

Facultad de Educación y Trabajo Social



Universidad de Valladolid

Grado en Educación Primaria

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**LA RELACIÓN ENTRE EL ACOSO ESCOLAR Y LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
PROPUESTA DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN
CONTRA EL BULLYING**

Autor: Laura Gutiérrez García

Tutor académico: Mariano Rubia Avi

RESUMEN

El acoso escolar es un fenómeno social que ha tenido lugar en todas las partes del mundo a lo largo de la historia. A pesar de que la sociedad parece estar cada vez más concienciada sobre la gravedad de las consecuencias provocadas por éste, el bullying no ha disminuido con el paso del tiempo, sino que ha incrementado en los últimos años.

En este Trabajo de Fin de Grado se pretende un acercamiento al fenómeno bullying, haciendo referencia al sufrido por alumnos con necesidades educativas especiales, incidiendo en aquellos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, y la importancia de familias y escuela en lo que respecta a la prevención e intervención en este tipo de situaciones. Además, contiene una propuesta basada en la intervención por parte del tutor con el grupo-aula para la prevención e intervención contra el acoso escolar.

PALABRAS CLAVE: Acoso escolar, necesidades educativas especiales, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, prevención, intervención.

ABSTRACT

Bullying is a social phenomenon that has occurred in all parts of the world throughout history. Despite the fact that society seems to be increasingly aware of the seriousness of the consequences of it, bullying has not diminished over time, but has increased in recent years.

This End of Grade Paper aims to approach the phenomenon of bullying, making reference to that suffered by students with special educational needs, focusing on those with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and the importance of families and schools in terms of prevention and intervention in this type of situation. In addition, it contains a proposal based on the intervention of the tutor with the classroom group for the prevention and intervention against bullying.

KEY WORDS: Bullying, special educational needs, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, prevention, intervention.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, he de agradecer a mis familiares y amigos su apoyo, comprensión y paciencia a lo largo de estos meses, ya que sin ellos no hubiese sido posible sacar adelante este trabajo que, a pesar del esfuerzo y sacrificio que ha supuesto, hace que esté satisfecha, ya que ha dado lugar a un aprendizaje esencial para mi desarrollo como futura profesora en un ámbito de gran importancia dentro de las aulas.

Agradezco de manera especial el asesoramiento de mi tutor Mariano Rubia Avi, quien me ha guiado a lo largo de este proceso, ya que sin sus sugerencias, conocimientos y aportaciones este Trabajo de Fin de Grado no habría salido adelante.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 2. OBJETIVOS DEL TRABAJO | 2 |
| 3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO | 3 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 5 |
| 4. 1. CONCEPTO DE BULLYING O ACOSO ESCOLAR | 5 |
| 4. 2. TIPOLOGÍA DE VIOLENCIA EN EL ACOSO ESCOLAR | 7 |
| 4. 3. AGENTES IMPLICADOS | 8 |
| 4. 3. 1. Acosador..... | 8 |
| 4. 3. 2. Víctima | 11 |
| 4. 3. 3. Espectadores o cómplices..... | 12 |
| 4. 4. EL PAPEL DE LA FAMILIA | 13 |
| 4. 5. LAS NEE Y EL ACOSO ESCOLAR. EL TDAH..... | 16 |
| 4. 5. 1. Definición y descripción | 17 |
| 4. 5. 2. Curso | 18 |
| 4. 5. 3. Problemas asociados | 19 |
| 4. 5. 4. TDAH en el colegio | 19 |
| 4. 6. CASOS OCURRIDOS EN ESPAÑA..... | 21 |
| 5. PROPUESTA DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN | 23 |
| 5. 1. CONTEXTO Y DESTINATARIOS HACIA LOS QUE ESTÁ ENFOCADA LA PROPUESTA..... | 23 |
| 5. 1. 1. Características de los destinatarios..... | 23 |
| 5. 1. 2. Contexto educativo..... | 24 |
| 5. 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN..... | 25 |
| 5. 2. 1. Introducción. Programa CIP..... | 25 |
| 5. 2. 2. Objetivos de la propuesta. | 28 |
| 5. 2. 3. Metodología. | 28 |
| 5. 2. 4. Temporalización de la intervención. | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 5. 2. 5. Propuesta de trabajo con el grupo-aula | 30 |
| Fase 1: Concienciación | 31 |
| Fase 2: Análisis del grupo-aula..... | 36 |
| Fase 3: Qué hacer desde el grupo..... | 38 |
| Fases 4 y 5: Comunicación de decisiones y puesta en práctica | 39 |
| Fase 6: Evaluación y seguimiento..... | 43 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 47 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 49 |
| 8. ANEXOS..... | 54 |
| <i>Anexo I: Competencias generales y específicas del TFG.....</i> | <i>54</i> |
| <i>Anexo II: organizador de deberes.....</i> | <i>55</i> |
| <i>Anexo III: mis medallas y objetivos.....</i> | <i>56</i> |
| <i>Anexo IV: ¿Qué meto en la mochila?</i> | <i>57</i> |
| <i>Anexo V: termómetro del estado de ánimo.....</i> | <i>58</i> |
| <i>Anexo VI: éste soy yo.....</i> | <i>59</i> |
| <i>Anexo VII: Carta de una víctima de acoso escolar a su familia.....</i> | <i>60</i> |
| <i>Anexo VIII: Tratamiento de los alumnos con TDAH.....</i> | <i>61</i> |
| <i>Anexo IX: La escuela inclusiva.....</i> | <i>63</i> |
| <i>Anexo X: Tarjetas de situaciones para representar.....</i> | <i>64</i> |
| <i>Anexo XI: Noticias.....</i> | <i>66</i> |
| <i>Anexo XII: Test BULL-S para alumnos.....</i> | <i>67</i> |
| <i>Anexo XIII: Tablas de situaciones.....</i> | <i>68</i> |
| <i>Anexo XIV: Busca a alguien.....</i> | <i>69</i> |
| <i>Anexo XV: Tablas de evaluación.....</i> | <i>70</i> |

1. INTRODUCCIÓN

El bullying es un fenómeno cada vez más frecuente dentro de las aulas, por lo que es necesario que, tanto los futuros docentes como aquellos que ya ejercen la profesión, tomemos conciencia sobre ello y nos formemos correctamente en la adquisición de conocimientos y estrategias para prevenir e intervenir en posibles casos de acoso escolar. Además, los profesores somos las personas más cercanas al conflicto, por lo que, si estamos bien preparados, podremos alertar de estas situaciones y actuar en consecuencia.

Por todo ello, la pretensión de este Trabajo de Fin de Grado es concienciar acerca del bullying en todos sus aspectos, haciendo hincapié en el TDAH como una de las necesidades educativas especiales que más acoso escolar sufre; y, plantear una propuesta de prevención e intervención contra este fenómeno.

El trabajo estará dividido en diferentes partes. La primera consta de una fundamentación teórica sobre el fenómeno bullying; en ella se encuentra el término definido, se describen los agentes implicados y el papel de las familias en el acoso escolar, se destaca el papel de las personas con TDAH en situaciones de bullying, y se exponen tres de los casos más devastadores ocurridos en España. La segunda parte consta de la propuesta de prevención e intervención contra el acoso escolar, a partir del trabajo del tutor con el grupo – aula. Y, por último, en la tercera parte se encuentran las conclusiones extraídas tras la investigación.

Para agilizar la lectura de este Trabajo de Fin de Grado emplearé el género masculino en sentido genérico, que engloba ambos géneros: masculino y femenino.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo principal de este trabajo es, por un lado, conocer en profundidad el fenómeno bullying, reflexionar sobre él y relacionarlo con las necesidades educativas especiales, así como, elaborar un programa de prevención e intervención contra el acoso escolar para alumnos de Educación Primaria.

Por lo tanto, para poder alcanzar dicho objetivo general es necesario desarrollar los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar en profundidad qué es el bullying, así como los agentes implicados, las relaciones que existen entre iguales y el papel de las familias en estos casos.
- Analizar el papel que tienen las necesidades educativas especiales en situaciones de acoso en la escuela.
- Identificar el TDAH como una de las necesidades educativas especiales en las que más situaciones de acoso escolar se detectan y conocer sus principales características.
- Conocer casos reales de acoso escolar ocurridos en España.
- Diseñar una propuesta didáctica para la prevención e intervención en casos de bullying en el último ciclo de Educación Primaria, basada en el trabajo del tutor con el grupo-aula.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Actualmente, existen numerosos indicios de que los casos de bullying van en aumento con el paso del tiempo. Según el último informe de la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), el número de personas que se ha puesto en contacto con ellos por casos de bullying en España, fue en aumento desde el año 2009 y hasta el 2016, llegando a crecer en un 104,2% el último año.

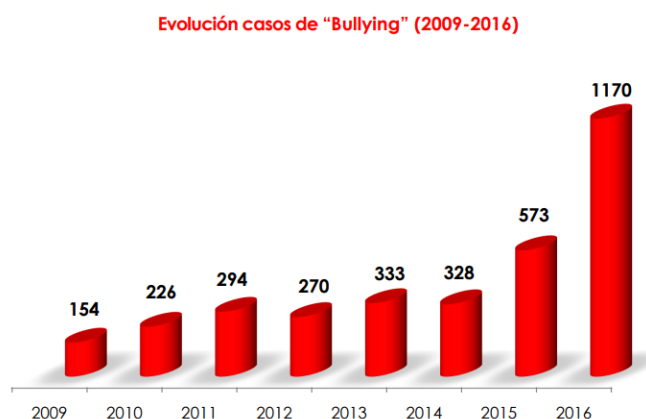


Figura 1: Evolución casos de "Bullying" (2009-2016)

En los años posteriores, según los datos del Teléfono contra el Acoso Escolar del Ministerio de Educación y Formación Profesional, este servicio atendió 12.799 llamadas entre noviembre de 2017 y octubre de 2018, la mitad de llamadas que en 2016-2017. La explicación de este descenso no es la disminución de acoso escolar, sino que durante ese periodo, varias comunidades autónomas pusieron a disposición de los menores sus propios teléfonos contra el acoso en la escuela.

Debido a todo ello, cada vez es más la preocupación social por este fenómeno y, en consecuencia, mayor es la cantidad de programas de prevención y/o intervención con los que hacerle frente.

Sin embargo, no es necesario conocer estos datos para percatarse de que el acoso escolar es un problema de carácter mundial, con gran impacto en la sociedad. Es suficiente con escuchar el telediario o leer las noticias publicadas en los periódicos, cada vez con más frecuencia, informando acerca de casos de acoso entre escolares. Un ejemplo reciente, en febrero de 2019, es el de una alumna de un colegio situado en Askartza de Leioa, quien fue grabada en las duchas del centro por algunas de sus compañeras que después, difundieron las imágenes a través de una red social a un número indeterminado de alumnos.

A pesar de que la escuela debería ser para los alumnos un lugar donde aprender, socializar y sentirse seguros, cada vez con más frecuencia el acoso escolar hace que ésta se convierte para algunos en un

lugar que despierta sensaciones negativas, como el miedo o la inseguridad. Los principales damnificados son las víctimas, pero este fenómeno no queda reducido a ellas, sino que afecta a todas las personas que los rodean. Alumnos espectadores, agresores, comunidad educativa y familiares se ven involucrados, y todos tienen una gran responsabilidad en que dicha situación se detenga o continúe (Díaz-Aguado, 1996).

Debido a los datos ofrecidos anteriormente, es necesaria la intervención desde el centro, y más concretamente desde el aula, por parte de un profesorado correctamente formado, consciente de los graves problemas que acarrearán las situaciones de bullying, y que busque siempre la disminución de estos casos de acoso a partir del trabajo con sus alumnos.

Por otra parte, el trabajo está enfocado a la relación entre el acoso escolar y las NEE, más en concreto el TDAH. Esto se debe a que los alumnos con algún tipo de discapacidad o NEE tienen el doble de posibilidades de verse envueltos en una situación de acoso escolar que los alumnos sin ellas (Villalobos et al., 2014); siendo los alumnos con TDAH de los que más lo sufren, especialmente los de subtipo combinado (74 %) (Castellar et al., 2006). Por ello, además de profesionales con formación sobre el acoso escolar, son necesarios docentes formados en las necesidades de aquellos alumnos con discapacidad o NEE, que conozcan la manera de proceder en caso de que sean ellos quienes estén implicados en una situación de bullying.

Así mismo, con la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado se pretende que su autora desarrolle una serie de competencias, incluidas en el plan de estudios del título de Grado Maestro/a en Educación Primaria, más concretamente en la mención de Educación Especial, que suponen un gran enriquecimiento para su formación y su futura vida laboral como docente (*Anexo I*).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Con el fin de contextualizar el tema investigado a lo largo de este trabajo, se explicarán los aspectos más relevantes acerca del bullying o acoso escolar y se hará una reseña especial al papel que juegan los alumnos con necesidades educativas especiales en estas situaciones.

Comenzaremos con un acercamiento al concepto en sí y se hará referencia a las diferentes definiciones que es posible encontrar dependiendo de los autores que tomemos como referencia. Seguidamente, se expondrán los tipos de violencia existentes en situaciones de acoso, y de describirá el perfil de los agentes implicados. A continuación, se analizarán las relaciones establecidas entre alumnos dentro del ámbito educativo, y el importante papel que juegan las familias de los escolares en su forma de desarrollarse y socializar, además de la implicación que este aspecto puede tener en la participación del niño en casos de bullying.

Más tarde, se relacionará el acoso escolar con las necesidades educativas especiales y la discapacidad, analizando un grupo de alumnos en concreto: aquellos que tienen Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Por último, quedarán reflejados algunos de los casos de bullying más devastadores ocurridos en España.

4. 1. CONCEPTO DE BULLYING O ACOSO ESCOLAR

Las conductas de acoso entre el alumnado, como la imposición de motes, las peleas en el recreo o los insultos, han existido siempre, pero un tema son los incidentes aislados, y otro muy distinto es el fenómeno conocido como bullying. El bullying es el acoso entre escolares que tiene una pauta persistente, ya que supone semanas, meses o incluso años de agresiones verbales (amenazas, burlas, insultos, etc.), agresiones físicas (golpes, empujones, etc.) y/o exclusión social (ignorar, apartar del grupo, rechazar los juegos juntos, etc.). La víctima se encuentra desprotegida y no es capaz de defenderse, ya que el o los agresores son psicológica, física y/o socialmente más fuertes. En muchas ocasiones, es el encubrimiento del resto de compañeros el que dificulta que los adultos que se encuentran entorno a esta situación puedan detectar el problema y tomar medidas para solucionarlo.

El bullying es un concepto que define todas las fórmulas de acoso y atentado contra la dignidad de un menor, y debido a la concienciación que comenzó a surgir unos años atrás, existen multitud de autores que lo han estudiado y definido. Olweus (1993) afirma que:

El bullying es un tipo de comportamiento agresivo, que intencionadamente hiere o hace daño a otra persona, siempre con repetición y que acostumbra a implicar un desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima, por lo que esta se defiende con dificultad. (p.19)

Otra definición interesante es la del profesor de psicología del desarrollo italiano, Gini (2008), quien lo definen como: “Problema escolar de amplio alcance unido a diversos cambios psicológicos y problemas académicos entre escolares infantiles y adolescentes” (p.19)

Por último, la definición más completa y actualizada que he encontrado es la propuesta por la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) (2017), que concluye:

El acoso escolar es toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se producen entre escolares de forma reiterada y a lo largo del tiempo. Son situaciones, acciones, y conductas en las que uno o más alumnos insultan, difaman, amenazan, chantajean, difunden rumores, pegan, rompen cosas, ignoran o aíslan de manera intencionada, sistematizada y prolongada en el tiempo a un compañero. Es importante señalar que, para que sea acoso, debe existir una desigualdad de poder, un desequilibrio de fuerzas a nivel físico, social o psicológico entre el acosador y la víctima, que se encuentra sometida. Las consecuencias producen en la víctima sentimientos de indefensión, sumisión e inferioridad. (p.19)

La definición que más se acerca al concepto que yo tengo del bullying es la dada por la Fundación ANAR, ya que en ella se hace referencia a los aspectos clave que diferencian el acoso escolar de los conflictos puntuales que se dan en las aulas. Estos aspectos son: el hecho de que las agresiones deben aparecer de forma reiterada a lo largo del tiempo y no en ocasiones puntuales, que las agresiones pueden ser físicas, verbales y/o de exclusión social hacia la víctima, que los agresores actúan intencionadamente, y que la víctima siempre se encuentra en desigualdad física, psicológica y/o social con respecto al acosador o acosadores.

Actualmente, los episodios de violencia son apreciados casi diariamente por el 50 % de los escolares, detectándose cada vez en edades más tempranas, de forma que podemos afirmar que el maltrato entre alumnos es un comportamiento generalizado en las aulas (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011).

En cuanto al tipo de violencia que se ejerce en las aulas españolas, según el análisis detallado que ofrece el Informe del Defensor del Pueblo (AA.VV., 2017), destacan primeramente la agresión verbal, con un nivel de incidencia entre 55,8 y 49 por 100 de los alumnos; en segundo lugar la exclusión social de la víctima por parte de los agresores, detectada en un 22 por 100 de los encuestados. Las agresiones físicas directas estarían en el tercer lugar, destacando acciones como romper pertenencias de otras personas (7,2 %), pegar (14,2 %) y robar (10,5 %). Los chantajes y amenazas oscilarían entre

el 22,7 y el 1 %; y, finalmente, el acoso sexual, percibido por un 1,3 % de los encuestados. (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011).

Socialmente, para los alumnos son muy relevantes las relaciones que se generan en el grupo-aula. Las agresiones hacia la víctima pueden comenzar siendo por parte de un solo alumno, pero con el paso del tiempo, el alumno que está sufriendo acoso puede llegar a percibir a todo el grupo como una amenaza, como un sistema que lo aísla e ignora; al mismo tiempo, el agresor aumenta su importancia en el grupo y el apoyo social que recibe crece, reforzando de esta forma su conducta agresiva (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011).

Las consecuencias psicológicas de este abuso son devastadoras no solo para la víctima, sino que también repercute negativamente en agresores y testigos. Por ello, en el siguiente punto describiremos el perfil de cada uno de los agentes implicados en estas situaciones.

4. 2. TIPOLOGÍA DE VIOLENCIA EN EL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar no siempre se manifiesta de igual forma; esto se debe a que, tal y como indican Bisquerra (2014) y Reyzábal y Sanz (2014), existen múltiples variantes en lo que a las conductas violentas que se detectan dentro de las aulas respecta.

De forma simplificada, podríamos agrupar dichas conductas agresivas en:

- Verbales: este tipo de conductas pueden ser directas o indirectas. De forma indirecta, las conductas propias de los agresores son descalificar a la víctima, hablar mal de ella, extender falsos rumores...Y de forma directa, nos referimos a insultar, denigrar, poner apodos o motes, y demás conductas similares.
- Físicas: en este caso, todo aquello que tiene que ver con pegar, propinar golpes o patadas, empujar, agredir con algún objeto, etc., es una conducta de agresión física directa. Por otra parte, cuando hablamos de agresión física indirecta englobaríamos robar, esconder o romper pertenencias de la víctima.
- Sociales: de forma directa se manifiesta excluyendo a la víctima del grupo de iguales, bloqueándola socialmente y aislándola; y de un modo indirecto, restringiendo su libertad de expresión, menospreciándola, desvalorizando su punto de vista, negándole la opción de tomar decisiones, etc.
- Psicológicas: en este caso las conductas violentas se manifiestan por medio de chantajes, amenazas, demandas de favores, el juego con debilidades y sentimientos de la víctima, reclusión o encierro.

- Cibernéticas (ciberbullying): este fenómeno se define como el uso de los medios telemáticos, como internet, teléfonos móviles, video juegos online, etc., que tienen como finalidad ejercer acoso psicológico entre iguales, debiendo haber menores en ambos extremos del acoso para que se pueda hablar de ciberbullying y no de otra rama del ciberacoso (Rodríguez, 2017).

Los agresores de género masculino, por norma general, maltratan a sus víctimas con agresiones físicas y verbales, y las femeninas lo hacen por medio de conductas propias del acoso psicológico (López & Sabater, 2018).

Todas estas conductas violentas pueden provocar en la víctima angustia, ansiedad, miedo e inseguridades, lo cual desemboca en baja autoestima, escasa capacidad de defensa y menor control de uno mismo. Además, las consecuencias del bullying en las víctimas desembocan en absentismo escolar; motivo, entre muchos otros, por el cual es imprescindible ofrecer soluciones desde la escuela.

4. 3. AGENTES IMPLICADOS

Dentro de una situación de acoso escolar siempre existen diferentes tipos de personas implicadas: víctimas, agresores y testigos o cómplices. Los agresores suelen ser apoyados por su grupo de iguales, e indirectamente por el sistema escolar y social al que pertenecen. El acoso surge debido a la interacción entre todos estos agentes, teniendo cada uno su parte de responsabilidad en el daño, aunque el culpable final del acto es el alumno que agrede (López & Sabater, 2018).

A continuación, describiremos el perfil de estas personas implicadas en situaciones de acoso escolar:

4. 3. 1. Acosador

López y Sabater (2018) afirman que:

El alumno agresor es el artífice y causante principal del acoso escolar, aunque no es el único responsable. El agresor o acosador es el que arremete, domina y maneja contra otros miembros del grupo de alumnos, manteniendo una influencia sobre ellos para que se posicionen a su lado. (p. 54)

El acosador es una persona que se siente dominadora y reconocida como un individuo con poder absoluto sobre otro u otros alumnos. Normalmente, son personas problemáticas, sin grandes habilidades sociales ni capacidad de empatía, malos estudiantes y populares entre sus compañeros, ya que, como norma general, nunca actúa solo, sino que intenta hacerse con el apoyo del su grupo de iguales.

Tienden a ser personas impulsivas, de carácter fuerte, poco comunicativo y antisocial; además de provocadores y agresivos, aspectos que demuestran aceptando la violencia como el mejor de los medios a la hora de resolver conflictos.

Martínez (2017) afirma que:

La finalidad del niño acosador es eliminar, amedrentar, aterrorizar y destruir al que no es su seguidor, al que se resiste, al diferente, al buen estudiante y brillante por sus calificaciones académicas, es decir, al que le hace espejo de sus propias carencias.

Estudios realizados por Santander (2007) describen el perfil psicológico y la conducta de los acosadores de la siguiente forma:

En cuanto al **perfil psicológico** los agresores tienen la continua necesidad de dominar e implantar su poderío. En muchas ocasiones no son dueños de su personalidad, ya que son incapaz de controlar su ira, son impaciente e impulsivos, lo cual les lleva a cometer continuas faltas de respeto. Por una parte, suelen tener baja autoestima personal y familiar; pero por otra, confían en sí mismos y se perciben como altamente competentes en el ámbito social y físico. Encuentran dificultades a la hora de relacionarse con el resto de sus compañeros y convierten cualquier tipo de gesto o mirada en una conducta violenta. No tiene capacidad de empatía y tampoco se interesan por el sufrimiento de sus compañeros. Carecen de sentimientos de culpa y tienden a justificar sus conductas violentas ante los demás como si éstas fuesen bromas.

En lo que se refiere a la **conducta social**, los niños acosadores son personas muy agresivas en las relaciones con el resto de sus compañeros, entre otras cosas por su falta de empatía y la crueldad con la que les tratan. Suelen enfadarse cuando los demás no aceptan sus peticiones, y disfrutan ridiculizando o humillando a otros en público. Tienen una gran necesidad de tener el dominio absoluto.

El **ambiente familiar** al que pertenecen los alumnos acosadores, por lo general, suele corresponder a uno de los dos tipos descritos a continuación:

Según José Antonio Martínez Rodríguez, generalmente pertenecen a un ambiente familiar bastante permisivo. Son prepotentes porque no conocen el significado de la igualdad y están acostumbrados a conseguir todo aquello que quieren. Por ello, deciden avasallar para conseguir sus caprichos y pretensiones, y cuando no lo consiguen se enfadan con gran facilidad (Rodríguez, 2017).

Sin embargo, en este sentido, Macarena Chamorro ha señalado que cabría preguntarse si el alumno acosador es víctima desde otro punto de vista puesto que, en muchas ocasiones, es del eslabón final de un conjunto de problemas encadenados, como puede ser el maltrato marital, las drogodependencias familiares, el divorcio, etc. (Chamorro, 2011).

Jerónima Teruel Romero afirma que, por lo general, los alumnos agresores han tenido una infancia dura, no han sido escuchados ni comprendidos por sus padres; por lo que no son capaces de empatizar y ponerse en el lugar de los demás. Es posible que estos alumnos no disfruten con sus compañeros porque viven bajo el constante sufrimiento, acoso y humillación recibido en casa o en otros contextos cercanos. Son niños que quieren dominar a otros porque han sido agredidos o dominados por familiares o personas cercanas anteriormente, lo cual les ha ocasionado a una situación de depresión e ira que les hace desear vengarse (Romero, 2007).

A pesar de las generalidades, no todos los agresores son iguales, y según estudios de diferentes autores existen varios perfiles de alumno acosador. Para algunos como Dan Olweus (1996) existen tres tipos de alumno agresor; sin embargo, para la gran mayoría de los investigadores sobre acoso escolar, hay **dos tipos de perfil para los agresores**. Díaz-Aguado (2006a) describe ambos perfiles de la siguiente manera:

- El reactivo, emocional o expresivo. A este grupo pertenecen la mayor parte de los alumnos agresores. Se caracteriza por tener una muy baja autoestima y alto nivel de ansiedad, y suele convertirse en agresor víctima, teniendo muchas posibilidades de sufrir un importante daño psicológico a la larga.
- El proactivo, perverso o instrumental. Tienen peor intención que los anteriores, sus niveles psicopatológicos son más graves, y suelen provocar daños mayores en sus víctimas debido a que pasan mucho más desapercibidos ante los adultos.

Santander (2007) afirma que los escolares agresivos pueden **relacionarse de dos formas** bien diferentes: las relaciones con agresividad explícita y directa, y las relaciones de agresividad implícita. Las primeras, se caracterizan por la conducta combativa e impulsiva que adopta el niño, el uso de la violencia para conseguir sus objetivos, la utilización del insulto y la amenaza al resto de sus compañeros con el fin de llamar la atención, la aparición de discusiones con mucha facilidad, la intromisión en problemas ajenos con el fin de impartir justicia, las amenazas hacia sus compañeros con gritos y gestos, la carencia de respeto hacia objetos ajenos y la insensibilidad a la disciplina y a los castigos que se les imponen (Santander, 2007).

Por otro lado, la agresividad implícita se caracteriza por la conducta tranquila y reflexiva que mantienen estos niños, la dominancia en los juegos y trabajos (para lo cual se relacionan con los alumnos más sumisos), su tendencia a ignorar o violar los derechos de sus iguales, la capacidad para enfrentar a sus compañeros y lograr aislar a aquella persona que a él le molesta, el temor y admiración por parte de sus compañeros, la provocación y desafío con la mirada hacia aquellos adultos que le llaman la atención, y las amenazas, menosprecios e intimidación hacia el resto de compañeros.

Como consecuencia de su implicación en situaciones de maltrato escolar, los alumnos agresores tienen mayor riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la edad adulta, que aquellos alumnos que no participan en las agresiones. En definitiva, los alumnos agresores tendrán más posibilidades de ser futuros clientes de consultas psiquiátricas que aquellos alumnos que no lo sean (Martínez, 2017).

4. 3. 2. Víctima

La víctima en los casos de acoso escolar es la persona sobre la cual los agresores ejercen su violencia. Siguiendo a Alejandro Castro Santander, es posible definir de forma genérica los rasgos más comunes entre estos alumnos:

En cuanto al **perfil psicológico**, generalmente, la víctima es una persona con baja autoestima, considerada diferente por el resto de sus compañeros, incapaz de defenderse por sí misma, sin una personalidad aún formada, y que se encuentra llena de dudas y miedos. Algunos afirman que la víctima intenta disimular y ocultar estos temores y el calvario por el que está pasando porque se avergüenza, y en muchas ocasiones, percibe como causa de la situación su escasa capacidad a la hora de mantener relaciones interpersonales; esto hace que su propia autoestima disminuya, y la imagen que tiene de sí misma se vaya viniendo a menos, con situaciones de aislamiento cada vez más frecuentes, y afectando todo ello a su rendimiento en la escuela.

En lo referente a la **conducta social**, son sumisos, inhibidos y pasivos, frecuentemente prefieren realizar actividades individuales que con el resto de sus compañeros, suelen estar aislados del grupo-aula, su competencia social es baja, buscan más cercanía con los adultos que con sus iguales y son muy dependientes y apegados al hogar. Sufren cambios de humor muy bruscos, son fácilmente irritables y a veces explotan en enfado. La mayoría de sus compañeros los perciben como débiles (Santander, 2007).

Debido a estas carencias en lo que a las habilidades sociales respecta, los alumnos acosados son rechazados dentro del grupo; de ahí que se conviertan en el objetivo principal del agresor, ya que no disponen de apoyo en el grupo de iguales y no tienen ideas psicológicas con las que hacer frente al problema del bullying. Esta falta de independencia se debe, en la mayoría de los casos, a la sobreprotección de sus padres (Martínez, 2017).

En este sentido CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) señala que en algunos casos la víctima suele tener un comportamiento irritante hacia sus compañeros. Esto se debe a que en ocasiones, el resto de alumnos provocan a la víctima para que ésta reaccione de mala manera y así poder acosarla, dando la sensación de que la agresión está justificada y encubriendo la culpabilidad del acosador (CEAPA, 2013).

Según Dan Olweus (1998), no todas las víctimas reaccionan igual ante el acoso, por lo que se deben diferenciar distintos **tipos de víctima** según su conducta. Entre las más comunes, se encuentran las llamadas víctimas pasivas o sumisas, y serán aquellas que no respondan al ataque ni al insulto. Se trata de niños más ansiosos e inseguros, que suelen ser cautos, tranquilos y sensibles; su autoestima es baja, la opinión que tienen de sí mismos y de su situación no es buena, y normalmente el resto del grupo les considera unos fracasados, lo cual les hace sentirse estúpidos y avergonzados. Otro tipo de víctima es la provocadora, caracterizada por una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva (Martínez, 2017).

El acoso escolar afecta de forma nefasta a la salud mental de todos los implicados, pero especialmente a la de la víctima acosada. El hecho de vivir estas situaciones de violencia en la escuela influye negativamente en su adolescencia, ya que se convierte en un obstáculo para su desarrollo integral y supone riesgo de fracaso escolar, ansiedad, adicción a las drogas o al alcohol, escaso nivel de confianza en sí mismo, depresión e ideas suicidas (Martínez, 2017).

4. 3. 3. Espectadores o cómplices

En la mayoría de las ocasiones que existen situaciones de bullying, el acosador no agrede a su víctima en solitario, sino que cuenta con la complicidad y el silencio del resto de compañeros ante sus conductas violentas, quienes lo hacen con el fin de evitar convertirse, con el paso del tiempo, en nuevas víctimas de dicho agresor. A estos espectadores que ni participan en las agresiones, ni toman iniciativas, se les conoce como agresores pasivos o secuaces.

Sin embargo, aunque a veces los espectadores no intervengan en las agresiones, es frecuente que se sumen a éstas y hagan que el proceso se amplifique. Esto podría explicarse, bien por el miedo de los espectadores a sufrir el mismo daño que la víctima si le ofrecen su apoyo, o por el fenómeno del contagio social, que impulsa la participación del resto de alumnos en los actos agresivos del acosador (i Caralt & Miquel, 2006).

En definitiva, la mayor parte de las veces en las que existe violencia escolar, el agresor y la víctima no son los únicos implicados, sino que están acompañados por unos terceros: los espectadores. Aunque la mayoría de los niños que presencian situaciones de acoso tienen actitudes negativas hacia ellas, es extraño que apoyen a la víctima o intervengan en situaciones de agresión (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). Por ello, según la forma en la que intervengan o no en las situaciones de acoso, los alumnos espectadores podrán ser: pasivos, activos, reforzadores del agresor y defensores de la víctima.

Los espectadores pasivos son aquellos alumnos que observan los episodios de violencia y se mantienen al margen, sin intervenir para evitar el maltrato que está sufriendo uno de sus compañeros. Además, tampoco ponen en conocimiento de los adultos pertenecientes a la comunidad educativa lo

que está ocurriendo, dificultando así el hecho de ponerle solución con la mayor brevedad posible. Por otro lado, los espectadores activos son los escolares que si intervienen en la agresión, respaldando así al acosador y convirtiéndose en sus cómplices. Consecuentemente, se convierten, aunque en menor medida que el acosador, en una parte esencial de la violencia, ya que un compañero que no comunica el acoso sufrido por otro se puede considerar cómplice del agresor. Con el tiempo, es probable que estos alumnos reconozcan como algo natural la violencia ejercida hacia la víctima, con el consiguiente peligro de convertirse invisibles ante la injusticia del acoso escolar (Martínez, 2017).

Otra de las conductas que puede tomar un alumno espectador es la de reforzador del agresor. En este caso, no interviene en la agresión pero refuerza la conducta violenta del acosador con risas y muestras de ánimo o aceptación. Y, por último, los compañeros de la víctima pueden decidir actuar como sus defensores; apoyándola y acudiendo a su ayuda en aquellas situaciones que sea necesario (Ortega, 2010)

En muchas ocasiones, los compañeros que se encuentran en este entorno de acoso, se convierten también en víctimas de la situación, ya que sufren la injusticia de su propio silencio siendo conscientes de que, con ello, están dificultando la posibilidad de que docentes y familiares tengan conocimiento del problema existente.

Algunos autores han sugerido que existen, al menos, dos motivos por los que los niños evitan tomar partido a favor de la víctima. El primero sería la **autoprotección**, ya que al ponerse de parte del agresor y fingiendo aceptar su conducta violenta, disminuye el riesgo de convertirse en su siguiente víctima (Juvonen & Galvan, 2008). El segundo es el deseo que tienen los escolares de **mejorar su propio estatus social** pareciéndose a la persona que tiene poder, en este caso el agresor, y alejándose de aquel compañero con estatus más bajo, la víctima (Hodges & Perry, 1999). Como consecuencia de todo esto, los alumnos victimizados tienden a sufrir un rechazo aún mayor por su grupo de iguales mientras continúa el acoso.

4. 4. EL PAPEL DE LA FAMILIA

El desarrollo de cualquier persona es inseparable del contexto en el que ésta se encuentra inmersa, ya que todo aquello que le rodea condicionará sus valores sociales y las pautas de convivencia que ésta irá adquiriendo.

Los adultos educan a los nuevos miembros de la familia y les incorporan a la cultura que ellos mismos han ido adquiriendo de su entorno a través del proceso de socialización. Este proceso consiste en la adquisición de costumbres, valores, hábitos y normas propias de una cultura concreta en la que el niño deberá introducirse, consiguiendo así adaptarse socialmente. Este proceso de socialización tiene

comienzo en el nacimiento y continúa a lo largo de todo el desarrollo, por lo que los padres ejercen un papel socializador imprescindible, fundamentalmente a partir de dos vías de actuación: como modelos y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo (Ovejero, Smith & Yubero, 2013).

4. 4. 1. Familia y bullying

Como hemos visto, la familia es un agente muy importante dentro del contexto para los niños. Es posible que en la familia se produzcan factores de riesgo y de protección en relación con las conductas violentas. La familia, y más en concreto los padres, puede ayudar a los hijos a enfrentarse a los cambios propios del desarrollo, de las demandas dentro de la escuela y de las relaciones entre iguales, y hacer que los superen. Pero también es posible que dentro de la familia se desarrollen conductas parentales inapropiadas, dificultando el ajuste psicosocial de los niños y potenciando conductas violentas en ellos (Ovejero, Smith & Yubero, 2013).

La influencia que tiene el modelo familiar de cada niño sobre las situaciones de bullying puede ser tanto directa como indirecta, incidiendo en determinadas variables relacionadas con el acoso y con el ajuste escolar. La influencia directa más patente es a través del **modelado**. Por ejemplo, las familias que ofrezcan un modelo violento de conducta a sus niños, les transmitirán la concepción de la violencia como el mejor método para la resolución de conflictos. Una exposición intensa y habitual a situaciones violentas dentro del ámbito familiar se relaciona con la mayor participación de los hijos en comportamientos violentos dentro de la escuela. Debido a que los niños normalizan las situaciones de violencia y las ven como una estrategia eficaz para resolver sus problemas, puede que decidan reproducirla en las relaciones con sus iguales (Ovejero, Smith & Yubero, 2013).

Ovejero, Smith y Yubero (2013) afirman: “Las actitudes antisociales de los padres, la agresión marital, los padres irritables o el maltrato familiar pueden derivar en comportamientos de bullying” (p.217). La mayor parte de las investigaciones acerca la influencia de la familia en las conductas de los niños, se han centrado, principalmente, en dos aspectos:

- **Estilos de socialización parental**: gracias a los primeros estudios realizados por Diana Baumrind sobre los estilos parentales, se comenzaron a asociar el estilo parental de los padres con ciertas características de sus hijos. Por ejemplo, los niños conflictivos, irritables y desconfiados se asocian más con padres autoritarios; los padres democráticos, suelen tener hijos amistosos en sus relaciones sociales, con confianza en sí mismos, gran capacidad de autocontrol y alta autoestima; y los padres permisivos se relacionan con niños agresivos e impulsivos (Baumrind, 1991). Landero, González, Estrada y Musitu (2009) siguen reconociendo, hoy en día, la importancia que tienen los estilos parentales seguidos por los padres en la relación con sus hijos y su influencia sobre el ajuste psicosocial de los mismos.

Los niños cuyos padres utilizan un estilo parental negligente y un estilo parental autoritario, suelen estar involucrados en más ocasiones como agresores en casos de bullying. El hecho de que los padres ignoren los sentimientos de sus hijos y el uso de la violencia como castigo, está relacionado con la agresión de estos a sus iguales en el ámbito escolar (Vitaro, Brendgen y Temblay, 2000). Es posible que la socialización influya también en la agresividad de los niños indirectamente, a través de variables propias de las consecuencias que traen los estilos de socialización. Algunas de estas variables son: problemas de autoestima, falta de empatía y estrategias de resolución de conflictos, escasa competencia interpersonal, bajo rendimiento académico y escasa internalización de las normas.

Por otro lado, los niños educados bajo un estilo parental autoritativo o un estilo permisivo no suelen tener graves problemas de conducta y su rendimiento académico es bueno (Doyle y Markiewicz, 2005).

En definitiva, todo son probabilidades de riesgo ya que, a pesar de ser lo menos común, también se ha demostrado que existen agresores que provienen de familias con estilo democrático.

También es importante señalar que las **técnicas disciplinarias inconsistentes**, ya sea por la diferencia de criterio del mismo progenitor en diferentes situaciones o la controversia de opinión entre padre y madre, tienen relación con las conductas agresivas de los hijos hacia sus pares (Ovejero, Smith & Yubero, 2013).

- **La comunicación familiar**: la forma de comunicación dentro del ámbito familiar es un factor determinante en el desarrollo de los niños. Tanto es así, que aquellas familias en las que la comunicación es escasa o muy negativa, tienden a estar relacionados con niños implicados en las dinámicas de bullying y que sufren problemas de desarrollo (Loeber et al., 2000; Musito, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Cuando existen problemas de comunicación entre padres e hijos y la relación marital es conflictiva, los niños suelen tener un autoconcepto social, emocional y académico negativo, y muy baja autoestima. En muchas ocasiones, que la comunicación familiar sea ofensiva estará relacionado con el rechazo y la violencia escolar. Al contrario, aquellas familias en las que la forma de comunicarse entre padres e hijos es abierta, fluida y empática, constituyen un contexto de protección frente a las conductas agresivas de los hijos en el ámbito escolar, algo que repercute positivamente en su bienestar psicológico (Buist, Denovik, Meeus y Van Aken, 2004).

4. 5. LAS NEE Y EL ACOSO ESCOLAR. EL TDAH.

En cuanto a la relación entre el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y los casos de acoso escolar, Villalobos et al. (2014) aseguran que los alumnos con NEE tienen el doble de probabilidades de verse implicados como víctimas o como agresores en situaciones de bullying en comparación con los estudiantes sin NEE.

También los estudiantes con algún tipo de discapacidad tienen el doble de probabilidades de verse involucrados en casos de acoso escolar, ya sea como víctimas o como agresores. Por lo general, los datos existentes hasta la fecha concluyen que los estudiantes con discapacidad son objetivos habituales para los acosadores y suelen mostrar más conductas de acoso (Rose et al., 2011).

En la misma línea, Saylor y Leach (2008) afirman que los estudiantes con NEE suelen vivir más experiencias de victimización que el resto de alumnado, así como más ansiedad, inseguridad y temor en la escuela ante situaciones de acoso. Aunque gracias a las intervenciones específicas por parte de la escuela todas estas manifestaciones disminuyen, continúan teniendo mayor incidencia en alumnos con NEE que en alumnos sin ellas.

Cuanto más heterogéneos son los grupos-aula en cuanto a las características del alumnado, mayor aceptación se detecta hacia los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Cook y Semmel, 1999). Además, para los niños con NEE, contar con amigos en la escuela favorece su proceso de inclusión y la integración de la identidad como persona con discapacidad, es un apoyo a la hora de afrontar situaciones en las que se vea excluido, y hace que el maltrato sufrido por otros compañeros disminuya (McMaugh, 2011)

La falta de habilidades sociales de los niños con NEE o algún tipo de discapacidad es, por lo general, el factor común que hace mayor la implicación de estos estudiantes en situaciones de acoso (Baker y Donnelly, 2001; Woods y Wolke, 2004). Aunque existen otros factores que podrían darle explicación, como son la falta de información social de estos alumnos o los problemas de comunicación y lenguaje que puedan sufrir (McLaughlin et al., 2010).

A pesar de que nos referimos a una generalidad cuando mencionamos las NEE y la discapacidad, en este Trabajo de Fin de Grado nos centraremos concretamente en un conjunto de alumnos con NEE. Este grupo será el de los estudiantes con **TDAH**, uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia y en la adolescencia y dentro del que, según estudios, un alto porcentaje de niños son rechazados por sus compañeros en la escuela de forma frecuente y constante (Pardos, Jaén y Mayoralas, 2009).

4. 5. 1. Definición y descripción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno de carácter neurobiológico originado en la infancia, y caracterizado por la presencia de tres síntomas nucleares: inatención, hiperactividad e impulsividad; a pesar de que suele tener otros problemas asociados.

Para que la inatención sea la propia de una persona con TDAH, deben aparecer con frecuencia al menos 6 de los siguientes síntomas: no presta atención a los detalles o comete errores por descuidos; tiene dificultades a la hora de mantener la atención en tareas o actividades recreativas; le cuesta mucho estructurar tareas organizadas en su cerebro; parece no escuchar cuando se le habla directamente; no sigue instrucciones y no termina las tareas escolares; tiene dificultad a la hora de organizar tareas y actividades; evita iniciar tareas que requieren esfuerzo mental; pierde cosas necesarias para realizar tareas en la escuela de forma muy frecuente; se distrae con facilidad por estímulos externos; y olvida actividades cotidianas (Torrellas, 2017).

En cuanto a la hiperactividad e impulsividad, también deben aparecer con bastante frecuencia al menos 6 de los siguientes síntomas: juguetea o golpea objetos con manos y pies; se retuerce en el asiento; se levanta en situaciones en las que debe permanecer sentado; corretea o trepa en situaciones en las que no es apropiado; es incapaz de jugar o permanecer tranquilo en actividades de ocio; habla en exceso, verborrea; responde inesperadamente o antes de que se haya concluido la pregunta; le es complicado esperar su turno; interrumpe y se mete en conversaciones ajenas (Torrellas, 2017).

La frecuencia e intensidad de estos síntomas debe ser alta en el caso de las personas con TDAH, ya que todos estos síntomas, en menor medida, podrían achacarse a cualquier niño a ciertas edades.

En los niños con TDAH, el patrón de inatención y/o hiperactividad e impulsividad debe ser habitual y persistente, es decir, debe permanecer durante al menos seis meses. Varios síntomas deben estar presentes antes de que el niño cumpla 12 años, y deben manifestarse en dos o más contextos diferentes; en caso contrario, no se trataría de TDAH.

Está comprobado que los síntomas propios de este trastorno interfieren en el funcionamiento social, académico y familiar de las personas que lo padecen, e interfieren de forma negativa en diferentes ámbitos de su vida diaria.

El grupo de personas con TDAH es heterogéneo, es decir, que no existe un único perfil. Existen tres tipos de Trastorno por Déficit de Atención: el predominante con falta de atención, el predominante con hiperactividad e impulsividad, y el combinado, en el que aparecen síntomas de inatención e hiperactividad/impulsividad juntos. El más frecuente es el subtipo combinado, que se da en el 52% de los casos (Torrellas, 2017).

Numerosos estudios afirman que, a pesar de que los niños con este trastorno se esfuerzan por ser aceptados, tienen grandes dificultades interpersonales y baja competencia social, por lo que en

muchas ocasiones son desplazados por su grupo de iguales. El 74% de los niños con un TDAH subtipo combinado son rechazados, constante y frecuentemente, por sus compañeros en la escuela. Las causas de este rechazo son: las conductas molestas del alumno con TDAH (son desorganizados, antisociales y suelen tener conductas agresivas) y las características propias de su personalidad (es egoísta, tiene mal carácter, es prepotente, no ayuda a sus compañeros, etc.); y ya en menor medida, debido a ciertas características académicas, como ser mal estudiante y molestar en el aula (Castellar et al., 2006).

Debido a su sintomatología, los niños con TDAH muestran mayores tasas de comportamientos asociados al rechazo entre iguales: no respetan las reglas, actúan de forma inesperada e inapropiada, son extremadamente desorganizados, agresivos, opositores y desafiantes. En definitiva, la agresividad, la no complacencia, la incapacidad de adaptación a la hora de cambiar la forma de comunicación en función de las demandas de la tarea, y el estilo de respuesta de estos niños, tienen efectos negativos en el comportamiento de los pares y provocan su rechazo (Castellar et al., 2006; Saunders y Chambers, 1996).

En cuanto a la epidemiología de este trastorno, es muy común, ya que ocupa entre un 20% y un 40% de las consultas de psiquiatría, aunque no todos los pacientes que acuden se diagnostican con TDAH. Aparece más en niños que en niñas, y las niñas manifiestan más síntomas de inatención y síntomas a nivel emocional que ellos, lo cual puede enmascarar el diagnóstico. Las niñas tienen mejor pronóstico a partir de la adolescencia, mientras que los niños tienen mayor riesgo de sufrir trastornos psicoafectivos o antisociales en la vida adulta (Torrellas, 2017).

4. 5. 2. Curso

El curso del TDAH es **crónico**, lo cual quiere decir que permanece a lo largo del curso vital, pero sus manifestaciones cambian con la edad.

En los años preescolares, los alumnos con TDAH manifiestan sobreactividad motora y distracción, algo que no es sólido a la hora de diagnosticar un trastorno, ya que en esta etapa casi todos los niños presentan estos comportamientos. El único indicio sólido, que además es un buen predictor del TDAH, es que los síntomas anteriormente mencionados permanezcan de forma constante, consistente y con gran afectación durante al menos cuatro años.

La etapa escolar es el mejor momento para detectar los síntomas del TDAH. Durante esta época se percibe un deterioro o retraso en el rendimiento cuando las demandas atencionales incrementan su exigencia, y son notables los problemas de conducta manifestados por el niño.: desinhibición, comportamientos disociales, etc.

Durante la adolescencia, disminuyen la actividad motora y la impulsividad, existen dificultades atencionales y complicaciones académicas y sociales, y comienzan a aparecer conductas de riesgo como la ingesta de alcohol, el consumo habitual de tóxicos...

Por último, ya en la vida adulta, suele seguir existiendo cierta afectación del funcionamiento social y profesional. Solo entre un 10 y un 20% de las personas diagnosticadas con TDAH son asintomáticas; esto se debe a que, gracias a las diferentes estrategias que han ido aprendiendo, han conseguido aminorar los síntomas aunque la enfermedad siga estando (Torrellas, 2017).

4. 5. 3. Problemas asociados

Además de los síntomas nucleares, las personas con TDAH pueden manifestar otros problemas asociados.

A nivel académico, las personas con este trastorno pueden presentar irregularidad en cuanto al rendimiento; pobre ejecución, especialmente en lengua, lectoescritura y matemáticas; y retraso a la hora de adquirir ciertas habilidades.

En lo que al nivel social se refiere, los alumnos con TDAH suelen manifestar conductas problemáticas y disruptivas como: incumplir las reglas, comportarse de forma poco apropiada a la situación, no colaborar en las tareas, o actuar de forma desafiante, siendo esta última una de las complicaciones más importantes en el TDAH. Todas estas conductas hacen que sus compañeros les rechacen o que las relaciones que mantengan con ellos sean conflictivas.

A nivel emocional, las personas con este trastorno tienen poca tolerancia a la frustración. Además, en muchas ocasiones sufren explosiones emocionales porque saben lo que sienten pero no saben controlarlo, tienen problemas de inhibición. Suelen sufrir ansiedad, disforia (momentos tristes o sentimientos de infravaloración que no llegan a la depresión), labilidad emocional (subidas y bajadas en cuanto a sentimientos y emociones), y tienen baja autoestima (Torrellas, 2017).

4. 5. 4. TDAH en el colegio

Habitualmente, los niños con TDAH presentan un rendimiento escolar más bajo del esperado por sus capacidades cognitivas. Para que esto no ocurra y los alumnos con TDAH puedan superar sus dificultades en el aprendizaje, es necesario que, desde los centros educativos, se ofrezcan respuestas enfocadas a adecuar el contexto académico a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y a las diferentes formas que estos tienen de aprender. Además, también es importante, que la comunicación entre familia de los alumnos con TDAH y escuela sea frecuente y fluida, de forma que el trabajo sea común y dé como resultado los objetivos deseados.

Dentro del aula, la respuesta que debe dar el profesor-tutor para eliminar ciertas dificultades que los alumnos con TDAH se encuentran dentro de la escuela se basa en tres aspectos fundamentales:

- Crear un ambiente estructurado: los alumnos con este trastorno suelen ser muy desorganizados, por lo que aprenden con más facilidad si la lección está bien estructurada. Además, en muchas ocasiones es posible que parezca haber entendido las instrucciones completas de alguna actividad aunque no haya sido así, por lo que es recomendable: adelantar la organización que seguirán las actividades de ese día, revisar lecciones anteriores, proporcionar materiales de apoyo, simplificar las instrucciones al máximo, avisar con tiempo acerca de posibles novedades, tener horarios permanentes y visibles en el aula, y ofrecerle al alumno un organizador de deberes donde apuntar las tareas (*Anexo II*). También es interesante que el alumno con TDAH tenga un lugar en el que apuntar los errores que suele cometer en según qué actividades, de forma que cuando vaya a realizarlas de nuevo pueda consultarlo y no repetirlos. De la misma forma, un listado de los materiales que necesita para la realización de las tareas le ayudaría a organizarse y no olvidar nada necesario. A la hora de organizar las asignaturas, el uso de cuadernos de colores le ayudará a organizarse. Por último, resulta muy útil reservar siempre el mismo espacio del aula (un apartado de la pizarra, cartel en el corcho...) para anotar las fechas importantes como excursiones, entrega de trabajos, exámenes, etc., dando tiempo suficiente para que todos los alumnos lo apunten.
- Crear un ambiente predecible: estos alumnos tienen dificultades para adaptarse a situaciones nuevas o cambiar de unas tareas a otras, por lo que cuanto más predecibles sean dichos cambios, más facilidad tendrán ellos a la hora de adaptarse. Por todo ello, es importante que antes de realizar cualquier actividad el profesor explique las expectativas que tiene sobre el comportamiento de los alumnos y lo que quiere que aprendan; así como los materiales que utilizarán. Es importante también destacar las palabras más relevantes en las tareas que se les entrega a los niños con TDAH, de forma que no pierdan el foco sobre lo que deben hacer. También en este aspecto, es bueno para estos alumnos que se les avise con 5 o 10 minutos de antelación cuando la clase va a finalizar; de esta forma ellos estarán preparados para el cambio (Takeda, 2015).
- Crear un ambiente adecuado para el aprendizaje: es importante que el alumno se encuentre cómo con el ambiente creado en el aula y esté dispuesto a aprender en ella. Sentarle en primera fila puede ser muy útil con un alumno de estas características, ya que cuanto más cerca esté de la pizarra y del profesor más fácil le resultará mantener la atención y menos se distraerá. La utilización de audiovisuales facilita que todos los alumnos presten más atención, especialmente el alumno con TDAH. Es imprescindible el control diario de la agenda, supervisando que haya apuntado todas las tareas y también que haya metido en su mochila todas sus pertenencias. Facilitar que corrijan sus propios errores en las tareas también será muy útil para ellos, así como el hecho de no limitar el tiempo demasiado el

tiempo de tareas y exámenes (también sería útil elaborar otro formato de examen para los niños con TDAH, con el que puedan demostrar realmente todos sus conocimientos. Por último, con el fin de facilitar la organización de los alumnos con TDAH, sería de gran utilidad reservar unos minutos al finalizar cada clase para que los alumnos guarden aquellos materiales que no van a utilizar y se preparen para la siguiente asignatura, evitando distracciones (Takeda, 2015).

Desde Takeda (2015) proponen algunos materiales muy útiles para trabajar en el aula con alumnos que tienen TDAH: Mis medallas y objetivos (*Anexo III*), ¿Qué meto en la mochila? (*Anexo IV*), Termómetro del estado de ánimo (*Anexo V*), y Este soy yo (*Anexo VI*)

4. 6. CASOS OCURRIDOS EN ESPAÑA

Debido a que las encuestas sobre violencia escolar sitúan a España por encima de la media europea, considero conveniente presentar algunos de los casos más mediáticos y devastadores sucedidos en nuestro país, todos ellos ocurridos en situaciones y lugares con diferentes características pero con un factor común, el acoso escolar. Ninguno tuvo un final feliz, pero gracias a ellos el bullying es hoy un problema más visible al que se le dan las respuestas necesarias.

El primer caso que expondremos será el de Jokin Ceberio, un adolescente de catorce años que fue víctima de vejaciones, insultos y agresiones constantes en su instituto. Jokin padecía un problema intestinal que le hizo sufrir un episodio de diarrea en clase, lo cual le convirtió en el objeto oficial de constantes burlas por parte de sus compañeros. Los alumnos que acosaban a Jokin llegaron a empapelar el aula con papel higiénico y la profesora, injustamente, hizo que fuese él quien lo recogiese. Los padres de la víctima denunciaron la situación, pero el instituto les convenció para resolver el asunto internamente. Jokin no era capaz de soportar las constantes humillaciones que sufría en el instituto, y en el año 2014 se arrojó en bicicleta desde la Muralla de Hondarribia (Guipúzcoa), acabando así con su vida. Su suicidio dejó al descubierto las prácticas habituales de sus compañeros de clase: lo encerraban en el gimnasio, le pegaban balonazos, lo insultaban, lo vejaban y lo acosaban a diario; y la autopsia reveló los hematomas producidos por los golpes que sufría día tras día en la escuela. Fue el primer caso que sacudió las bases del sistema educativo y judicial en España, y acabó en los tribunales con ocho adolescentes imputados, además de sus padres y los responsables del centro.

El segundo caso que mencionaremos será el de Arancha, una joven estudiante de dieciséis años que cursaba 2º de ESO en un instituto de Madrid. La adolescente padecía una discapacidad motora e

intelectual de entre 30% y 40% que le hacía comportarse como una niña de unos diez años, algo por lo que uno de sus compañeros comenzó a amenazarle por medio de mensajes y a exigirle dinero. A pesar de que Arancha había comunicado la situación a sus profesores y los padres había llegado a presentar una denuncia ante la policía local, la joven decidió acabar con su vida antes de que se pudiera intervenir. El día 22 de mayo de 2015 Arancha se tiró desde la sexta planta del bloque de pisos en el que vivía con sus padres y su hermano, dejando antes un mensaje a sus amigas en el que decía: “Estoy cansada de vivir”.

En tercer y último lugar, expondremos el caso de Diego González, un niño de solo once años que decidió acabar con su vida porque no soportaba más el acoso escolar del cual era víctima. El día 14 de octubre de 2016 se arrojó desde una ventana de la vivienda familiar, no sin antes dejar una carta dedicada a sus familiares más cercanos (*Anexo VII*). A pesar de los indicios de acoso escolar, la investigación policial lo descartó y el juez archivó el caso. Su familia continúa luchando por reabrirlo.

Aunque el final de los tres casos expuestos es el peor de los posibles, por suerte los casos extremos son tan poco frecuentes que el suicidio es estadísticamente muy bajo. Por este motivo, cuando sucede, la noticia causa un gran impacto en la sociedad. Aun así, el bullying es un grave problema que preocupa a familias, educadores y a la sociedad en general, y hacia el cual debe haber tolerancia cero, ya que estos casos no son más que una pequeña muestra de la gran cantidad que, por desgracia, se han dado a lo largo de la historia y que hoy día siguen saliendo a la luz en todas las partes del mundo.

5. PROPUESTA DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

5. 1. CONTEXTO Y DESTINATARIOS HACIA LOS QUE ESTÁ ENFOCADA LA PROPUESTA

5. 1. 1. Características de los destinatarios

Los destinatarios a los que va dirigida la propuesta de prevención e intervención contra el bullying, son un grupo de alumnos que promocionan a 6º de Educación Primaria. La elección de este curso se debe a que, como refieren Collell y Escudé (2002), la etapa que abarca entre los 11 y los 14 años es crucial, ya que en ella coinciden la mayor cantidad de casos de bullying y las conductas conflictivas propias durante el inicio de la adolescencia. A partir de los 14 años, los casos de acoso en la escuela van disminuyendo, lo cual podría deberse a que el centro de atención va disipándose de la escuela a otros contextos, aumentan las posibilidades de moverse en otros ámbitos y la cantidad de relaciones sociales que podrán mantener, y algunas actitudes erróneas se irán corrigiendo.

La propuesta podría llevarse a cabo, adaptándola pertinentemente, con cualquier grupo de alumnos; pero, debido a que en este Trabajo de Fin de Grado se ha incidido especialmente en los casos de acoso escolar hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, el grupo modelo estará formado, hipotéticamente, por unos 18 niños y niñas de entre 11 y 12 años, entre los que se encontrará un alumno con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad subtipo combinado. En este caso, el alumno sigue un tratamiento multimodal del TDAH, por lo que sigue un tratamiento (*Anexo VIII*) en base a sus características y necesidades, acude a terapia con un psicólogo, y estudia en un colegio con profesores perfectamente formados para llevar a cabo las adaptaciones propias del tratamiento psicopedagógico en la escuela.

El alumno con TDAH tuvo problemas de acoso escolar en otros colegios, y en 6º de Educación Primaria comienza de cero en una escuela inclusiva. Por todo ello, el centro ha decidido llevar a cabo un programa contra el acoso escolar con el cual concienciar a los alumnos acerca de este tema y evitar la aparición de posibles situaciones de bullying.

5. 1. 2. Contexto educativo

- **CENTRO**

A pesar de que en los casos de bullying las diferentes formas de acoso pueden tener lugar tanto dentro como fuera de la escuela, es en el entorno académico donde nacen la mayor parte de ellos, donde se forjan los roles, se engendran diferencias y surgen las problemáticas propias en las situaciones de acoso escolar. Por este motivo definiremos el contexto educativo al que iría orientada la propuesta de prevención e intervención contra el bullying, teniendo en cuenta que podría adaptarse a otro tipo de centros y situaciones.

Debido a que en este trabajo se relacionan el acoso entre escolares y las Necesidades Educativas Especiales, el contexto escolar ideal para aplicar estas propuestas sería un **centro inclusivo** (*Anexo IX*), en el que tanto alumnos con NEE como alumnos sin ellas están escolarizados. En dichos centros, niños con abismales diferencias en cuanto a capacidades físicas e intelectuales conviven y aprenden juntos, lo cual puede desembocar en el desarrollo de empatía, respeto, generosidad, tolerancia...o en todo lo contrario, casos de bullying hacia aquellos considerados diferentes o más débiles, que en este caso serían los alumnos con algún tipo de discapacidad o NEE.

Por supuesto, en otro tipo de centros como los ordinarios o los específicos también se detectan casos de acoso escolar y, como hemos mencionado anteriormente, sería posible llevar a cabo la propuesta de prevención e intervención en otros ámbitos diferentes, con las adaptaciones pertinentes, para lograr el mismo objetivo.

- **AULA:**

El aula en el cual se llevará a cabo la propuesta será un espacio amplio donde los alumnos puedan trabajar en grupos, realizar dramatizaciones y sentarse en círculo para trabajar también de forma individual teniendo la posibilidad de intercambiar ideas y conocimientos con el resto de compañeros cuando sea necesario. Además, al alumno con TDAH no le resultará tan complicado realizar las actividades en un espacio amplio y pudiendo cambiar de posición cuantas veces necesite, al contrario que si tuviese que mantenerse sentado en un pupitre.

Será un espacio bien iluminado por luz natural, con buena ventilación y en el cual la temperatura sea agradable a la hora de trabajar, entorno a los 20° C.

En cuanto al mobiliario, las mesas y sillas tanto de los alumnos como del profesor estarán apartadas al fondo del aula, con el fin de dejarlo como un espacio libre de obstáculos. Contará con un gran corcho en una de las paredes, destinado a colocar en él aquellos materiales que se vayan realizando a lo largo de la propuesta. Por último, será necesario disponer de pizarra tradicional y de algún dispositivo con el que proyectar imágenes y vídeos en ciertas sesiones de la propuesta, como por ejemplo, una pizarra digital o un proyector.

5. 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

5. 2. 1. Introducción. Programa CIP.

Tras mucho leer y contrastar información acerca de diferentes métodos y programas diseñados para prevención y/o intervención en casos de acoso escolar, he decidido realizar mi propuesta apoyándome en el programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) para la prevención psicoeducativa y el tratamiento diferenciado en bullying. Éste es un programa elaborado por D^a. Fuensanta Cerezo, D. Ángel R. Calvo y D^a. Consuelo Sánchez, profesionales e investigadores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia, expertos en el tema del acoso escolar. Dicho programa se publicó en formato papel el año 2011, con Ediciones Pirámide.

Con el programa CIP, se pretende aunar los esfuerzos de todo el conjunto de la comunidad educativa con el fin de que el clima social y afectivo en los centros mejore, de que existan elementos con los que prevenir de acoso escolar y, en caso de ser necesario, de que existan elementos y estrategias útiles en la intervención.

El programa CIP defiende el hecho de que ningún estudiante debe sufrir en el colegio, por lo que propone cubrir esta necesidad a partir de una triple perspectiva: concienciación acerca del problema que supone el acoso escolar; análisis e información sobre la realidad escolar a aquellos miembros responsables; y, por último, inclusión de estrategias y técnicas de prevención, destinadas a todos los sectores que forman la comunidad educativa: directiva, equipo de orientación, tutores, grupo-aula, alumnos implicados en el caso y las familias de dichos alumnos (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011).

El objetivo final que persigue este programa es el de prevenir el bullying en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las buenas relaciones socio-afectivas entre el alumnado; y en cuanto a los objetivos generales, persigue los siguientes:

1. Mejorar el clima de relaciones entre los escolares
2. Favorecer el control del comportamiento agresivo
3. Favorecer el desarrollo de estrategias de afrontamiento en la víctima
4. Propiciar el desarrollo de actitudes pro-sociales en el conjunto del grupo-aula
5. Facilitar al profesorado herramientas de detección e intervención precoz

Con el programa CIP no interviene a través de una sola parte de la comunidad educativa, sino a través de todos los miembros que la conforman, por lo que debe incluir medidas a adoptar en el centro escolar de forma general, así como con el grupo-aula, con los alumnos directamente implicados, y con

las familias, favoreciendo así su implicación. El equipo de orientación escolar tiene una función primordial de asesoramiento, apoyo e intervención específica con profesorado y familia, y especialmente con los alumnos que se encuentran en riesgo; además, será el que coordine el ritmo de aplicación de las sesiones para cada uno de los niveles. Por otro lado, la actuación concreta en las aulas y algunas tareas referentes a los alumnos directamente implicados y a sus familias estarán a cargo de los profesores tutores (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011).

A continuación, se expondrán de forma simplificada los niveles que se deben trabajar para mejorar el clima educativo, a los cuales van dirigidas las estrategias de prevención e intervención contra el acoso escolar que ofrece el programa CIP:

- **Nivel 1: La institución escolar** (equipo directivo, equipo de orientación escolar, la comisión pedagógica, el consejo escolar, etc.). Buscando fomentar la concienciación del problema que supone el acoso escolar y el compromiso por hacer que el clima educativo mejore con la participación activa de alumnos y padres; ofreciendo, además, esquemas de trabajo destinados a los servicios de orientación.
- **Nivel 2 y 3: El profesorado y las aulas.** Mediante actividades concretas, el programa CIP ayuda a conocer la realidad que se vive en el aula, presentando especial interés por los alumnos que se encuentran en situaciones de riesgo y por sus familias. Este nivel se subdivide en profesorado y grupo-aula.
- **Nivel 4 y 5: Medidas a nivel individual.** El programa CIP ofrece instrucciones para desarrollar acciones de atención a los alumnos en situaciones de riesgo, desde las aulas, los servicios de orientación y dirigidas también a las familias; siempre teniendo en cuenta la perspectiva tanto de agresor como de víctima, y las situaciones personales de los implicados. Dentro del programa existen sesiones individuales para agresor y víctima, y sesiones conjuntas.
- **Nivel 6: El asesoramiento a padres.** El programa ofrece instrucciones de acción específicas para el trabajo tanto con las familias de los alumnos en riesgo como con las del resto de alumnos pertenecientes a la comunidad educativa, destacando la importante tarea de los tutores y presentando instrucciones para el orientador.

Para cada uno de los seis niveles indicados anteriormente, el programa CIP plantea diferentes acciones, siempre siguiendo unas fases concretas:

- **Concienciación del problema: Me doy cuenta.** Antes de confeccionar el programa debemos saber los conocimientos que tenemos sobre el acoso escolar y la importancia que le damos a este problema. Por ello, el programa CIP presenta la forma de plantear y debatir la cuestión del bullying en cada uno de los seis niveles existentes; todo ello con el fin de llegar a acuerdos generales que permitan lograr posturas y criterios comunes.

- **Consultas y recogida de información: Analizar.** Con este paso pretendemos acercarnos a la realidad del aula desde el punto de vista de las relaciones socio-afectivas. Para ello, en el programa se presentan estrategias de observación y se sugieren pruebas específicas para valorar situaciones de bullying desde la perspectiva de profesores, alumnos y familias. Por ejemplo, propone el uso del Test Bull-S, que permite medir la agresividad de los alumnos, analizar las relaciones que se dan en el grupo-aula, detectar alumnos implicados, etc.; todos ellos aspectos muy prácticos a la hora de evaluar una situación de acoso en la escuela y elaborar la intervención propia.
- **Concreción de actuaciones y calendario: Programa.** A partir de la evaluación previa acerca de los conocimientos ya existentes y tras promover la necesidad de afrontar y solucionar el problema del acoso escolar, el programa expone recursos y estrategias dirigidas a alumnos, padres y profesores, para la elaboración de un programa de actuación adaptado a las características de cada grupo y a su situación. Se plantea como una tarea de equipo que concierne a todo el conjunto de elementos de la comunidad educativa.
- **Comunicación del programa y compromiso: Doy a conocer.** Después de confeccionar el programa específico, se plantean estrategias dirigidas a los diferentes niveles de la comunidad educativa para la comunicación y puesta en práctica de los acuerdos adoptados en la normativa. Así, los acuerdos a los que se llegó en cada grupo de trabajo, tomarán un carácter general para toda el Centro Educativo.

Se llevará a cabo una sesión de trabajo con el profesorado, donde se conocerán los resultados globales de evaluación de cada grupo y las propuestas presentadas por cada aula; y será la dirección del centro quien comunique la propuesta global consensuada a alumnos y familias.
- **Realización: Pongo en práctica.** Después de que todos los niveles de la comunidad conozcan la propuesta y se comprometan con ella, de que la Institución esté preparada, y de que los profesores estén correctamente formados para llevarla a cabo, comenzará a ponerse en práctica el plan de prevención e intervención en las aulas.
- **Revisión y seguimiento: Evaluar los resultados.** Después de llevar a cabo la propuesta, el programa CIP plantea la elaboración de varias sesiones con diferentes estrategias para revisar el plan de actuación en cada uno de los niveles implicados y, a su vez, recopilar propuestas de mejora para debatirlas e introducir las modificaciones pertinentes.

Respecto a la temporalización, las sesiones son de unos 50 minutos, exceptuando aquellas enfocadas a la intervención con las familias, que están agrupadas en tres sesiones de unos 90 minutos, aunque pudiendo ser fragmentadas en dos periodos similares. La frecuencia de acción dependerá del centro escolar, aunque el programa recomienda establecer un calendario por trimestres: primero,

concienciación, análisis y preparación del plan de acción, en sesiones semanales; segundo y tercer trimestre, comunicación y realización, aplicado cada quince días; y seguidamente, también en el tercer trimestre, las actividades de revisión y mantenimiento, introducidas con una periodicidad mensual.

En cuanto a los contenidos tratados a lo largo de las sesiones y las actividades propuestas, serán de una forma u otra dependiendo del nivel al que vayan dirigidas. A pesar de que todas ellas están diseñadas para trabajar con los últimos cursos de Educación Primaria y con Educación Secundaria Obligatoria, su estructura y contenido se pueden adaptar fácilmente a diferentes niveles educativos.

La propuesta de prevención e intervención que se expone en este Trabajo de Fin de Grado está orientada al trabajo con el grupo-aula por parte del tutor; es decir, a un solo nivel de la comunidad educativa desde los que se le tiene que dar respuesta al bullying. Esto no implica que el resto de niveles deban quedar en el olvido sin actuar para prevenir y eliminar el acoso escolar, sino que de los seis niveles que deben participar en una intervención de estas características, uno de los que más utilidad tendrán en mi futuro laboral será el del trabajo como tutor con un grupo de alumnos, buscando alcanzar unos objetivos determinados, tanto individualmente como en grupo.

5. 2. 2. Objetivos de la propuesta.

El principal objetivo de esta propuesta es la prevención en intervención en situaciones de acoso escolar a partir del trabajo por parte del tutor con el grupo-aula. Para lograr este objetivo general, se deberán cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en el conocimiento acerca del bullying.
- Mejorar las relaciones socio-afectivo que surgen en el aula.
- Motivar un cambio en las actitudes de los alumnos ante el acoso escolar.
- Potenciar actitudes correctas de afrontamiento ante situaciones de conflicto.
- Promover conductas basadas en la empatía, el respeto y la tolerancia.
- Fomentar la cohesión de grupo y el trabajo en equipo.

5. 2. 3. Metodología.

La metodología con la que se debe llevar a cabo esta propuesta didáctica es la de la concepción constructivista del aprendizaje. Este método de enseñanza permite a los alumnos construir sus propios conocimientos y procedimientos a la hora de resolver diferentes situaciones problemáticas que se les planteen, a partir de las herramientas necesarias entregadas, en este caso, por el profesor tutor.

El proceso será dinámico, participativo e interactivo por parte del alumnado, de forma que el conocimiento sea una verdadera construcción operada por quien aprende. Esto quiere decir que los

alumnos, construirán nuevos saberes a partir de los conocimientos que ya tenían previamente gracias a las herramientas necesarias.

Además, la intervención se llevará a cabo con todo el grupo-aula, de forma que el aprendizaje sea grupal. Todos los alumnos participarán e interaccionarán entre sí y con el profesor, de modo que exista una influencia mutua. Esta metodología es especialmente importante en cuanto a la prevención del acoso escolar, ya que intervenir con el conjunto de la clase favorece las relaciones positivas entre compañeros.

Todos estos métodos de enseñanza favorecen la mejor calidad de comunicación entre profesor y alumnado, de forma que si estos últimos necesitasen ayuda o fuesen conscientes de que existen situaciones de violencia en el centro lo comunicarían más fácilmente.

5. 2. 4. Temporalización de la intervención.

La propuesta elaborada se llevará a cabo a partir del primer mes de curso, con el fin de prevenir cualquier situación cercana al acoso.

Consta de 13 sesiones de entre 40-60 minutos, ya que al tratarse de alumnos de Educación Primaria, será complicado que permanezcan más de una hora concentrados en la misma tarea sin dispersarse, y más aún en el caso del alumno con TDAH. Dichas sesiones están distribuidas en fases con diferente número de sesiones y actividades:

| <u>FASES</u> | <u>SESIONES</u> | <u>ACTIVIDADES</u> | <u>MESES</u> |
|---|-----------------|--------------------|--|
| Fase inicial | 1 | 1 actividad | Septiembre |
| Fase 1: Concienciación | 3 | 6 actividades | Octubre |
| Fase 2: Análisis del grupo-aula | 1 | 3 actividades | Octubre |
| Fase 3: Qué hacer desde el grupo-aula | 1 | 2 actividades | Noviembre |
| Fase 4 y 5: Comunicación de decisiones y puesta en práctica | 4 | 7 actividades | Noviembre (2) Diciembre (2) Enero (3) Febrero (1) |
| Fase 6: Evaluación y seguimiento. | 3 | 3 actividades | Febrero (3) Marzo (1) |

Las actividades estarán repartidas entre los meses de septiembre y febrero, entre el primer y segundo trimestre. Se realizará una sesión por semana, de forma que la propuesta se llevará a cabo a lo largo de 13 semanas.

5. 2. 5. Propuesta de trabajo con el grupo-aula.

Un plan efectivo de prevención e intervención contra el acoso escolar, como defiende el programa CIP para la prevención psicoeducativa y el tratamiento diferenciado en bullying, debe proponer una intervención por parte de todos los sectores de la comunidad educativa; desde la propia institución escolar hasta las familias, pasando por profesorado y alumnos, tanto individualmente como en grupo. Solo de esta forma será posible crear un buen ambiente socio-afectivo y prevenir o poner solución a situaciones de acoso.

Por ello, a pesar de que esta propuesta de intervención estará diseñada para prevenir e intervenir desde el trabajo con el grupo-aula, es evidente que el trabajo simultáneo del resto de componentes de la comunidad educativa es necesario para lograr los resultados esperados.

La estructura de esta propuesta será la misma que la del programa CIP, lo cual quiere decir que constará de cinco fases, cada una de ellas con sus respectivas sesiones y actividades.

La **SESIÓN 1** se llevará a cabo fuera de estas cinco fases, al inicio de la propuesta, y estará dedicada a que el grupo de alumno conozca lo que es el TDAH.

Según un trabajo de Brook y Geva, en el que se estudian las actitudes del grupo de iguales hacia los niños con TDAH, los alumnos no tienen suficiente conciencia sobre lo que es este trastorno y lo que supone; tanto, que solo en la mitad de las ocasiones conocen lo que es. En este estudio, aunque no se encuentra una relación significativa entre las conductas de los alumnos y su desconocimiento en cuanto al tema, los autores defienden que cuanto más familiarizados están los pares con el TDAH, actitudes más tolerantes muestran hacia ellos (Brook y Geva, 2001). Por ello, y buscando que los alumnos entiendan los comportamientos de su compañero con TDAH y comiencen a mostrar conductas más tolerantes hacia él, la primera sesión se dedicará al aprendizaje de los niños en este aspecto.

La sesión consistirá en una charla de unos 50 minutos impartida por la AVATDAH (Asociación Vallisoletana de Afectados por el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad), una entidad sin ánimo de lucro, formada por padres y madres con hijos que padecen TDAH, y colaboran con instituciones públicas y privadas para dar a conocer este trastorno, mejorando así la calidad de vida de los afectados.

Esta sesión será la que de paso a las cinco fases de actividades con las que cuenta la propuesta. Habrá tres aspectos comunes para todas las sesiones: en primer lugar, al inicio de cada sesión se dedicarán unos minutos a explicar la estructura que se seguirá y el tiempo que durarán el conjunto de actividades a realizar; en segundo lugar, 5 minutos antes de acabar cada sesión, se avisará a toda la clase de que está llegando a su fin; y, por último, el profesor escribirá en la pizarra algunas palabras clave sobre lo que hay que hacer cada vez que explique una actividad, de forma que los alumnos puedan consultarlo

si es que lo necesitan. Con estas medidas pretendemos favorecer el trabajo del alumno con TDA y, como consecuencia, el del grupo-aula.

Fase 1: Concienciación

Las sesiones pertenecientes a la primera fase de la propuesta están destinadas a descubrir los conocimientos previos con los que parten los alumnos acerca del bullying y la opinión que les merece este fenómeno. Este primer bloque de sesiones también servirá para que los alumnos amplíen sus conocimientos y comprendan, a través de diferentes actividades de sensibilización, la importancia de actuar cuando se dan situaciones de acoso.

| SESIÓN 2 | |
|---|--|
| Actividad 1. Paso palabra. | |
| Objetivos específicos. | |
| - Recordar lo aprendido en la sesión 1 acerca del TDAH. | |
| Temporalización. | Material. |
| 10 minutos. | - Pelota de arroz o de cualquier material que no bote. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| La actividad se realizará en un aula con suficiente espacio como para que los 18 alumnos del grupo formen un círculo sentados en el suelo. Gracias a esta organización, podrán escucharse bien y mirarse los unos a los otros cuando estén hablando, algo imprescindible a la hora de trabajar de forma grupal | |
| Descripción de la actividad | |
| Esta actividad consistirá en una ronda de preguntas acerca de la charla impartida por AVATDAH en la primera sesión. El profesor irá pasando la pelota a los alumnos diciendo en alto su nombre para que solo esa persona la recoja; a continuación, formulará una pregunta acerca del tema tratado y dicho alumno deberá responderla lo mejor posible. Cuando haya terminado o no sepa qué más añadir, dirá “paso palabra” y le devolverá la pelota al profesor, quien repetirá lo mismo hasta que todos los alumnos hayan participado. | |
| Adaptación TDAH | |
| Debido a que el alumno con TDAH conocerá mucho mejor el trastorno que el resto de sus compañeros, será el “alumno comodín”. Esto quiere decir que si el profesor formula alguna pregunta que ningún alumno sabe responder correctamente, él tendrá la palabra, si así lo desea, para responder aportando su explicación. | |
| Actividad 2. ¿Hasta dónde sabemos? | |
| Objetivos específicos. | |
| - Descubrir los conocimientos previos del alumnado acerca del acoso escolar. | |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el respeto hacia la opinión ajena. - Respetar los turnos de palabra. - Ampliar conocimientos básicos acerca del bullying. - Eliminar ideas erróneas en torno a este fenómeno. | |
| <p>Temporalización.</p> <p>50 minutos.</p> | <p>Material.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel continuo - Utensilios con los que escribir. - Micrófono de la palabra |
| <p>Agrupamientos y organización del espacio</p> <p>Esta actividad se realizará de la misma forma que la anterior: todo el grupo-clase formará un círculo sentados en el suelo del aula.</p> | |
| <p>Descripción de la actividad</p> <p>La actividad consistirá en una lluvia de ideas entorno al concepto de bullying o acoso escolar. El profesor ejercerá de moderador y será quién vaya dando el turno de palabra y formulando preguntas como: ¿qué es el bullying?, ¿qué personas se ven implicadas?, ¿qué tipos de violencia conocéis?, etc. Los alumnos deberán ir aportando sus ideas uno a uno mientras las escriben en el papel continuo, de forma que vayan confeccionando un mural entre todos.</p> <p>Una vez que los alumnos hayan contestado a las preguntas pertinentes y el mural esté repleto de ideas, será el profesor quien responda dichas preguntas en otro trozo de papel continuo, mientras comenta con los alumnos las ideas erróneas que ellos indicaron anteriormente.</p> <p>Al finalizar la actividad, ambos murales se colocarán en el corcho de la clase, con el fin de poder recordar lo aprendido en esta actividad siempre que quieran.</p> | |
| <p>Adaptación TDAH</p> <p>Debido a que el alumno con TDAH podría tener dificultades a la hora de no interrumpir a otros compañeros y respetar los turnos de palabra, es interesante contar con un objeto que los alumnos identifiquen como la autorización para hablar. Esto quiere decir que solo la persona con dicho objeto en su poder podrá hablar.</p> <p>A lo largo de esta propuesta de intervención este objeto será un micrófono de juguete. No amplificará el sonido de aquel que hable, pero le dará la oportunidad de expresarse mientras el resto de compañeros escuchan en silencio.</p> | |

| SESIÓN 3 | |
|--|--|
| Actividad 3. <i>Recordamos lo anterior.</i> | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Recordar lo aprendido en la sesión 2 acerca del bullying o acoso escolar. | |
| Temporalización | Materiales |
| 10 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Micrófono de la palabra |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Tanto alumnos como profesor estarán, al igual que en la sesión anterior, sentados en el suelo del aula formando un círculo. | |
| Descripción de la actividad | |
| La actividad será una especie de asamblea en la que el profesor recordará lo aprendido en sesión anterior. Los alumnos podrán participar contestando a las preguntas del profesor acerca del tema y aportando información que el profesor no ha comentado y ellos consideren importante. | |
| Adaptación TDAH | |
| Gracias de nuevo al micrófono de la palabra, el profesor decidirá quién habla en cada momento y los alumnos respetarán los turnos de palabra con mayor facilidad. | |
| Actividad 4. <i>De la ficción a la realidad.</i> | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Dramatizar, reconocer y analizar situaciones de exclusión y acoso de ciertos individuos hacia otros en la escuela. - Respetar el turno de palabra y las opiniones ajenas. | |
| Temporalización. | Material. |
| 40 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de situaciones para representar (<i>Anexo X</i>) - Micrófono de la palabra |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| En esta actividad el grupo-aula se dividirá en tres grupos de 6 alumnos cada uno. En otra situación utilizaríamos algún tipo de dinámica para formar los grupos de forma aleatoria, pero debido a que es preferible que el alumno con TDAH trabaje con compañeros tranquilos, los grupos serán formados por el profesor-tutor. | |
| En lo referente al espacio, los alumnos continuarán trabajando sentados en el suelo del aula pero esta vez cada grupo formará un círculo diferente. | |
| Descripción de la actividad | |
| A cada grupo se le entregará una tarjeta en la cual aparezca descrita una situación que cualquiera podría vivir en el colegio y el personaje que representará cada alumno a la hora de dramatizar dicha situación. Habiendo leído el supuesto caso, cada grupo tendrá unos minutos para representarlo | |

mientras el resto de compañeros observan. Al finalizar cada representación, el profesor realizará a los observadores las siguientes cuestiones:

- ¿Creéis que se trata de una situación preocupante? ¿Por qué?
- ¿Existen comportamientos agresivos?
- ¿Cuál crees que podría ser el motivo?
- ¿Son situaciones que podrían ocurrir realmente o sólo son ficción?
- ¿Cómo creéis que debería actuar cada alumno en esta situación?

Al finalizar la dramatización y análisis de las situaciones, cada alumno, de forma individual, escribirá en un papel las posibles soluciones que encuentra a cada una de las tres situaciones expuestas. A continuación, todos leerán las suyas para el resto del grupo.

Adaptación TDAH

En esta actividad, se volverá a utilizar el micrófono de la palabra a la hora de analizar las situaciones y responder a las preguntas formuladas por el profesor.

SESIÓN 4

Actividad 5. Noticias reales.

Objetivos específicos.

- Recordar lo aprendido en la sesión 3.
- Concienciarse acerca de las consecuencias que traen las situaciones de acoso escolar.
- Conocer la realidad social.

Temporalización.

25 minutos.

Material.

- Pizarra digital.
- Noticias. (*Anexo XI*)
- Micrófono de la palabra

Agrupamientos y organización del espacio

Alumnos y profesor estarán sentados en el suelo del aula formando un círculo.

Descripción de la actividad

En esta actividad se expondrán en la pizarra dos noticias referentes al acoso escolar de casos reales ocurridos en España. El profesor hará una breve exposición acerca de ellas y se hará una valoración en gran grupo acerca de las consecuencias que lleva consigo el acoso escolar y las posibles soluciones que existen.

Adaptación TDAH

Micrófono de la palabra.

| | |
|---|--|
| Actividad 6. El buzón del compañerismo. | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Concienciar acerca de la importancia que tiene comunicar las situaciones de acoso que se perciben en el aula a personas que puedan ponerle solución. | |
| Temporalización. | Material. |
| 25 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Caja de cartón - Material para decorar: pinturas, rotuladores, papel de colores, etc. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Los alumnos estarán sentados en el suelo del aula formando un círculo. | |
| Descripción de la actividad | |
| <p>En esta actividad los alumnos deberán hacer, entre todos, “el buzón del compañerismo”. Primeramente, el profesor les explicará que dicho buzón servirá para que cualquier alumno que detecte una situación injusta, de burla, exclusión, etc. hacia algún compañero, meta en él una carta explicando lo que ha visto y las personas implicadas; siempre de forma anónima.</p> <p>Para su elaboración, el profesor llevará una gran caja de cartón amarilla con un hueco similar al de los buzones. Cada alumno hará un pequeño dibujo que represente la ayuda prestada o la recibida por alguno de sus compañeros, y lo pegará en la caja. De esta forma, los alumnos asociarán utilizar el buzón, con ayudar a sus compañeros, y recordarán lo que se siente cuando a quién ayudan es a ti.</p> | |

Como actividad opcional y complementaria para realizar en casa, el profesor puede proponer la lectura del cuento “Corto circuito”, un cuento de Clara Redondo Sastre sobre el acoso escolar que ofrece la CEAPA. Que el carácter de esta actividad sea opcional, se debe a que los alumnos con TDAH manifiestan importantes dificultades a la hora de mantener la atención en tareas o actividades recreativas, como puede ser la lectura prolongada; por lo que, leer el cuento en el aula no sería efectivo con él. Sería conveniente que cada alumno leyese el cuento en casa, marcándose sus propios tiempos.

El cuento se puede encontrar en la siguiente página web: https://www.ceapa.es/wp-content/uploads/2019/01/cuento_sobre_el_acoso_escolar_cortocircuito.pdf

Fase 2: Análisis del grupo-aula

Después de esta primera toma de contacto de los alumnos con el concepto bullying, la propuesta continúa con sesiones basadas en diferentes técnicas de análisis y diagnóstico. A través de estas técnicas se pretende analizar y diagnosticar la realidad del grupo-clase, detectando la red de relaciones que se establece dentro del grupo, así como los principales problemas existentes y sus causas. Gracias a la información obtenida, se podrán buscar las vías de solución más ajustadas a cada caso en particular, logrando así modificar y mejorar el clima socio-afectivo del grupo y eliminar las situaciones de acoso escolar.

| SESIÓN 5 | |
|--|--|
| Actividad 7. Test BULL-S. | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la situación del aula para poder abordar situaciones reales que suceden en ella. | |
| Temporalización. | Material. |
| 20 minutos. | - Test BULL-S (Cerezo, 1994). (<i>Anexo XII</i>) |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Los alumnos estarán sentados en una silla con su correspondiente pupitre a la hora de realizar el test. Las mesas estarán colocadas de forma que los alumnos no puedan ver el test de sus compañeros y cada uno lo complete de forma individual. | |
| Descripción de la actividad | |
| Esta actividad consistirá en la realización del Test Bull-S, un cuestionario elaborado por Fuensanta Cerezo en el año 1994, que se utiliza para que los profesores conozcan mejor la situación del aula y puedan actuar haciendo que las relaciones entre alumnos mejoren (Cerezo, 1998). Los primeros cinco minutos se dedicarán a la explicación por parte del profesor sobre lo qué es el test, para que se utiliza y cómo se completa. A continuación, los 15 minutos restantes los alumnos lo realizarán individualmente. | |
| Adaptación TDAH | |
| Debido a que, como en el caso de los exámenes, los alumnos con TDAH se pueden ver perjudicados a la hora de realizar actividades escritas con un tiempo estipulado, el alumno con TDAH podrá dedicarse a esta actividad el tiempo que necesite para responder todas las preguntas. | |
| Actividad 8. ¿Qué harías tú? | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las propias actitudes en situaciones de acoso. - Concienciar de la importancia que tiene la actuación de los espectadores. | |
| Temporalización. | Material. |
| | |

| | |
|---|---|
| 15 minutos. | - Tablas con la situación situaciones (<i>Anexo XIII</i>) |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Los alumnos continuarán sentados en las sillas y trabajando en su pupitre individualmente. | |
| Descripción de la actividad | |
| El profesor recopilará todas las situaciones que los alumnos hayan indicado percibir en el aula a través de las cartas metidas al buzón del compañerismo; con ellas, elaborará unas tablas en las que los alumnos tendrán que exponer de forma anónima qué hacen si las presencian y qué debería hacer realmente. Al finalizar, el profesor recogerá las hojas, ya que se volverán a utilizar más adelante. | |
| Adaptación TDAH | |
| Al igual que en la actividad anterior, el alumno con TDAH tendrá el tiempo que necesite para realizar esta tarea. Además, entre una actividad y otra, debido a que en este caso las realizan en sillas y mesas y los movimientos son más limitados, se les darán 5 minutos de descanso para que puedan levantarse a estirar las piernas; así, el alumno con TDAH podrá liberarse y moverse un poco. | |
| Actividad 9. Mi clase ideal. | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la imagen que tienen los alumnos acerca del correcto funcionamiento del aula. - Eliminar pensamientos erróneos acerca del comportamiento en el aula y su funcionamiento. | |
| Temporalización. | Material. |
| 20 minutos | - Pizarra tradicional |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Los alumnos se sentarán de nuevo en el suelo del aula, pero esta vez formando un semicírculo, de forma que todos puedan ver la pizarra. | |
| Descripción de la actividad | |
| El profesor comenzará lanzando la pregunta: ¿cómo os gustaría que fuese la clase? Y los alumnos, uno a uno y siguiendo el orden en el que están sentados, aportarán ciertos aspectos que les gustaría encontrar en ella. El profesor irá apuntando en una mitad de la pizarra todos estos aspectos, y al lado contrario escribirá las respuestas a otra pregunta: ¿qué comportamiento te gustaría que tuviesen tus compañeros? El proceso se repetirá, y el resultado final se comentará en gran grupo. | |
| Adaptación TDAH | |
| Sería interesante que en esta actividad el profesor incitase al niño a dar su opinión, ya que gracias a ello podría conocer aspectos que le hacen estar incómodo y la forma de solucionarlo. | |

Fase 3: Qué hacer desde el grupo

En esta fase, los alumnos deberán aprender cómo actuar en situaciones de violencia o acoso; algo necesario debido a que, en muchas ocasiones, los alumnos no actúan de la forma correcta porque nadie les ha informado cuál es ésta.

| SESIÓN 6 | |
|---|---|
| Actividad 9. Resultados anónimos. | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los datos del Test Bull-S. - Tomar conciencia de las características que tiene el grupo-aula. | |
| Temporalización. | Material. |
| 15 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Resultados test. - Pizarra digital. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Los alumnos formarán un semicírculo en el suelo del aula, de forma que todos vean bien la pizarra digital. | |
| Descripción de la actividad | |
| El profesor les mostrará a los alumnos los resultados del test realizado en la sesión anterior. De esta forma, los alumnos también se concienciarán sobre el ambiente de grupo que existe en el aula, si hay cohesión o no, si existen conductas agresivas y dónde ocurren, con qué frecuencia, la gravedad que tienen... | |
| Adaptación TDAH | |
| En este caso evitaremos decir nombres sobre quienes son rechazados o aislados, quienes son líderes, quiénes son los alumnos implicados directamente en las situaciones de acoso, etc. debido a que eso podría perjudicar al alumno con TDAH. | |
| Actividad 10. Lo correcto es... | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Concienciar al alumnado sobre cuáles son las conductas que deben tener ante situaciones de acoso o violencia. - Potenciar la búsqueda de posibles soluciones. | |
| Temporalización. | Material. |
| 35 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Tablas de la actividad 8. - Micrófono de la palabra. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Alumnos y profesor formarán un círculo sentados en el suelo del aula. | |

Descripción de la actividad

Retomando las tablas de la actividad 8, se analizará en gran grupo las situaciones en ellas expuestas y, el profesor expondrá las respuestas que los alumnos han dado a las preguntas “¿qué hago?” y “¿qué debería hacer?” de forma genérica. A partir de ahí, el profesor comenzará a preguntar a todo el grupo cuál cree que sería la manera correcta de actuar en cada caso, e irá cediendo el micrófono a todos los alumnos para que puedan aportar sus ideas. El profesor además corregirá y les hará recapacitar sobre aquellas creencias erróneas con el fin de que no las consideren acertadas.

Fases 4 y 5: Comunicación de decisiones y puesta en práctica

En esta fase se pondrán en práctica una serie de actividades con el fin de que aumente la cohesión del grupo, los alumnos se conozcan mejor entre ellos y a sí mismos, valoren lo positivo de sus compañeros, trabajen la comunicación entre sí, conozcan la forma de solucionar los conflictos que surgen en el grupo y acuerden las normas de convivencia que debe haber en el aula.

SESIÓN 7**Actividad 11. Busca a alguien...****Objetivos específicos.**

- Profundizar en el conocimiento entre compañeros.

Temporalización.

20 minutos.

Material.

- Ficha de “Busca a alguien...” (*Anexo XIV*).
- Micrófono de la palabra.

Agrupamientos y organización del espacio

Esta actividad se realizará en gran grupo y los alumnos se moverán libremente por el aula.

Descripción de la actividad

Todos los alumnos tendrá una ficha en la que aparezcan diferentes requisitos: ha estado en otro país, tiene más de un hermano, le gusta el chocolate... La actividad consiste en buscar a aquellas personas que cumplan dichos requisitos y apuntar su nombre.

Al finalizar, los alumnos volverán a formar un círculo sentados y cada uno dirá cuál es la persona que más le ha sorprendido, con el micrófono de la palabra.

Actividad 12. Mis compañeros se parecen a mí.**Objetivos específicos.**

- Encontrar afinidades dentro del grupo-aula.

| | |
|---|---|
| Temporalización. 20 minutos. | Material. - Hojas y material para escribir. - Micrófono de la palabra. |
| Agrupamientos y organización del espacio Esta actividad se realizará en gran grupo y los alumnos se moverán libremente por el aula. | |
| Descripción de la actividad Esta actividad consistirá en lo mismo que la anterior pero serán los alumnos quienes rellenen los requisitos que deben cumplir sus compañeros. Estos requisitos serán cosas que ellos mismos han hecho, les gustan o son propias de ellos, por ejemplo: busca a alguien que tenga el mismo número de pie. Los últimos 5 minutos también se dedicarán a comentar en aquello que más ha impactado. | |

| SESIÓN 8 | |
|--|--------------------------------------|
| Actividad 13. <i>¿Cuánto nos conocemos?</i> | |
| Objetivos específicos. - Seguir profundizando en el conocimiento de otros compañeros. - Favorecer la comunicación entre iguales. | |
| Temporalización. 15 minutos. | Material. - Ovillo de lana |
| Agrupamientos y organización del espacio El grupo formará un círculo en el centro del aula despejada, manteniéndose en pie. | |
| Descripción de la actividad En esta actividad un alumno comenzará teniendo el ovillo y lanzárselo a otro de sus compañeros sin soltar el extremo de la lana, para después formular una pregunta acerca de algo relacionado con él. La persona que lo recibe tendrá que contestar correctamente para continuar y lanzárselo a otro compañero, si no, devolverá el ovillo a la persona que se lo lanzó sin soltar tampoco la lana. El proceso continuará hasta que todos los alumnos hayan recibido y pasado el ovillo y se cree una especie de telaraña de lana (sólo se le puede lanzar una vez a cada compañero, a no ser que hayas fallado la pregunta). | |
| Adaptación TDAH Para evitar que nadie le pase el ovillo hasta que sea el último que quede, él será quien comience. Es importante tener en cuenta que los alumnos con TDAH, en muchas ocasiones, tienen baja autoestima, lo cual podría empeorar con este tipo de situaciones. | |

| | |
|---|--|
| Actividad 14. <i>¡Pasa el folio!</i> | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Valorar positivamente las características de los compañeros. - Conocer los sentimientos de nuestros compañeros. | |
| Temporalización. | Material. |
| 25 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Folios y material para escribir. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Los alumnos estarán sentados en el suelo, formando un círculo en el centro del aula. | |
| Descripción de la actividad | |
| <p>En esta actividad cada niño escribirá en un folio su nombre. Cuando el profesor indique, todos se lo pasarán al compañero de la derecha, quien tendrá que escribir algo que le guste del compañero al que pertenece el folio. El proceso se repetirá hasta que el folio llegue a las manos de su propietario, de forma que todos los alumnos tendrán un folio tantas cosas positivas como compañeros tienen en el aula.</p> <p>Los 10 últimos minutos de la actividad estarán destinados a que, uno por uno, todos los alumnos expresen cómo se han sentido al ver las cosas que sus compañeros han escrito sobre ellos.</p> | |

SESIÓN 9

| | |
|--|--|
| Actividad 15. <i>En parejas.</i> | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comunicación entre compañeros recordando la sesión anterior. - Fomentar la resolución de conflictos de forma consensuada y pacífica. | |
| Temporalización. | Material. |
| 20 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Folios y material para escribir. - Pizarra digital. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Los alumnos estarán agrupados por parejas y se sentarán en el suelo uno en frente de otro. | |
| Descripción de la actividad | |
| <p>El profesor expondrá a los alumnos dos situaciones de conflicto. Los alumnos deberán acordar cuál sería la mejor forma de ponerle solución de forma pacífica. Los últimos 10 minutos de la actividad se dedicarán a comentar en gran grupo las soluciones propuestas y decidir, entre todos, cuáles serían las más acertadas.</p> | |

| | |
|--|--|
| Adaptación TDAH | |
| <p>Por el mismo motivo que en la actividad anterior, las parejas las formará el profesor-tutor.</p> <p>Además, las situaciones expuestas quedarán reflejadas en la pizarra digital, de forma que todos los alumnos, y en especial el alumno con TDAH, puedan consultarlas cuantas veces quieran,</p> | |
| Actividad 16. <i>Los sombreros mágicos.</i> | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar empatía y comprensión hacia los compañeros. - Detectar posibles conflictos que se dan en el aula. | |
| Temporalización. | Material. |
| 25 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Tres sombreros diferentes entre sí. - Papel y material para escribir. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| <p>Los alumnos se dividirán en tres grupos de 6, y cada uno de los grupos formará un círculo en el suelo.</p> | |
| Descripción de la actividad | |
| <p>El profesor les mostrará a los alumnos tres sombreros diferentes: el de la desconfianza, el de “lo hago todo mal”, y el de “soy un quejica”. En el momento que los alumnos se lo pongan tendrán que dirigirse a sus compañeros comportándose como el sombrero indica, diciéndoles lo que les hace pensar y sentir. Para ello le realizarán a pregunta: ¿cómo te hace ser ese sombrero?</p> <p>Los sombreros irán rotando, de forma que cada uno pasará dos veces por grupo, así todos sus participantes realizarán la actividad. Todos deberán apuntar en un folio lo que sucede cuando el compañero con el sombrero se dirige a ellos y lo que sienten, al igual que cuando han sido ellos quienes lo han tenido puesto. Más tarde, en los últimos 10-15 minutos de sesión, se comentará en gran grupo lo apuntado a lo largo de la actividad.</p> | |
| Adaptación TDAH | |
| <p>En otra situación utilizaríamos algún tipo de dinámica para formar los grupos de forma aleatoria, pero debido a que es preferible que el alumno con TDAH trabaje con compañeros tranquilos, los grupos serán formados por el profesor-tutor.</p> | |

SESIÓN 10

| |
|--|
| Actividad 17. <i>Las normas de nuestra clase.</i> |
| Objetivos específicos. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica lo aprendido durante toda la práctica. - Elaborar de forma cooperativa las normas de convivencia de la clase. |

| | |
|--|---|
| Temporalización. 40 minutos. | Material. <ul style="list-style-type: none"> - Cartulina grande blanca. - Material para pintar y colorear. - Micrófono de la palabra. |
| Agrupamientos y organización del espacio Alumnos y profesor se sentarán en círculo en el medio del aula. | |
| Descripción de la actividad En esta actividad los alumnos se pondrán de acuerdo para elaborar las 7 normas más importantes de la clase en cuanto a comportamiento y trato hacia los demás. La primera parte de la actividad (10 minutos) será individual, en ella los alumnos escribirán en un papel las 7 normas que ellos pondrían si estuviese en su mano. La segunda parte (20 minutos), los alumnos decidirán por consenso las 7 normas, de todas las propuestas por los alumnos, que deberán establecerse en la clase; siempre con la supervisión del profesor, que actuará como mediador. Por último, la tercera parte (15 minutos) consistirá en la realización de un cartel en el cual aparezcan las normas, con el fin de colocarlo en el corcho de la clase para el resto del curso. | |
| Adaptación TDAH El micrófono de la palabra. En la primera parte de la actividad, el profesor estará al lado del alumno con TDAH, con el fin de que escriba el máximo de normas posibles y controlar que no desvíe demasiado la atención de la actividad. | |

Fase 6: Evaluación y seguimiento

A lo largo de esta fase se pretende que los alumnos evalúen la propuesta elaborada desde diferentes puntos de vista, que el profesor reciba un feed-back por parte del grupo para conocer aquellos aspectos que podría mejorar, conocer si el grupo está más cohesionado o si existe una verdadera igualdad en él, etc.

Gracias a esta fase, se logrará modificar aquellos aspectos poco acertados y se llevará a cabo una propuesta mejorada el día que el centro decida trabajarla con algún otro grupo.

| |
|---|
| SESIONES 11 y 12 |
| Actividad 18. <i>WONDER, una película que nos enseña.</i> |
| Objetivos específicos. <ul style="list-style-type: none"> - Recordar todo lo aprendido durante la propuesta de prevención e intervención. |

| | |
|---|---------------------|
| - Fomentar la empatía y el respeto entre los alumnos. | |
| Temporalización. | Material. |
| 60 minutos (1ª sesión). | - Pizarra digital. |
| 60 minutos (2ª sesión). | - Película: Wonder. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| La película se verá en el aula. Se colocarán colchonetas en el suelo y los alumnos podrán sentarse en ellas para disfrutar de la película. | |
| Descripción de la actividad | |
| El grupo visualizará una película en la cual se muestra perfectamente el acoso escolar que recibe un niño con malformaciones en la cara. | |
| En la segunda sesión, además de acabar de ver la película, se dedicarán 10 minutos a comentarla entre todos y analizar aquellas cosas que están bien y que están mal por parte de los compañeros hacia el protagonista, víctima del bullying. | |
| Adaptación TDAH | |
| La agrupación y organización del espacio es ya, en este caso, una adaptación para el alumno con TDAH, ya que gracias a ella no tendrá que estar totalmente quieto, sino que podrá realizar más movimientos (cruzarse de piernas, estirarlas, encogerse...) que en un pupitre. | |
| Este alumno se colocará en una de las colchonetas que más cerca se encuentren de la pantalla, y el profesor se sentará a su lado para asegurarse que atiende lo máximo posible. | |

| SESIÓN 13 | |
|---|--|
| Actividad 19. <i>El debate final.</i> | |
| Objetivos específicos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la propuesta de prevención e intervención por parte del alumnado. - Realizar sugerencias de continuidad. | |
| Temporalización. | Material. |
| 20 minutos. | <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra digital. - Micrófono de la palabra. |
| Agrupamientos y organización del espacio | |
| Los alumnos se sentarán en el suelo del aula formando un semicírculo desde el que todos vean la pizarra. | |
| Descripción de la actividad | |
| Durante esta actividad el profesor expondrá en la pizarra el resumen de lo realizado en cada una de | |

| | |
|--|---|
| <p>las sesiones a lo largo de toda la propuesta y los alumnos deberán ir opinando acerca de si les han gustado o no las actividades planteadas, qué han aprendido, que modificaciones realizarían para mejorar la actividad, qué han sentido cuando estaban llevándola a cabo, qué deben hacer para que el clima de clase continúe siendo bueno, etc. Será el profesor quien dirija dicho debate como mediador, utilizando el micrófono de la palabra para dar paso al alumno que considere.</p> | |
| <p>Adaptación TDAH Micrófono de la palabra.</p> | |
| <p>Actividad 20. ¿Qué es el bullying?</p> | |
| <p>Objetivos específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar lo aprendido a lo largo de la propuesta de prevención e intervención. - Comprobar el aprendizaje adquirido por los escolares tras la propuesta. | |
| <p>Temporalización. 15 minutos.</p> | <p>Material.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folios y material para escribir. - Papel continuo. |
| <p>Agrupamientos y organización del espacio Los alumnos realizarán esta actividad individualmente, sentados cada uno en su silla y pupitre. Estos estarán colocados en forma de “U” entorno al aula.</p> | |
| <p>Descripción de la actividad Durante los primeros 5 minutos, los alumnos deberán escribir en un papel, individualmente, lo que significa para ellos la palabra bullying y, a grandes rasgos, lo que conocen de este fenómeno. Los 10 minutos restantes estarán dedicados a que cada uno se ponga en pie y lea su definición, para más tarde pegarlo en un trozo de papel continuo que se dejará colocado en el aula.</p> | |
| <p>Adaptación TDAH El profesor se pasará alrededor de todas las mesas, pero estará especialmente pendiente del alumno con TDAH. Lo hará de forma discreta, para que el niño no se sienta incómodo, observado, o tratado de forma diferente que el resto de sus compañeros.</p> | |
| <p>Actividad 21. Evaluación de la propuesta.</p> | |
| <p>Objetivos específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la propuesta de prevención e intervención y los resultados obtenidos, por parte del alumnado. | |
| <p>Temporalización. 20 minutos.</p> | <p>Material.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tablas de evaluación. (<i>Anexo XV</i>) |
| <p>Agrupamientos y organización del espacio Los alumnos realizarán esta actividad individualmente, manteniendo la colocación de sillas y mesas utilizadas en la actividad anterior.</p> | |

Descripción de la actividad

Los alumnos realizarán una evaluación en papel que el profesor les entregará, con el fin de comprobar la opinión de los alumnos acerca de la propuesta y de cómo creen que ha sido el cambio del grupo desde que se comenzó, hasta el momento en el que finalizó.

Adaptación TDAH

Este alumno no tendrá un tiempo limitado para realizar la evaluación. Además, en las tablas de evaluación se destacarán en negrita aquellas palabras con más importancia, de forma que el alumno con TDAH mantenga el foco de atención en ellas con más facilidad.

6. CONCLUSIONES

Tras la investigación realizada para elaborar este Trabajo de Fin de Grado, es posible deducir las siguientes conclusiones.

En primer lugar, es necesario reafirmar la gran importancia del fenómeno bullying en la actualidad, debido a la multitud de casos registrados en los últimos años y a las graves secuelas que deja no sólo en las víctimas, sino también en agresores, alumnos espectadores, y el resto de personas que forman parte del entorno en el que se viven dichas situaciones.

Como ya hemos dicho anteriormente, la intervención por parte de la escuela es imprescindible para ponerle fin al acoso escolar y, para que ésta sea efectiva, se debe intervenir desde diferentes ámbitos: escuela como institución, formación del profesorado, trabajo con el grupo aula, trabajo con los alumnos directamente implicados y asesoramiento a las familias, siendo imprescindible un trabajo común entre ellas y la escuela, ya que ambas son pilar fundamental a la hora de acabar con una situación de acoso en la escuela. La mayor responsabilidad del papel que ejercen los niños en situaciones de bullying y su comportamiento ante dichas situaciones, es de las familias, su situación, y el ejemplo que recibe el niño desde casa.

Por otro lado, gracias a esta investigación es posible afirmar que tanto los alumnos con necesidades educativas especiales, como aquellos que sufren algún tipo de discapacidad, están más expuestos a sufrir acoso durante su etapa en la escuela. Un claro ejemplo es el de los alumnos con TDAH, quienes, debido a su inquietud, falta de habilidades sociales, y la inatención que presentan, tienen más posibilidades de sufrir rechazo en la escuela por parte de sus pares. En la mayoría de casos, estos alumnos se ven implicados en situaciones de acoso como víctimas, aunque no siempre es así.

Una propuesta de prevención e intervención contra el acoso escolar, al igual que todas las propuestas de intervención llevadas a la práctica, debe estar adaptada a las necesidades educativas que presentan los alumnos integrantes del grupo con el cual se va a llevar a cabo. En el caso de la propuesta expuesta en este trabajo, las actividades están adaptadas a las necesidades de un alumno con TDAH, por lo que todas se centran en minimizar al máximo sus dificultades, haciendo que tanto su rendimiento como el del grupo mejore.

Por último, una de las conclusiones más importantes extraídas a partir de la elaboración de este TFG es la necesidad de educar a los niños en el respeto a la diversidad. En muchas ocasiones, las situaciones de rechazo o de acoso entre escolares se deben a que ciertos alumnos ven como diferente o

débil a alguno de sus compañeros, y deciden alejarlo del grupo o incrementar su poder en él a su costa. Muchas veces, estas diferencias percibidas por los niños están definidas por la discapacidad o las NEE. La diferencia no es defecto, sino que es riqueza, algo que los docentes debemos encargarnos de que los alumnos comprendan y acepten como pensamiento propio.

Al fin y al cabo, una escuela debe ser un lugar para todos los niños, basada en la idea de que ninguno somos iguales, sino que todos somos diferentes entre nosotros.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| |
|--|
| Abikoff, H., Hechtman, L., Klein, R. G., Gallagher, R., Fleiss, K., Etcovitch, J., et al. (2004). Social functioning in children with ADHD treated with long-term methylphenidate and multimodal psychosocial treatment. <i>Journal of the American Academy Child & Adolescent Psychiatry</i> . 43, 820-9. |
| Albert, J., Martín, S. L., Jaén, A. F., & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. <i>Rev Neurol</i> . 47, 39-45. |
| ANAR (2017). <i>II estudio sobre acoso escolar y cyberbullying</i> . Informe del teléfono ANAR. |
| Arnaiz, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En A, Miñambres y G. Jové (Coord.): <i>La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad</i> (pp. 187-195). Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall. |
| Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. <i>Educación, desarrollo y diversidad</i> . 7(2), 25-40. |
| Baker, K. & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disabilities and the influence of environment: A framework for intervention. <i>Disability & Society</i> . 16, 71-85. |
| Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En W. Damon. (Ed.), <i>Child Development Today and Tomorrow</i> (pp. 349-378). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass. |
| Bisquerra, R. (2014). <i>Prevención del acoso escolar con educación emocional</i> . Bilbao, España: Desclée. |
| Brook, U., & Geva, D. (2001) Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities. <i>Patient Education Counseling</i> . 43, 31-6. |
| Buist, K. L. L. L., Denovik, M., Meeus, W. & Van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescence attachment and internalizing and externalizing problem behavior. <i>Journal of Adolescence</i> . (27), 251-266. |
| Carmona, A. M., & Alamillo, R. D. R. (2013). <i>Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying</i> . <i>Apuntes de psicología</i> , 31(2), 183-190. |
| Casanova, M. A. (1998). La organización escolar al servicio de la integración. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> . 269, 50-54. |
| Castellar, R. G., Presentación, M. J., Sigenthaler, R., Miranda, A. (2006). Estado sociométrico de los niños con trastorno de atención con hiperactividad subtipo combinado. <i>Rev Neurol</i> . 42(Supl 1): S13-7. |

| |
|---|
| CEAPA (2013). <i>Acoso escolar</i> , en Guía para padres y madres. Madrid, España. |
| Cerezo, F. (1998). <i>Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodología. Propuesta de intervención</i> . Madrid, España: Pirámide. |
| Cerezo, F., Calvo, A. R., & Sánchez, C. (2011). <i>Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir</i> . Madrid, España: Ediciones Pirámide. |
| Chamorro, M. (2011, 1 de enero). Bullying o acoso escolar. <i>Pedagogía Magna</i> . Recuperado de file:///C:/Users/CASA/Downloads/Dialnet-BullyingOAcosoEscalar-3628188%20(1).pdf |
| Collell, J. & Escudé, C. (2002, febrero). La violencia entre iguales en la escuela: El Bullying. <i>Ámbitos de Psicopedagogía</i> . 4, 20-24. Recuperado de https://translate.google.com/translate?hl=es&sl=ca&u=http://www.xtec.cat/~jcollell/Z09Publicacio.htm&prev=search |
| Cook, B. & Semmel, M. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. <i>The Journal of Special Education</i> . 33(I), 55-61. |
| Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (1996). <i>Programas para la educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes</i> . Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. |
| Díaz-Aguado, M. J. (2006a). <i>Del acoso escolar a la cooperación en las aulas</i> . Madrid, España: Pearson, Prentice-Hall. |
| Domènech, M. (2018). <i>Bullying: ¿por qué a mí?</i> . Barcelona, España: Libros Cúpula. |
| Doyle, A. B. y Markiewicz, D. (2005, abril). Parenting, Marital conflict and adjustment from early-to midadolescence: Mediated by adolescent attachment style?. <i>Journal of Youth and Adolescence</i> . 34(2), 97-110. |
| García, I. F. (coord.) (2018). <i>Guía para la convivencia en el aula</i> . Madrid, España: Wolters Kluwer. |
| Hall, C., Peterson, A. D., Webster, R. E., Bolen, L. M., & Brown, M. B. (1999). Perception of non-verbal social cues by regular education, ADHD, and ADHD/LD students. <i>Journal of School Psychology</i> . 36, 505-514. |
| Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i> . 76, 677-685. |
| i Caralt, J. C., & Miquel, C. E. (2006). <i>El acoso escolar: un enfoque psicopatológico</i> . Anuario de psicología clínica y de la salud. |
| Jaén, A. F., Martín, D., Calleja, B., Moreno, N., & Jareño, N. M. (2008). Efectos del |

| |
|---|
| metilfenidato en los procesos cognitivo-atencionales. Uso de los test de ejecución continuada. <i>Rev Neurol.</i> 46. (Supl 1): S47-9. |
| Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), <i>Duke series in child development and public policy. Understanding peer influence in children and adolescents</i> (pp. 225-244). |
| Landero, R., González, M., Estrada, B. & Musitu, G. (2009). <i>Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes</i> . México, Universidad Autónoma de Nuevo León. |
| Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L.C. & Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. <i>Journal of Abnormal Child Psychology.</i> 28(4), 353-369. |
| López, L., & Sabater, C. (2018). <i>Acoso escolar: definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica</i> . Madrid, España: Ediciones Pirámide. |
| McLaughlin, C., Byers, R. & Vaughn, R. p. (2010). <i>Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities</i> . Londres, Inglaterra: Anti-Bullying Alliance. |
| McMaugh, A. (2011). En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability. <i>Disability and Society.</i> 23(2), 853-866. |
| Mrug, S., Hoza, B., & Gerdes, C. (2001). Children with attention-deficit/hyperactivity disorder: peer relationships and peer-oriented interventions. <i>New Dir Child Adolesc Dev.</i> 91, 51-77. |
| Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. J. (2001). <i>Familia y adolescencia</i> . Madrid, España: Síntesis. |
| O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. <i>Journal of adolescence.</i> 22, 437-452. |
| Olweus, D. (1998). <i>Conductas de acoso y amenaza entre escolares</i> . Madrid, España: Ediciones Morta. |
| Olweus, D. (2017). <i>Olweus Bullying Questionnaire</i> . Hazelden, Estados Unidos. |
| Ortega, R. (2010). <i>Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar</i> . Madrid, España: Alianza Editorial. |
| Ovejero, A., Smith, P. K., & Yubero, S. (2013). <i>El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales</i> . Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva, SL. |

| |
|--|
| Pardos, A., Jaén, A. F. & Mayoralas, D. M. F. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. <i>Rev Neurol.</i> 48(2), 107-111. |
| Prasad, S., Harpin, V., Poole, L., Zeitlin, H., Jamdar, S., Puvanendran, K., & The SUNBEAM Study Group (2007). A multi-centre, randomised, open-label study of atomoxetine compared with standard current therapy in UK children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). <i>Current Medical Research Opinion.</i> 23: 379-394. |
| Ramírez, F. C. (1997-1998). <i>Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención.</i> Madrid, España: Ediciones Pirámide |
| Reyzábal, M ^a . V., & Sanz, A. I. (2014). <i>Resiliencia y acoso escolar, la fuerza de la educación.</i> Madrid, España: La Muralla. |
| Rodríguez, J. A. M. (2017). <i>Acoso escolar: bullying y cyberbullying.</i> España: JM Bosch. |
| Romero, J. T. (2007). <i>Estrategias para prevenir el bullying en las aulas.</i> España: Pirámide. |
| Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R. & Elliott, J. (2011). Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. <i>Exceptionality Education International.</i> 21(3), 2-14. |
| Santander, A. C. (2017). <i>Violencia silenciosa en la escuela.</i> Buenos Aires, Argentina: Editorial Borum. |
| Sastre, C. R. (2015). <i>Cortocircuito.</i> Madrid, España: CEAPA |
| Saunders, B., & Chambers, S. M. A (1996). A review of the literature in attentiondeficit hyperactivity disorder children: peer interaction and collaborative learning. <i>Psychology in the School.</i> 33, 333-340. |
| Saylor, C. F., & Leach, J. B. (2008). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. <i>Journal of Developmental and Physical Disabilities.</i> 21(I), 69-80. |
| Serrano, G. P., & de Guzmán, M ^a . V. P. (2011). <i>Aprende a Convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento.</i> Madrid, España: Narcea. |
| Takeda (2015, 1 mayo). Manejar el TDAH en clase – Consejos para profesores. Recuperado 20 de junio, 2019, de http://www.tdahytu.es/manejar-el-tdah-en-clase/ |
| Takeda (2015b, 1 mayo). Materiales de ayuda para profesores de niños con TDAH. Recuperado 20 de junio, 2019, de http://www.tdahytu.es/materiales-de-ayuda-para-profesores/ |
| Torrellas, Clara. “Psicopatología de la infancia y la adolescencia”. Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid. Valladolid, España. 2017-2018. |
| Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. A., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. & Ayala del Castillo, A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de |

| |
|--|
| victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i> . 8(2), 161-178. |
| Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000, agosto). Influence of deviant Friends on delinquency: Searching for moderator variables. <i>Journal of Abnormal Child Psychology</i> . 28(4), 313-325. |
| Vlachou, A. D. (1999). <i>Caminos hacia una educación inclusiva</i> . Madrid, España: La Muralla. |
| Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. <i>Journal of School Psychology</i> . 42, 135-155. |

8. ANEXOS

Anexo I: Competencias generales y específicas del TFG

Competencias generales del grado de Educación Primaria a través de este TFG:

- Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.
- Reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Competencias específicas de la mención en Educación Especial a través de este TFG:

- Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.
- Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.

Anexo II: organizador de deberes.

| tdahytu.es | | Organizador de deberes | | Shire | |
|------------|-------------------|------------------------|------------------|---|--|
| asignatura | libros/materiales | tareas | fecha de entrega |  | |
| | | | | <input type="radio"/> | |
| | | | | <input type="radio"/> | |
| | | | | <input type="radio"/> | |
| | | | | <input type="radio"/> | |
| | | | | <input type="radio"/> | |
| | | | | <input type="radio"/> | |
| | | | | <input type="radio"/> | |

Anexo III: mis medallas y objetivos.

Consiste en una ficha con dos círculos. En el primero, el alumno escribirá las cosas que cree haber hecho bien a lo largo de cierto período (un día, una semana...), tomando así conciencia de las cosas que no hace mal y evitando sentirse frustrado. En el segundo círculo, deberá indicar aquellas cosas que quiere trabajar para mejorar. Este proceso puede realizarlo con el apoyo del profesor, con quien comparará percepciones y quien le ayudará a establecer objetivos.

Gracias a la realización de esta actividad, el alumno se concienciará de lo que hace bien y de aquello en lo que debe mejorar; y aprenderá a fijarse objetivos en los que trabajar.

The worksheet is titled "Mis medallas y objetivos" and features two circular sections for writing. The left circle is light blue and labeled "Lo que he hecho bien ..." with a blue ribbon icon. The right circle is dark blue and labeled "Lo que quiero hacer" with a target icon. Both circles contain horizontal dashed lines for text entry. The header includes the logos for "tdahytu.es" and "Shire".

Anexo IV: ¿Qué meto en la mochila?

Este material es útil para el niño a la hora de planificar y organizar lo que va a necesitar llevar a la escuela cada día, a lo largo de la semana; de esta forma no olvidará los materiales necesarios. Que el profesor complete con él esta ficha será de gran ayuda para el alumno, así como el hecho de colocarla en un lugar donde pueda consultarla cómodamente cuando él quiera. También sería interesante que rellenase una de estas fichas con los materiales y libros que debe llevar del colegio a casa para hacer los deberes.

tdahytu.es

¿Qué meto en la mochila?

Shire

Anota lo que debes meter en la mochila cada día de la semana para ir al cole.

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES |
|-------------------------------|-------------------------------|--|
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
| JUEVES | VIERNES |  |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | |

Anexo V: termómetro del estado de ánimo.

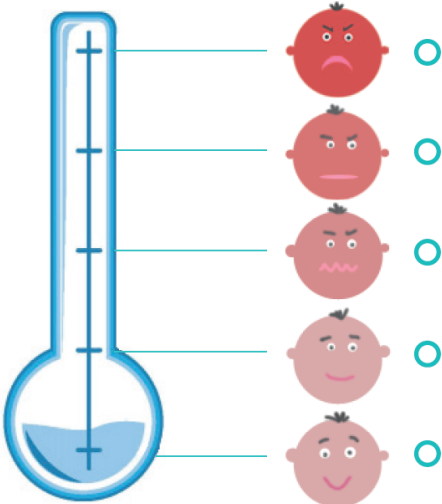
Gracias a este material el niño aprenderá a reconocer sus sentimientos y emociones para, más tarde, identificar qué los provoca. Una vez que haya hecho ambas cosas, el profesor le invitará a plantearse la forma de sentirse menos afectado por esas situaciones.

tdahytu.es

Termómetro del estado de ánimo

Shire

¿Cuál de estas caras muestra cómo te sientes hoy?



dibuja aquí lo que te hace sentir así

Anexo VI: éste soy yo.

Con este material el alumno podrá tomar conciencia de cómo se comporta en diferentes situaciones y contextos, así como identificar aquellas cosas que hace bien y aquellas que debe mejorar, a partir de dibujos de sí mismo. Una vez terminados los dibujos, el profesor debe comentar con el alumno lo que ha dibujado y aquellos aspectos que le gustaría modificar, dándole consejos que le ayuden a hacerlo. Verse a uno mismo desde fuera no es fácil, por lo que esta actividad será de gran utilidad para lograrlo.

| | | | |
|---|--|---|---|
|  | Éste/Ésta soy yo... | |  |
| <p>Dibuja cómo te ves en diferentes situaciones de tu día a día</p>  |  <p>en el cole</p> |  | |
|  |  |  | |

Anexo VII: Carta de una víctima de acoso escolar a su familia.

“Papá, mamá, estos 11 años que llevo con vosotros han sido muy buenos y nunca los olvidaré como nunca os olvidaré a vosotros.

Papá, tú me has enseñado a ser buena persona y a cumplir las promesas, además, has jugado muchísimo conmigo.

Mamá, tú me has cuidado muchísimo y me has llevado a muchos sitios.

Los dos solos sois increíbles pero juntos sois los mejores padres del mundo.

Tata, tú has aguantado muchas cosas por mí y por papá, te estoy muy agradecido y te quiero mucho.

Abuelo, tú siempre has sido muy generoso conmigo y te has preocupado por mí. Te quiero mucho.

Lolo, tú me has ayudado mucho con mis deberes y me has tratado bien. Te deseo suerte para que puedas ver a Eli.

Os digo esto porque yo no aguanto ir al colegio y no hay otra manera para no ir. Por favor espero que algún día podáis odiarme un poquito menos.

Os pido que no os separéis papá y mamá, solo viéndoos juntos y felices yo seré feliz.

Os echaré de menos y espero que un día podamos vernos en el cielo. Bueno me despido para siempre.

Firmado Diego.”

Anexo VIII: Tratamiento de los alumnos con TDAH

Actualmente, existen tres tipos de tratamiento con soporte científico para el TDAH: la intervención conductual, el tratamiento farmacológico y el combinado. Está demostrado que el tratamiento combinado es el más eficaz de los tres, aunque en el estudio del tratamiento multimodal (tratamiento farmacológico + tratamiento psicológico + tratamiento psicopedagógico) de los niños con TDAH, el farmacológico tiene más importancia. Esto se debe a que dicho tratamiento reduce la hiperactividad y la impulsividad, y aumenta la capacidad de concentración y atención del niño (Jaén et al., 2008).

En los últimos años, multitud de estudios han detectado mejoría gracias a los psicoestimulantes en el 65-75% de los pacientes, frente al 15-30% de los tratados con placebo. Clínicamente, el tratamiento con metilfenidato suele producir una mejora inmediata en el comportamiento del niño con TDAH. Además, supone una mejoría en la atención, en los problemas de conducta, en el autocontrol, en la agresividad, en el oposicionismo y en las relaciones interpersonales, sobre todo en el ámbito familiar y escolar (Pardos et al., 2009).

Sin embargo, ciertos estudios defienden que el tratamiento farmacológico aislado no mejora las conductas sociales de los niños con este trastorno, ya que aunque hace que disminuyan sus comportamientos disruptivos, no aumenta los comportamientos sociales positivos (Mrug, Hoza y Gerdes, 2001). Esto se debe a que, a diferencia de las capacidades de atención, concentración y autocontrol, un buen funcionamiento social también implica la capacidad de modificar el comportamiento dependiendo de la información que se recibe en cada situación, por lo que es necesario tener habilidad para captar información no verbal, algo complicado para los niños con TDAH. Estos niños tienen grandes dificultades a la hora de reconocer y gestionar emociones, por lo que, aunque sus comportamientos negativos mejoren, siguen teniendo problemas para relacionarse (Pardos et al., 2009). Respecto a la percepción de información no verbal y el control de emociones, algunos autores evidencian la mejoría significativa de los niños con TDAH gracias al tratamiento con atomoxetina o metilfenidato (Hall et al., 1999; Abikoff et al., 2004; Prasad et al., 2007). Sin embargo, otros como Jacobo Albert, resaltan en sus estudios las limitaciones existentes acerca de las alteraciones emocionales en las personas con TDAH y la presencia de multitud de cuestiones todavía sin respuesta, especialmente en lo referente a las bases neurales de estas disfunciones (Albert et al., 2008).

En definitiva, a pesar de que está demostrado que los tratamientos farmacológicos disminuyen las conductas disruptivas y mejoran las relaciones interpersonales de las personas con TDAH, la creación de programas en los que se entrenen el reconocimiento de emociones y el autoajuste, las instrucciones teórico-prácticas con el grupo de iguales y la retroalimentación, mejoran en gran medida las habilidades sociales de estos alumnos. Aun así, es evidente la necesidad de nuevos estudios acerca de las causas de estos problemas, las relaciones sociales, la percepción y la regulación de emociones por

parte de las personas con TDAH, tanto desde el punto de vista conductual como neuronal. Solo de esta forma será posible evaluar y entrenar las habilidades sociales y el área psicoafectiva, así como obtener orientaciones acerca del tratamiento farmacológico más eficaz en cada caso (Pardos et al., 2009).

Anexo IX: La escuela inclusiva

En una **escuela inclusiva** todos los niños de una comunidad pueden aprender juntos y en un mismo entorno, independientemente de sus características y su situación personal, socio-económica o cultural. Esto es posible gracias a que dichas escuelas ofrecen una respuesta educativa acorde a las necesidades de todo su alumnado y desarrollan propuestas didácticas que estimulan y promueven la participación de todos los niños. La educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación en cuanto al ejercicio de los derechos a la educación, ya que la inclusión es la base para formar personas respetuosas, empáticas y tolerantes (Vlachou, 1999; Arnaiz, 2000).

En estas escuelas se parte de la visión de que todos los niños y niñas son capaces, cada uno desde sus posibilidades. No existen requisitos de acceso ni mecanismos de selección; se persigue mejorar la calidad de vida de alumnos y familias, con las que la escuela establece una relación positiva y de colaboración; los aprendizajes son de carácter comprensivo, crítico y multidisciplinar; y se evalúa el progreso del alumnado de forma global, teniendo en cuenta sus capacidades individuales

Llevada a la realidad, la educación inclusiva proporciona muchas ventajas, entre ellas, el hecho de facilitar una educación capaz de responder a las necesidades individuales de cada escolar, algo beneficioso para todos los alumnos. Además, la educación inclusiva ofrece apoyo, tanto social como instructivo, a todos los estudiantes, ya que en este tipo de escuelas el objetivo es trabajar con ellos para lograr la interdependencia, el respeto y la responsabilidad. Por último, en la escuela inclusiva todos los recursos pueden utilizarse para ofrecer apoyo a los alumnos, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas escuelas los alumnos no salen del aula para recibir apoyo educativo, sino que lo reciben dentro de ésta, lo cual exige que todos los recursos estén allí y una buena coordinación entre los profesores de apoyo y el tutor (Arnaiz, 2004).

Para hacer posible la existencia de una educación inclusiva se deben cumplir una serie de exigencias organizativas desde el **centro**: establecer un proyecto educativo y curricular que tenga como principio de funcionamiento la atención a la diversidad; distribución de espacios según los objetivos que se quieran lograr desde el centro; agrupamientos flexibles de los alumnos dentro de los ciclos; utilización eficaz y creativa de los recursos existentes; profesorado responsable, formado y concienciado, que tenga en cuenta a todos los alumnos, incluyendo aquellos que tienen algún tipo de dificultad en el aprendizaje; equipos de coordinación que proporcionen un seguimiento continuo del progreso que tienen los alumnos, especialmente el de aquellos que comienzan alguna adaptación curricular; y una dirección que pilote, evalúe y tome decisiones de mejora rápidamente. En lo referente al **aula**, el tiempo debe distribuirse según el ritmo de aprendizaje del alumnado; los agrupamientos deben realizarse según ritmo, progreso e intereses de los alumnos que lo conforman; y se debe diversificar el trabajo para realizarlo de forma individual o grupal (Casanova, 1998).

Anexo X: Tarjetas de situaciones para representar.

SITUACIÓN A REPRESENTAR: GRUPO 1

Salimos de excursión y el profesor nos dice que hagamos parejas para ir sentados en el autocar. Hay un alumno que siempre se queda sin pareja o se tiene que poner con aquel compañero que ha quedado libre, el cual pone mala cara. El profesor no se da cuenta porque está pendiente de otras cosas en esos momentos.

¿QUIÉN ES QUIÉN?

- Alumno que siempre se queda sin pareja:
- Compañero libre:
- Profesor:
- Otros tres compañeros:

SITUACIÓN A REPRESENTAR: GRUPO 2

Todos los días cuando salimos al recreo, hay un alumno que insulta a otro con necesidades educativas especiales. El alumno al que insultan mira al resto de sus compañeros, pero todos se ríen y continúan sin hacer nada; todos excepto uno, que va a decírselo al profesor.

¿QUIÉN ES QUIÉN?

- Alumno al que insultan:
- Alumnos que insulta:
- Profesor:
- Alumno que se lo dice al profesor:
- Otros dos compañeros que se ríen:

SITUACIÓN A REPRESENTAR: GRUPO 3

Todos los días, en la clase de educación física, el profesor nos deja los 10 últimos minutos de juego libre mientras realiza algunas pruebas de evaluación a algunos alumnos. Una de las niñas se acerca a jugar con tres de sus compañeros y estos le rechazan. El profesor no lo ve porque está de espaldas observando al alumno que hace la prueba, pero el niño que en ese momento está realizando el ejercicio lo ve todo y no dice nada.

¿QUIÉN ES QUIÉN?

- Alumna rechazada por sus compañeros:
- Tres compañeros que la rechazan:
- Profesor:
- Compañero que está haciendo la prueba:

Anexo XI: Noticias.

WC Pulseras de cristal 4,95€
Por solo 4,95€ con cupón  

Castilla y León | **Salamanca** | Semana Santa | Sucesos en Salamanca | Dep

Un campamento infantil de inglés de Aldeaduro expulsa a una niña con necesidades especiales



Imagen del campamento que aparece en la web de la empresa que lo gestiona. / WEB DIVERSO

Las madres de sus compañeras de habitación en las instalaciones ubicadas en Salamanca y la actitud de los responsables del centro forzaron la salida de la niña de 11 años

<https://www.elnortedecastilla.es/salamanca/campamento-infantil-ingles-20190701184426-nt.htm>

rtve Noticias | Televisión | Radio | Deportes | Infantil | Alacarta | El Tiempo | Playz

Denuncian que su hijo ha sufrido una paliza en el colegio

- ▶ Aseguran que se trata del último episodio de un caso de acoso escolar
- ▶ El pequeño no quiere volver al centro y tiene miedo de salir a la calle
- ▶ La Consejería de Educación asegura que se ha aplicado el protocolo establecido
- ▶ Toda la información en la página web de 'La Mañana'

05.06.2019 | actualización 10:22 horas | Por Esteban Pérez Sánchez



<http://www.rtve.es/television/20190605/denuncian-su-hijo-sufrido-paliza-colegio/1951661.shtml>

Anexo XII: Test BULL-S para alumnos (Cerezo, 1994)

CUESTIONARIO BULL. RELACIONES SOCIOAFECTIVAS
EN EL AULA

Alumnos

Apellidos y Nombre Edad N.º
Centro Curso Fecha

Las cuestiones siguientes ayudarán a tu profesor a entender mejor cómo veis el ambiente que os rodea. Estas preguntas se refieren a **CÓMO VES A TUS COMPAÑEROS DE CLASE.**

Responde a cada pregunta escribiendo **COMO MÁXIMO TRES NOMBRES-NÚMEROS** de compañeros/as de tu clase que mejor se ajusten a la pregunta. Tus respuestas son **CONFIDENCIALES.**

1. ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo en clase?

2. ¿A quién **NO** elegirías como compañero/a?

3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?

4. ¿Quiénes crees que **NO** te elegirían a ti?

5. ¿Quiénes son los más fuertes de la clase?

6. ¿Quién actúa como un cobarde o como un bebé?

7. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?

8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?

9. ¿A quiénes se les tiene manía?

10. ¿Quiénes son los más listos de la clase?

Cerezo (1994).

Anexo XIII: Tablas de situaciones

| Situación | ¿Qué hago? | ¿Qué debería hacer? |
|--|---------------------------------|---|
| Ej.: Hay un compañero con el que el resto nunca quiere trabajar. | - Me doy cuenta pero lo ignoro. | - Acercarme a trabajar con él cuando se quede solo. |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Anexo XIV: Busca a alguien...

| Busca a alguien... | | Nombre |
|--------------------|---|--------|
| 1 | ...que haya leído un libro este mes. | |
| 2 | ...que tenga una mascota en casa. | |
| 3 | ...que tenga más de un hermano/a. | |
| 4 | ...que sea hijo único. | |
| 5 | ...que haya estado alguna vez en otro país. | |
| 6 | ...que se haya roto algún hueso. | |
| 7 | ...que tenga cosquillas en los pies. | |
| 8 | ...a quien no le gusta el pescado. | |
| 9 | ...a quien le gustan las verduras. | |
| 10 | ...a quien le guste cantar. | |
| 11 | ...que se haya cortado el pelo este mes. | |
| 12 | ...que haya nacido en verano. | |

Anexo XV: Tablas de evaluación.

En estas tablas, los alumnos tendrán que marcar con una X su grado de conformidad con la afirmación expuesta, siendo el 1=Nada de acuerdo y 4=Completamente de acuerdo. En el caso de las cuestiones, tendrán que contestar de forma escrita a aquello que se les pregunta y justificar su respuesta.

| Evaluación de la propuesta de prevención e intervención | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1. Sé y entiendo lo que es el TDAH . | | | | |
| 2. Me ha gustado la charla ofrecida por AVATDAH. | | | | |
| 3. He aprendido lo que es el bullying . | | | | |
| 4. Las actividades realizadas me han parecido entretenidas . | | | | |
| 5. El trabajo iba a un buen ritmo para mí, ni demasiado rápido, ni excesivamente despacio. | | | | |
| 6. He podido participar en todas las actividades. | | | | |
| 7. El profesor/a me ha sabido responder y aclarar todas las dudas que tenía. | | | | |
| 8. Me ha gustado usar el “ micrófono de la palabra ” durante la propuesta. | | | | |
| 9. He utilizado el buzón del compañerismo . | | | | |
| 10. ¿Cuál es la actividad que más me ha gustado ? ¿Por qué? | | | | |
| 11. ¿Cuál es la actividad que menos me ha gustado ? ¿Por qué? | | | | |
| 12. A la propuesta de intervención le falta una actividad que consista en... | | | | |
| 13. Alguna cosa que no hayas entendido o no haya quedado completamente clara y por qué. | | | | |

| En el aula... | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1. El ambiente en el aula es mejor que antes de llevar a cabo la propuesta. | | | | |
| 2. Hay compañerismo y nos ayudamos los unos a los otros. | | | | |
| 3. Cuando un compañero falla en algún ejercicio, el resto de alumnos se ríen de él. | | | | |
| 4. Sé cómo solucionar los problemas que surgen en clase. | | | | |
| 5. Confío en mi profesor/a y si algo grave sucede entre nosotros se lo comunico. | | | | |
| 6. Mis compañeros me apoyan cuando lo necesito. | | | | |
| 7. Me siento cómodo en el aula. (Si no es así explica por qué) | | | | |
| 8. He percibido la existencia de conflictos en el grupo después o durante la intervención. (Si los hay, cuáles son.) | | | | |
| 9. Se dan episodios agresivos en el aula después o durante la intervención. (Si es así, di cuales y quiénes eran los implicados.) | | | | |
| 10. Considero que la propuesta de intervención ha tenido buenos resultados con el grupo en general. | | | | |