros autores, el AC sería una metodología más compleja del Aprendizaje Colaborativo, son dos conceptos completamente diferentes. Tolmie et al. (2010) afirman que el AC hace usos de técnicas Rompecabezas², los alumnos piensan de manera individual para después juntarlo en grupo. El Aprendizaje Colaborativo se centraría en la actividad conjunta, son los alumnos quienes toman sus decisiones sobre su propio aprendizaje, mientras que el AC el aprendizaje este guiado por el docente.

Velázquez (2013) establece diferencias básicas entre estas dos metodologías basadas en cinco características.

Tabla 2. “Características diferenciadoras entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo”

	APRENDIZAJE COOPERATIVO	APRENDIZAJE COLABORATIVO
<i>Implicación del docente</i>	Alta. Determina los objetivos y contenidos, dota a los estudiantes de los materiales necesarios, explica la tarea y la meta a lograr.	Baja. Los estudiantes se organizan de manera autónoma determinan sus objetivos y cómo alcanzarlos
<i>Preparación previa a los estudiantes para el trabajo en grupo</i>	Aconsejable pero no necesaria Básica: demostrar respeto, escuchar, respetar turno...	Necesaria Avanzada: razonamientos elaborados, búsqueda de consensos...
<i>Entorno de interacción de los estudiantes</i>	Presencial	Presencial u online
<i>Implicación de los estudiantes en las tareas</i>	Las tareas son propuestas por el docente El trabajo puede ser dividido Los roles en el desempeño de las tareas se determinan inicialmente	Las tareas son definidas por el alumno El trabajo se realiza en grupo: no es posible dividirlo ni unir las partes La decisión de asumir ciertos roles la toman los propios alumnos cuando es necesario
<i>Tipo de conocimiento</i>	Básico. Creencias aceptadas socialmente	No fundamental. Obtenido por razonamiento, derivado de un cuestionamiento

Fuente: Elaboración propia (Velázquez 2013) con información Pedagogía de la cooperación en la educación física.

Johnson & Johnson (1999) concretan cinco dimensiones básicas para que el AC resulte eficaz, estas son: Interdependencia positiva, responsabilidad personal e individual, interacción promotora cara a cara, habilidades interpersonales y de grupos pequeños y procesamiento grupal.

Figura 1 . “Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo” (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).



Fuente: Métodos de enseñanza en Educación Física (2017). Barcelona: INDE.

La Interdependencia positiva término ya citado anteriormente en la Teoría de la Interdependencia Social (Johnson & Johnson, 1999). El docente puede estructurarla de diferentes formas, las más utilizadas son:

- ✓ Interdependencia positiva de objeto. El objetivo de la actividad se consigue cuando todos los componentes logran sus objetivos personales.
- ✓ Interdependencia positiva de recursos. Cada componente del grupo dispone de una parte de estos para acabar la tarea, por lo que, deben compartirlos para la obtención de la misma.
- ✓ Interdependencia positiva de recompensa. La reciben cuando su trabajo ha sido alcanzado.
- ✓ Interdependencia positiva de roles. Cada estudiante desempeña un papel, como, por ejemplo: tomador de notas, portavoz, responsable del material...
- ✓ Interdependencia positiva con respecto del contrario. Algunas tareas incluyen una competición intergrupala.

Por su parte la interacción promotora cara a cara hace que los miembros del grupose apoyan entre ellos cuando tienen dificultades, argumentan en varias cuestiones sobre cómo mejorar, alcanzando los objetivos propuestos. Dando como resultado la ayuda entre las diferentes personas que forman el grupo, intercambio de recursos, consenso de soluciones,

confianza y la motivación por el beneficio mutuo entre varias otras. (Johnson & Johnson, 1999).

Por otro lado, la responsabilidad personal e individual podemos definirla como “la capacidad de una persona para asumir la tarea que se le encomienda, esforzándose por desarrollarla lo mejor posible, de modo que reconoce y acepta las consecuencias que se derivan de sus acciones” (Velázquez, 2012, p 94).

Cada miembro es conocedor de que es esencial obtener el éxito en grupo, pues este será de todos. A nivel individual cada alumno debe dar lo mejor de sí mismo para superar la actividad ayudando al grupo.

Las formas más comunes de promover la responsabilidad individual son (Johnson, Johnson & Holubec, 1994):

- ✓ Tamaño del grupo reducido, cuanto menor sea, más difícil es resguardarse en otras personas, por lo tanto, mayor es el compromiso.
- ✓ Realizar pruebas individuales, determinando quienes alcanzan el objetivo y qué alumnos no lo logran.
- ✓ Pedir a un alumno que explique a los demás que ha aprendido.

Para conseguir que se establezca el trabajo en grupo, los miembros deben desarrollar las habilidades sociales e interpersonales. Partiendo de las posibilidades reales de cada uno, intentando la superación, favoreciéndose a sí mismo y al grupo. Todo ello mediante el diálogo (Velázquez, 2012).

Y finalmente el procesamiento grupal, que se define como “describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles fueron inútiles, y tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben cambiarse” (Johnson, Johnson & Holubec, 1994b; 4).

Es decir, cada miembro debe ser capaz de reflexionar de manera individual, determinando si ha llevado a cabo con éxito el objetivo planteado. Esta autoevaluación, posibilita que el grupo se una, proporcionando aprendizaje.

A partir de las dimensiones explicadas, podemos decir que hay tres enfoques principales en cuanto a lo que el aprendizaje cooperativo se refiere: conceptual, curricular y estructural (Kagan, 2000).

El Enfoque conceptual Llevado a cabo por los hermanos Johnson (1999) en *Cooperative Learning*. Lleva a la práctica las cinco dimensiones explicadas. Elaboran programas orientados a facilitar la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. Dichos programas, pueden ser abordados durante un solo día o incluso un año de duración. El objetivo fundamental de este enfoque es llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo, facilitando y aportando recursos para el docente.

Otro enfoque a destacar será el curricular, desarrollado por Robert Slavin (1975), este enfoque no se basa en las dimensiones del AC, sino en la aplicación de programas a medio

plazo, apoyados en diferentes técnicas del AC. Con el objetivo de orientar y facilitar el conocimiento, partiendo de la misma condición para todos los alumnos. Slavin (1995) junto con otros colaboradores elaboraron libros y recursos didácticos para la aplicación de esta metodología en las áreas de matemáticas, lengua y ciencias.

Y el último a señalar, el enfoque estructural, cuyo mayor referente es Kagan (2000) se centra en lo que él llama estructuras de aprendizaje para organizar la interacción entre los alumnos. Deben existir dos elementos fundamentales: la interacción simultánea y la participación equitativa. Kagan crea situaciones en las que estén presentes todas las dimensiones del AC.

2.2.2.4 Estructura

Una alternativa necesaria a las metodologías individualistas y competitivas es la que consiste en utilizar la cooperación como base de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque hay quienes emplean indistintamente los términos colaboración y cooperación, compartimos la idea de aquellos autores que entienden que la cooperación es una fase superior de la colaboración (Ferreiro y Calderón, 2006). En la estructura cooperativa, los alumnos se animan mutuamente y se ayudan para aprender cada vez más y mejor. El trabajo es individual (en el sentido de que cada cual es responsable de su aprendizaje) pero también cooperativo. Se parte de la base de que difícilmente se puede aprender sin ayuda todo lo necesario para incorporarse con éxito a la vida social y laboral. Hay, por tanto, interdependencia de finalidades positivas, que involucra a todas y todos en la tarea, aportando sus talentos individuales para la consecución de un logro colectivo. La ayuda mutua se fomenta de forma expresa, y el trabajo en equipo, acompañado de la responsabilidad individual, es un elemento básico y esencial.

Cooperar es compartir experiencias vitales significativas de cualquier índole y naturaleza; es trabajar conjuntamente para lograr metas compartidas, que coincida tanto en lo individual como en lo colectivo y reporten beneficios al grupo. Con la cooperación se aprende a establecer y a conseguir objetivos comunes, a ayudar y recibir ayuda y a emplear habilidades sociales tales como escuchar, poner en común y negociar (Johnson & Johnson, 1999). Se aprende que todo el mundo puede aportar algo al esfuerzo común.

En una estructura cooperativa el profesorado dirige por igual a todo el alumnado, pero comparte la responsabilidad de enseñar y resolver las posibles dudas y tiene en cuenta las peculiaridades individuales. Existe la convicción de que el aprendizaje no se produce solamente como consecuencia de la enseñanza, sino también gracias a las interacciones (más simétricas en este caso) que se establecen dentro del grupo (Pujolás, 2009). Con esta estructura el alumnado puede experimentar vivencias en el aula de manera sencilla y natural. Se fomenta permanentemente la comunicación y la ayuda mutua (por parejas o dentro de un

equipo), aunque también hay trabajo individual (nadie puede aprender por otra persona). Los equipos de trabajo que se forman no tienen una finalidad en si misma, sino que son un medio a través del cual se favorece el crecimiento de sus integrantes debido al carácter social del desarrollo humano, a la multiplicación de las relaciones interpersonales que se generan y a la complementariedad y el enriquecimiento personal que se produce (Ferreiro y Calderón, 2006). Resulta evidente que el aprendizaje cooperativo es imprescindible, porque desarrolla habilidades personales necesarias para vivir en sociedad (empatía, respeto, solidaridad, responsabilidad...), contribuye a desarrollar capacidades y potencialidades intelectuales que requieren de la interacción entre personas (argumentar, replicar, sintetizar...) y, además, porque en la mayoría de las profesiones es necesaria la colaboración.

2.2.2.5 El aprendizaje cooperativo en el aula de primaria

A la hora de llevar el aprendizaje cooperativo al aula, el docente debe tener en cuenta una serie de fases y factores como son; los agrupamientos, su tamaño, suduración, el rol de alumno, para que su implantación sea correcta. Así se propone la implementación del aprendizaje cooperativo en un ciclo de tres fases bien diferenciadas y en las que se aborden de manera sistemática los tres elementos esenciales de cualquier innovación educativa: querer, saber y poder. En este aspecto tres son las fases a desarrollar:

Figura 2. "Ciclo del aprendizaje cooperativo".



Fuente: Aprendizaje cooperativo. (Fernández-Rio, 2017)

Fase I (Querer), en la cual se pretende la creación y cohesión del grupo. Muestra al alumnado las ventajas de la cooperación.

Fase II (Saber), El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar. Situaciones que permitan al alumnado aprender a cooperar.

Fase III (Poder), El aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender, en la que el objetivo es implantar una estructura en la que el alumnado pueda y deba cooperar.

Es muy probable que haya aspectos que en un primer momento no se hayan

tenido en cuenta, y se compruebe posteriormente que se escapan al control y dificultan el proceso, por lo que se posibilita introducir correcciones sobre la marcha en función de la circunstancia en cada momento (Kemmis y McTaggart, 1998).

Cada espiral se corresponde con una fase, aunque también se puede hacer corresponder con una unidad didáctica, un proyecto de trabajo o incluso con un curso académico completo.

Hay, por tanto, que empezar sensibilizando al grupo, sobre la importancia de la cooperación y llevarlos al convencimiento de que la alternativa que se propone es ventajosa (Pujolás, 2009).

El profesorado por su parte tiene que diseñar cuidadosamente la propuesta, definir los objetivos, preparar los materiales de trabajo y proponer tareas que apunten a la construcción del conocimiento y no a la repetición de la información.

En cada una de estas fases se irá analizando el trabajo que habría que llevar a cabo en relación a una serie de factores claves del hecho educativo y que tienen incidencia a la hora de abordar los contenidos curriculares en el desarrollo de esta metodología en el aula.

Para que el aprendizaje cooperativo surja no se trata simplemente de formar grupos y que los miembros trabajen juntos, sino que es algo más complejo. Las opciones para elaborarlos son múltiples, estas pueden agruparse en cuatro según Velázquez(2012).

- ✓ Grupos de convivencia. Para formar estos grupos debemos tener en cuenta la disposición y la cercanía de los alumnos dentro del aula. Estos grupos se usan de manera puntual.
- ✓ Grupos formados al azar. Esta forma es la más rápida, pero puede causar varios problemas dentro de los grupos. Algunos alumnos pueden ser excluidos, también pueden coincidir varios alumnos con dificultades dentro del mismo, lo que también dificulta el aprendizaje de los demás miembros... Por consiguiente, no es aconsejable que estos grupos sean de larga duración
- ✓ Grupos formados por los propios alumnos. Estos son los de más riesgo. Según algunos autores, como, por ejemplo, Cohen (1999; 89) afirma que “los chicos tendrán tendencia a elegir a sus compañeros de grupo en base a su etnia o su género y tendrán menos disponibilidad para responder como personas singulares”. Aunque también podemos encontrar autores que piensan lo contrario. Pérez-Pueyo (2010) propone establecer estos grupos dentro del área de EF, comenzando a formar grupos en parejas hasta llegar a la formación del grupo completo. Así pues, evitaríamos protestas y exclusión de algún alumno.
- ✓ Grupos formados por el docente. Son los más aconsejables para formar grupos heterogéneos y solucionar problemas entre el alumnado. El docente podría tener en cuenta afinidades entre alumnos y asegurándose, que los alumnos con alguna

necesidad educativa especial o conflictivos, queden apoyados por aquellos más aventajados.

Otro factor a tener en cuenta en la formación de los grupos es el tamaño. Para comenzar los hermanos Johnson (1999, p.39) establecen “la regla básica es: que cuantos menos, mejor”. Continúan “un error típico es hacer que los alumnos trabajen en grupos de aprendizaje cooperativo de cuatro, cinco o seis miembros antes de tener las habilidades necesarias para hacerlo bien”. En cambio, para otros autores como Cohen (1999) el número ideal de alumnos serían cuatro. Aunque aún existen pocos estudios que determinen cuál es el número indicado.

Los grupos más amplios nos darían la posibilidad de encontrar a más alumnos con diferentes habilidades dentro de un grupo. A su vez, aumentan las relaciones sociales entre ellos. Pero crecerían los problemas entre ellos (Velázquez, 2012), por lo que cada docente puede decidir libremente que grupo formar dependiendo de los objetivos a lograr.

Citado anteriormente, la duración para algunos autores viene dada por el tipo de grupo formado (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

- ✓ Grupos informales. Con una sesión de duración, diseñados para centrarse en los contenidos que van a trabajar, descubrir intereses, evaluar conocimientos previos...
- ✓ Grupos formales. Pueden durar varias semanas, guiados para aprender contenidos curriculares.
- ✓ Grupos cooperativos de base. Estos son los de más larga duración, un curso académico. Buscan la ayuda entre iguales como el progreso académico.

No obstante, no existen muchos estudios acerca de esta característica, pero sí podemos afirmar que el grupo va a estar vinculado a los objetivos que queremos trabajar. Si estos son puntuales el grupo también podrá serlo, en cambio, si queremos profundizar en grandes contenidos y mejorar las relaciones sociales, las agrupaciones deben ser heterogéneas y de larga duración.

Johnson, Johnson & Holubec (1994) consideran que el docente debe asignar roles para maximizar el aprendizaje de los alumnos. La asignación de estos además proporciona algunas ventajas:

- Asegura la participación de todos los alumnos.
- Garantiza que todos los alumnos adquieran el conocimiento.
- Crea interdependencia entre los componentes del grupo.

Johnson, Johnson & Holubec (1994) clasifican la asignación de los roles del alumnado en base a su función:

- ✓ Roles que ayudan a la conformación del grupo. Estos serán los supervisores del grupo se encargan de que no se haga ruido en el aula y que se respeten los turnos

establecidos. Por ejemplo, el supervisor del tono de voz, de ruido o de turnos.

- ✓ Roles que ayudan al grupo a funcionar. Estos alumnos se encargarán de ayudar al grupo a conseguir la meta a alcanzar. Transmite las ideas de cada uno, anotan las decisiones, se aseguran de que todos los participantes trabajen. Estos también pueden tener una función observadora o ayudan a los demás miembros. Algunos ejemplos son: encargado de explicar ideas, orientador, encargado de ofrecer apoyo...
- ✓ Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo. Dichos alumnos ayudan a formular lo que saben y lo que están aprendiendo. Se asegura que todos aprendan el objetivo a lograr. Algunos pueden ser: mensajero, investigador, analista...
- ✓ Roles de fermentación. Los alumnos intentan crear un pensamiento crítico y mejorar el razonamiento. Como, por ejemplo: crítico de ideas, no de personas, encargado de diferenciar.

Estos autores señalan la necesidad de ir presentando los roles de manera gradual. Por otro lado, Velázquez (2013) añade que estos deben alternarse, de tal manera que todos los alumnos adquieran un rol diferente cada vez.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1 Diagnóstico de la situación

El problema se presenta en la clase de 3º Curso de primaria, en la cual existen conflictos que se deben resolver, entre los que se destacan; no se respetan las opiniones de los demás, no saben trabajar en equipo y sobre todo, el grupo tiende a marginar a una alumna, que en ocasiones es motivo de mofas, desprecios y en menor medida, pero no por ello menos grave en ocasiones recibe insultos.

Todas estas conclusiones se determinan gracias a los informes de los cursos anteriores. Este análisis preciso deriva en concreto en una alumna que tiene difícil situación familiar siendo su tutora legal su abuela y siendo la persona con la que vive. Por este motivo es causa de mofas hacia ella. Su situación económica no es muy buena por lo que su ropa, su material escolar no es de marcas determinadas y sus compañeras (principalmente) la discriminan por no tener o utilizar lo mismo que ellas. Cuando interviene en el aula y expresa su opinión se oyen risas.

Otro caso que se observa en el aula es el de un alumno tímido, sumiso y que además su estatura está por debajo de la media de clase, por lo que sus compañeros no escuchan sus opiniones y no se le tiene en cuenta a la hora de formalizar un trabajo en equipo.

3.2 Descripción del contexto

El Centro Educativo donde se llevó a cabo el proyecto de innovación está encuadrado en un ambiente rural en la zona central del Principado de Asturias, con óptimas conexiones por tren y autobús. Las principales profesiones en cuanto a empleabilidad son variadas yendo desde el ámbito agrícola, industrial, sector servicios y la minería.

La composición familiar más común está formada por el matrimonio y sus hijos contemplándose cierta propensión hacia núcleos familiares poco estables. Hay dos agrupamientos sociales bien distinguidos: familias autóctonas, que normalmente alternan un trabajo por cuenta ajena con pequeñas actividades agrícolas y familias inmigrantes que viven en viviendas sociales con una procedencia de países latinoamericanos, magrebíes y del este de Europa. Estos dos últimos procedencias al ser distinto al nacional, tienen una lengua materna diferenciada al castellano, acogiéndose así a los planes de acogida propuestos por el centro educativo.

Se pueden organizar cuantiosas actividades debido a que coexiste muy buen vínculo entre el Centro, Asociaciones y Ayuntamiento. El Centro ayuda a mejorar la correspondencia con las instituciones políticas, culturales y educativas que lo rodean para así alcanzar las metas educativas que se proponen.

El Centro consta de 3 aulas de Educación Infantil y 6 de Primaria. A nivel porcentual, se benefician del transporte escolar el 90% del alumnado. La jornada escolar es continua. La Escuela se anexa con dos edificios contiguos. El primero de ellos consta de dos plantas, donde están enclavadas las tres Unidades de Infantil y el Aula de Música. En el segundo edificio, en la planta baja están emplazadas la Biblioteca, aula de A.L., aula de P.T., despacho de dirección y Secretaría y Sala de Profesores. En la primera planta se situarán las aulas de 1º y 2º de Primaria, aula de inglés, de asturiano y de Pizarra Digital. Y en el segundo piso se ubicarán las restantes las aulas de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria e Informática, con 16 equipos con conexión a Internet. Dispone en el exterior de zona deportiva y de juegos y espacios verdes.

En el Centro se llevarán a cabo distintos proyectos educativos como por ejemplo aquellos que tienen que ver con: la educación compensatoria, prevención y estimulación lingüística en Infantil, anticipación del idioma inglés en infantil, animación lectora y dinamización de la biblioteca, o el plan de acogida sociolingüística del alumnado inmigrante.

Atendiendo al aspecto económico más imperante en las familias se puede decir que el medio-bajo es el que prima. Por otro lado y prestando atención a la preocupación por la educación, los padres no muestran un gran interés por todo aquello relacionado con los procesos de enseñanza. Aprendizaje llevados a cabo en el aula, interesándose únicamente por el resultado final, la nota. Una minoría interviene en las actividades extraescolares

marcadas dentro del Proyecto Educativo del Centro. Se puede ver una cordial relación familia – escuela y casi todos tienen acceso a la tics, ya sea a través de sus teléfonos móviles, tablets u ordenadores.

Este proyecto de innovación educativa se va a instaurar el 3º Nivel de Primaria del mencionado Centro. Dicho curso cuenta con una totalidad de 16 alumnos siendo 10 alumnos de sexo masculino y 6 alumnas de sexo femenino. De la globalidad de estos alumnos hay dos de ellos que precisan apoyo por parte del especialista de PT fuera del aula ya que refieren impedimento en su aprendizaje. Por otro lado, y hablando de la implicación de las familias, señalar que dos se mantienen al margen de la situación no implicándose en nada relacionado con el Colegio, seis muestran una preocupación extrema por la situación (entre las que están la familia de la niña que presenta este caso de marginación y las de los alumnos líderes del aula). El resto de las familias considera que hay algún problema, pero no se involucran. También dentro de la globalidad del grupo comentar que, la abuela que tiene la niña bajo su tutela se implica de forma positiva en el trabajo que tiene que realizar con esta alumna.

Finalizando con este resumen de la atención a la diversidad en el aula se destacan dos alumnos, uno de etnia gitana el cual muestra un absentismo escolar bastante llamativo (puesto en conocimiento a los Servicios Sociales) y por otro lado, existe un alumno que destaca por su gran timidez, comentado con anterioridad, debido a que presenta un morfotipo más bajo que el resto de sus compañeros por lo cual también es motivo de burla.

A nivel de adquisición de concomimientos, no hay ningún alumno que haya repetido curso, aunque hay tres alumnos que tienen pendientes las matemáticas de segundo, una alumna lengua del mismo curso y dos alumnos la lengua extranjera del mencionado curso.

El aula dispone de pizarra digital 2.0 al igual que la típica pizarra tradicional, ordenador portátil, biblioteca del aula, rincón de juegos educativos, armario de material, cuatro corchos donde se exponen las creaciones de los alumnos, perchas y mobiliario de mesas y sillas para alumnos y docentes.

3.3 Ámbitos de mejora

Lo que se pretende mejorar con este proyecto son las relaciones sociales. Trabajar con las competencias: social y cívica, aprender a aprender, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor mediante una metodología activa como es el aprendizaje cooperativo

Se pretende modificar las conductas que tienen los alumnos de este curso, para que el clima en el aula sea sostenible, cordial y donde impere la amistad, el compañerismo y sobre todo por encima de todos, que exista el respeto.

El trabajo con las familias será fundamental, pero los participantes son los alumnos, pero si en algún momento y de manera puntual se necesita ayuda de los padres, se les citaría en la hora de tutoría.

3.4 Objetivos

Como objetivo general se plantea:

- ✓ Expone una proposición de intervención que posibilite la prevención del acoso escolar en el aula de 3º Nivel de Educación Primaria.

Con este trabajo, se perseguía que todo el alumnado se encuentre cómodo en la escuela y que se conciencien y tomen valores de referencia. Así mismo, la finalidad última es el respeto hacia todo el mundo.

Los objetivos específicos a alcanzar son:

- ✓ Potenciar que los alumnos establezcan entre ellos relaciones de amistad basadas en el respeto mutuo, la empatía y la asertividad.
- ✓ Sensibilizar al alumnado para que diferencie lo que es un conflicto de lo que es la violencia.
- ✓ Ofrecer un contexto donde se pueda comentar, hablar y exponer las dificultades y tensiones que puedan darse en el aula y en el colegio.
- ✓ Apoyar la acción tutorial facilitando distintas herramientas para trabajar con el alumnado de forma más efectiva.

En cuanto a los objetivos de la intervención podremos diferenciar los siguientes:

- ✓ Lograr el respeto a través de la utilización de metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo.
- ✓ Enseñar a resolver conflictos de forma positiva, sin violencia, trabajando las actitudes.

3.5 Fases del proyecto de innovación

En este apartado se desarrollará brevemente la estructura del proyecto para posteriormente en la metodología describirlo con más detalle. Este consta de tres fases bien diferenciadas:

- Fase de iniciación. Es la fase más general. En ella se concientia al alumnado de la conceptualización del acoso o bullying y cuáles son sus efectos.
- Fase de aplicación. En esta segunda fase es donde el alumnado toma el verdadero protagonismo por medio de todas las situaciones que se plantean.
- Fase de seguimiento. Un Proyecto que se precie no debe quedarse en la segunda fase. Es muy importante ver si se van produciendo los cambios o efectos deseados tras su implantación.

Tabla 3. “Duración de las sesiones por semanas”.

FASE DE INICIACIÓN	FASE DE APLICACIÓN	FASE DE SEGUIMIENTO
6 SESIONES	22 SESIONES	13 SESIONES

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se reflejan estas fases en un cronograma para su visualización.

Tabla 4. “Temporalización del proyecto.” (Fases).

FASES		TEMPORALIZACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN									
		SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Fase de iniciación	1s										
	2s										
	3s										
	4s										
Fase de aplicación	1s										
	2s										
	3s										
	4s										
Fase de seguimiento o evaluación	1s										
	2s										
	3s										
	4s										

Fuente: Elaboración propia

3.6 Metodología

Una vez explicadas las fases de acción, se hace mención ahora a la metodología a seguir. Pero antes de comenzar, se debe enmarcar legalmente esta gestión. Dicha labor a trabajar se encuadra en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo .

Según establece el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo (2022, p. 7), los objetivos de la etapa de Educación Primaria estarán encaminados al logro de la adquisición, por parte de todo el alumnado, de las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de

acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

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

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

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, y la no discriminación de personas con discapacidad.

Los métodos de trabajo favorecerán la contextualización de los aprendizajes, el aprovechamiento del entorno y la participación activa del alumnado en la construcción de los aprendizajes y la interacción entre iguales para potenciar su autoestima e integración social. Por lo tanto, la metodología a desarrollar sería globalizada y cooperativa. Las actividades que se desarrollaron iban íntimamente relacionadas con los objetivos específicos planteados en el proyecto.

Este irá incluido en la Programación General Anual del Centro (PGA), más concretamente en el apartado: "Concreción de los Planes y Programas Prescriptivos".

A continuación, se desarrollan las fases de actuación:

- **Fase de iniciación**

Esta fase de prevención se llevará a cabo durante el Primer Trimestre una vez a la semana durante seis semanas.

Antes de empezar con los niños a trabajar, se aprovechará la reunión tutorial de inicio de curso e informaremos a las familias del proyecto a ejecutar. Se les pedirá en la medida de lo posible la máxima implicación y les haremos ver la importancia del mismo. También se les informará que más adelante se le citará a nivel individual para hablar de cada niño y su actitud ante el acoso.

Para marcar el punto de salida, se cumplirá una valoración inicial y así se sabrá el nivel de consciencia que tiene el alumnado sobre el tema a tratar. (Ver Anexo A).

A continuación, en la siguiente sesión, se les mostrará una diapositiva (Ver Anexo B)

en la que se explica de manera clara qué es el acoso. Cuando ya quedé fijado el concepto a estudio, la siguiente diapositiva a visualizar versará sobre las diferentes clases de acoso existentes(Ver Anexo C). Dado que las clases serán de carácter práctico y participativo, esta sesión se trabajará mediante actividades de rolerplaying. Para que se pongan en la piel del otro y vean los sentimientos que están sintiendo los niños acosados (Ver Anexo D). En la cuarta, quinta y sexta sesión, se proponen una serie de actividades y formas de aprendizaje especialmente eficientes y adecuadas para desarrollar los distintos tipos de emociones, pero antes se les esbozan los heterogéneos pasos para trabajar:

1. Detectar la emoción que hay detrás de sus actos. Cada vez que se realiza alguna actividad hay una emoción, por lo que se deberá de aprender a saber qué emoción inspira esa determinada acción y por qué.
2. Los alumnos deben de ser capaces de ampliar su vocabulario emocional. No solo hay cuatro emociones básicas: alegría, miedo, tristeza y enfado.
3. No se deben de dejar engañar por las apariencias emocionales.
4. No se debe de juzgar la forma en la que se sienten.
5. Aprender a mirar al lenguaje corporal de sus compañeros, el gestual.
6. Controlar lo que se piensa antes de decir las cosas, hay que procesar y pensar lo que se dice y como se dice.
7. Ser capaces de expresar sus emociones de forma asertiva.

- **Fase de Aplicación**

Tras la primera fase se tenderá hacia la fase de aplicación que se realizará durante aproximadamente veintidós semanas. Es la fase más larga ya que es donde se tiene en cuenta todos los resultados de la fase anterior. Es “la puesta en escena “. En espacio es donde se mantendrá el contacto con la familia y se citaran a nivel individual en la hora de tutoría para cambiar impresiones acerca de lo que se ha analizado en la fase de iniciación.

Paralelamente, en las reuniones de coordinación de docente, se recopilará información sobre las actitudes de nuestro alumnado de clase, ya que en ocasiones el alumno muestra estas de forma diferenciada con el tutor, con otro profesional, o en otro escenario o entorno.

Tras la obtención de todo lo anterior, se elaborará una tabla en la se vea la situación de cada alumno a nivel de centro y a nivel familiar (Ver anexo E). Una vez se hayan cotejado los datos se pasará a la actuación a través de las actividades planteadas para tal efecto.

Tabla 5. "Actividad 1"

TÍTULO: "LOS GUARDIANES DEL RECREO"

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmitir a los docentes los posibles problemas que se den en el patio
DESTINATARIOS:	Todos los alumnos de Educación Primaria
TIEMPO:	Durante el tiempo del recreo que son 30 minutos.
MATERIALES:	Papel continuo para los brazaletes, colores, celo
ROLES:	Mediador/a 1, Mediador/a 2, Marcador/a de conflictos, Comunicador/a de conflictos
METODOLOGÍA:	Los grupos de esta brigada serán heterogéneos y serán rotativos, de tal forma que a lo largo del Curso todos hayan pasado por ese rol. Cada miembro del grupo llevará una señal identificativa la cual le hará visible ante cualquier alumno. Una vez finalizado el periodo de mediador nos reunimos con ellos y se cambiarán impresiones.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. "Actividad 2"

TÍTULO: "APOYOS"

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar al alumnado que no mantiene relaciones sociales en el patio y que están solos.
DESTINATARIOS:	Todos los alumnos de Educación Primaria
TIEMPO:	Durante el tiempo del recreo que son 30 minutos.
MATERIALES:	Papel continuo para los brazaletes, colores, celo
ROLES:	Observador/a 1, Observador/a 2, Interlocutor/a, Dinamizador
METODOLOGÍA:	Esta figura está encaminada para que los niños que estén solos en el patio puedan jugar o interaccionar alguien con ellos. Los "apoyos" serán dados por uno de los grupos del aula. Se reunirán con el tutor y con la brigada del patio.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. "Actividad 3"

TÍTULO: "PATIOS INCLUSIVOS"

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear un espacio lúdico a nivel grupal en el que todo el alumnado intervenga.
DESTINATARIOS:	Todos los alumnos de Educación Primaria e Infantil
TIEMPO:	Durante el tiempo del recreo que son 30 minutos.
MATERIALES:	Tizas, sillas, sacos, cuerdas, peonzas, el juego de la rana, bolos, balón, paracaídas, tablero de twister y ruleta, pelota de voleibol, tablero de parchís gigante y dado.
ROLES:	Organizador/a 1, Organizador/a 2, Organizador/a 3, Organizador/a 4
METODOLOGÍA:	La actividad será realizada por el grupo mediante retos cooperativos en el espacio del recreo. Se habilitará un espacio específico en el patio para el desarrollo de dicha actividad en la cual podrán participar todos aquellos alumnos inscritos con anterioridad(apoyo alumnado 6º).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. "Actividad 4"

TÍTULO: "SEMANA DE LA PAZ"

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concienciar a los alumnos que el conflicto no es válido en esta Sociedad.
DESTINATARIOS:	Todos los alumnos de Educación Primaria e Infantil
TIEMPO:	A partir de la hora del recreo, las dos últimas sesiones
MATERIALES:	Equipo de sonido, papel continuo, pinturas
ROLES:	Investigador/a, coordinador/a, secretario/a, responsable de material y del orden
METODOLOGÍA:	Se elaborará por parte de cada grupo murales con temáticas interculturales con el objetivo de promover las interacciones sociales del grupo debido a la perspectiva multirracial del aula.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. "Actividad 5"

TÍTULO: "ELABORACIÓN DICCIONARIO DIVERSO"

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer diferentes dialectos que hablan sus compañeros.
DESTINATARIOS:	Todos los alumnos de 4º de Educación Primaria
TIEMPO:	Se empleará cada quince días en la asignatura de plástica, un tiempo para la elaboración del mismo.
MATERIALES:	Ordenador, impresora, lápiz, papel, colores , cuerda
ROLES:	Moderador/a, Coordinador/a, Secretario/a, Responsable de material y del orden
METODOLOGÍA:	Elaboración de un diccionario diverso en relación a las diferentes expresiones terminológicas de cada una de las culturas presentes en el aula.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. "Actividad 6"

TÍTULO:"ELABORACIÓN DE AVATARES PARA DECORAR LA PUERTA"

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar un mural entre todos. ▪ Compartir material
DESTINATARIOS:	Todos los alumnos de 4º de Educación Primaria
TIEMPO:	Se realizarán en dos sesiones de Educación Artística.
MATERIALES:	Lana, pegamento, botones, telas de diferentes texturas y estampados, cartulinas estampadas, diferentes tipos de papel: pinocho, seda,...cartulinas lisas
ROLES:	Coordinador, Diseñador 1, Diseñador 2, Responsable del material y el orden
METODOLOGÍA:	Se elaborarán avatares representativos de cada uno de los grupos con la perspectiva del grupo y con la utilización del material de todos los miembros del grupo.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. "Actividad 7"

TÍTULO: "DEBATES"

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuchar las opiniones de los compañeros. ▪ Crear un clima de diálogo y reflexión.
DESTINATARIOS:	Todos los alumnos de 4º de Educación Primaria
TIEMPO:	Se emplearán sesiones de la asignatura de Lengua Castellana y literatura, Ciencias Sociales y Ciencias naturales.
MATERIALES:	Láminas con slogans
ROLES:	Moderador/a, Portavoz, Secretario/a 1, Secretario/a 2
METODOLOGÍA:	De manera transversal a lo largo de la fase de aplicación se realizarán debates a partir de problemáticas planteadas o conflictos que puedan surgir durante la aplicación del programa.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. "Actividad 8"

TÍTULO: "TRABAJAR LAS EMOCIONES"

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer de forma consciente nuestras emociones y nombrarlas. Identificar qué sentimientos y expresar sentimientos. ▪ Dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. ▪ Saber animar a una persona cuando no se encuentra bien. Saber captar los diferentes mensajes que transmiten los demás. ▪ Reflexionar ante una situación problemática y saber actuar de forma pacífica.
DESTINATARIOS:	Todos los alumnos de 4º de Educación Primaria
TIEMPO:	Se emplearán sesiones de la asignatura de Lengua Castellana y literatura, Ciencias Sociales y Ciencias naturales.
MATERIALES:	Diferentes fichas, Lápices, Colores, Pizarra y tizas
ROLES:	Coordinador/a, Portavoz, Secretario/a, Responsable del material
METODOLOGÍA:	Lectura comprensiva. Emocionario. Trabajo grupal de las principales emociones.

Fuente: Elaboración propia.

- **Fase de seguimiento/ evaluación**

Y por último tendremos la fase de seguimiento/ evaluación. Esta fase tuvo una temporalización de trece semanas. Es muy importante que después de cada actuación observemos si ha funcionado o no. El enfoque que se quiere dar a este Proyecto no es otro que el de cambio de actitudes y el respeto. Por lo que tenemos que evaluar si el clima del Centro ha cambiado.

Para ello el seguimiento lo haremos a través de una rúbrica (ANEXO 10).

Según los resultados, se analizó si este Proyecto es efectivo en este Centro o por el contrario hay que cambiar el enfoque de actuación a otros más convencionales o más estrictos.

3.7 Agentes implicadas

Para poder llevar a cabo este Proyecto fue necesaria la implicación de todo el personal del Centro para la correcta coordinación.

También fue de especial importancia la ayuda y colaboración de los padres ya que los niños pueden actuar de una determinada manera en el Colegio y en la calle o en su casa cambiando el rol y sus actitudes. La función de éstos sería la de aportar información sobre cómo actúan sus hijos fuera del Centro Escolar siempre y cuando sea necesario. En este caso el tutor, se pondría en contacto con ellos y les citaría en la hora de tutoría para cambiar impresiones.

Por otro lado, señalar que los alumnos fueron los principales protagonistas de este Proyecto. Ellos fueron los actores, los participantes del proyecto y los que más se tuvieron que implicar. Debemos transmitirles la importancia que tienen las actitudes que poseemos y cómo nos debemos de ayudar los unos a los otros y ponernos en algunos casos en la piel del otro. Debemos de empatizar. Todos somos iguales y no por poseer más bienes o alzar la voz, se es mejor persona. No por haber viajado más o tener un móvil más caro se ha de menospreciar a otro que no lo tenga o no haya ido a ese sitio. No por llevar unos zapatos de una determinada marca se va a caminar más lejos.

3.8 Recursos materiales y humanos

Los recursos materiales que se utilizarán en el proyecto señalar los siguientes:

- Retroproyector
- Ordenador con conexión a internet
- Impresora
- Fotocopiadora
- Material fungible: lápices, colores, papel continuo, papel de transparencias, pinceles, folios, cartulinas, impermeables, papel de plastificar

- Material de Ed. Física: paracaídas, pelotas, cuerdas, sacos.

Además de todo lo anterior, sería necesario contar con un aula donde se desarrollen las sesiones también se necesitaría si fuera necesario reunirse con las familias, sería el aula de 3º curso.

En cuanto a los recursos humanos se contaría con el tutor de 3º curso y con la ayuda de la orientadora del Centro, que es la persona que atiende a las familias siempre que existe algún problema en el Centro en relación al tema tratado en el proyecto. A parte el resto de los docentes del colegio participa en labores de apoyo y ayuda y de observadores en las horas de los recreos u otras actividades complementarias que se celebran en el Centro.

3.9 Evaluación

La evaluación es el proceso por el cual se puede conocer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, se observa y analiza en qué modo los alumnos alcanzan los objetivos planteados inicialmente y cuál ha sido su comportamiento y evolución a lo largo de todo el proceso. Además, sirve para valorar hasta qué punto nuestros alumnos son competentes. Pero por otro lado la evaluación también permitirá establecer como ha desarrollado su labor docente el profesional, es decir, como ha sido su intervención con el alumnado, si sus objetivos estaban bien planteados, eran adecuados los contenidos a trabajar, si la metodología era la correcta en cada momento, etc.

La evaluación de la intervención está dirigida a averiguar los conocimientos y las actitudes nuevas que los alumnos han adquirido una vez llevadas a cabo las actividades. Además, la evaluación también se centra en el cambio del comportamiento y de las actitudes de los alumnos a la hora de relacionarse con sus compañeros. Otra postura importante a atesorar es la adquisición de los objetivos: si se han alcanzado en su totalidad, si se han alcanzado de manera parcial, o si, por el contrario, no se han alcanzado ninguno de los objetivos previstos de inicio.

Para evaluar este Proyecto y así poder ver si los resultados obtenidos son los que se planteaban en un principio lo haremos de la siguiente manera:

1. La evaluación del proyecto se realizará mediante encuestas a nuestros alumnos, los participantes del proyecto, y los maestros que participaron en él; aportando sus opiniones y sobre todo, se expresaron aportando nuevas ideas para futuros Proyectos.
2. Antes de empezar con el proyecto señalar que se realizaría una evaluación inicial, a través de un cuestionario, para saber el punto de partida que tenemos en nuestra aula y saber por dónde enfocar el proyecto.
3. Para la evaluación procesual, se tendría un diario de campo donde anotamos las

cosas puntuales que se den. De esta manera, si se observa que algo no está funcionando, automáticamente se replanteará la forma de actuación de dicho Proyecto. También, se elaborará una rúbrica en la que los maestros implicados, sean los encargados de complementarla valorando el desarrollo y el seguimiento del Proyecto.

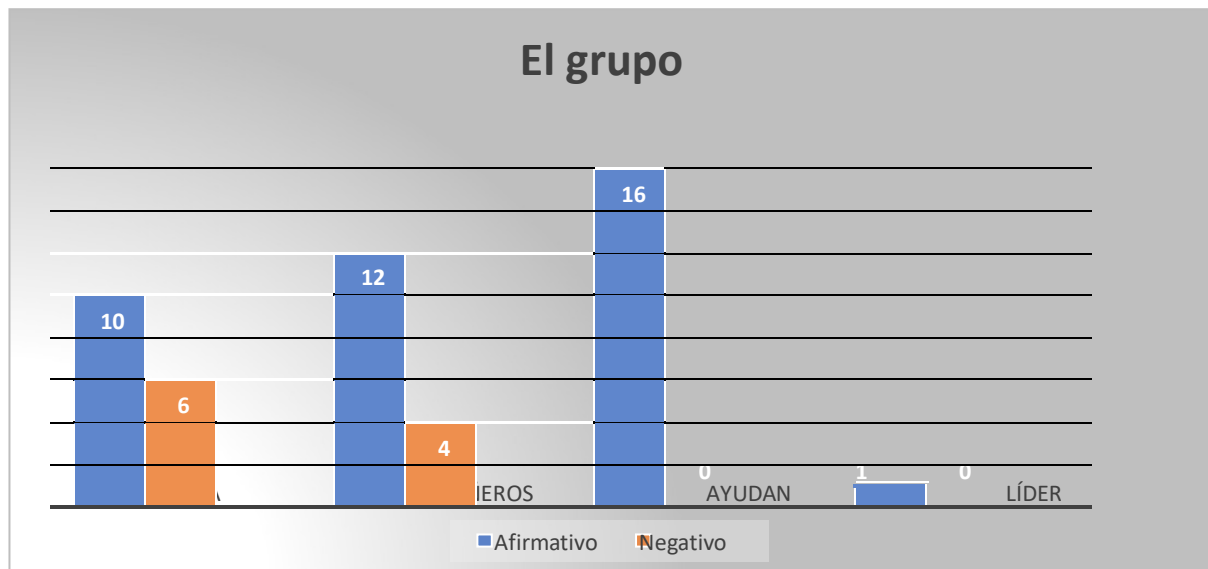
4. Y en relación a la evaluación final, se ha pasado la misma encuesta que en la evaluación inicial para ver si hay cambios positivos en relación con el tema tratado; si el proyecto ha servido para cambiar las actitudes de nuestros alumnos

3.10 Resultados

Al inicio del Proyecto he pasado una encuesta y estos son los datos obtenidos, (Ver Tabla 11.)

De los 16 alumnos que están en 3º de Educación Primaria:

Figura 3. "Relaciones entre el alumnado de 3º de Educación Primaria"

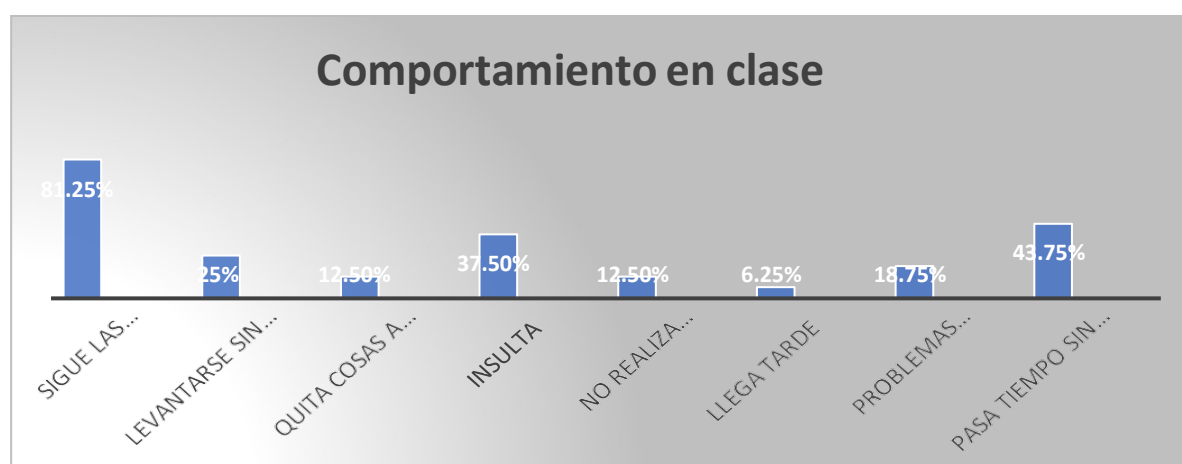


Fuente: Elaboración propia.

- ✓ El 62, 5% de los alumnos están contentos con su clase.
- ✓ El 75% de los alumnos consideran que son buenos compañeros.
- ✓ El 100% consideran que ayudan a los demás compañeros.
- ✓ Se observa que hay un alumno que es el líder que lleva la voz cantante del grupo.

Cuando se pasó la encuesta a los alumnos en relación al comportamiento en clase y encasa estos fueron los datos obtenidos (Ver Tabla 12).

Figura 4. "Resultados de encuesta sobre el comportamiento en clase".



Fuente: Elaboración propia

Y ya por último para evaluar este proyecto se ha elaborado una rúbrica para extraer las conclusiones sobre la experiencia que han tenido nuestros alumnos en él.

Tabla 13." Rúbrica del proyecto".

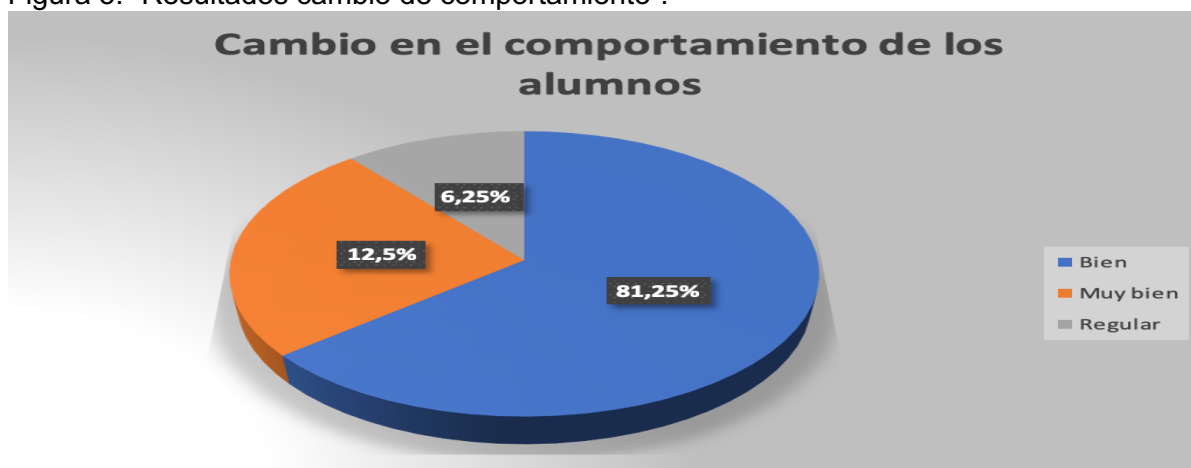
CRITERIOS	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
	25%	25%	25%	25%
Se notan cambios de actitud por parte de los alumnos		1	13	2
Se ve más implicación por parte de los alumnos a la hora de producirse un conflicto		2	14	
Piden ayuda cuando ven alguna situación de peligro		2		14
Se observa más colaboración de los alumnos mayores con los más pequeños		1	15	
El rol de "brigada de patio" va tomando importancia				16
Se ha disminuido las situaciones de acoso en el Centro		2	14	

Los padres se implican con el Proyecto		3	10	3
El material y las actividades fueron entendidas				16
Las actividades se realizaron de forma correcta			16	
Se han cumplido los objetivos propuestos		1	15	

Fuente: Elaboración propia.

Tras esta rúbrica se han obtenido los siguientes porcentajes,

Figura 5. "Resultados cambio de comportamiento".



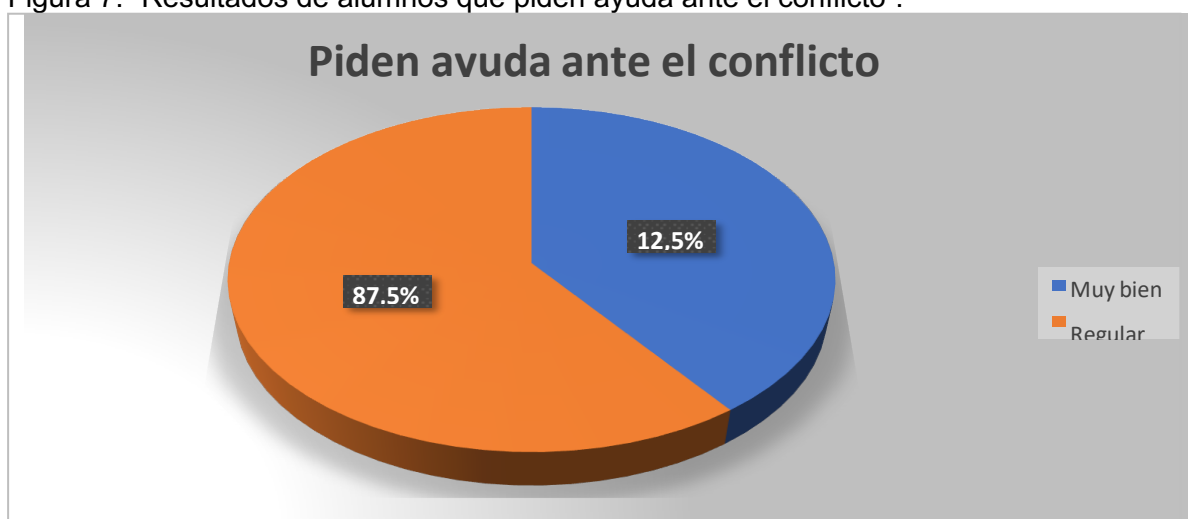
Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. "Resultados de la implicación en un conflicto".



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. "Resultados de alumnos que piden ayuda ante el conflicto".



Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. "Resultados de alumnos ayudan a otros más pequeños".



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. "Importancia del rol de la brigada de patio".



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. "Realización de actividades correctamente".



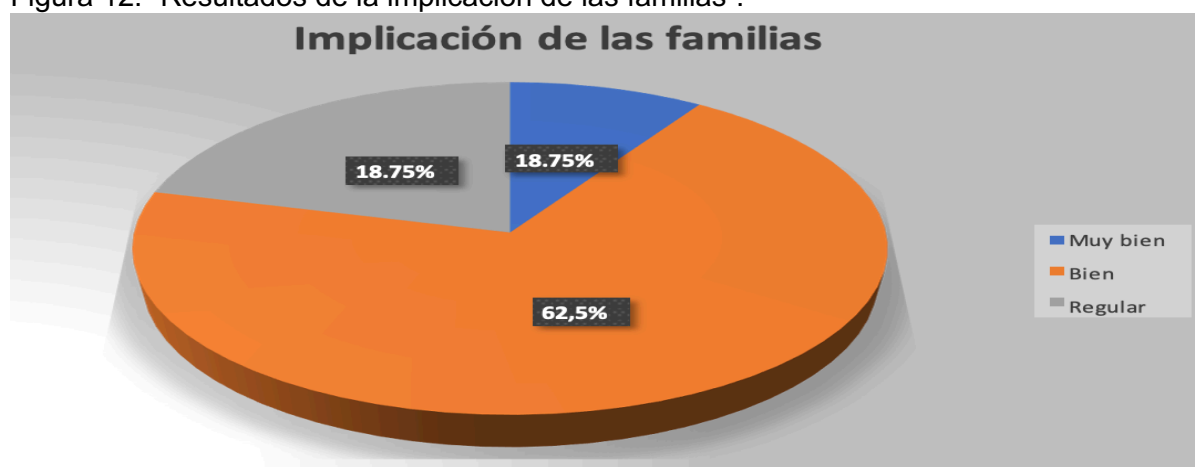
Fuente: Elaboración propia.

Figura 11. "Resultados de la disminución de la situación de acoso".



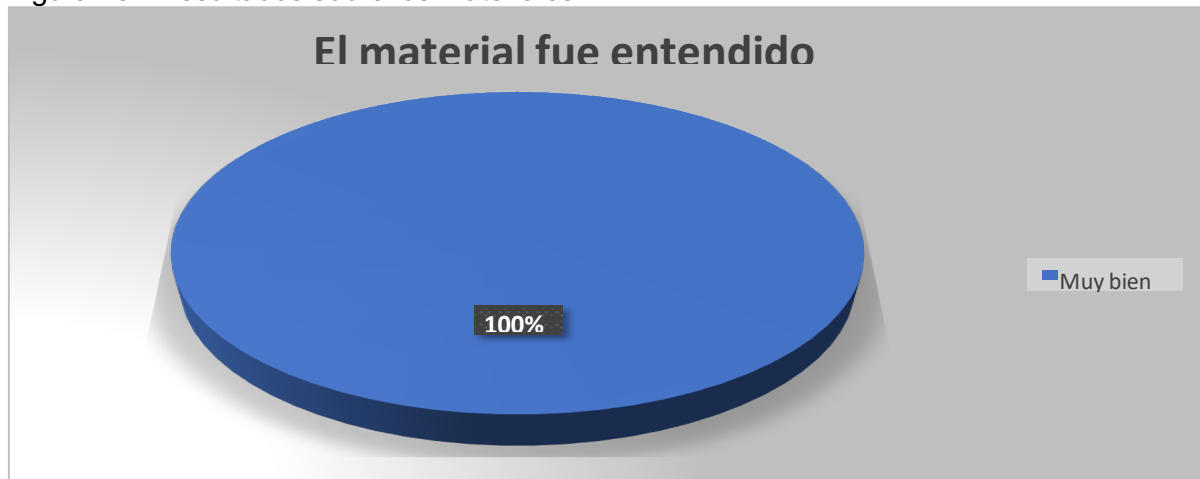
Fuente: Elaboración propia.

Figura 12. "Resultados de la implicación de las familias".



Fuente: Elaboración propia.

Figura 13. "Resultados sobre los materiales".



Fuente: Elaboración propia.

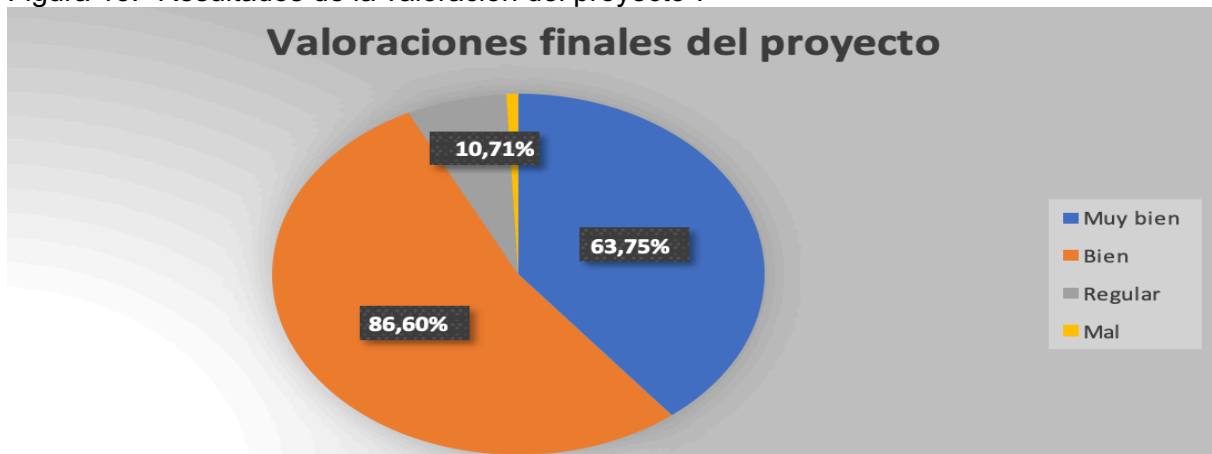
Figura 14. "Resultados de los objetivos propuestos".



Fuente: Elaboración propia.

Una vez analizados los resultados obtenidos durante el transcurso de la realización del proyecto se señalan las valoraciones finales de la puesta en práctica.

Figura 15. "Resultados de la valoración del proyecto".



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se expondrán las siguientes conclusiones que se han extraído del presente proyecto:

1. Se deben de dar modelos de desempeño a los alumnos ante contextos que les generen miedo, ya que por si mismos, no son competentes de actuar ante algún impedimento.
2. Se demanda constituir a niños que sean futuros ciudadanos de bien. Desde pequeños inculcarles valores, enseñarles lo que está bien y no. Enseñarles a empatizar.
3. El aprendizaje cooperativo es una metodología válida de aplicación, en relación a la diversidad del aula, ya que fomenta la inclusión de todo el alumnado. Este aprendizaje influye de manera positiva entre los alumnos que necesitan apoyo específico o por presentar necesidades educativas especiales. Asimismo, es de gran ayuda para resolver posibles conflictos dentro del aula.
4. Dentro de esta metodología el docente juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo un guía en el aprendizaje, orientador en la búsqueda de soluciones y mediador para la resolución de conflictos... Pero sin obviar que el verdadero protagonista del proceso es el niño.
5. Se debe promover las relaciones sociales y esta metodología es una buena estrategia para reforzarla.
6. Y por último, conocer y potenciar a los alumnos, reforzándoles su autoestima., dando un feedback continuo. El trabajo emocional formará parte esencial, que vean que son aptos de alcanzar lo que se proponen. En muchas de las ocasiones no se obtendrán los resultados de manera inmediata, inculcando un trabajo continuo para no llegar o no consentir dar paso a la frustración.

Por otro lado, se puede afirmar que los objetivos planteados al inicio del trabajo se han cumplido. Haciendo un recorrido desde el marco teórico de esta metodología hasta llevarlo a la práctica docente. Así:

- ✓ Se ha fomentado en nuestro alumnado la edificación de relaciones de amistad, empatía y asertividad.
- ✓ Se ha logrado el respeto de unos hacia otros mediante la utilización de metodologías activas.
- ✓ Se ha sensibilizado a nuestros alumnos con un tema tan importante como el acoso escolar.
- ✓ Han aprendido los alumnos a resolver conflictos de forma pacífica y con un trabajo

actitudinal de gran calado.

- ✓ Se ha creado un clima escolar idóneo en el Centro para poder hablar de los sentimientos, las preocupaciones, de los alumnos.
- ✓ La acción tutorial ha cobrado un papel primordial a la par que protagonista en el Centro Educativo.

Es una alternativa a los Proyectos existentes en los Centros en los que solo se basan con separar al acosado y acosador y erradicar ese problema preciso; no educar a los niños para que ese problema no aparezca y sobre todo que los que están alrededor ayuden ante un posible acoso.

En cuanto a futuras líneas de investigación se podrían enfocar hacia:

1. Comprobar si los efectos positivos en los alumnos que han seguido esta metodología continúan en el tiempo.
2. Aplicación de esta metodología en una práctica docente futura y comprobar sus efectos positivos.
3. Analizar los resultados de una implantación del Proyecto en edades tempranas: qué pasaría si esta metodología fuera aplicada en todos los centros escolares desde estas edades, se acabaría con los numerosos conflictos presentes en todas las aulas educativas, formando así "nuevos alumnos".

El presente trabajo solo es una pequeña investigación. La aplicación de este tipo de metodologías supone un esfuerzo por parte del docente a la hora de elaborar sus clases, ya que requiere de cierta formación, actitud y manejo a la hora de su puesta en práctica. Se deberían dejar atrás los modelos tradicionales de enseñanza. Los niños son curiosos por naturaleza y auténticas esponjas en sus primeros años de vida, por lo que realizar procesos de aprendizaje variados y reales, favorecerá tanto a la adquisición de conocimiento, como a la adquisición de competencias que les permitan hacer frente a la vida. En este proceso, durante la etapa de Primaria, el docente juega un rol decisivo, éste deberá contribuir con todas las herramientas y recursos que posea, con el último propósito de que sus alumnos obtengan los distintos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, en definitiva ser competentes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, N. y Breto, C (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. MEC, CIDE.
- Arocas, B y Andrés, M (2011). *Trabajo Fin de Máster en intervención en convivencia escolar*. Facultad de Ciencias de la Información.
- Asociación Protégeles. Recuperado el 7 de abril de 2020 de: <http://www.https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=18&subs=125&cod=2766&page=>
- Bulach, Fulbright y Williams, (2002); Isernhagen y Harris, (2002); Ma-x, (2002). *La escuela inclusiva ante el acoso escolar*. aperi presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: LA.
- Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/colaboradores.asp?sec=3&subs=7>
- Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9(3), 383-394.
- Collell, J. & Escudé, C. (2006). *El acoso escolar. Un enfoque psicopatológico*. Anuario de Psicología clínica y de la salud, 2, 9-14.
- Concejo educativo de Castilla y León. Recuperado el 13 de marzo de 2020 de: http://www.concejoeducativo.org/rubrique.php?id_rubrique=2
- Cuentos didácticos para alumnado entre 3 y 14 años. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de: https://www.entreculturas.org/files/files/documentos/estudios_e_informes/SAME2011_propuestas_didacticas_de_infantil_a_bachillerato.pdf
- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias (2019).
- Defensor del menor de Madrid. Recuperado el 12 de marzo de 2020 de: <http://www.dmenor-mad.es/>
- Díaz Aguado, M., Martínez, R., & Martín, R. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- 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, MJ: Convivencia escolar y prevención de violencia. INJUVE y CNICE (web)
- Dípticos informativos del Gob. de Navarra sobre bullying. Recuperado el 8 de abril de 2020 de: https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/900859/2_LAGUNTZA+Cast.pdf/3e98440f-7b54-46e8-b81a-4ec5d2e7448b
- Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research, 6(2), 176-204. doi10.17583/remie.2016.2108

- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea
- Fernández, L. (21 de noviembre de 2022). El acoso se dispara en asturias por el uso de las nuevas tecnologías. *La voz de asturias*.
<https://www.lavozdeasturias.es/noticia/asturias/2022/11/20/acoso-escolar-dispara-asturias-uso-nuevas-tecnologias/00031668966281025912121.htm>
- Fernández - Río, J. & Méndez- Giménez, A. (2016). *Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física*. Retos, 29, 201-206.
- Fernández- Río, J. (2003). *El Aprendizaje Cooperativo en Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. La Peonza, CD-ROM.
- Furlong, M. J., Felix, E. D., Sharkey, J. D., & Larson, J. (2005). *Preventing school violence: A plan for safe and engaging schools*. *Principal Leadership*, 6(1), 11-15.
- Fundación ANAR. *Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo*. Recuperado el 8 de marzo de 2020 de: [http:// www.anar.org/](http://www.anar.org/)
- Gardner, H., y Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Barcelona. Paidós.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). *Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores*. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Recuperado el 31 de Octubre de 2018
- Goleman, D. (1995): *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Editorial Kaidós.
- González, J. L. (2007). *Convivencia y condiciones de trabajo*, En Avilés, J. M. (coord.) *Convivencia escolar: convivir, compartir decisiones*. Madrid: Cuaderno STESIntersindical 3.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 4(2).
- Hernández, L. & Madero, O. (2007). *El Aprendizaje Cooperativo como metodología de trabajo en Educación Física*. México: Talleres Gráficos de la Sección 54 del S.N.T.E.
- Iglesias, O. G. (2018). *Antecedentes pedagógicos y psicológicos del aprendizaje cooperativo*. Publicaciones Didácticas N°93. P. 252-254.
- Informe Cisneros y Test. Recuperado el 13 de marzo de 2020 de: [http:// www.acosoescolar.com](http://www.acosoescolar.com).
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). *Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia*. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Instrucciones de aplicación del Protocolo de actuación ante situaciones de posible acoso escolar (2018, 23 de marzo). Recuperado el 2 de abril de 2020 de: <https://www.educastur.es/-/instrucciones-de-aplicacion-del-protocolo-de-actuacion-ante-situaciones-de-posible-acoso-escolar>.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo*,

- competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. (G. Vitale, Trad.) Virginia: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Lavall, E. N. L. (2017). *Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal*. *Psychology, Society, & Education*, 5(1), 21-40.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Jefatura del Estado BOE-A-2020-17264.
- Limas, V.S. (2000). *La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula*.
- López Alcatraz, J. M. (2006). *La asignación de roles como una de las decisiones previas en el aprendizaje cooperativo*. Actas del V Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas (págs. CD-ROM). Valladolid: La Peonza.
- Lozano Carballo, Pilar (2008). *¡No es tan fácil ser niño!*. Edebé. Marchesi, A. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de educación y formación profesional (2023). *Estudio sobre la convivencia escolar en educación primaria*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación
- Muñoz, G. N. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Informe Cisneros X. Madrid: IEDDI.
- Oledera, A. (2008). *La escuela inclusiva ante el acoso escolar*.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación.
- Olweus. (2003). *La escuela inclusiva ante el acoso escolar*. Madrid. Morata. Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Paco Cascón y Carlos Beristain. *Juegos y dinámicas que utilizan el enfoque "socioafectivo" para desarrollar el intercambio y la empatía*. Ed Los libros de la catarata
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Una propuesta metodológica basada en las actitudes*. León: ALPE.
- PRODENI-ASOCIACIÓN DE UTILIDAD PÚBLICA. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de: <http://www.prodeni.org/>
- Programa Kiva. Recuperado el 16 de abril de 2020 de: [http:// www.kivaprogram.net](http://www.kivaprogram.net)
- Pujolàs, P. (2008). *El Aprendizaje Cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014).

- Ortografía*. Barcelona. Espasa.
- Real Decreto 157/202, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 2 de marzo de 2022 número 52,
- Recursos varios sobre el acoso escolar. Recuperados el 3 de marzo de 2020 de: <http://entrepasillosyaulas.blogspot.com/2010/12/recursos-para-tratar-el-acoso->
- Rodríguez, N (2004): *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren abusos*. Madrid. Temas de hoy.
- Rodríguez, Y. L. Z., & Aldana, A. N. (2023). Aprendizaje cooperativo y juego de roles: una estrategia mediadora en las relaciones interpersonales. *GADE: Revista Científica*, 3(2), 365-391
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid, Espasa
- Sánchez, S. B. E. (2023). La cultura del bullying (acoso escolar). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7357-7367.
- Sendino, C. (2015). *Trabajo Fin de Máster "El acoso Escolar"*. Universidad de Zaragoza.
- Slavin, R. (1975). *Team-games-tournaments: a student team approach to teaching*. Baltimore: MD: Jhon Hopkins University.
- Slavin, R. (1995). *Grupo de estudio sobre Aprendizaje Cooperativo. Aprendizaje Cooperativo: teoría, investigación y práctica*. New York: Cambridge University.
- Torrego, J. C (2005) *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar: Manuel para la formación de alumno/as ayudantes*. Educación Hoy.
- Torrego, J. C. (Coord) (2007). *La convivencia en los centros*. Barcelona: Wolters Kluwer
- Valladolid Martín, C. (2013). *Trabajo Fin de Máster "Bullying dentro de las aulas: Propuesta de intervención con alumnos de la ESO identificados como acosadores."* UNIR.
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del Aprendizaje Cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física (tesis doctoral)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Zagalaz, M^a L, Cagón, J, Lara, A. (2014). *Fundamentos de la programación de Educación Física*. Síntesis. Madrid.

6.ANEXOS

Anexo A. Encuesta inicial.

EDAD:

SEXO:

<u>PREGUNTA</u>	<u>SI</u>	<u>NO</u>
¿Estás contento con tu clase?		
¿Prestas atención cuando otros hablan en clase?		
¿Con qué compañero te gustaría sentarte?		
¿Crees que eres buen compañero? ¿Por qué?		
¿Ayudas a tus compañeros cuando necesitan ayuda? ¿Por qué?		
¿Das las gracias cuando alguien te ayuda? ¿Por qué?		
¿Con qué compañero no querrías jugar?		
¿Sueles hacer cosas sin pensar qué va a pasar?		
¿Qué es lo que más te ha gustado hoy de clase?		
Si fueras profesor, ¿qué tres cosas harías en clase?		

Anexo B. El acoso escolar

EL ACOSO



- Maltrato
- Intimidación
- Humillación
- Agresión: verbal, física o social

Anexo C. Tipos de acoso

ACOSO FÍSICO



ACOSO VERBAL



ACOSO PSICOLÓGICO



CIBERBULLYING



CONDUCTAS VIOLENTAS	TRATAMIENTO QUE AYUDA A ELIMINARLAS
<ul style="list-style-type: none"> • Agresión física • Exclusión social • Agresión verbal • Acoso racial • Intimidación • Violencia sexual 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adoptar un estilo no violento para expresar tensiones 2. Romper la conspiración del silencio 3. Desarrollar una cultura de no violencia, rechazando comportamientos de intimidación y de victimización

Anexo D. Roleplaying .

Para realizar la actividad dividiremos la clase en pequeños grupos de 4 personas. Estos grupos serán heterogéneos. A cada grupo le daremos un papel tipo:

A) Eres un chico que no tienes mucho poder adquisitivo. No vistes ropa de marca y en ocasiones vas con la ropa sucia. Tu fisonomía es de ser un poco obeso. No tienes la posibilidad de utilizar ni ordenadores ni videojuegos. No puedes celebrar tus cumpleaños como tus compañeros por lo que tú nunca estás invitado a ninguno de los de tus compañeros. No te sabes defender. Siempre que se meten contigo, acabas llorando.

(Este rol se lo daremos al líder del grupo)

B) Eres un chico con un poder adquisitivo medio- alto. Siempre vas vestido con ropa nueva, a la moda y de marca. Eres un chico atlético y te gusta jugar a los videojuegos que los tienes todos y utilizar el ordenador. Tus fiestas de cumpleaños son muy habladas en el Colegio porque son muy originales. Eres una persona que con los niños que no son como tú, no te relacionas. En ocasiones puedes llegar a mofarte de ellos.

(Este rol se lo daremos al frágil del grupo)

C) Eres una chica con un poder adquisitivo medio. Vistes con ropa que heredas de tus hermanas y en ocasiones te la compran nueva. Eres una chica esbelta y mantienes buena relación con todos tus compañeros. Te relacionas con todos e intentas ayudar en lo que puedes, incluso si increpan a algún compañero tuyo.

(Este rol se lo daremos al que no interviene cuando hay algún altercado con sus compañeros)

D) Eres una chica con poder adquisitivo medio. Bien vestida y aseada, y con una fisonomía un poco opulenta. No te quieres meter en problemas por lo que vas al Colegio y a penas te relacionas con nadie. Haces tus trabajos y te vas a casa. (Este rol se lo daremos a la que se relaciona con todos e intenta ayudar cuando pasa algún altercado)

Anexo E. Tabla del alumno Centro/ casa.

- Nombre:
- Edad:
- Curso:

COMPORTAMIENTO	SI	NO
Pide permiso para ir al lavabo		
No acata las órdenes del maestro		
Se levanta del sitio sin permiso		
Pinta en las mesas o en las paredes		
No respeta el turno de palabra		
Se ríe de los comentarios de otros alumnos		
Quita cosas a sus compañeros		
Se pelea con algún compañero		
Desafía la autoridad		
Insulta a un compañero de clase		
Amenaza a algún compañero o maestro		
Corre o grita por los pasillos del Centro y no respeta las filas		
Hace gestos jocosos		
Llega tarde al Colegio		

Hace sus deberes		
Respeto a sus padres, hermanos,...		
Acata los castigos que le dicen sus padres		
Tiene algún problema familiar cercano		
Pasa el mayor tiempo del día sin ver a sus padres		

Anexo F. Patios divertidos.

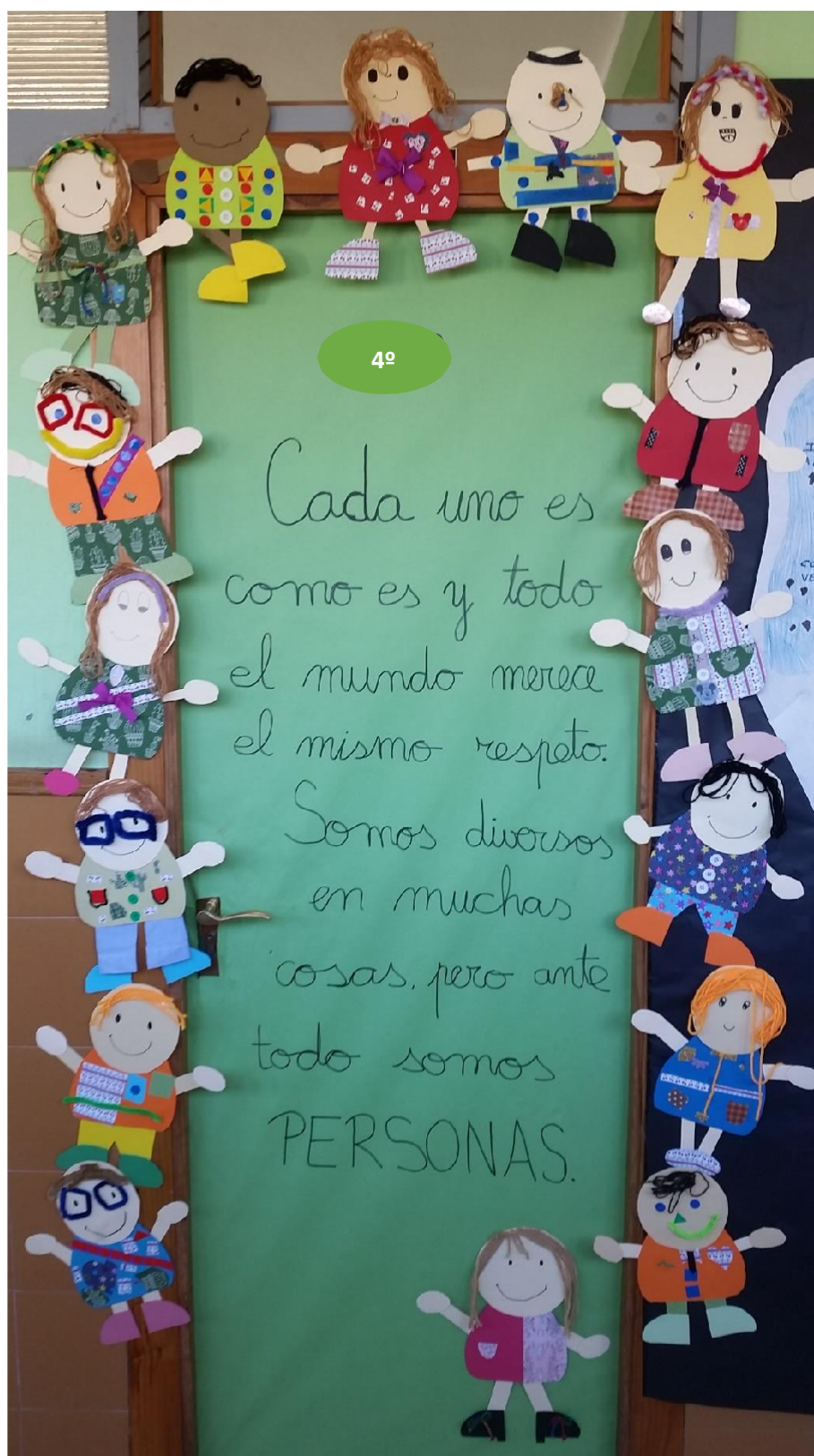
Esta actividad se realizará en el patio y la coordinación de la misma la realizará en maestra de Educación Física ya que es él el encargado de agrupar los materiales y organizar el espacio disponible. Se dividirán en estos dos tipos de juegos:

- JUEGOS TRADICIONALES:

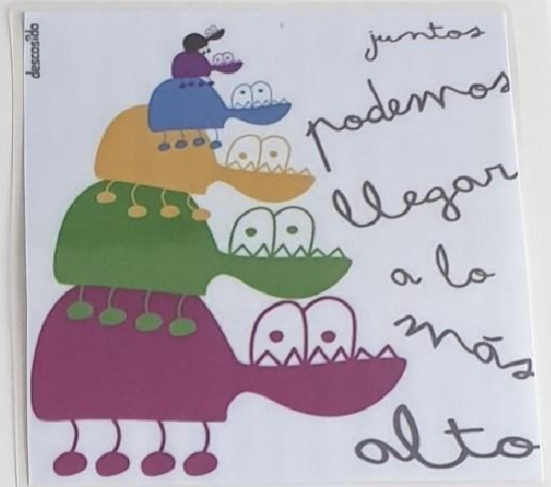
- ✓ Cascallu (Ed. Infantil y Ed. Primaria)
- ✓ Juego de las sillas (Ed. Infantil)
- ✓ Carrera de sacos (Ed. Primaria)
- ✓ Tirar de la cuerda (Ed. Primaria)
- ✓ Las peonzas (Ed. Primaria)
- ✓ La rana (Ed. Primaria)
- ✓ Los bolos (Ed. Infantil y Primaria)

- JUEGOS COOPERATIVOS:

- ✓ Paracaídas (Ed. Infantil y Ed. Primaria)
- ✓ Twister (Ed. Primaria)
- ✓ Voleibol (Ed. Primaria)
- ✓ Parchís gigante (Ed. Primaria)

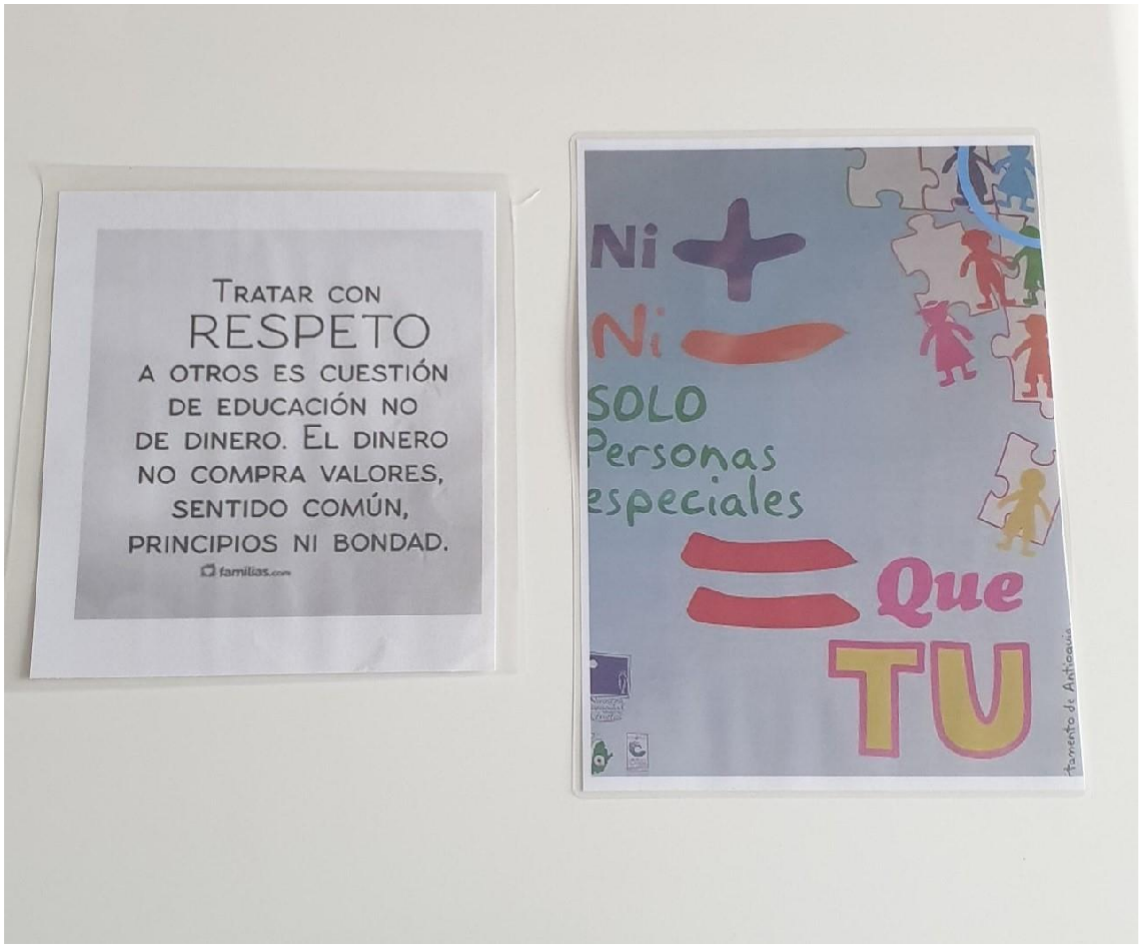


Anexo H. Frases para analizar.



"HAY UNA HISTORIA
DETRÁS DE CADA
PERSONA. HAY UNA
RAZÓN POR LA CUAL SON
COMO SON. PIENSA EN
ESO ANTES DE JUZGAR A
NADIE".





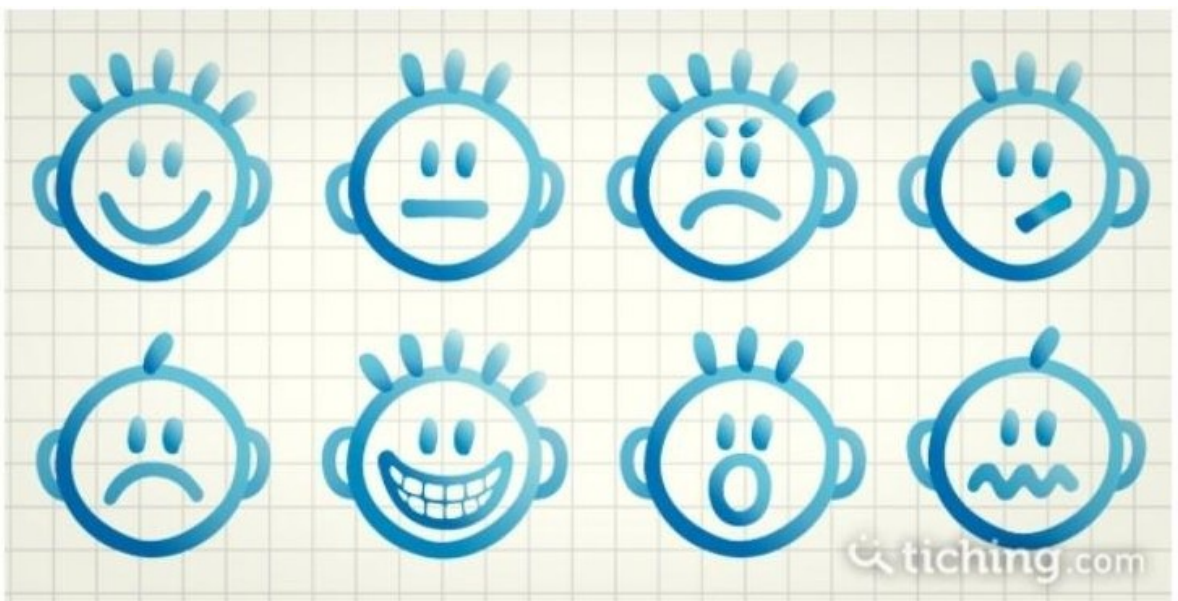
FICHA 1:

¿Cómo soy? Entrevista personal

- ✓ Me llamo: _____
- ✓ Mi edad es: _____
- ✓ ¿Cómo soy físicamente? _____
- ✓ ¿Cómo es mi forma de ser? _____
- ✓ ¿Qué cosas me gustan hacer? _____
- ✓ ¿Qué cosas se me dan bien? _____
- ✓ ¿Qué cosas me cuesta hacer? _____

FICHA 2:

Debate sobre las imágenes que vemos.



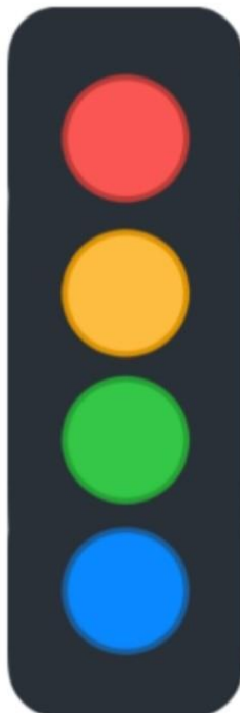
FICHA 3:

Pequeñas frases para trabajar las emociones:



FICHA 3:

Semáforo de las emociones. Fíjate en la ficha y lee. Piensa en qué situaciones te sientes en rojo, Amarillo, verde y azul. Luego anótalo en tu cuaderno



ENOJO – SIENTO QUE LA TEMPERATURA DE LA PARTE SUPERIOR DE MI CUERPO SE ELEVA. NORMALMENTE ME SUCEDE CUANDO ALGÚN COMPAÑERO DEL EQUIPO NO TRABAJA.

ALEGRÍA – SONRÍO REPENTINAMENTE, MI RITMO CARDIACO ES TRANQUILO, ME SIENTO RELAJADO. LLEGA A PASAR CUANDO OBTENGO BUENOS RESULTADOS, Y ESO ME HACE PENSAR QUE TODO ESTARÁ BIEN.

MIEDO – ME SUDAN LAS MANOS, MI RÍTMICO CARDIACO ACELERA. NORMALMENTE SUCEDE MOMENTOS ANTES DE RECIBIR LA CALIFICACIÓN DE UN EXAMEN. PIENSO EN QUE ME IRÁ BIEN, Y ASÍ ME TRANQUILIZO

TRISTEZA – LAS GANAS DE LLORAR LLEGAN A MI, AUNQUE POCAS VECES ME DESHAGO DE ESA MANERA. SUCEDE CUANDO NO ALCANZO UNA CALIFICACIÓN ESPERADA. PIENSO QUE PUEDO HACERLO MEJOR Y ME FRUSTRO.

FICHA 4:

Dinámica de las emociones. Tomando de referencia esta tabla, trabajamos en parejas y ponemos ejemplos de situaciones en las que nos sentimos así.

ESTIMULO	SENSACION	EMOCION	RESPUESTA	SUGERENCIA
(-)	Peligro	TEMOR miedo, Ansiedad, nerviosismo, terror, fobia, pánico	Huida Inhibición	Pedir protección Buscar seguridad en si mismo Reafirmar auto confianza.
(-)	Daño	RABIA Frustración, desprecio, resentimiento, cólera, irritabilidad, hostilidad, violencia, odio.	agresión	Pedir al otro modificar su conducta. Aceptación de límites de libertad propios y ajenos.
(-)	Pérdida	TRISTEZA Depresión, soledad, pesimismo, desesperación.	Aislamiento	Animar a pedir consuelo en otros. Aceptación de los límites de la vida y la muerte.

FICHA 5:

La casa de las emociones. Vamos a completar esta tabla y Luego lo ponemos en común entre todos para ver cómo nos sentimos en situaciones parecidas.

	MIEDO	ALEGRÍA	ENFADO	SORPRESA	AMOR	ASCO	TRISTEZA
Es una emoción positiva o negativa							
Qué pienso cuando me siento así							
Cómo me siento con esta emoción							
Qué hago cuando me siento así							
En que parte de la casa puedo situar esta emoción							
De qué cosas, muebles, adornos se acompaña							

Anexo J. Rúbrica de la evaluación del proyecto.

CRITERIOS	MAL 25%	REGULAR 25%	BIEN 25%	MUY BIEN 25%	TOTAL
Se notan cambios de actitud por parte de los alumnos					
Se ve más implicación por parte de los alumnos a la hora de producirse un conflicto					
Piden ayuda cuando ven alguna situación de peligro					
Se observa más colaboración de los alumnos mayores con los más pequeños					
El rol de "brigada de patio" va tomando importancia					
Se ha disminuído las situaciones de acoso en el Centro					
Los padres se implican con el Proyecto					
El material y las actividades fueron entendidas					
Las actividades se realizaron de forma correcta					
Se han cumplido los objetivos propuestos					

Anexo K. Evaluación del alumno.

	SI	NO
¿Me relaciono de forma correcta con mis compañeros?		
¿Sigo las normas del aula y del Colegio?		
¿Cuando veo algún problema en el patio intento ayudar?		
¿Ayudo a mis compañeros cuando no saben hacer alguna tarea?		
¿Me pongo en el lugar del otro cuando le están molestando?		
¿Sigo las normas cuando voy a realizar alguna actividad?		
Aunque algún compañero no me caiga bien, ¿lo respeto?		
¿Me rio de algún compañero por su aspecto físico?		
¿ Crees que eres buen compañero?		
<p>¿He aprendido algo nuevo durante este curso con respecto a como tratar a los demás o cómo actuar ante un caso de acoso?</p> <p>Escribe qué cosas has aprendido:</p>		

Anexo L. Encuesta al profesorado.

	SI	NO
¿Has desarrollado el Proyecto?		
¿La temporalización fue la adecuada?		
¿Los recursos humanos eran suficientes?		
¿Consideras que el planteamiento para ese Centro fue el idóneo?		
¿Consideras que realizarlo en este Curso fue correcto?		
¿Lo llevarías a cabo en algún otro Nivel?		
¿Crees que hubo la suficiente implicación por parte del alumnado?		
¿Y por parte del profesorado?		
¿Tenías la suficiente formación para llevarlo a cabo?		
¿Tienes las esperanzas que los alumnos se hayan concienciado de la problemática?		
¿Qué cosas aportarías al Proyecto para mejorarlo?		