

Programa contra el acoso escolar y sus formas de prevenirlo a través de juegos cooperativos.

Grado en Educación Primaria

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Autora: Laura María Reina Santana

Tutor: Rayco Montesdeoca Hernández

Año 2018/2019

Programa contra el acoso escolar y sus formas de prevenirlo a través de juegos cooperativos.

Grado en Educación Primaria

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Autora: Laura María Reina Santana

Tutor: Rayco Montesdeoca Hernández

Año 2018/2019

Firma tutor

Firma alumno

Índice

1.	Introducción.....	1
2.	Objetivos.....	2
3.	Marco teórico.....	2
3.1.	Clima en el aula	2
3.2.	Acoso escolar	3
3.2.1.	Roles en una situación de acoso escolar	4
3.3.	Acoso escolar en la clase de Educación Física	5
3.4.	Modelo de Hellison.....	6
3.5	Juegos cooperativos	9
4.	Metodología.....	10
4.1.	Muestra	10
4.2.	Instrumento de medición	10
4.3.	Validación cuestionario	11
4.4.	Proceso de toma de datos	12
4.5.	Vaciado de los datos	12
4.6.	Cronograma de la investigación	12
5.	Resultados.....	14
5.1.	Análisis de los resultados.....	14
6.	Conclusiones.....	21
7.	Perspectivas de futuro.....	22
8.	Autoevaluación.....	22
9.	Referencias	24
10.	Anexos	27

1. Introducción

“Las razones que desencadenan el acoso escolar según las llamadas que recibimos por parte de las víctimas son la marginación ya sea por destacar por su inteligencia, por tener algún tipo de defecto físico o por ser poco abierto en relaciones sociales y no seguir los mismos gustos que la mayoría” (EFE, 2018) explica la psicóloga Diana Díaz, en una noticia publicada por el diario *La Opinión* en el que menciona algunas “Claves para luchar contra el acoso escolar”.

Como sabemos, en los últimos años se ha escuchado en mayor medida casos de acoso escolar. Algunos les echan la culpa las nuevas tecnologías, otros a la sociedad, al ambiente escolar, la víctima, el acosador, etc., lo cierto es que en ningún caso se produce por un único factor.

Por ejemplo, en los países occidentales los niños tímidos y callados suelen sufrir más el acoso, mientras que en China estos suelen gozar de un alto estatus en su círculo de amigos. Por lo tanto, lo que se valora en cada cultura influye también en el fenómeno del acoso escolar (Kaukiainen y Salmivalli, 2009). Actualmente, nos encontramos en una sociedad, cada vez más heterogénea, donde cada niño tiene unas características y unas cualidades que debemos respetar y aceptar, pues, al fin y al cabo, no dejan de ser niños con un futuro por delante, en el cual debemos ayudarles a prosperar.

Por este motivo, hemos escogido trabajar en este proyecto con un programa finlandés denominado KiVa, el cual no trata de trabajar directamente con el acosador y la víctima, sino con la gente que rodea a estos, los espectadores de dicha situación.

No obstante, en relación a todas las materias que podemos encontrar en el centro educativo hemos elegido la Educación Física, para trabajar en ella con la prevención e intervención del acoso escolar. Esto se debe a que esta es una de las asignaturas en la que los niños se sienten un poco más libres y quizás no tan arraigados a un libro, sino más bien a una gran variedad de juegos y deportes de los cuales debemos extraer valores y conocimientos significativos para ellos. Por lo tanto, dicha asignatura nos puede facilitar esta interacción docente-alumno tratando de lograr una mayor participación e integración y de este modo introducir esta propuesta de prevención e intervención que nos gustaría llevar a cabo en el aula.

2. Objetivos

En este apartado nos disponemos a exponer los objetivos que pretendemos conseguir con este trabajo:

- Mejorar el clima en el aula a través de juegos cooperativos.
- Prevenir el acoso escolar mediante el desarrollo de juegos cooperativos.
- Hacer protagonista al alumnado en todo momento.

3. Marco teórico.

A continuación, podremos ver reflejada la información de especial interés sobre la que tratará nuestro Trabajo de Fin de Grado (TFG).

3.1. Clima en el aula

El clima escolar es determinante de las situaciones y relaciones diarias entre los alumnos y el profesorado sin olvidar la especial relevancia que puede llegar a tener la implicación y participación de las familias no solo para el sujeto en particular sino también a la hora de mejorar la convivencia dentro del centro escolar (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011). No obstante, los conflictos son propios de la naturaleza de las relaciones humana al existir intereses distintos por lo que son propios de cualquier proceso de convivencia (Monzonís y Capllonch, 2014).

De este modo, la teoría de las metas de logro (TML), propone que la manera de estructurar o desarrollar las clases, por parte del docente, generaran en el alumno comportamientos más o menos positivos a la hora de adaptarse en el aula (Sevil, Aibar, Abós y García, 2017).

Según la teoría de las metas de logros un clima motivacional puede conducir a 2 perspectivas diferentes de este (Gómez y Rodríguez, 2010):

- Clima orientado a la tarea, en la cual el sujeto está más centrado en alcanzar la tarea cuya finalidad será dominarla y alcanzar los objetivos previstos, lo que hará que su sentimiento de competencia aumente y por lo tanto exista mayor implicación.
- Clima orientado al ego, en el que el sujeto se centra más en mostrar su competencia con respecto al resto y se tiende a atribuir el fracaso a la falta de habilidad. En este caso, el individuo no es consecuente con la

tarea, por lo que suelen terminar abandonándola y, al mismo tiempo, empeorando su ejecución en otras.

Además, el clima motivacional en lo que respecta al profesor de Educación Física debe ser un aspecto fundamental pues fomenta el desarrollo del aprendizaje y el progreso inter-individual del alumno. Es decir, si el alumno percibe un clima tarea existe una mayor posibilidad de que este se implique y sienta que es valorado por sus propias habilidades y esfuerzos, es más probable que tenga un mayor rendimiento académico (Sevil, Aibar, Abós y García, 2017).

Por el contrario, si percibe un clima motivacional ego, en el que sienten que son continuamente comparados con las habilidades y rendimientos de sus compañeros, se desmotivarán y, por lo tanto, esto se podría ver reflejado en las calificaciones (Sevil, Aibar, Abós y García, 2017).

3.2. Acoso escolar

Dan Olweus quien define esta situación como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques” (Collell y Escudé, 2006). Es decir, esa relación entre iguales que se debería dar se transforma a una relación bajo un esquema de dominio-sumisión.

Por consiguiente, Dan Olweus fue uno de los primeros investigadores que estudió este fenómeno. Los primeros informes vinculados a esta violencia escolar aparecen en 1983 en los que Olweus y Erling Roland mencionan los primeros estudios realizados inicialmente en Noruega desde el año 1973, extendiéndose así, posteriormente a los países escandinavos. A finales de los 80 y principio de los 90, esta problemática de acoso entre iguales cautivó la atención pública llevándolo a investigación en otros países como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia (Castillo-Pulido, 2011).

No obstante, hemos de tener en cuenta que el fenómeno del acoso escolar está bastante ligado a aspectos como son los orígenes, contexto social y cultural, procedencia familiar y nivel socioeconómico tanto de los individuos implicados como del centro en el que se encuentran dichos alumnos (Castillo-Pulido, 2011).

Asimismo, el primer caso de acoso escolar que se produjo en España y del cual encontramos datos es el de un adolescente de apenas 14 años procedente de Guipúzcoa,

tras meses sufriendo una desagradable situación de violencia en la escuela por parte de sus compañeros decidió quitarse la vida el 21 de septiembre de 2004.

Además, por lo general, los tipos de violencia que explicaremos a continuación pueden ser de dos formas (Olweus, 1978):

- Directa, que es cuando se producen agresiones contra la víctima.
- Indirecta que se produce cuando existe un aislamiento social, así como una exclusión de esta, por parte de su grupo de iguales.

En cuanto a los tipos de violencia, podemos encontrar la física, la verbal y la de exclusión social. Las cuales se pueden dar tanto de forma directa como de forma indirecta, como ya hemos nombrado anteriormente. Además, en la actualidad, también existe el llamado *Cyberbullying*, que se produce a través de las nuevas tecnologías y, al igual que en la demás, se trata de intimidar a la víctima, tratando de producirle esta situación de acoso fuera del centro (Collell y Escudé, 2006).

Por otro lado, nos preguntamos qué puede llevar a los niños y niñas a realizar estas situaciones de acoso y por qué eligen a una víctima y no a otra. Aunque debemos tener en cuenta que en distintas culturas hay diferentes aspectos que pueden incrementar estas situaciones:

“Los estudios demuestran que los niños y niñas con determinadas características son proclives a convertirse en acosadores. Algunos pueden tener problemas graves en determinados apartados de su vida. Actualmente, podemos considerar que una de las principales causas del acoso es la pretensión del acosador o acosadora de reforzar su estatus social o de ganar poder en el grupo”. (Kaukiainen y Salmivalli, 2009).

Además, en lo que respecta a la figura de la víctima, podemos decir que todos podemos llegar a serlo. No sin más, en la mayoría de los casos los acosados suelen ser niños o niñas con características visibles como un físico anormal, poco/mucho peso, tímidos, introvertidos, más pequeños...Pero no debemos generalizar, pues también existen alumnos en estos casos que no son especialmente tímidos o inseguros, tienen una autoestima alta, etc. (Kaukiainen y Salmivalli, 2009).

3.2.1. Roles en una situación de acoso escolar

Es importante observar los distintos roles que pueden llegar a tener los alumnos en una situación de acoso escolar, ya que como sabemos, este se da en

un contexto de grupo, donde los alumnos representan distintos papeles (Collell y Escudé, 2006).

- **El agresor.** Es muy raro que este actúe en solitario, habitualmente busca el apoyo del grupo para llevar a cabo la situación. Podemos distinguir 2 tipos:
 - ♦ Dominante. Tiende a una personalidad poco sociable y con una conducta agresiva proactiva.
 - ♦ Ansiosa. Tiende a tener una autoestima baja y mucha ansiedad vinculada a una agresividad más bien reactiva.
- **La víctima.** Este individuo, por lo general se encuentra aislado, aunque también existen distintos tipos:
 - ♦ Clásica. Suele ser una persona insegura y débil, con poca competencia social.
 - ♦ Provocativa. Con una conducta muy parecida al agresor reactivo, con un déficit por controlar sus emociones y que, dependiendo del contexto puede ser agresor o víctima.
 - ♦ Inespecífica. Aquella persona que el grupo ve como alguien distinto y por esto se convierte en objetivo de sus compañeros. Esta última suele ser la más común.
- **Los espectadores.** Estos son los alumnos que observan la situación y que en ocasiones se unen a esta haciendo que se agrave aun más.

3.3. Acoso escolar en la clase de Educación Física

Como ya hemos visto, el tema principal del trabajo que estamos desarrollando es el acoso escolar ligado a la asignatura de Educación Física y por consiguiente a la actividad física y el deporte.

No obstante, el acoso escolar es uno de los grandes problemas existentes en nuestros centros educativos, nuestro objetivo como docentes relacionados con la actividad física es que los alumnos desarrollen hábitos y costumbres sanas, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que desarrollen una actitud crítica, para el alcance de un bienestar psicofísico, así como la valoración y aceptación de la propia realidad corporal y el aprecio de la actividad

física como medio para su disfrute y mejora de su salud corporal (Segura y López, 2008).

En ocasiones, nos encontramos con que el acoso escolar, dentro de la asignatura de Educación Física tiene especial relación, ya que, en ocasiones, es donde los niños desarrollan y muestran sus capacidades, al realizar actividad recreativas y deportivas, las cuales pueden llegar a ser motivo de burla para algunos compañeros. No obstante, creemos que es una de las asignaturas en las que, de mejor forma, se puede atajar dicha situación, pues en ocasiones el profesor de educación física es uno de los más cercanos a los discentes ya que es una clase con una metodología diferente al resto, así como, en esta asignatura los alumnos pueden llegar a compartir bastante a la hora de realizar cualquier tipo de juego o actividad deportiva, y por lo tanto donde mejor se pueden llegar a demostrar la educación en valores.

Como sabemos, uno de los mejores métodos para prevenir el acoso escolar, como nos cuentan Guimarães y Prat (2008), es la educación en valores:

Los valores son componentes fundamentales en la formación de las actitudes de las personas y en el respeto a las normas. Por eso, cualquier programa o actividad didáctica elaborados para intervenir en casos de acoso escolar debe estar basado en las diferencias entre los valores, las actitudes y las normas.

3.4. Modelo de Hellison

Hellison, en la década de los años 70 del siglo XX, tras su colaboración en programas de actividad física con jóvenes con un nivel socioeconómico bajo y riesgo de exclusión social de las ciudades de Portland y Chicago desarrolló un modelo que promueve el uso de la actividad física y el deporte para enseñar habilidades y valores para la vida (Fernandez-Rio, 2014).

Este programa desarrollado por Hellison adquirió el nombre de Modelo de Responsabilidad Personal y Social:

La convicción clave del modelo se centra en la idea de que los individuos para ser eficientes en su entorno social, tiene que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás incorporando estrategias en sus comportamientos que les permitan ejercer el control de sus vidas (Merino, Valero y Belando, 2017).

Existen varios pilares metodológicos sobre los que Hellison (2011) asienta su modelo (Merino, Valero y Belando, 2017):

- Integración. La responsabilidad personal y social deben enseñarse de forma inherente a los contenidos de la educación física.
- Cesión de responsabilidad a los alumnos. Debemos tratar de promover la toma de decisiones en los alumnos ofreciéndole roles y posiciones de liderazgo desarrollando así la responsabilidad de estos.
- Relación profesor y alumno. Estas deben fundamentarse en la experiencia, honestidad, confianza y comunicación.
- Transferencia. La finalidad de este modelo es que el alumno sea capaz de difundir estos valores y conductas que les hemos infundado durante las sesiones la asignatura de Educación Física a sus contextos más cercanos como puede ser el hogar, el centro educativo, actividad deportiva, etc.

Bajo la perspectiva de este modelo, el éxito reside en mejorar el nivel de responsabilidad personal y social de los estudiantes partícipes de dicho planteamiento. Hellison (2011) propone un esquema de 5 niveles de responsabilidad (Fernández-Rio, 2014):

- Nivel 0 – Irresponsabilidad: Los estudiantes de este nivel ponen excusas y culpan a los demás de su comportamiento, así como niegan su responsabilidad personal en lo que hacen o dejan de hacer. Por otra parte, no quieren participar y cuando lo hacen intentan hacer daño a sus compañeros al no tener auto-control.
- Nivel 1- Respeto: Estos alumnos respetan el derecho de los demás a participar y aprender, así como sus sentimientos. Este nivel presenta 3 componentes fundamentales:
 - ◆ Auto-control
 - ◆ Resolución pacífica de conflictos
 - ◆ Inclusión

Son capaces de controlar su comportamiento sin influir en el derecho de los demás de aprender y, del docente, a enseñar.

- Nivel 2 – Participación y esfuerzo: Contrarestan los comportamientos, actitudes y valores pasivos y/o socialmente destructivos. Proporcionan experiencias positivas y aprenden a llevarse bien con los demás, así como, a

entender el rol del esfuerzo para hacerles mejores personas. Los 3 componentes de este nivel son:

- ◆ Auto-motivación
- ◆ Esfuerzo y exploración
- ◆ Éxito

Tienen motivación intrínseca para participar y para aprender a intentarlo y a trabajar duro sin que pase nada si se hace mal o se falla.

- Nivel 3 – Autonomía: El estudiante aprende a adquirir más responsabilidad y tiene una independencia más centrada en la tarea. Sus 3 componentes en este nivel son:

- ◆ Establecer objetivos
- ◆ Entender las necesidades propias
- ◆ Soportar las influencias externas

En este nivel trabajan sin la necesidad de que el docente supervise su tarea, se plantean objetivos basados en las necesidades y no en los intereses y son capaces de autoevaluarse, así como, de resistir influencias negativas externas.

- Nivel 4 – Ayuda a los demás: Reconocen que los demás tienen necesidades y sentimientos, desarrollan la habilidad de escuchar y responder, ayudan a los demás y, también, a resolver conflictos de manera pacífica y democrática. Los 3 componentes fundamentales de este nivel son:

- ◆ Fuerza interior
- ◆ Liderazgo
- ◆ Contribuir positivamente

Es decir, son capaces de responder y ayudar a las peticiones sin juzgar a los otros ni esperar recompensas.

- Nivel 5 – Transferencia: Son capaces de poner en práctica lo aprendido en otros contextos de su vida, actúan de modelos de comportamiento personal y socialmente responsable, enseñan y/o ayudan a otras personas que lo necesitan y, así como, siguen trabajando de forma autónoma fuera de la escuela.

En algunos estudios realizados sobre este modelo, Hellison y Wright (2003) observan como favorece a establecer y mantener un clima de aula positivo y que favorece al aprendizaje. Así mismo, Walsh (2007) alcanzó evidencias significativas en las que se enriquecía la participación y el esfuerzo de los alumnos. Esto lo midió a través del tiempo que empleaban en comprometerse con la tarea (Merino, Valero y Belando, 2017).

3.5 Juegos cooperativos

El juego cooperativo es aquel en el que los componentes de un grupo luchan por un objetivo final asumiendo la victoria o la derrota todos juntos, por lo que no compiten entre sí, sino que se esfuerzan por alcanzar un fin determinado (Espejel y Góngora, 2017).

Por tanto, son juegos que tratan de disminuir las conductas agresivas, así como promueven otras como pueden ser la sensibilización, la empatía, la cooperación, con sus iguales tratando de facilitar el encuentro con sus iguales y alentando la participación de todos los componentes (Espejel y Góngora, 2017).

De este modo, estamos de acuerdo en que estos son capaces de generar situaciones en las que se debe desarrollar una actitud de cooperación que influirá en el desarrollo de las relaciones humanas, las responsabilidades individuales, así como, la resolución alternativa de conflictos, la comunicación y el trabajo en equipo entre otros muchos aspectos (Cerdas, 2013).

Además, las experiencias y vivencias que se producen mediante el desarrollo de los juegos cooperativos ayudan a valorar mejor a las personas del grupo, así como las diferentes habilidades presentes en cada uno de ellos lo que ayuda a lograr que cada componente contribuya con los demás a la hora de enriquecerse compartiendo y reflexionando a cerca de las experiencias vividas (Cerdas, 2013).

Por otro lado, resulta importante destacar dentro una amplia cantidad de aspectos que podemos mejorar con el desarrollo de juegos cooperativos, la comunicación y convivencia multicultural. Pues, tratando de demandar esa cooperación lúdica durante las clases de Educación Física con la consecución de un fin satisfactorio para todos, los alumnos pueden llegar a darse que los que les

une es una gran mayoría con respecto a pequeños aspectos que les hacer ser diferentes (Ruiz, 2008).

4. Metodología

A continuación, expondremos la metodología que hemos llevado a cabo para obtener los resultados de nuestra propuesta de intervención.

4.1.Muestra

Nuestra muestra está compuesta por 25 alumnos de 3° de Primaria, concretamente 3°B, de los cuales 16 son niñas y 9 son niños.

Tabla 4.1. Muestra

Clase	3°B
Alumnas	16
Alumnos	9
Total	25

4.2. Instrumento de medición

El equipo docente que ha participado en el proyecto SAVE, a modo de conclusión, resaltan como requisitos para mejorar la convivencia y prevenir la violencia del centro, el potenciar la conciencia de grupo en el frente al individualismo, el trabajo de cooperación y el mecanismo de participación de todos los miembros del centro educativo: profesores, padres de alumnos, alumnos y otros agentes educativos (Ortega y Del Rey, 2001).

El cuestionario consta de 34 preguntas entre las que encontramos algunas con respuestas cerradas en las que debes elegir 1 opción, incluso otras en las que es posible seleccionar hasta 2 y otras en las que debes rellenar con tu opinión. No obstante, las preguntas que le pasamos a los alumnos fueron todas seleccionadas de este, pero no realizamos todas las que tenía, pues no nos era de especial interés para la información que nos interesaba para nuestro Trabajo de Fin de Grado.

Por lo tanto, finalmente el cuestionario que le pasamos a los alumnos estaba compuesto por 16 preguntas, todas con respuestas cerradas a seleccionar de entre

2, 3 o 4 opciones y en algunas puedes escoger más de una opción. Por otro lado, la última pregunta expone algunas situaciones de violencia que se podrían dar entre alumnos y algunas formas de actuación, de entre las que ellos pueden elegir 1 o 2.

4.3. Validación cuestionario

El cuestionario que hemos realizado a los alumnos en nuestra investigación ha sido ampliamente utilizado a nivel nacional en varios estudios, desde 1995, relacionados mayoritariamente con el maltrato entre iguales de los cuales señalaremos algunos a continuación.

Dicho cuestionario tuvo especial relevancia en un “estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria” que trata de medir la incidencia del “bullying” en cinco centros de ESO de Valladolid. Además, examinan las condiciones ambientales y grupales de este, así como las causas que lo suelen producir (Áviles & Monjas, 2005).

Por otro lado, también fue utilizado en otra investigación que trataba de describir y analizar el maltrato entre iguales mostrando diferentes perspectivas de investigadores del ámbito nacional e internacional. También, muestran algunos aspectos que han creado controversia entre estos profesionales en lo que respecta a la definición, la incidencia y la prevalencia del “bullying”. Además, llevan a cabo una revisión de los tipos de maltratos más comunes, una caracterización de las personas implicadas y un análisis de los factores de riesgo más importantes (Benítez y Justicia, 2006).

Entre otras, realizaron el cuestionario adaptado en un “estudio de la percepción que el profesor en activo posee sobre el maltrato entre iguales” que analiza la percepción y el conocimiento de 95 profesores/as paseen del maltrato entre iguales, la relación con la experiencia docente y el ciclo educativo al que pertenecen (Cabezas, García y Benítez, 2006).

No obstante, fue utilizado en otra investigación que estudia la “el maltrato entre iguales” y cuyo objetivo consiste en analizar este tipo de maltratos tanto físico como virtual. Además, expone algunas formas de prevención e intervención en cada uno de los sectores de la comunidad educativa, así como plantea algunos

retos a los miembros de dicha comunidad (Áviles, Irurtia, García-Lopez y Caballo, 2011).

4.4. Proceso de toma de datos

Los cuestionarios se llevaron a cabo tanto antes de la intervención como después. En ambos casos, se realizaron de forma individual y anónima. Además, decidimos llevarlo a cabo en el aula pues consideramos que el alumnado podría estar más concentrado a la hora de llevarlo a cabo, así como, fuimos leyendo las preguntas de una en una, al mismo tiempo que les dábamos tiempo para que las respondieron por si se les presentaba alguna duda, sobre todo la primera vez que lo realizamos.

Por otro lado, el cuestionario era bastante sencillo de responder por lo que no hubo mayor dificultad por parte del alumnado para hacerlo. La segunda vez que lo hicimos, también les guiamos, pero al conocerlo de haberlo realizado ya, apenas tuvieron dudas.

4.5. Vaciado de los datos

Los datos obtenidos en los cuestionarios fueron recogidos con el programa de Excel para Microsoft Office 365 ProPlus. A través de 2 hojas de cálculos, en una de ellas recogíamos todos los resultados obtenidos en el cuestionario realizado antes de la intervención, y en la otra, los que recogimos con el cuestionario que llevamos a cabo después de la intervención.

Los datos que vamos a valorar son frecuencia y, por tanto, el porcentaje que se ha obtenido en cada una de las preguntas tanto antes como después de la intervención.

A partir de aquí, comenzamos a realizar gráficas que compararan diferentes datos que consideráramos relevantes para nuestro trabajo y, de este modo, ver de forma más directa la diferencia de los resultados obtenidos, así como las distintas relaciones que pudieran existir.

4.6. Cronograma de la investigación

En la siguiente tabla expondremos el cronograma que ha seguido nuestro proceso de investigación especificando el tiempo que nos ha llevado realizarlo.

Tabla 4.2. Cronograma de la investigación

	Introducción	Objetivos	Marco teórico	Metodología
Septiembre				
Octubre				
Noviembre				
Diciembre				
Enero				
Febrero				
Marzo				
Abril				
Mayo				

En primer lugar, comenzamos con la elección del tema lo que nos llevó un par de semanas, así como, la redacción de un pequeño informe para que el tutor conocieras el tema y los aspectos que queríamos trabajar en este trabajo final.

Posteriormente, una vez decidimos el tema que queríamos tratar no dispusimos a desarrollar la introducción y los objetivos a conseguir con este proyecto. En octubre, continuamos planificando los objetivos y ya empezamos a desarrollar los primeros apartados del marco teórico, que fue una de las cosas que más trabajo nos llevó puesto que debíamos seleccionar información adecuada para obtener que pudiera resultar interesante ya que es un apartado bastante amplio. Con este último estuvimos trabajando hasta final de enero, principios de febrero.

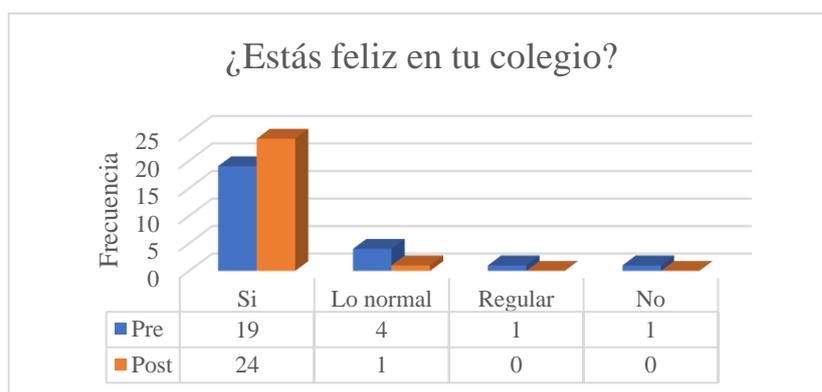
Por último, el apartado de la metodología comenzamos a planificarlo en enero para poder tener preparado los cuestionarios como las distintas actividades que queríamos llevar a cabo en el periodo de prácticas. De este modo, continuamos con el desarrollo de este hasta mayo pues no solo se trataba realizar la intervención en el periodo de prácticas sino también debíamos recoger y especificar toda la información necesaria que nuestro TFG requería. Este último punto, nos llevó aproximadamente el mismo tiempo que el anterior, no obstante, nos resultó más cómodo trabajar con él ya que era explicar el proceso que habíamos llevado a cabo.

5. Resultados

Por consiguiente, podremos observar los resultados obtenidos en nuestra investigación a través del cuestionario y las gráficas que le corresponden a la comparación de las respuestas obtenidas antes y después de la intervención.

5.1. Análisis de los resultados

Gráfica 5.1. ¿Estás feliz en tu colegio?



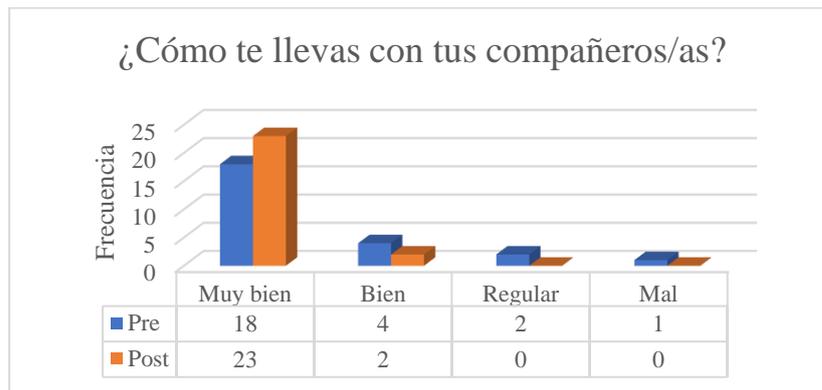
Como podemos observar todos los alumnos del centro están muy satisfechos con este tanto antes (76%) como después de la intervención (96%).

Gráfica 5.2. ¿Por qué estás feliz en tu colegio?



Por lo general, los alumnos están de acuerdo que en el centro son felices porque sus compañeros y maestros les tratan bien. Solo un (8%) afirma, antes de la intervención, que no están del todo satisfechos porque sus compañeros les tratan mal, no obstante, este porcentaje se desvanece después de intervenir.

Gráfica 5.3. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?



Dentro del aula la mayoría de los alumnos de llevan muy bien antes de la intervención (72%), aunque es cierto que este aumento después de ella a un 92%.

Gráfica 5.4. ¿Se pelean los niños en tu colegio?



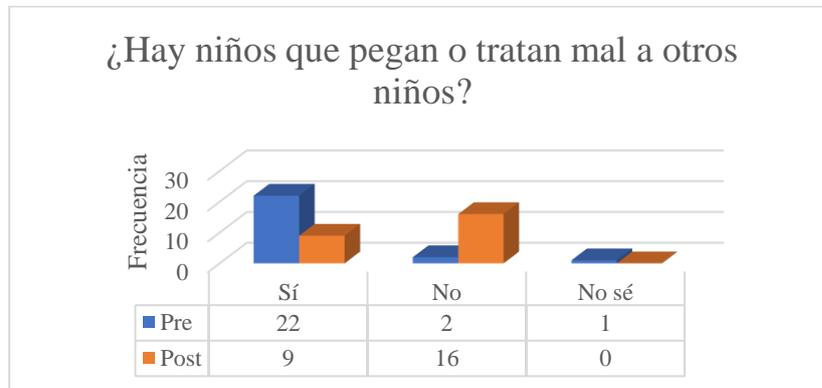
Como resalta en la tabla tenemos variedad de respuestas a esta pregunta y estas apenas cambian en lo que se refiere al antes y después de la intervención, aunque es cierto que se pueden divisar menos peleas posteriormente.

Gráfica 5.5. ¿Hay niños que insultan y se meten con otros niños?



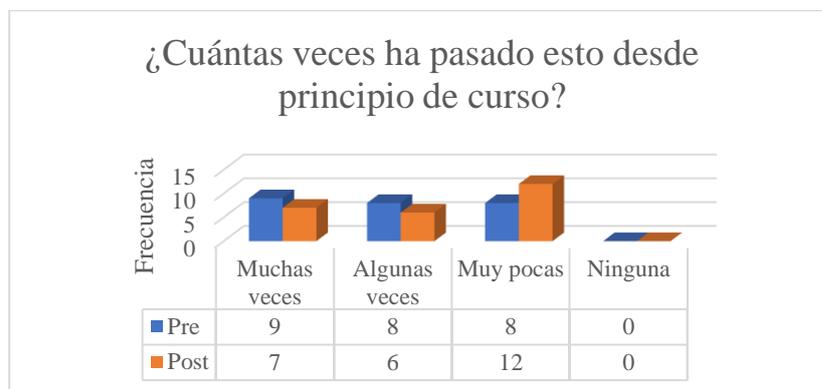
El gráfico nos muestra una disminución de situaciones con insultos pues, previamente contaba un 76% del total, mientras que, una vez realizada la intervención disminuyen a un 40%.

Gráfica 5.6. ¿Hay niños que pegan o tratan mal a otros niños?



Como se puede apreciar, hay una gran disminución de las situaciones agresivas antes de la intervención (88%) y después de esta (36%).

Gráfica 5.7. ¿Cuántas veces ha pasado esto desde principio de curso?



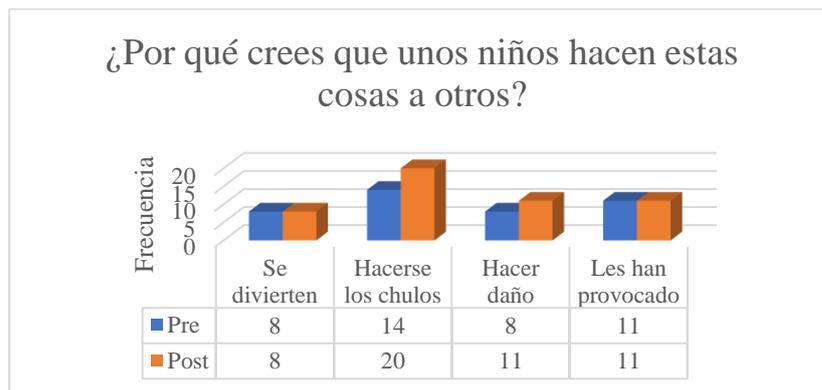
Como podemos ver en el gráfico se produce una pequeña disminución, aunque no muy apreciable ya que la intervención se ha producido solo en un momento del curso, luego desde principio de curso han ocurrido más situaciones de este tipo.

Gráfica 5.8. ¿Hay niños que siempre están solos y nadie quiere jugar con ellos?



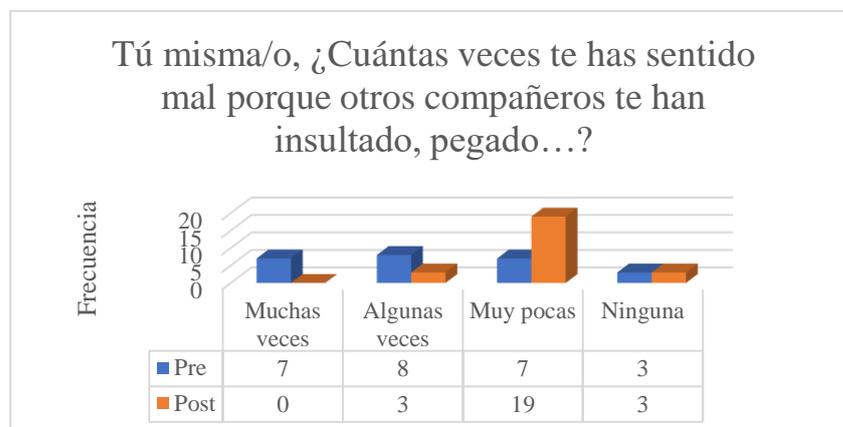
Con el gráfico podemos darnos cuenta de que la intervención ha servido de ayuda a la hora de las relaciones entre compañeros pues intentan no dejar solos a sus iguales.

Gráfica 5.9. ¿Por qué crees que unos niños hacen estas cosas a otros?



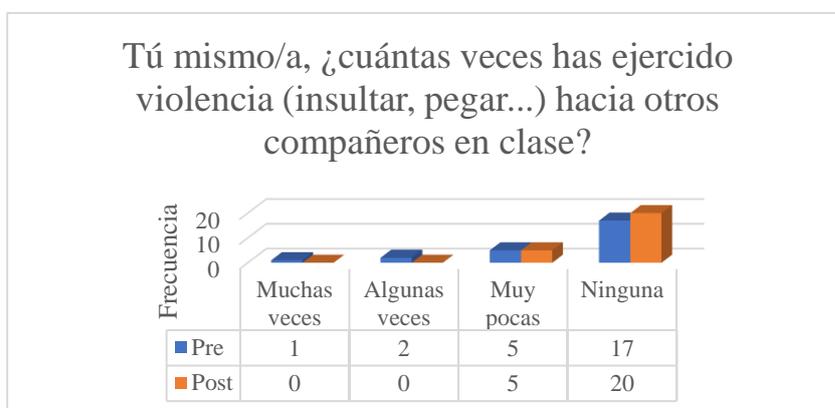
Por lo general, los motivos de estas situaciones cambian bastante poco pues al fin y al cabo son opiniones de ellos, además en esta pregunta podían elegir 2 opciones. Tanto antes como después de la intervención, los alumnos creen que la mayoría lo hacen para “hacerse los chulos” delante del resto.

Gráfica 5.10. Tú misma/o, ¿Cuántas veces te has sentido mal porque otros compañeros te han insultado o pegado?



En un principio la cantidad de respuestas estuvo bastante igualada, no obstante, una vez realizada la intervención podemos observar que un 76% respondió “muy pocas” siendo la más elegida por el alumnado.

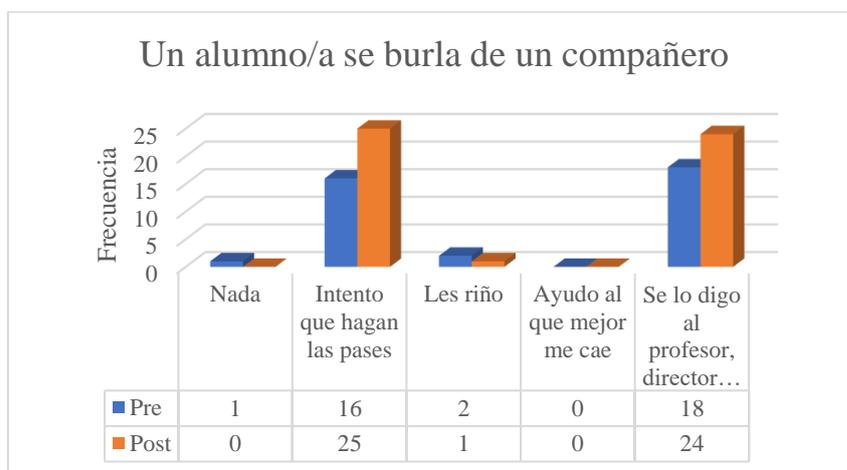
Gráfica 5.11. Tú mismo/a, ¿Cuántas veces te has sentido mal porque otros compañeros te han insultado, pegado...?



Como se aprecia en la tabla, la mayoría de los alumnos dicen no haber ejercido violencia sobre sus compañeros de clase, justo antes de la intervención un 68% está de acuerdo con esta opción y, después de la intervención un 80%.

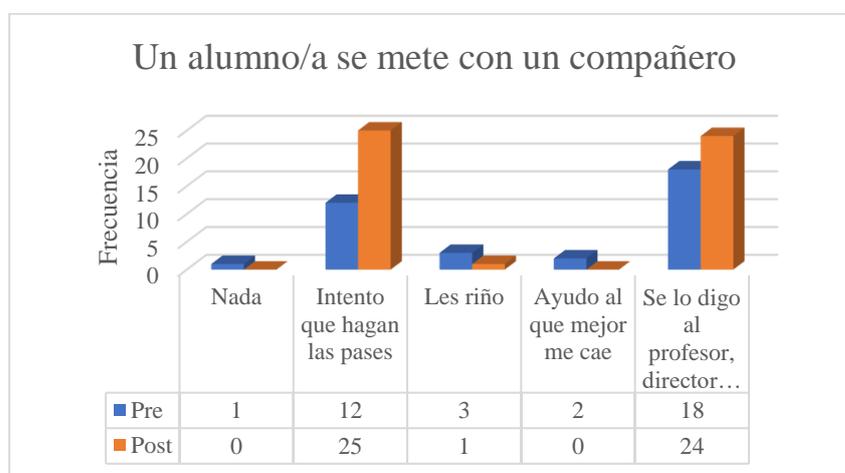
A continuación, expondremos una serie de situaciones a las que los alumnos debían responder cómo actuarían ante ellas pudiendo seleccionar 2 opciones:

Gráfica 5.12. Un alumno/a se burla de un compañero



Las respuestas obtenidas ante esta situación son muy parecidas tanto antes como después de la intervención, no obstante, algunos que antes de la intervención respondieron que no haría “nada” posteriormente se unieron a las opciones mayoritarias.

Gráfica 5.13. Un alumno/a se mete con un compañero



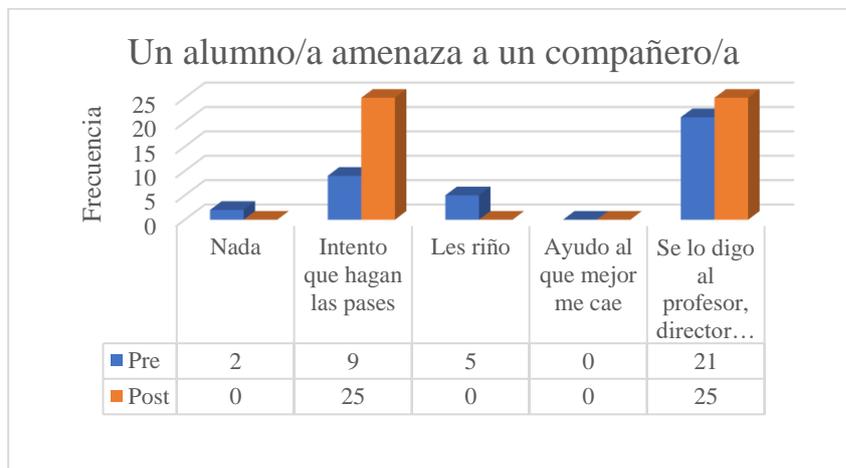
En la tabla podemos ver como antes de la intervención los alumnos señalaron mayoritariamente que “intentan que han las pases” o “se lo diría al profesor, pero un 8% señalaba que ayudaría al que mejor le cayera. Sin embargo, después de la intervención, casi todos los alumnos estaban de acuerdo en que tomaría las 2 primeras opciones señaladas.

Gráfica 5.14. Un grupo de alumnos/as dejan solo a un compañero/a.



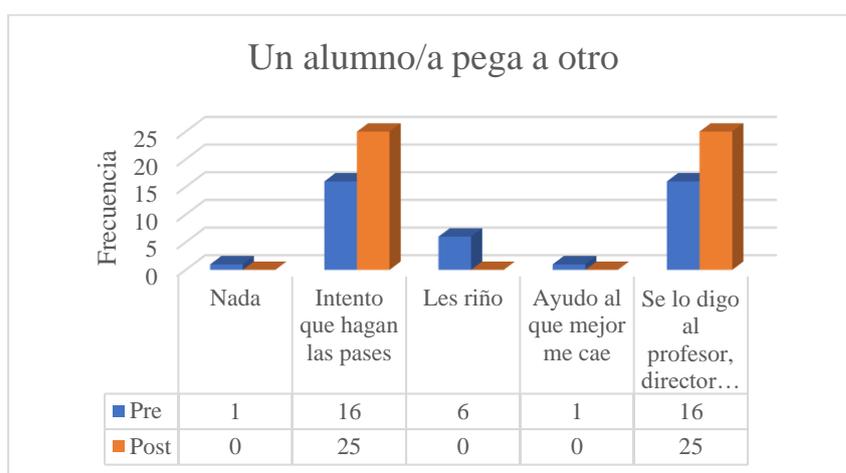
Por lo que podemos percibir, existe una mayor diversidad a la hora de seleccionar las respuestas tanto antes como después de la intervención. No obstante, antes de esta un 44% escogió como una de las opciones “intento que hagan las pases” mientras que después de esta el 100% de los alumnos la indicó como opción.

Gráfica 5.15. Un alumno amenaza a un compañero.



En esta situación hay menos diversidad de respuestas, previo a la intervención un 36% escogió como una de las opciones “intento que hagan las pases” y un 84% escogió como otra opción “se lo digo al profesor, director...”. Sin embargo, después de intervenir el 100% de los alumnos seleccionaron ambas opciones como las más adecuadas.

Gráfica 5.16. Un alumno/a pega a otro.



En esta situación ocurre algo parecido a la anterior, pues las opciones “intento que hagan las pases” y “se lo digo al profesor, director...” son las más elegidas primeramente con un porcentaje del 64% ambas. De este modo, ambas son seleccionadas por el 100% de los alumnos.

6. Conclusiones

En cuanto a las conclusiones que hemos sacado de nuestra investigación debemos decir que:

- Se han producido pequeños cambios en las actitudes de los alumnos después de esta pues han interiorizado pequeñas acciones como pedir disculpas a sus compañeros cuando hacen algo mal, luego ya no se discriminan tanto entre sí a la hora de jugar.
- Al tratarse de un grupo un tanto conflictivo y con bastantes grupos homogéneos muy arraigados entre sí, se producían muchos conflictos tanto entre grupos, como dentro de cada uno de ellos, lo que también disminuyó después de nuestra investigación.
- El alumnado es capaz de tomar mejores decisiones frente a una situación conflictiva entre sus iguales, ya no se centran en ayudar al que mejor les cae o simplemente no hacer nada, sino que tienen un poco más claro que la mejor decisión es dialogar o comentárselo a algún mayor.
- Las relaciones entre ellos mejoraron bastante como grupo, pues se prestaban más a ayudar a sus compañeros a la hora de afrontar dificultades.

- También, nos hubiese gustado poder tener algo más de tiempo para que los resultados fuesen más evidentes, pues es necesario conocer bien la clase para poder llevar a cabo de forma más efectiva la investigación.

7. Perspectivas de futuro

En lo que respecta a la investigación que hemos realizado debemos decir que creemos que les ha servido a los alumnos a la hora de mejorar sus relaciones interpersonales tanto dentro del aula que lo hemos llevado a cabo, como dentro del centro.

No obstante, el tiempo que hemos tenido para llevarla a cabo creemos que ha sido bastante justo pues primero debíamos conocer a la clase y adaptarnos a las formas de trabajo de esta para que los alumnos se sintieran en un ambiente cómodo y normal a la hora de realizar los juegos. Por lo tanto, en caso de llevarlo a cabo de nuevo lo plantearíamos en un periodo más prolongado para poder hacer el estudio con más detenimiento.

Por otro lado, nos hubiese gustado llevarlo a cabo también con otras clases del centro para que tuviera más repercusión en los alumnos y la transferencia entre sus iguales, así como, las formas de proceder en los diferentes conflictos se normalizaran, de este modo podríamos reducir en mayor medida los casos de acoso escolar que pudieran producirse en el colegio.

8. Autoevaluación

En relación con la autoevaluación debemos decir que me resulta un tema bastante interesante y con mucha utilidad a día de hoy por lo que he llevado a cabo la investigación con ambición.

Por otro lado, creo que la parte que más me gustó, pero al mismo tiempo, me costó fue a la hora de llevar a cabo el proceso de intervención, pues al ser un tiempo reducido iba muy ajustada de tiempo y, en ocasiones me creaba bastante tensión el hecho pretender que todo saliera correctamente.

Además, en el proceso de intervención me sentí un poco cohibida al principio pues era un colegio totalmente nuevo en el que no conocía al profesorado

ni a los alumnos, luego las primeras semanas fueron un poco como “toma de contacto” con el tutor y las clases en las que pretendía llevarlo a cabo.

Por consiguiente, el marco teórico fue quizás el apartado más elaborado y al que más tiempo tuve que dedicarle pues debía seleccionar la información adecuada, así como, la fuente correcta.

Sin embargo, me he sentido bastante apoyada por el tutor quien se ha prestado en todo momento de ayuda a la hora de desarrollar este trabajo final.

9. Referencias

- EFE. (2018, 3 de septiembre). Claves para luchar contra el acoso escolar. *La Opinión*. Recuperado de <https://www.laopiniondemurcia.es/sociedad/2018/09/03/claves-luchar-acoso-escolar/951296.html>
- Kaukiainen, A., & Salmivalli C. (2009). *Kiva: Guía para padres-madres*. Recuperado de <http://www.kivaprogram.net/basque/guia-para-padres-y-madres/informacion-basica-sobre-el-acoso-escolar/que-provoca-el-acoso-escolar>
- Collell, J., & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica de la Salud*, 2, 9-14.
- Zero Acoso (2015). *Jokin z. Primer caso de suicidio por acoso escolar (2004, País Vasco)*. Recuperado de: <https://www.zeroacoso.org/jokin-z-primer-caso-de-suicidio-por-acoso-escolar-en-espana-2004-pais-vasco/>
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestación a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 415-428.
- Merino, J. A., Valero, A., & Belando, A. (2017). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *Revista digital de Educación Física*, 49. Recuperado de: https://emasf.webcindario.com/El_modelo_de_responsabilidad_personal_y_social_variables_de_estudio_asociadas_a_su_implementacion.pdf
- Fernandez-Rio, J. (2014). *Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo*. Recuperado de <file:///C:/Users/laura/Downloads/CONFERENCIA-JavierFernandez-Rio.pdf>
- Guimarães, R., & Prat, M. (2008). *Bullying en clase de Educación Física: propuestas de intervención a partir de la educación en valores*. Recuperado de: <file:///C:/Users/laura/Downloads/Botelho-actas2008.pdf>
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 39-58.

- Monzonís, N., & Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 180-185.
- Sevil, J., Aibar, A., Abós, A., & García, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos*, 31, 94-97.
- Gómez, J., & Rodríguez, M. (2010). Análisis del clima motivacional percibido y del disfrute en la actividad física por alumnos de 1º de bachillerato con profesores noveles. *Revista digital-Buenos Aires*, 144. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd144/clima-motivacional-percibido-en-la-actividad-fisica.htm>
- Espejel, M. V., & Góngora, E. A. (2017). Conducta prosocial. Propuesta de una intervención a través del cuento y el juego cooperativo. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 7 (14), 138-154.
- Cerdas, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Revista Paz y Conflictos*, 6, 107-123.
- Ruiz, J. V. (2008). El juego motor cooperativo ¿un buen contexto para la enseñanza? Cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Revista Educación Física y Deporte*, 27 (1), 97-112.
- Ortega, R. & Del rey, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Áviles, J.M., Iruña, M.J., García-López, L.J., & Caballo, V.E. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19 (1), 57-90.
- Benítez, J.L & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 151-170.
- Áviles, J.M., & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante cuestionario CIMEI

(Áviles, 1999) – Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Anales de psicología*, 21 (1), 27-41.

Fernández, M., García, A.B., & Benítez, J.L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-13.

10. Anexos

Cuestionario sobre clima escolar y violencia (Ortega y Del Rey, 2001).

1. Eres:
 - Un niño
 - Una niña
2. ¿Con quién vives?
 - Con tus padres
 - Con uno de ellos
 - Otros.....
3. ¿Cuántos hermanos tienes (sin contarte a ti)?
 - Ninguno
 - Uno
 - Dos o tres
 - Cuatro o más
4. ¿Vives en el mismo barrio donde está el colegio?
 - Sí
 - No
 - Cuál.....
5. ¿Estás feliz en tu colegio?
 - Sí, mucho
 - Lo normal
 - Regular
 - No
6. ¿Por qué? (Puedes elegir dos respuestas)
 - Porque mis maestros y maestras me tratan bien.
 - Porque mis compañeros y compañeras me tratan bien
 - Porque mis maestros y maestras me tratan mal.
 - Porque mis compañeros y compañeras me tratan mal.
7. ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras?
 - Muy bien
 - Bien
 - Regular
 - Mal
8. ¿Se pelean los niños y niñas en tu colegio?
 - Si, mucho
 - Si, pero no mucho
 - Muy poco
 - No
9. ¿Hay niños que insultan y se meten con otros niños?
 - Sí
 - No
 - No sé
10. ¿Hay niños que pegan o tratan mal a otros niños?
 - Sí
 - No

- No sé
11. ¿Hay niños que siempre están solos y nadie quiere jugar con ellos?
- Sí
 - No
 - No sé
12. ¿Por qué crees que unos niños hacen estas cosas a otros? (Puede elegir dos respuestas)
- Porque se divierten
 - Para hacerse los chulos
 - Por hacerles daño
 - Porque les han provocado
13. Tú mismo/a, ¿cuántas veces te has sentido mal porque otros compañeros te han insultado, pegado...?
- Muchas veces
 - Algunas veces (3 o 4)
 - Muy pocas veces (1 o 2)
 - Nunca
14. Tú mismo/a, ¿Cuántas veces has ejercido violencia (insultar, pegar...) a otros compañeros en este curso?
- Muchas veces
 - Algunas veces (3 o 4)
 - Muy pocas veces (1 o 2)
 - Nunca
15. Tú mismo/a, ¿Cuántas veces has ejercido violencia (insultar, pegar...) a otros compañeros en este curso?
- Muchas veces
 - Algunas veces (3 o 4)
 - Muy pocas veces (1 o 2)
 - Nunca
16. ¿Qué sueles hacer cuando ves las siguientes situaciones?

	Nada	Intento que hagan las pases	Les riño	Ayudo al que mejor me cae	Se lo digo al profesor, director...
Un alumno/a se burla de un compañero					
Un alumno/a se mete con un compañero					
Un grupo de alumnos/as dejan solo a un compañero/a					
Un alumno/a amenaza a un compañero/a					
Un alumno/a pega a otro					

*FORMULARIO PARA EL ARCHIVO DIGITAL Y LA DIFUSIÓN EN ABIERTO DE
LOS TFT DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UPLGC A TRAVÉS DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
(ACCEDA, REPOSITORIO INSTITUCIONAL)*

Titulación: Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
Grado en Educación Social

Máster en Intervención Familiar Máster en Mediación Familiar y
Sociocomunitaria

Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Mención/Especialidad: Educación Física

Autor/a: Laura María Reina Santana

DNI/Pasaporte: 42230341H

Tfno: 609207676

Correo electrónico: lamaresa@gmail.com

Dirección postal: 35110

Tutor/a del TFT: Rayco Montesdeoca Hernández

DNI: 44322342P

Título y subtítulo en español: Programa contra el acoso escolar y sus formas de prevenirlo
a través de juegos cooperativos

Título y subtítulo en inglés (opcional): Anti-bullying program and its ways to prevent it
through cooperative games

Lugar y fecha de presentación (aproximada): Las Palmas de Gran Canaria el 5 de junio
de 2019

Palabras clave de contenido en español: Juegos cooperativos, acoso escolar

Palabras clave de contenido en inglés (opcional): Cooperative games, bullying

No acepto la difusión de mi TFT en Acceda

Acepto la difusión de mi TFT en Acceda (licencia Creative Commons by-nc-nd, es.creativecommons.org/licencia/):

Observaciones (detallar aquí cualquier otro tipo de condición que considere interesante para la difusión de su TFT):

Las Palmas de Gran Canaria, a 28 de mayo de 2019

Autor/a: Fdo:	Tutor/a: Fdo:
----------------------	----------------------

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TFG

D./Dña. Laura María Reina Santana, con DNI (NIE o pasaporte) 42230341H, declaro que el presente Trabajo de Fin de Grado es original, habiendo sido citadas debidamente todas las fuentes utilizadas.

En caso de incumplimiento se procederá de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de Evaluación de los Resultados de Aprendizaje y de las Competencias de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y otra normativa que sea de aplicación.

Para que conste así, lo firmo en Las Palmas de Gran Canaria a 28 de mayo de 2019 (FECHA).

Firma del alumno.

SOLICITUD DE PRESENTACIÓN DE TRABAJO FIN DE GRADO

Datos de Identificación	
Nombre: Laura María	DNI: 42230341H
Apellidos: Reina Santana	
Correo electrónico: lamaresa@gmail.com	

Datos del Trabajo Fin de Grado que presenta	
Titulación: Grado en Educación Primaria	Mención: Educación Física
Tutor/a: Rayco Montesdeoca Hernández	
Título del Trabajo Fin de Grado: Programa contra el acoso escolar y sus formas de prevenirlo a través de los juegos cooperativos	

SOLICITA:

Se tenga por presentada su solicitud, como paso previo a la formación del correspondiente tribunal calificador del mencionado Trabajo Fin de Grado, una vez obtenido el visto bueno del Tutor/a.

Las Palmas de Gran Canaria a 28 de mayo de 2019.

FIRMA DEL ALUMNO/A

FIRMA DEL TUTOR/A: