

Andrea Sabaté Garcia

Bullying entre iguals. Assetjament escolar a l'aula en nens amb discapacitat

TREBALL DE FI DE GRAU

Dirigit per Ainara Blanco Gómez

Grau de Psicologia



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Tarragona, 2021

Índex

1. Justificació de la realització i utilitat del projecte.....	2
2. Marc Teòric.....	3
2.1. Definició de <i>Bullying</i>	5
2.2. Conductes que defineixen el <i>bullying</i>	6
2.3. Tipus de <i>bullying</i>	7
2.4. Diferenciació del <i>bullying</i> amb nens TEA.....	7
2.5. Conseqüències del <i>bullying</i>	9
2.6. Prevenció del <i>bullying</i> des de la família/escola.....	9
2.7. Bullying i diversitat funcional.....	11
2.8. Estratègies i tècniques per treballar el <i>bullying</i>	14
2.9. Economia de fitxes com a mesura de prevenció del <i>bullying</i>	17
2.10. Tècniques de relaxació en la resolució de conflictes: Mindfulness.....	22
2.11. L'educació en valors en el <i>bullying</i>	25
2.11.1. Tipus de valors.....	26
2.11.2. Educar en valors en una escola d'educació especial.....	27
3. Introducció als continguts del projecte i plantejament del problema de la recerca.....	28
4. Marc Metodològic.....	30
4.1. Hipòtesis plantejades.....	31
4.2. Objectius del programa preventiu del <i>bullying</i>	31
4.2.1. Objectiu General.....	31
4.2.2. Objectiu Específic.....	31
4.3. Metodologia del programa preventiu del <i>bullying</i>	32
4.4. Avaluació.....	33
4.4.1. Avaluació del procés.....	33
4.4.2. Avaluació de satisfacció després del programa.....	34
4.4.3. Aplicació Test BAS-1, HHSS.....	34
5. Resultats.....	35
5.1. Aportacions.....	42
5.2. Limitacions.....	42
6. Conclusions	43
7. Bibliografia	45
8. Annexos.....	51

1. Justificació de la realització i utilitat del projecte

Són múltiples les notícies que ens arriben des de diferents mitjans de comunicació sobre el tema conegut com a *Bullying* (Assetjament Escolar).

Un dels primers autors que va oferir un marc i criteris per a donar veu als comportaments violents entre companys a l'escola va ser *Olweus (1978)*, encara des de la dècada dels 60 van abundar les investigacions sobre les contingències que incrementen la probabilitat de l'agressió dels nens i formes de disminuir-les, tant a casa com a les escoles, des d'un enfocament conductual (e.g., Bandura, 1973; Patterson, Littman & Bricker, 1967; Roos, 1987).

Bullying és una paraula anglesa que significa intimidació. Desgraciadament aquesta paraula està "de moda" a causa del nombre tan alt de casos de persecució i d'agressió que s'estan detectant als centres escolars, i que porten a moltes escoles a viure situacions realment alarmants.

Més del 70% dels nens amb autisme han patit *bullying* a les escoles. Aquesta intimidació té com a diana nens molt vulnerables, desproveïts de maldat, que no saben dir mentides, ni són hipòcrites i que, a banda de tenir interessos molt més restringits que la resta, en la immensa majoria dels casos, no es defensen de l'agressió a aquesta intimidació abusiva.

Però que passa quan el bullying el fa un altre nen amb autisme?

L'assumpció d'aquest rol, sorprèn. Es dona per suposat que una persona amb qualsevol mena de discapacitat no és capaç de realitzar actes moralment condemnables d'assetjament escolar a altres persones amb una diversitat funcional similar. Però en realitat no és certa aquesta afirmació, les persones amb alguna discapacitat són igual de capaces de fer bullying a una altra persona; tingui o no alguna diversitat.

Segons això, he vist la necessitat de visibilitzar aquest col·lectiu capaç de fer bullying a altres persones del mateix rang. He pogut observar al centre on he realitzat les pràctiques que aquest grup són "persones", i que solament les identifiquem per l'etiqueta de "discapacitat"; com si no fossin capaces de fer o arribar al nivell de les persones que anomenem "normals".

Com he dit anteriorment i vista la meva recerca prèvia d'estudis relacionats amb aquest tema. He vist la necessitat de fer una investigació sobre el bullying entre iguals. Entre persones amb discapacitat a altres del mateix col·lectiu.

Dit això, i feta una recerca, he pogut observar que sí que hi ha estudis previs a bullying dirigit a nens amb discapacitat, però, no hi ha res sobre bullying exercit per nens amb TEA a altres nens amb la mateixa diversitat funcional.

2. Marc Teòric

Erròniament es creu que les persones amb TEA degut a la seva innocència, són incapaces de fer sentir malament o fer mal a una altra persona. Aquesta suposició és del tot falsa, ja que són igual de capaces que una persona sense discapacitat.

Per poder afirmar aquestes afirmacions que acabo de fer parlaré de les diferents teories que engloben els nens autistes:

El dèficit en la teoria de la ment (Baron Cohen, 1989), ens explica que les persones amb TEA tenen grans dificultats per "llegir la ment" dels altres o poden ser-ne incapaces i, per tant, els resultarà difícil, de vegades impossible, entendre que els altres tenen idees, desitjos, gustos o pensaments diferents dels seus. Això molt sovint farà extremadament complicat interpretar el comportament dels altres i, consegüentment, portarà a una manca de comprensió social difícil de trampejar. Fet, que demostra la simplicitat dels seus actes.

La teoria del dèficit en la coherència central (Happé, 1994), ens explica que les persones amb TEA tenen tendència a percebre i processar la informació de manera fragmentada, centrada en els detalls en lloc de fer-ho en el tot, com operaria la ment neurotípica. Com a conseqüència, el cervell de les persones amb TEA és poc hàbil a l'hora d'integrar coneixements o experiències donant-los un sentit global i d'entendre quins són els elements importants o principals en un context.

La teoria del dèficit de les funcions executives (Ozonoff, Pennington i Rogers, 1991), ens explica que les persones amb TEA tenen aquestes funcions empobrides i de vegades inexistents. Les funcions executives són les que ens ajuden a organitzar-nos, planificar, preveure, aprendre dels errors, recordar informació emmagatzemada en el moment adequat, generalitzar respostes, autoregular-nos, flexibilitzar les accions i els pensaments.

Sí que és cert, que les persones amb alguna diversitat funcional quan realitzen algun acte considerat intimidatori ho fan d'una manera més "simple", en el sentit que no busquen que no se'ls descobreixi. Per contra, la majoria de les vegades aquests comportaments abusius pretenen cridar l'atenció de la resta de persones que estan al seu voltant.

Aquesta mancança comporta el que s'anomena "**El dèficit de la cognició social**" (Fiske i Taylor, 1984) explica com la dificultat que tenen les persones amb TEA per processar estímuls socials complexos implica dificultats molt severes a l'hora de relacionar-se amb els altres. La cognició social genera esquemes que ens permeten saber com actuar en cada situació social. Una manca de cognició social provoca la discapacitat social típica de les persones amb TEA. Les dificultats evidents en el funcionament i organització diaris.

A finals dels anys setanta del segle passat, Lorna Wing i Judy Gould van identificar un grup de característiques que podien ser observades en tota la població autista independentment del seu perfil cognitiu. Es coneix com a **triad of impairments** 'tríada de dificultats' i la utilitzem com a criteri diagnòstic.

Inclou: dificultats en la interacció social, marcades per una manca de comprensió profunda de les relacions socials i un retard significatiu del desenvolupament social; dificultats en la comunicació social, que poden incloure una afectació severa de les habilitats prelingüístiques o precursors de la comunicació, sovint absència de llenguatge verbal o llenguatge verbal amb un ventall de dificultats, com ara les ecolàlies; i finalment les dificultats d'imaginació, pensament i comportament, que es caracteritzen per la

rigidesa i la manca d'imaginació, que sovint comporten dificultats de comportament.

Dit això, i les dificultats que tenen els nens amb autisme sobre les seves habilitats socials; s'observa que el seu assetjament té certes similituds amb les característiques que aquest comporta, però n'hi ha que les diferencien.

Per aquest motiu, en el marc teòric definirem l'assetjament escolar, les conductes que hi intervenen, els tipus de *bullying* i la diversitat funcional, tècniques i estratègies per treballar el bullying com l'economia de fitxes i les tècniques de relaxació.

2.1. Definició del Bullying

Inicialment va ser descrita per Heineman al 1969 i Olweus al 1973; segons ells és una forma de violència que es dona entre companys i per tant és molt freqüent en el context escolar. Existeixen diverses definicions per a parlar d'aquest fenomen: assetjament escolar, bullying (de l'anglès *bully*, que significa "matón") o violència entre iguals. Aquest últim sembla el més adequat.

L'objectiu és buscar una convivència escolar; "Aprendre a viure amb els altres, a respectar als altres i a saber exigir de forma pacífica i educada el respecte mutu, juntament amb les actituds positives que formen part on en els països de parla hispànica es denomina convivència". (Consejo Escolar del Estado, 2011).

De fet, sota les iniciatives de millora de la convivència escolar s'han afrontat temes tan diversos com el rendiment escolar, l'evitació de l'abandonament escolar i la prevenció de la criminalitat juvenil, entre d'altres (*Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson, 2005; Merrel, Gueldner, Ross e Isava, 2008; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010; Welsh, 200*).

Per això, en aquest projecte vull destacar i remarcar que no és el típic assetjament escolar de manual, sinó que és un vessant d'ella centrada en persones amb diversitat funcional. La meua intenció és visibilitzar aquest col·lectiu i demostrar que sí que són persones amb menys HHSS, però,

també en alguns aspectes poden tenir característiques de persones neurotípiques on en certa manera saben com fer mal a l'altre.

2.2. Conductes que defineixen el bullying

Dan Olweus (1998), uns dels primers investigadors que va estudiar el tema, defineix el bullying; parla d'una continuïtat de les relacions entre víctima i assetjador. La continuïtat d'aquestes relacions provoca en la víctima efectes clarament negatius: ansietat, descens de l'autoestima, i quadres depressius, que dificulten la seva integració en el medi escolar i el desenvolupament normal dels aprenentatges.

D'aquesta definició se'n desprenen **tres característiques**:

- Existeix un desequilibri (abús) de poder.
- Hi ha una repetició dels incidents al llarg del temps.
- Hi ha intencionalitat per part de l'agressor o agressors.

Aquestes característiques que defineixen una situació de bullying, cal afegir-se una altra: és un **fenomen de grup**, no un problema individual.

No es tracta de conductes organitzades o espontànies on es busca el mal mutu ni actes de vandalisme que es poden manifestar obertament en l'entorn escolar. No és un conflicte entre diferents parts amb interessos contraposats, és un **procés de victimització** (Olweus, D. (1998).

Es un tipus de violència insidiosa, que **es construeix lentament** en el dia a dia de les relacions interpersonals. És difícil d'identificar ja que en els inicis sol ser poc evident i pot mantenir-se oculta als adults; encara que en aquest col·lectiu acostuma ser més evident i poc ocult.

Suposa una vulneració dels **drets fonamentals** de l'alumne: dret a no estar sotmès a la humiliació intencional i repetida i a estar segur a l'escola.

Cap mena de violència és tolerable i hem d'actuar davant de la mínima sospita cap a ell.

2.3. Tipus de bullying

Per a Olweus i col (2006), l'assetjament escolar implica tres protagonistes principals (conegut com el "triangle de Bullying"): assetjador, víctima i espectadors.

Assetjador/a o assetjadors/es: Per a Shephard, Ordoñez i Rodríguez (2012), els assetjadors mantenen com la seva característica més important, el fet de saber com utilitzar el poder i identificar a la seva víctima. Aquest col·lectiu l'identifica buscant a la persona que sigui més vulnerable per ells, on ells puguin mostrar-se superiors i marcar territori davant la resta del grup.

Les Víctimes: Qualsevol nen/a que tingui algun tret peculiar, que sigui vulnerable, que no hagi desenvolupat habilitats socials i no disposi del suport d'un grup, pot convertir-se en víctima d'intimidació.

S'evidencia que la víctima és identificada i percebuda com a tal, pel fet de ser diferent dels altres, per no voler fer o jugar al que l'altre company li demana, de no estar integrat plenament en un grup de companys i per presentar conductes d'indefensió apresada.

Espectador/s: És aquell actor que participa en el triangle de l'assetjament escolar, observant l'agressió sense intervenir ni a favor ni en contra de la víctima, Pot ser aliat de l'agressor, aliat de la víctima o un observador neutre, tenint una actitud passiva cap a la situació.

Sullivan (2005), argumenta que els espectadors són més importants en la solució final. Sense la participació positiva dels espectadors no existeix cap solució per a l'assetjament escolar i, al mateix temps, aquest solament pot continuar si els espectadors els hi permeten.

2.4. Diferenciació del bullying amb nens TEA

Les conductes i situacions que envolten i classifiquen el bullying estan definides per un col·lectiu genèric. Però ens trobem que en el cas de les persones amb una diversitat funcional com és el TEA, no hi ha uns ítems específics que defineixin com és per a ells l'assetjament escolar. En aquest apartat he vist una falta d'articles científics on s'investigui el fet de fer

bullying a persones amb una mateixa diversitat funcional. A causa d'això m'ha fet fer una investigació sobre aquest tema en concret.

Segons les observacions fetes al centre de l'Estela, s'han identificat uns certs trets característics de conductes que defineixen el bullying però amb una certa diferenciació amb els nens amb TEA:

Troblem que els nens amb TEA també tenen uns trets característics de conductes que defineixen el Bullying:

1. Per una part trobem que tenen una intencionalitat per part de l'agressor, on la seva finalitat és la de fer mal, però, de forma immediata. Són persones que expressen la seva angoixa i ràbia que senten en aquell precís moment amb violència; sigui física o verbal. Són un grup que encara que actuïn de forma violenta cap a l'altre company. Degut això la seva intencionalitat acostuma a ser immediata, però la conducta es pot produir a l'instant o de forma reiterada al cap del temps. És a dir, ells poden expressar les seves emocions de forma negativa a l'instant, però també poden tenir un record d'aquesta sensació de malestar on l'endemà poden tornar a respondre sense que l'altra persona li hagi fet res en aquell moment. Per altra banda, sí que és cert que poden tornar a jugar amb la persona que prèviament li han fet mal, ja que acostumen a perdonar i a oblidar el que ha passat abans. No obstant això, quan la conducta és reiterada a la mateixa persona o grup és quan ho considerem bullying.
2. Repetició de l'acció en el temps: poden fer les mateixes conductes a la mateixa persona reiteradament. Intenten marcar el territori buscant el més dèbil de l'aula.
3. Desequilibri de poder: Encara que moltes vegades no són conscients, hi ha una desigualtat de poder físic, psicològic o social que el busquen per rebaixar o sotmetre a la víctima.

Els punts de conducta són semblants, però la diferència que es troba és que ells ho fan al moment, expressant en veu alta el que senten en aquell instant, on s'observa amb l'agressió verbal, física o social. Son persones honestes i sinceres que expressen els seus sentiments a vegades de forma

no adequada (com l'enveja, la ràbia, inseguretat i cridar l'atenció). Quan la considerem que passa aquesta conducta a ser bullying és quan és fa de forma reiterada a la mateixa persona o grup.

Els tipus de bullying en què es divideixen són els mateixos on feta la meua observació prèvia els podríem identificar i anomenar d'aquesta manera:

Assetjadors/s – Assetjadors immediats: Busquen la solució més immediata a la seva ràbia responent de forma disruptiva cap a l'altre company. L'assetjament es de forma reiterada cap a la mateixa persona on responen a les seves emocions de forma negativa.

Víctima- Víctima momentània: busquen el seu propi benefici i si no el troben, s'enfaden i responen de forma negativa a la seva emoció.

Espectador/s – Espectadors sincers: Són sincers en les seves observacions, sense mentir sobre els fets ni amagar informació. Acostumen a ser peces clau en el puzzle de descobrir la veritat, ja que, l'agressor acostuma a mentir i a respondre que no ha fet res dolent sense voler explicar res més.

2.5. Conseqüències del bullying

L'assetjament produeix uns danys i unes conseqüències que s'han de suprimir en totes les persones implicades, ja que no solament es produeix en la víctima, sinó també en l'agressor i en els espectadors del *bullying*.

Per aquesta raó, a continuació parlarem sobre la prevenció del *bullying* des de la família i l'escola.

2.6. Prevenció del bullying des de la família/escola

Són diversos els estudis que han tractat d'analitzar i conèixer el perfil psicològic de l'agressor i de la víctima. Els estudis ens indiquen que l'agressor mostra una alta tendència al psicoticisme i les víctimes alta tendència a la introversió i baixa autoestima.

El context familiar i sociocultural pot ajudar a entendre en alguns casos el perfil assetjador i violent d'alguns alumnes.

S'han destacat tres característiques de l'escola que contribueixen a la violència escolar (Diaz Aguado, 2005):

1. La justificació o permesa de la violència com a forma de resolució de conflictes entre iguals.
2. El tractament habitual que es dona de la diversitat actuant com si no existissin.
3. La falta de resposta del professorat davant la violència entre escolars.

El paper del docent es redueix a la transmissió de coneixements amb escassa intervenció fora dels límits de l'aula (Subijana, 2007).

En l'actualitat es defensa que els programes hagin de partir d'una política escolar global en la qual la intervenció tingui lloc en l'àmbit de l'escola, de l'aula i de forma individual, incidint en la prevenció primària. Segons García (1997), proposa com a objectius d'aquests programes tres nivells en l'àmbit global: generar un clima escolar de cooperació, generar actituds negatives cap a l'agressió, donar consciència als alumnes i professorat sobre la importància i els efectes negatius que provoca l'assetjament; i a escala individual: afavorir la presa de la perspectiva cognitiva de l'altre, i la percepció objectiva dels estímuls.

Des de la perspectiva cognitiva-conductual es plantegen diverses tècniques de resolució de problemes, dinàmiques de grup i relaxació, dirigides als agressors i a les víctimes.

El gran interès i preocupació que l'assetjament escolar desperta, tant en la societat com en l'àmbit científic, s'explica per les greus conseqüències negatives que aquesta situació té per a la víctima (Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Martin y Huebner, 2007).

Quant a les estratègies d'intervenció que s'han desenvolupat en els últims anys, aquestes són àmplies i inclouen diferents nivells d'actuació (Caruana, Cava y Musitu, Cerezo y Calvo et al., 2011).

Així com algunes es centren bàsicament a millorar la convivència escolar a través d'incrementar els recursos personals i socials dels alumnes i professors (Cava y Musitu, 2000), altres busquen integrar a tota la

comunitat educativa en un enfocament integral de la convivència (Suckling y Temple, 2006). La majoria de les propostes d'intervenció assumeixen que la prevenció primària i la millora de la integració social de tot l'alumnat són elements essencials; i solen, a més, desenvolupar aquest tipus d'estratègies junt amb altres dirigides a la gestió positiva de conflictes entre alumnes, utilitzant per exemple equips de mediadors (Alvárez-Garcia, Alvárez y Nuñez, et., al.).

Tant en la prevenció primària (millorant la convivència entre tots els alumnes) com en la prevenció secundària (tractant de solucionar de la millor manera possible casos detectats d'assetjament escolar), el paper desenvolupat per la família, el professorat i el grup d'iguals sembla ser fonamental.

Per això és necessari està informat, establir mitjans de comunicació adequats amb els fills, prevenir situacions de violència i conèixer els passos a donar quan detectin alguna situació en la que poden veure's implicats.

Però, sobretot és necessari contribuir a canviar els models de conducta basats en la violència com a mecanisme de resolució de conflictes.

Segons Sánchez Aneas (2009), els pares han d'ensenyar als seus fills que la violència mai està justificada. Han d'afavorir alternatives com la comunicació, negociació, etc. Creant un ambient d'aprenentatge segur i organitzat.

Trobaríem doncs, una sèrie d'eines que podem utilitzar tant amb els pares com el professorat del centre per a prevenir l'assetjament escolar: ensenyar habilitats socials, demanar ajuda, proporcionar estratègies per a resoldre els conflictes, establir límits i expectatives clares, fomentar valors als fills, respectar les diferències de cada persona, proporcionar un recolzament i vincle afectiu segur, etc.

2.7. Bullying i diversitat funcional

En el cas de persones amb TEA, les seves conductes d'assetjament escolar no mostren una intencionalitat tan elevada com una persona amb les seves capacitats intel·lectuals i socials preservades. Aquest col·lectiu el que fa és

fer el bullying amb una intencionalitat moltes vegades difusa i en certa manera clara per a la persona. És a dir, busquen aconseguir els seus objectius sense pensar en les conseqüències negatives que poden comportar, utilitzen la violència per expressar el que senten o volen en aquell moment sense pensar si el que han fet estar bé o malament.

Específicament, els escolars amb TEA, experimenten deficiències qualitatives importants en la interacció social i la comunicació i presenten un patró d'interessos i conductes restringides i repetitives (American Psychiatric Association, 2013) que els fa particularment vulnerables a l'assetjament escolar. Les dificultats per a formar i mantenir relacions positives amb els companys i amistats col·loquen als joves amb TEA en risc de ser víctimes (Klosterman, Kelley, Craig, Parker y Javier, 2013; Rowley et al., 2012).

Encara que les estimacions de prevalença varien d'un estudi a un altre, són especialment preocupants, amb una taxa més alta en escolars amb TEA (94%) respecte a la població normalitzada amb desenvolupament prototípic. (Cappadocia, Weiss y Pepler 2012; Humphrey y Hebron, 2015; Little, 2001; Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam y Williams, 2008) o inclòs amb altres tipus de NEE (Kloosterman et al., 2013).

Schroeder et al. (2014), van realitzar una revisió sistèmica sobre la prevalença de participació de l'assetjament en la població TEA, així com els factors psicosocials associats. En el seu treball van aportar suggerències per a futures investigacions, especialment en el camp de la intervenció i van assenyalar les limitacions metodològiques més importants trobades.

En una altra revisió, Humphrey y Hebron (2015), van trobar que els estudiants amb deficiències més lleus tenen més risc de ser victimitzats, de la mateixa forma que els estudiants que es trobin en entorn regular. Finalment, Maïano et al, (2016) va realitzar un metanàlisi amb 17 articles, que van concloure que els estudiants amb TEA tenen una major probabilitat de ser víctimes de bullying, que és manifesta en major mesura a través de l'assetjament verbal.

En aquest estudi es van investigar 29 articles científics on es valoraven estudis sobre escolars amb TEA i assetjament escolar en els últims anys per a comprovar l'impacte dels nous canvis i quines estan sent les noves línies d'investigació. Així com les estratègies metodològiques que s'estan utilitzant en l'actualitat i la crítica específica de les dificultats trobades.

Sobre els 29 articles científics que compon la mostra final de la revisió sistemàtica i sota els objectius que proposava, es van obtenir els següents resultats (**Vegeu Taula 1**).

Aquests resultats eren de diversos articles científics duts a terme entre el 2014 al 2018; jo em centraré en els del 2018, ja que són els estudis més recents sobre el tema.

És evident que existeixen persones que tenen més tendència a patir assetjament escolar que d'altres. Però, si parlem d'alumnes amb diversitat funcional, aquests són els que es troben en el punt de mira. Aquest col·lectiu són més vulnerables que la resta de companys a causa de les seves característiques diferents, però no menys bones.

La UNESCO, ha recollit una sèrie de factors pels quals els estudiants amb discapacitat pateixen un major increment d'assetjament i violència:

- Per la seva discapacitat, amb regularitat requereixen suport per executar determinades activitats, el que fomenta la seva vulnerabilitat a patir aquest tipus de violència.
- Viure aïllats de la seva família, companys, amistats... incrementa també la possibilitat de patir abusos.
- A causa de tenir discapacitat intel·lectual, de comunicació o del desenvolupament, poden ser objecte de falta d'atenció, de comprensió o d'incredulitat, manifestant-se contra la violència patida.
- L'alumnat amb discapacitat és susceptible de patir en major mesura, en especial el que es produeix en l'àmbit de la sexualitat.

Segons l'Informe Anual sobre l'assetjament escolar en la Comunitat de Madrid, la modalitat més habitual d'assetjament escolar és el social.

Altres estudis (Save the children, 2016), fan referència a la violència verbal, tant de forma indirecta com directa. Mentre que altres, ressalten el maltractament psicològic (Informe Anual Servei d'Atenció Telefònica de casos de maltractament i assetjament en l'àmbit dels centres docents del sistema educatiu espanyol, 2017). Però en una cosa sí que coincideixen la gran majoria d'investigacions, és que als alumnes amb diversitat funcional les situacions de bullying que més es plantegen estan relacionades amb l'exclusió d'activitats, pati; i tota mena d'actes de caràcter social.

Feta la recerca, no hi ha investigacions que donin suport el fet del bullying de persones amb diversitat funcional que fan de forma indirecta o directament a persones amb o diferent discapacitat.

Troben la gran vulnerabilitat per part d'aquest col·lectiu a ser discriminat i assetjat, però, sembla que es tolera el fet d'assetjar a un altre per la mateixa condició psíquica o funcional que la teva.

Per aquest motiu, és molt important trobar estratègies i tècniques especialment enfocades a aquesta necessitat.

Segons Jim Abbott, la discapacitat no et defineix, et defineix com fas front als desafiaments que la discapacitat et presenta.

Són persones amb una certa diferència de cara a les altres persones, però això no et fa ser qui ets, sinó el fet de les teves decisions i aptituds de cara a la resta de la població.

2.8. Estratègies i tècniques per treballar el bullying

Prevenir i solucionar situacions d'assetjament escolar no és una tasca fàcil. És necessari treballar en profunditat i de forma constant diferents aspectes.

Segons Castillero, trobem que hi ha unes quantes solucions i estratègies útils per a lluitar contra el bullying.

- **Sensibilitzar, conscienciar i dotar d'eines a la institució escolar i al cos docent:** És important sensibilitzar a la mateixa institució i als docents que sovint els hi falta informació sobre el bullying i com poder detecta'l. Fer reunions formatives per als professionals del

centre, ensenyar a detectar casos i indicis d'assetjament i la importància d'actuar i elaborar o seguir protocols al respecte.

- **Involucrar al grup classe:** És essencial treballar amb el grup de l'aula per a prevenir el bullying, fent que la reacció sobre l'assetjament sigui negativa i no prosperin actituds violentes. La base de tot és la Psicoeducació i donar informació fiable per fer entendre el que està bé i el que no.
- **No fer del bullying un tabú:** És necessari parlar obertament del que suposa el bullying organitzant classes on es parli del tema.
- **Educació emocional i educació en valors:** Treballar valors com la tolerància o el respecte és fonamental, així com ensenyar a gestionar i expressar les mateixes emocions on a la vegada, facilita l'adquisició de l'empatia.
- **Realitzar activitats cooperatives:** Per despertar l'empatia del grup i afavorir que no floreixi l'assetjament es de gran utilitat dur a terme activitats i jocs grupals o projecte on hagin de coordinar tots els components del grup.
- **Evitar fer mediació entre assetjat i assetjador:** La idea de la mediació és útil quan s'afronten conflictes que es tenen entre dues parts considerades iguals. Però, està contraindicada en els casos d'assetjament escolar, ja que, en aquesta situació existeix una relació desigual entre l'agredit i l'agressor que no permetria un correcte funcionament de la pràctica.
- **Treballar amb la part agredida:** Ha de ser atès de tal manera que no es senti abandonat sinó recolzat i acompanyat, fent-li veure que està en un lloc segur on pot expressar obertament les seves emocions, sentiments, pensaments i dubtes sense que es posin en judici.
- **Les famílies, comunicació i participació:** És imprescindible l'existència d'una comunicació fluida entre el centre i les famílies, de tal manera que tots tinguin informació respecte a la situació del menor. Tanmateix, assessorar a les famílies i ensenyar-los diferents pautes educatives que puguin permetre millorar la situació dels menors és de gran importància.

- **Tenir en compte a la part agressora:** És necessari fer-li veure les possibles conseqüències dels seus actes (per exemple, fent-li entendre com es deu sentir la víctima) i intentar despertar en ell l'empatia i compromís.
- **Creació de mètodes de denúncia anònima:** Sovint molts alumnes no s'atreveixen o no volen denunciar casos que han vist o viscut per por a possibles represàlies o perquè no volen que és sàpiga que han sigut ells qui han informat. És important fer-los entendre que el que fan és per poder col·laborar i perquè la persona o persones deixin de patir els seus efectes. Si s'utilitza un format anònim és molt útil per tal de poder identificar casos en què el docent o especialista no és capaç d'observar. Un exemple seria una bústia anònima.
- **Fixar protocols i procediments d'avaluació i intervenció on estiguin inclosos en el pla docent:** Si bé actualment, la gran majoria de centres ja ho fa, és imprescindible que es disposi de protocols clars que expliquin que procediments s'han de dur a terme en cada cas d'assetjament. Sobretot com per exemple un protocol exclusivament dirigit a bullying entre iguals en el col·lectiu de discapacitat, on em consta que actualment no n'hi ha cap.
- **Teràpia Psicològica:** Pot resultar útil per a poder superar les conseqüències de l'assetjament escolar, especialment dirigit al subjecte que ha estat agredit.
- **Fer un seguiment:** És important fer un seguiment continuat al llarg del temps amb la finalitat de comprovar que l'assetjament ha acabat del tot i no es tornarà a repetir en un futur.

Totes aquestes estratègies es completaran amb l'educació en valors, l'educació emocional, protocols especialitzats per als diferents casos que hi poden haver, resolució de conflictes, dinàmiques grupals, meditació com el mindfulness i l'economia de fitxes que ara a continuació en parlaré.

2.9. Economia de Fitxes com a mesura de prevenció del bullying

Hi ha tècniques de modificació de conductes basats en el conductisme; on utilitzen el condicionament operant i clàssic per reforçar la conducta de forma positiva.

Els programes de suport del comportament positiu (PBIS en anglès) i el programa de prevenció del *bullying* reforçant les conductes positives (BP-PBS en anglès) utilitzen com a base teòrica els principis de l'aprenentatge, en especial del condicionament clàssic i operant i de l'aprenentatge social, mostrant resultats exitosos (e.g. Farrington & Ttofi, 2009; Ross & Horner, 2009). Existeixen altres programes que inclouen la idea de reforçar les conductes positives.

Per exemple, el programa KiVa, desenvolupat a Finlàndia, es va mostrar eficaç en modificar la conducta agressiva. Es basa en la premissa de què el canvi de comportament positiu dels companys de classe dirigits a la víctima dels agressors redueix les recompenses que els agressors reben per les seves conductes abusives (Kärnä. Voeten & Little et al., 2011) i per conseqüència s'aconsegueix que l'agressivitat disminueixi. Per això, aquest programa enfoca la intervenció en els observadors del *bullying*, ensenyant que han de fer davant d'agressions d'alumnes a altres víctimes.

Quant a les eines utilitzades per afrontar aquesta problemàtica, la major part d'elles deriven de l'enfocament cognitiu conductual i en especial, tècniques de modificació de la conducta. Es tracta de programes multi mètodes i psicosocials que es centren a incrementar les conductes adaptatives dels alumnes.

El sistema inclou elements de la tècnica conductual anomenada economia de fitxes, que s'ha comprovat com a molt eficient, en l'àmbit de la infància, per a incrementar conductes prosocials o adaptatives en diversos contextos (col·legi, casa, etc). En aquest sistema també es poden incloure elements basats en la Teràpia d'Acceptació i Compromís (ACT), un model d'intervenció conductual que està demostrant gran efectivitat amb els nens.

L'Economia de Fitxes (EF) es pot considerar com un sistema motivacional que s'aplica amb la finalitat de modificar conductes específiques d'una persona i millorar la seva adaptació al medi ambient (Alvord, 1974).

Potser, els dos grans pioners del sistema d'economia de fitxes aplicada a la modificació de conductes en l'àmbit institucional de manera sistematitzada, organitzada i amb una forta implicació en els principis de l'anàlisi experimental del comportament van ser Ayllon i Azrin (1974); qui van fer recomanacions per a una aplicació adequada del procediment, a partir de la seva experiència a un hospital psiquiàtric. Van proposar que les conductes a modificar s'havien de descriure de manera clara i precisa, evitant interpretacions variades, de la mateixa manera que s'havia de fer un seguiment sistemàtic de la manera de viure del subjecte, les seves costums i així, seleccionar els reforçadors que responguessin a les necessitats més essencials del subjecte. D'aquesta forma, aportaves garanties que els efectes del programa no estan relacionats amb les característiques de les administracions dels tractaments, sinó que es centren en els esdeveniments reforçadors.

Hi ha diversos estudis que utilitzen el sistema d'economia de fitxer per a modificar les conductes, en concret l'agressivitat, on sovint estan diagnosticats amb el trastorn de conducta. Sovint trobes estudis relacionats en millorar o revertir les conductes agressives relacionades amb algun trastorn, sigui de conductes agressives o també com el TDA-H. Que ocasionen conductes inapropiades força relacionades en el bullying; on s'observa una inadaptació de les seves relacions socials.(L. Giménez-García, MR. Pérez, MI. Nieves-Fiel, *Revista de Psicología Clínica amb nens i adolescents*, 2014-2015).

Fent més recerca, he pogut trobar que aquesta tècnica ha sigut utilitzada amb efectivitat per modificar la conducta a casa i a l'escola en diferents nens tan prototípics com neurotípics. Però, solament he pogut trobar una investigació sobre l'Economia de Fitxes en una aula d'integració infantil, on el que es pretenia era modificar la conducta d'un alumne amb autisme d'alt funcionament. (Natalia Aguilera García, 2017).

El recent estudi va concloure en una millora del comportament de les conductes disruptives del nen amb autisme i una integració més efectiva amb el grup classe.

Per aquest motiu, a causa de la falta d'investigacions on es vegin resultats d'efectivitat a un grup més gran de nens que tinguin autisme i la seva modificació de conducta utilitzant l'Economia de Fitxes, he volgut fer aquest treball.

Aquest sistema està dirigit a 7 alumnes amb TEA, on l'objectiu és canviar les conductes desadaptatives per les adaptatives descrites en el tauler.

L'economia de fitxes inclou diferents components centrats principalment en que els nens puguin aprendre a reaccionar o gestionar les seves emocions d'una manera més útil i donar més significat a les accions diàries que realitzen.

Concretament el que es vol és millorar unes conductes positives amb el reforç positiu dels "cromos" per tal de canviar la conducta desadaptativa que feien anteriorment, per la conducta positiva reforçada.

En altres paraules està enfocada a potenciar en ells les habilitats d'autocontrol, autonomia, respecte, i responsabilitat que seran útils en diferents etapes de la seva vida.

Procediment

L'economia de fitxes que hem creat, està enfocada a reforçar conductes positives. No apareixen cap conducta negativa, ja que considerem que reforçant les conductes positives ja ensenyem als alumnes a suprimir o canviar les negatives per aquestes que són més desitjables i positives.

Resulta evident que l'ús del reforç positiu ofereix resultats molt positius en l'educació; a més, forma part de programes conductuals i tractaments més amplis, com per exemple la teràpia ABA (Applied Behavior Analysis), ideada pel psicòleg clínic Ole Ivar Lovaas i especialment indicada per a nens amb autisme.

A més, el reforç positiu resulta molt adequat, no solament per a mantenir conductes desitjades, sinó també per a crear (instaurar), conductes que encara no existeixen. (Laura Ruiz Mitjana, 2018).

Aplicació de l'Economia de fitxes:

Segons Olivares Rodríguez, J., i Méndez Carrillo, F.X. (2001), l'aplicació efectiva d'un programa d'economia de fitxes requereix dues fases: una fase d'implantació del sistema de fitxes i una d'esvaniment.

- 1. Fase d'implantació:** primer de tot es seleccionará el reforçador que serà el canvi per les fitxes obtingudes durant la setmana, Després, s'identificarà la conducta/objectiu de l'alumne o grup, s'elegirà el tipus de fitxa (cromo) més adequat, s'especificaran les conductes de canvi (nombre d'estímul necessaris per aconseguir el reforç positiu i finalment s'elaborarà un registre per les fitxes in consti el nombre de fitxes guanyades.
- En el nostre sistema està registrat en un tauler individual que tenen a l'aula, on cada dia depenent de la conducta/objectiu aconseguit, tindran o no un adhesiu en ell.

- 2. Fase d'esvaniment:** Després de l'administració del sistema d'economia de fitxes, s'ha de procedir a retirar de forma gradual el sistema de fitxes. Això ha de produir-se, quan les conductes-objectius que volíem instaurar i fomentar es produeixen de forma habitual i constant, com un hàbit en el nen/a, és a dir, ja formen part del ventall de conductes del grup.
- **Finalització del programa:** Una vegada que els alumnes hagin adquirit les conductes desitjades, el programa haurà de finalitzar-se. L'objectiu és aconseguir que aquestes conductes que al principi es realitzaven pel fet de tenir un premi, formin part del seu dia a dia, sense necessitat d'haver de ser recompensades per això. (Del Valle, 2016).

Per aconseguir retirar i fer desaparèixer la tècnica es poden aplicar diverses estratègies: Augmentar el temps d'entrega de les fitxes, incrementar el

criteri d'obtenció de fitxes i augmentar el nombre de fitxes per obtenir el premi/reforç positiu.

Tots aquests canvis s'han d'explicar molt acuradament als nens per tal que els assimilïn correctament. S'ha d'explicar el que significa superar la fase 1, i ja funciona molt millor, i que s'ha de seguir avançant i superant nivells. Es pot utilitzar la metàfora de superar nivells com en els videojocs. Els nens i nenes d'aquesta manera entenen que cada fase es més difícil i ho han de fer millor per superar-les cada vegada i anar avançant de nivell. (Méndez, F.X. i Maciá, D. 1997).

Qüestions fonamentals de la tècnica: Per a què el sistema sigui realment afectiu és important atendre a les següents qüestions:

1. Els objectius han de ser **pactats prèviament**, per tal que el nen tingui molt clar quin és el funcionament correcte i desitjable i quina seria la manera incorrecta de funcionar.
2. Establir els objectius en funció del criteri d'edat del nen/a i les característiques de la meta: quan els nens són molt petits o presenten una simptomatologia molt marcada (nens rígids com els que tenen TEA), és recomanable establir objectius i metes a mig termini (no objectius a llarga durada) i anar incrementant el temps de latència a mesura que es van fent grans o aconseguint amb èxit els objectius preestablerts.
3. Assegurar-nos que entenen el sistema, que el saben utilitzar i que tenen unes normes clares i establertes.

Descripció de cada adhesiu/cromo i objectiu pactat per aconseguir:

Per començar aquests són els objectius que han d'aconseguir per poder obtenir el reforç positiu. Considero, després de fer una observació prèvia d'aquests alumnes que aquests objectius s'ajusten molt bé a les conductes desadaptatives que vull aconseguir suprimir o modificar.

Deixar jugar a un company/a.

- **Compartir el material: pilotes, cercles, colors...**
- **Esperar el teu torn de joc.**

- **Ajudar a un company/a.**
- **Escoltar i parlar amb respecte, sense cridar ni insultar**

2.10. Tècniques de relaxació en la resolució de conflictes: Mindfulness

Durant la infància existeix estats d'ànim de caràcter negatiu, que no s'han d'ignorar. D'aquesta manera que per tenir un millor equilibri emocional, Snel (2013), proposa la tècnica de mindfulness com una eina que serveix per ajudar als alumnes a relaxar-se i per a trobar la seva atenció plena. En aquest sentit, el mindfulness és una eina ideal perquè els alumnes aprenguin les habilitats que incrementin la pau interior i la del seu entorn (Nhat y la comunidad de Plum Village, 2015). D'acord amb aquestes observacions, Snel (2013) exposa que els exercicis de mindfulness són adequats per als nens entre 5 i 12 anys, ja que, alguns d'ells comencen a sentir-se insegurs o creuen que no són bons o amables, es comporten de manera estranya fent-se notar, molestant a altres o es senten apàtics. Així mateix, aquests exercicis són també adequats per a nens que tenen hiperactivitat, dislèxia i autisme.

Hi ha estudis que demostren que la tècnica del mindfulness ajuda a millorar en nens autistes l'atenció, les habilitats d'afrontament als canvis, els sentiments i sensacions, aportant estratègies per obrir la consciència i les conductes que l'engloben (Pérez Fuentes, 2020).

Segons Kabat-Zinn (2009), significa l'estat que implica la consciència que emergeix al prestar atenció de forma deliberada, en el moment present i sense judicis.

El *mindfulness* o la pràctica de silenciar la ment, fa referència a parar atenció en el moment present sense jutjar-lo. Acceptant la situació sigui positiva o negativa. Aquesta observació, pot portar a una millor comprensió emocional, així com a reaccions més adequades davant de situacions negatives (més autocontrol i tolerància a la frustració).

Tècniques de Mindfulness per a nens amb TEA:

Segons Sílvia Rodríguez Ben, 2018; Les tècniques de *mindfulness* han demostrat millorar les relacions entre pares i fills reduint significativament l'estrès dels pares i millorant les seves eines i salut general després d'unes poques setmanes. Aquest canvi en el comportament dels pares té l'efecte recíproc de reduir l'estrès i l'ansietat en els seus fills.

De la mateixa manera, els coneixements en *mindfulness* poden ajudar als docents a regular millor les seves reaccions davant de situacions estressants a l'aula i a gestionar les necessitats socials, emocionals i educatives de les seves estudiants amb trastorn de l'espectre autista (TEA).

Per tant, les pràctiques de *mindfulness* poden ser una tècnica viable per a millorar les respostes cognitives i de comportaments en les persones amb TEA, així com per al benestar general dels seus cuidadors.

Aquí trobem una sèrie de tècniques per treballar el mindfulness que poden millorar les conductes dels nens amb espectre autista:

- 1. Sentir la campana:** toca una campana física o en una aplicació del mòbil i demana al nen/a que tanquin els ulls i escoltin la seva vibració. Que aixequin la mà quan finalitzi el timbre i que parin atenció a qualsevol so que escoltin després.
- 2. La tècnica de l'ampolla de la calma o ampolla de purpurina:** omple una ampolla d'aigua i incorpora purpurina d'algun color que li agradin als nens. Haurà de moure l'ampolla el més ràpid possible i a continuació observarà com cau la purpurina cap al fons de l'ampolla. És una metàfora de com estava la ment i com s'ha anat relaxant.
- 3. Joc del silenci:** S'animarà als infants a acceptar el repte de superar 1 minut en absolut silenci, indicant molt clarament l'inici del temps i el final. Si el repte s'ha superat, se'n pot continuar augmentant la dificultat, fer variacions amb música de fons...

Els infants poden arribar a estar 10 minuts en absolut silenci, i allò que al començament era un joc, pot arribar a convertir-se en un moment de pausa, de serenor i d'escoltar d'un mateix.

4. L'espelma: Es convida als infants a seure en rotllana i l'educador/psicòleg encendrà una espelma, que simbolitza la força del nostre grup i ens mostrarà com pot de poderós arribar a ser.

Els infants han de fer absolut silenci, no podran parlar ni fer sorolls, però sí que podran fer servir els ulls. Un cop l'espelma està encesa, l'educador/psicòleg ha de mirar als ulls de la persona que té a la seva dreta i li donarà l'espelma, i aquesta farà el mateix amb la següent, fins a tancar el cercle, quan tots plegats bufaré, i apagarem l'espelma.

Aquest joc ajuda molt a gestionar les nostres emocions, millorar la paciència i concentrar-nos.

5. Respiració conscient amb pedres o peluix: En aquesta pràctica el que es farà és portar l'atenció a la respiració.

A l'inici deixarem clar que la nostra atenció pot no estar atenta a la respiració, El més important és adonar-nos que ens hem distret, i just en aquest moment tornar a portar l'atenció a la nostra respiració. Per ajudar-nos, podem utilitzar una pedra o un peluix.

Primer de tot, ens estirarem còmodament damunt d'una màrfega a terra, i posarem diferents pedres o peluixos a la vista dels participants.

Després estirats amb una postura còmoda on damunt tenen el seu peluix o pedra, el que hauran d'intentar és prestar atenció a la seva respiració, tancant els ulls i notant com la seva panxa puja i baixa per la respiració. Al començament pot costar parar atenció a solament la seva respiració, ja que si són nens molt petits es distreuen amb facilitat i voldran jugar amb l'objecte. Però un cop aconseguit que ho facin, notaran moltes sensacions tan agradables com poden ser fins hi tot desagradables. Està bé, es tracta de notar que quelcom es mou en el cos.

6. Soles dels pies: Aquesta tècnica va ser desenvolupada per investigadors per a controlar l'ansietat, la ira i l'agressivitat. Quan el nen s'enfronti a situacions que li causin una emoció, pots ensenyar-li a redirigir la seva atenció i consciència a una part neutral del cos, com les plantes dels peus. Aquesta tècnica ajuda a relaxar i buidar la ment durant situacions estressants.

2.11. L'educació en valors en el bullying

Segons Bolívar (1998), l'educació té la integració dels nens i joves a la cultura d'un grup social, la qual cosa inclou la formació cívica dels valors i normes d'aquest grup.

La Llei Orgànica (2006), estableix com un dels principis bàsics de l'educació, la necessitat de: " La transmissió i posada en pràctica de valors que afavoreixin la llibertat personal, la responsabilitat, la ciutadania democràtica, la solidaritat, la tolerància, la igualtat, el respecte i la justícia, així com que ajudin a superar qualsevol tipus de discriminació" (art 1, 17164).

Però què és educar en valors? Segons Hoyos y Martínez (2004) es tracta de participar en un procés de desenvolupament i construcció personal. Una participació que consisteix a crear condicions pedagògiques i socials perquè aquesta sigui d'una forma òptima. D'altra banda, Usategui y Del Valle (2012) indiquen que l'educació en valors és un instrument que constitueix els processos de construcció i aprenentatge ètic dels subjectes i a la transmissió d'una moral social.

Per a Frith (1989), els nens amb espectre autista "no distingeixen entre el que hi ha en l'interior de la seva ment i el que hi ha a l'interior de la ment dels altres". El problema no afecta la comprensió general, sinó a la comprensió particular de la ment dels altres, els autistes poden comprendre esdeveniments mecànics, però, tenen grans dificultats per a comprendre esdeveniments que exigeixen imaginar el que l'altra persona està pensant.

Per aquest motiu, una educació basada en els valors millora en les habilitats socials dels nens amb autisme fent-los més entenedors del que succeeix en la seva realitat.

L'educació en valors d'alumnes amb necessitats educatives especials, millora la qualitat d'aprenentatge i assegura la igualtat d'oportunitats que exigeix l'escola on es reflexioni i planifiqui de forma conjunta l'acció educativa més d'acord amb la seva pròpia realitat.

D'aquesta manera i segons Rosales (2009, p.105), destaquem com ella parla de la correspondència de cada centre a incloure un programa en el qual hi hagi un projecte educatiu i curricular, adaptat a les característiques d'aprenentatge.

Una educació centrada en valors és una educació centrada en la persona, ja que, ell o ella, per la seva forma de ser, la introdueix en el món com un ésser igual a l'altre (Gervaert, 1976).

Sent evident que en els centres d'educació especial adapten el currículum del nen per adaptar a les necessitats de la persona i a fer una inclusió futura a les AVD (Activitats de la Vida Diària); trobem que l'escola Estela on es basa el meu treball sí que tenen un projecte educatiu sistèmic adaptat a ells on treballen els valors dins de les seves activitats.

2.11.1. Tipus de valors

Segons Tierno, B. (1994), els valors es poden dividir en 15 tipus: Valors Personals, Humans, Familiars, Socials, Professionals, Universals, Morals, Ètics, Religiosos, Estètics, Intel·lectuals, Afectius, Físics, Econòmics i Espirituals.

Mitjançant l'Economia de Fitxes volem inculcar en el seu dia a dia una sèrie de valors que creiem que són essencials per a la seva convivència tant a classe com a casa.

Els valors són: Tolerància, Respecte, Autocontrol, Responsabilitat, Pacència, Amistat, Col·laboració/Treball en equip, Sinceritat i Comprensió i Confiança.

2.11.2. Educar en valors en una escola d'educació especial

Encara que sovint sembla un repte, sí que és possible trobar un equilibri entre les necessitats dels alumnes amb TEA i les seves habilitats socials.

Segons Santiago Molina (1986), "L'educació especial es defineix com la intervenció pràctica que es basa teòricament i científicament en la pedagogia terapèutica". Aquesta intervenció ha de ser multidisciplinari, ja que, permet i demana la participació d'altres professionals del centre coordinats entre si per tal de donar la millor resposta educativa: metges, logopedes, psicòlegs, pedagogs, mestres, educadors, monitors, fisioterapeutes, etc.

Dins de l'Educació Primària han d'haver-hi una sèrie de principis pedagògics bàsics que reuneixin les accions educatives relacionades amb el desenvolupament moral dels nens/es d'aquesta etapa.

Sánchez Aneas (2009), ens parla d'aquests principis:

- Promoure i organitzar situacions d'aprenentatge de valors, treballant a partir dels codis morals dels alumnes.
- Fomentar l'ús de metodologies de treball basades en la cooperació, respecte, etc.
- Basar els continguts en una formulació integral; on els valors siguin indispensables per l'aprenentatge i comprensió del món.
- Motivar i fomentar el desig d'aprendre valors, promovent situacions on es puguin utilitzar.
- Donar importància a la formació ètica i a les capacitats de comunicació i transmissió de la informació que tenen els educadors.
- Aconseguir mitjançant l'educació en valors un millor efecte de missatge entre els alumnes.
- Negociar amb els alumnes les normes, regles i acords, que seguidament hauran de respectar.
- Implicar als alumnes en l'organització, desenvolupament, participació en accions educatives de tipus moral i ètic.

- Informar a les famílies d'aquestes activitats educatives perquè es converteixin en aliats i participin en la mateixa línia educativa dels seus fills.

L'escola Estela segueix una línia constructivista, on es considera a l'alumne com a eix de la tasca docent i és ell qui construeix la seva pròpia xarxa d'aprenentatge; establint relacions que faciliten el seu ensenyament.

Una òptica constructivista de l'aprenentatge escolar comporta que la intervenció pedagògica es concreti amb actuacions coherents i adaptables a les característiques individuals dels alumnes. Es tracta de trobar estratègies diverses, a través de les quals cada alumne pugui accedir a l'objecte d'aprenentatge des de les mateixes característiques individuals.

Tenint en compte el vessant constructivista en que es centra l'escola, per tal que es dugui a terme de forma correcta, l'aprenentatge ha de ser significatiu i funcional, com a escola d'educació especial, posa èmfasi en les diferències individuals i en els ritmes propis de cada alumne.

Per aquesta raó, els valors són una part essencial en el seu aprenentatge per tal de construir de manera individualitzada un desenvolupament òptim de les capacitats de cada alumne.

3. Introducció als continguts del projecte i plantejament del problema de la investigació

Davant la preocupació d'un tema actual com el "*Bullying o Assetjament escolar*", tan present avui en dia als col·legis, he decidit elaborar i aplicar una Proposta d'Intervenció sobre aquest tema. Aquesta proposta té com a objectiu principal la visibilització del *bullying* infligit per persones amb discapacitat a altres persones amb la mateixa diversitat funcional.

L'objectiu es prevenir possibles conflictes i millorar la convivència dins de l'aula.

El programa que es proposa té com a finalitat afavorir una millor convivència dins l'aula. Ens centrarem en una aula en concret de l'escola Estela; l'Aula 3, ja que el comportament dels alumnes comença a ser hostil i

competitiu. Pensem que podria ajudar a millorar considerablement l'ambient.

Utilitzarem activitats centrades en una "Economia de Fitxes" juntament amb sessions de meditació o "Mindfulness" i certes dinàmiques centrades en millorar la convivència del grup. Tot això afavorirà arribar a l'arrel del problema i tractarà de solucionar-lo o, si més no, millorar-lo; canviant les conductes desadaptatives que originen els nens/es per unes conductes adaptatives i positives dins l'aula.

El motiu pel que s'ha seleccionat i creat una Economia de Fitxes, com a metodologia d'aquesta proposta, és perquè facilita una sèrie de conductes positives que volem que s'implantin en els alumnes i que poc a poc vagi suprimint les conductes que feia abans que eren indesitjables. És una tècnica motivadora per a l'infant i útil per instaurar un seguit de conductes desitjables i unes rutines adequades per motivar activament el reforç positiu. Aquesta metodologia és òptima per a estimular-los en totes els comportaments intra i extra escolars (Ayllon & Azrin (1974).

Amb aquesta proposta es pretén que els alumnes aprenguin a comprometre's amb altres persones, a resoldre conflictes, a ser responsables, a saber escoltar i compartir, a expressar opinions, etc. Amb tot això, pretenem prevenir en gran mesura el problema d'assetjament escolar i d'altres similars, al temps que invertir possibles situacions hostils que es puguin donar l'aula.

Per poder aplicar de forma correcta aquest programa, i també arribar als objectius que volem aconseguir; és necessari que l'equip docent que s'encarrega de l'educació d'aquests nens inclogui en la seva programació didàctica l'economia de fitxes juntament amb tècniques de Mindfulness. És molt important per a què pugui tenir èxit aquesta proposta que hi hagi un recolzament i coordinació adequada amb tots els docents implicats (Centre d'Educació Especial (CEE) **Escola Estela**).

A partir d'aquest punt, desenvoluparem uns objectius específics de la proposta i un marc teòric on es definirà l'assetjament escolar, segons diferents autors, així com les diferents conductes que hi poden haver sobre

el **Bullying**, centrat en el col·lectiu de diversitat funcional (Heineman al 1969 i Olweus al 1973).

Mitjançant el marc teòric definirem, les eines metodològiques que tindrem en consideració; proposant diferents adjectius que ens ajudaran a establir unes dinàmiques que fomentaran una sèrie de valors positius avaluats i reforçats amb la graella d'economia de fitxes.

Finalment, i una vegada dissenyada la proposta d'intervenció, dedicarem els últims apartats del projecte per a la reflexió crítica personal, les seves respectives conclusions obtinguts en el resultat del test, limitacions i perspectives finals.

4. Marc Metodològic

El disseny d'aquest programa conté l'aplicació d'una sèrie d'activitats, generals i específiques on es podrien incloure dins del marc metodològic de cada professor, juntament amb un canvi metodològic mitjançant l'economia de fitxes. No és obligatori que s'utilitzin aquestes activitats però, sí que són una proposta útil per a poder millorar les conductes dels alumnes. També és important tenir en compte la participació activa dels alumnes i la seva implicació, ja que, els permetrà aprofitar al màxim les oportunitats i d'aquesta manera obtenir el màxim aprenentatge possible sobre elles. Aquestes activitats proposades són una manera de què els nens i nenes juguin aprenent; reflexionant sobre la seva pròpia feina i la dels seus companys, i així ser conscients del seu propi progrés.

Per acabar, aquestes activitats es realitzaran en diferents sessions a la classe tant les de meditació com les dinàmiques proposades per millorar les conductes desadaptatives dels alumnes. Aquestes dinàmiques juntament amb l'Economia de Fitxes ens ajudarà a millorar la convivència dins de l'aula. Per aquesta raó, aquest programa no suposarà una interrupció de la programació de l'aula, sinó que serà una incorporació, a la rutina habitual, com a metodologia central en aquest curs.

4.1. Hipòtesis Plantejades

- Aquests nens amb TEA incrementaran les seves conductes positives i disminuiran les conductes negatives un cop hagin utilitzat l'Economia de Fitxes.

4.2. Objectius del programa preventiu del *bullying*

Aquí exposaré els objectius que es pretenen que els alumnes aconseguixin al llarg del programa.

He considerat uns certs objectius generals en el qual es tractaran de millorar la convivència dins i fora de l'aula.

4.2.1. Objectiu General

- Fomentar unes bones conductes dins de l'aula, on a conseqüència d'aquesta feina es pugui prevenir els possibles casos futurs de *bullying*.
- Millorar la comunicació dins i fora de l'aula, on puguin parlar obertament dels seus conflictes expressant les seves emocions.
- Aconseguir un bon clima tant dins com fora de l'aula.
- Potenciar un bon treball en equip que faci la unió idònia del grup dins i fora de l'aula.

4.2.2. Objectiu Específic

1. Desenvolupar una autonomia tant individual com grupal, on puguin aconseguir assumir responsabilitats i complir els compromisos dins del grup.
2. Ser capaç de treballar/jugar amb qualsevol company on si hi ha algun conflicte es pugui resoldre sense problemes dins del mateix grup.
3. Millorar actituds comunicatives i practicar l'escolta activa.
4. Expressar opinions i respectar la dels altres companys.

Metodologia del programa preventiu del Bullying

En aquest apartat el que es pretén és destacar el paper tan important que la metodologia adquireix per la realització del pla de desenvolupament per a la convivència i la resolució de conflictes.

Millorar la convivència a través de l'Economia de Fitxes és l'objectiu principal que es planteja que els alumnes aconseguixin, no solament a través de les sessions amb la psicòloga o a l'esbarjo sinó també en la resta d'àrees del currículum.

L'Economia de Fitxes ocuparà un lloc essencial en tot el programa, com a metodologia i competència més que els alumnes hauran de desenvolupar. A més, utilitzarem eines i dinàmiques per incrementar les conductes positives i per millorar en definitiva la convivència dins l'aula.

En el context de la modificació de conducta, quan s'ha fet un adequada anàlisi conductual abans de la intervenció, la probabilitat d'èxit s'ha incrementat (Vollmer, Marcus & LeBlanc, 1994).

La raó perquè les variables facin que es mantingui la conducta poden ser identificables i elaborades per a poder canviar la seva probabilitat d'aparició.

Encara que hi ha diferents proves on parla de les intervencions basades en les anàlisis funcionals de la conducta, on han tingut èxit (Ellis & Magfes, 1994), l'eficàcia d'aquest tipus de casos és limitada, ja que, molts estudis es refereixen a conductes que estan mantingudes per reforçadors socialment pactats (per exemple, reforçadors tangibles o atenció social).

Segons Mc Ginnis, et al., 1999, parla de dos procediments d'intervenció que han tingut un ús molt divers en l'entorn escolar, on han estat utilitzats per a intervenir en diferents àmbits especials. Aquests dos procediments són: l'economia de fitxes i el contracte de contingències.

Nosaltres en el nostre programa ens centrarem només en l'Economia de Fitxes.

L'Economia de Fitxes, a més de ser una metodologia que ens ajuda a adquirir una sèrie de competències adequades, ens ajuda a educar als alumnes de forma correcta per aconseguir els objectius.

Per aquest motiu a continuació, passarem a parlar de com es durà a terme l'avaluació en el seu procés dins del programa i la satisfacció final d'ell. També faré una breu introducció de l'aplicació del test de socialització BAS-1 per tal de veure després els resultats obtinguts abans i després de l'administració de l'Economia de Fitxes a l'Aula.

Avaluació

Consistirà d'establir el punt de partida dels alumnes, respecte a les seves habilitats socials, per treballar l'economia de fitxes, a partir d'un test que s'administrarà a la tutora de l'aula, on aquest test tracta de mesurar la situació inicial dels alumnes abans de començar a aplicar el programa. El test que administraré a la tutora de l'aula, és el Test BAS 1, per poder comprovar les habilitats socials que tenen els nens de la classe.

Les preguntes del test ens ajudaran a conèixer les habilitats i recursos que posseeixen o no els alumnes i indicar-nos en les que els professors haurien de centrar-se més per tal de millorar-les o desenvolupar-les. Aquesta avaluació ajudarà a fer una bona valoració del progrés que portin els alumnes.

Avaluació del procés

A més de l'administració del test, es passarà una rúbrica de seguiment dels alumnes abans i després del projecte per veure les millores dels nens/es respecte a les seves habilitats socials. Es tracta de mesurar la situació inicial mitjançant l'observació per part meva de les seves conductes i el progrés que hauran fet al finalitzar el programa d'intervenció amb l'ajuda de l'economia de fitxes.

Finalment, podré anotar les dificultats que m'hagi trobat durant l'aplicació del programa, així com millores, recursos, objectius, etc. És a dir, aquesta avaluació ens permet conèixer en més profunditat l'aplicació real del

programa per als alumnes, a més d'oferir dades quantitatives i qualitatives sobre el procés i rendiment dels alumnes. Com a resultat de tot això, podrem prendre les mesures necessàries per a solucionar els problemes trobats i millorar-los.

Avaluació de satisfacció després del programa

Oferirem un qüestionari de satisfacció per a l'alumnat i un altre per al professorat, que ens ajudarà a conèixer si el programa ha tingut la repercussió desitjada. És a dir, ens aportarà informació sobre la consecució dels objectius, aplicabilitat i utilitat de les activitats, dinàmiques i recursos, grau de participació i satisfacció per part del professorat i de l'alumnat.

Aquest qüestionari s'aplicarà al tercer trimestre. Així, d'aquesta manera, es tindrà en consideració el progrés i transcurs del programa, reunint tota la informació possible aportada en el qüestionari per part dels participants i prendre les mesures adients per a millorar el programa, en el cas que fos necessari. Per tant, aquesta avaluació, ens ajudarà a tenir més informació sobre el procés seguit tant en la seva aplicació com en els resultats que s'aconsegueixin amb el programa per als alumnes.

Tots els resultats quedaran en constància i es comunicaran als educadors, especialistes del centre perquè ho tinguin en compte i puguin seguir utilitzant aquesta tècnica amb les millores adients per a l'alumnat.

Aplicació Test de Socialització BAS 1-2

En aquest treball he administrat el Test BAS 1 , (per a professors), a causa del nivell de discapacitat dels alumnes.

La Bateria de Socialització (BAS), és un conjunt d'escales d'estimació (rating scales) per la socialització de nens i adolescents (de sis a quinze anys) en entorns escolars i extraescolars. Aquest test pot ser complementada per a professors (BAS-1) o pares (BAS-2), on omple un buit important en l'avaluació psicològica infantil i juvenil. La utilització del BAS, pot resultar una eina molt important per al professor, psicòleg escolar,

els pares i els psicòlegs infantils i de família; la seva projecció en psicologia educativa i clínica resulta evident.

Els elements de la bateria en el BAS-1 i en el BAS-2, compleixen bàsicament dues funcions:

Aconseguir un perfil de socialització amb 7 escales:

Aspectes positius/facilitadors: Lideratge (Li), Jovialitat (Jv), Sensibilitat social (Ss) i Respecte-autocontrol (Ra).

Aspectes negatius/pertorbadors/inhibidors: Agressivitat-tossuderia (At), Apatia-retraïment (Ar) i Ansietat-timidesa (An).

Obtenir una apreciació global de la socialització amb una escala: Criterial-Socialització (Cs).

Amb aquests dos testos aconseguirem veure el grau que tenen de socialització des de dos punts de vista: la de la tutora de l'aula i la dels seus pares. On, amb l'administració feta abans i després del test BAS-2 (als pares), aconseguirem veure si el seu progrés ha sigut o no efectiu.

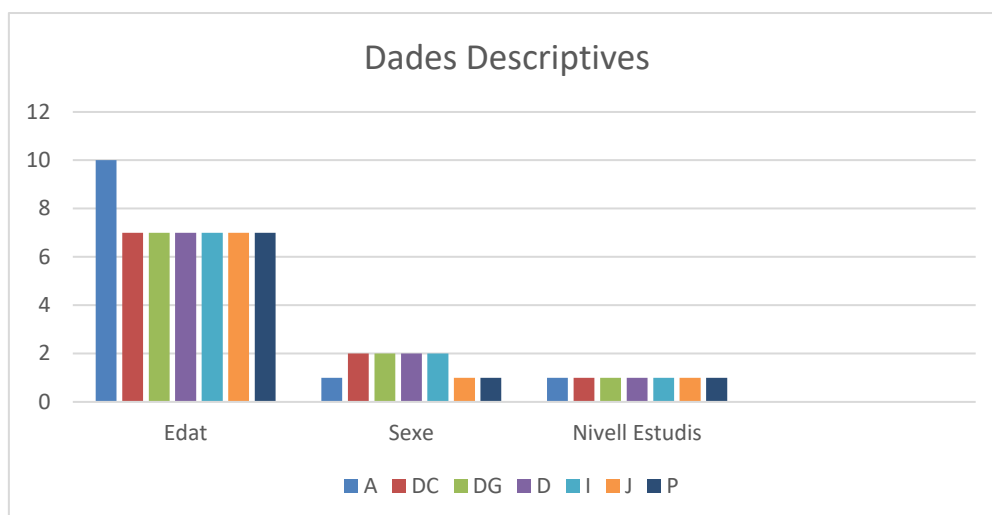
Resultats

La mostra de l'estudi del test BAS-1 està formada per 7 participats, 3 nenes i 4 nens d'entre 7 a 10 anys tots ells amb TEA.

Amb aquest test hem volgut comprovar el nivell de socialització d'aquests alumnes abans i després de l'aplicació de l'economia de fitxes a l'aula. Per poder observar la seva millora quant a conductes adaptatives amb la resta de companys de la classe.

La mostra es va aconseguir a través del centre, ja que, vaig realitzar les meves pràctiques de Psicologia a l'escola Estela.

Les característiques descriptives dels alumnes es pot veure en la Taula 1.



Taula 1: Dades Descriptives de la mostra.

- Estadístics Descriptius:

En general, fent les correlacions entre els trets de personalitat dels nivells de socialització del Test BAS-1, he pogut comprovar que no hi ha una correlació significativa.

Amb l'ANOVA, també he pogut observar que com que la mostra i el temps de realització del meu estudi ha sigut molt curta. D'aquesta manera, per culpa d'aquestes limitacions no s'ha pogut veure en dades estadístiques uns resultats significatius de millora.

Tanmateix, això vol dir que encara que hagi de rebutjar la meva hipòtesi, les meves observacions tenen un caire diferent i que estudis amb un marge temporal i una n més gran, segur que em donarien els resultats esperables.

Llavors, puc concloure que el meu treball es correcte però la meva hipòtesi queda rebutjada, ja que, sí que s'ha vist una millora de l'abans i després d'haver administrat el test i l'economia de fitxes; però, no es veu reflectit en els resultats estadístics a causa de les limitacions que he comentat anteriorment.

Seguidament, us mostraré les taules que he realitzat amb el programa SPSS, per poder fer les correlacions de les mostres emparellades i l'ANOVA de cada tret de personalitat analitzat abans i després en el Test BAS-1.

Correlacions mostres emparellades del Lideratge.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: LiA- LiA2	17	,250	,333
P2: LiDC- LiDC2	17	,246	,340
P3: LiDG- LiDG2	17	,073	,781
P4: LiD- LiD2	17	,414	,098
P5: LiI- LiI2	17	,061	,818
P6: LiJ- LiJ2	17	-,041	,877
P7: LiP- LiP2	17	,302	,239

Anova del tret de personalitat de Lideratge:

Trets de Personalitat: Lideratge	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F		Sig.	
P1: LiA- LiA2	4,471	4,933	,529	,556	3,668	,011	,052	,989
P2: LiDC- LiDC2	8,235	,000	,354	,717	,454	,000	,644	,000
P3: LiDG- LiDG2	5,529	2,941	,588	,429	,846	3,294	,450	,067
P4: LiD- LiD2	3,882	6,000	,493	,612	,549	1,514	,589	,254
P5: LiI- LiI2	4,941	3,059	,556	,437	2,265	1,922	,141	,183
P6: LiJ- LiJ2	7,529	6,941	,686	,659	,602	2,849	,561	,092
P7: LiP- LiP2	9,765	4,235	,781	,514	1,839	,941	,185	,414

Correlacions mostres emparellades de Jovialitat.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: JvA- JvA2	12	,143	,658
P2: JvDC- JvDC2	12	,000	1,000
P3: JvDG- JvDG2	12	-,322	,307
P4: JvD- JvD2	12	,192	,549
P5: JvI- JvI2	12	,302	,341
P6: JvJ- JvJ2	12	,370	,236
P7: JvP- JvP2	12	,058	,857

Anova del tret de personalitat de Jovialitat.

Trets de Personalitat: Jovialitat	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F		Sig.	
P1: JvA- JvA2	,000	2,917	,515	,515	,000	,208	,000	,658
P2: JvDC- JvDC2	2,667	2,250	,492	,452	2,963	,096	,116	,763

P3: JvDG- JvDG2	4,667	,917	,651	,289	2,564	,694	,140	,424
P4: JvD- JvD2	2,250	3,000	,452	,522	,937	,294	,356	,599
P5: JvI- JvI2	3,000	,917	,522	,289	,294	,694	,599	,424
P6: JvJ- JvJ2	6,250	4,667	,754	,651	,318	2,564	,585	,140
P7: JvP- JvP2	4,917	1,667	,669	,389	2,119	,057	,176	,815

Correlacions mostres emparellades de Sensibilitat Social.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: SsA- SsA2	14	-,132	,654
P2: SsDC- SsDC2	14	,356	,211
P3: SsDG- SsDG2	14	-,645	,013
P4: SsD- SsD2	14	,156	,594
P5: SsI- SsI2	14	-,032	,913
P6: SsJ- SsJ2	14	,194	,507
P7: SsP- SsP2	14	,000	1,000

Anova del tret de personalitat de Sensibilitat Social.

Trets de Personalitat: Sensibilitat Social.	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F	Sig.
P1: SsA- SsA2	,000	2,857	,535	,469	,000	,180
P2: SsDC- SsDC2	2,357	4,929	,426	,616	,220	,180
P3: SsDG- SsDG2	3,214	3,429	,497	,514	,890	,649
P4: SsD- SsD2	2,929	3,500	,475	,519	4,781	,579
P5: SsI- SsI2	1,714	11,429	,363	,938	,518	1,433
P6: SsJ- SsJ2	2,857	1,714	,469	,363	,180	,518
P7: SsP- SsP2	3,429	3,500	,514	,519	2,043	,777

Correlacions mostres emparellades de Respecte Autocontrol.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: RaA- RaA2	18	,574	,013
P2: RaDC- RaDC2	18	,516	,028
P3: RaDG- RaDG2	18	,217	,387
P4: RaD- RaD2	18	,432	,074
P5: RaI- RaI2	18	-,097	,703
P6: RaJ- RaJ2	18	,011	,964
P7: RaP- RaP2	18	,104	,682

Anova del tret de personalitat de Respecte i Autocontrol.

Trets de Personalitat: Autocontrol Respecte.	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F		Sig.	
P1: RaA- RaA2	,000	8,444	,485	,705	,000	7,843	,000	,013
P2: RaDC- RaDC2	4,278	7,611	,502	,669	1,855	,237	,192	,633
P3: RaDG- RaDG2	,944	10,000	,236	,767	2,133	1,778	,163	,201
P4: RaD- RaD2	3,611	6,278	,461	,608	53,333	1,990	,000	,177
P5: RaI- RaI2	3,778	5,611	,471	,575	,485	,323	,496	,578
P6: RaJ- RaJ2	4,278	5,611	,502	,575	7,467	,080	,015	,781
P7: RaP- RaP2	7,611	,944	,669	,236	,059	,485	,812	,496

Correlacions mostres emparellades de Criteri de Socialització 1.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: CsA- CsA2	8	,898	,002
P2: CsDC- CsDC2	8	,293	,482
P3: CsDG- CsDG2	8	,293	,482
P4: CsD- CsD2	8	,000	,000
P5: CsI- CsI2	8	,378	,356
P6: CsJ- CsJ2	8	-,067	,875
P7: CsP- CsP2	8	,378	,356

Anova del tret de personalitat del Criteri de Socialització 1.

Trets de Personalitat: Criteri de Socialització 1.	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F		Sig.	
P1: CsA- CsA2	,000	3,875	,535	,744	,000	25,000	,000	,002
P2: CsDC- CsDC2	1,875	,875	,518	,354	9,000	1,000	,024	,356
P3: CsDG- CsDG2	,875	1,875	,354	,518	1,000	,429	,356	,537
P4: CsD- CsD2	1,500	1,500	,463	,463	3,000	3,000	,134	,134
P5: CsI- CsI2	2,000	,875	,535	,354	2,000	1,000	,207	,356
P6: CsJ- CsJ2	1,875	1,875	,518	,518	9,000	,429	,024	,537
P7: CsP- CsP2	2,000	,875	,535	,354	2,000	1,000	,207	,356

Correlacions mostres emparellades d'Agressivitat i Tossuderia.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: AtA- AtA2	17	,474	,055
P2: AtDC- AtDC2	17	,648	,005
P3: AtDG- AtDG2	17	,883	,000
P4: AtD- AtD2	17	,148	,570
P5: AtI- AtI2	17	,519	,033
P6: AtJ- AtJ2	17	,875	,000
P7: AtP- AtP2	17	,663	,004

Anova del tret de personalitat d'Agressivitat i Tossuderia.

Trets de Personalitat: Agressivitat i Tossuderia.	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F		Sig.	
P1: AtA- AtA2	,000	8,941	,644	,748	,000	4,735	,000	,027
P2: AtDC- AtDC2	11,529	10,471	,849	,809	1,912	2,099	,184	,160
P3: AtDG- AtDG2	3,882	4,118	,493	,507	5,229	5,917	,020	,013
P4: AtD- AtD2	4,118	6,471	,507	,636	,744	,484	,493	,321
P5: AtI- AtI2	3,882	6,118	,493	,618	,643	,484	,540	,626
P6: AtJ- AtJ2	13,059	10,000	,903	,791	1,438	2,545	,270	,114
P7: AtP- AtP2	4,118	3,059	,507	,437	1,107	1,565	,358	,244

Correlacions mostres emparellades d'Apatia i Retraïment.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: ArA- ArA2	19	,548	,015
P2: ArDC- ArDC2	19	,441	,059
P3: ArDG- ArDG2	19	,000	,000
P4: ArD- ArD2	19	,069	,779
P5: ArI- ArI2	19	,000	,000
P6: ArJ- ArJ2	19	,309	,199
P7: ArP- ArP2	19	-,089	,716

Anova del tret de personalitat d'Apatia i Retraïment.

Trets de Personalitat: Apatia i Retraïment.	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F		Sig.	
P1: ArA- ArA2	,000	10,421	,667	,761	,000	3,450	,000	,044
P2: ArDC-	1,789	1,789	,315	,315	,219	,214	,881	,881

ArDC2								
P3: ArDG- ArDG2	1,444	4,737	,000	,513	,000	1,908	,000	,172
P4: ArD- ArD2	,000	2,947	,419	,405	4,211	4,238	,024	,023
P5: ArI- ArI2	3,429	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
P6: ArJ- ArJ2	3,881	,947	,496	,229	1,447	,000	,269	,000
P7: ArP- ArP2	4,737	12,421	,513	,831	1,103	,400	,379	,755

Correlacions mostres emparellades d'Ansietat i Timidesa.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: AnA- AnA2	12	,347	,269
P2: AnDC- AnDC2	12	,878	,000
P3: AnDG- AnDG2	12	,706	,010
P4: AnD- AnD2	12	,507	,092
P5: AnI- AnI2	12	,767	,004
P6: AnJ- AnJ2	12	,706	,010
P7: AnP- AnP2	12	,391	,209

Anova del tret de personalitat d'Ansietat i Timidesa.

Trets de Personalitat: Ansietat i Timidesa.	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F		Sig.	
P1: AnA- AnA2	,000	5,667	,669	,718	,000	,964	,000	,417
P2: AnDC- AnDC2	7,000	1,667	,798	,389	1,985	,750	,193	,500
P3: AnDG- AnDG2	5,000	4,917	,674	,669	6,239	1,779	,020	,223
P4: AnD- AnD2	4,250	6,917	,622	,793	4,628	2,170	,041	,170
P5: AnI- AnI2	4,917	6,250	,669	,754	4,025	3,878	,056	,061
P6: AnJ- AnJ2	4,917	5,000	,669	,674	4,793	1,227	,038	,338
P7: AnP- AnP2	8,917	9,000	,900	,905	,901	1,406	,440	,294

Correlacions mostres emparellades de Criteri de Socialització 2.

Resultats:	N	Correlació	Sig.
P1: CsA- CsA2	7	,645	,117
P2: CsDC- CsDC2	7	,710	,074
P3: CsDG- CsDG2	7	,000	,000
P4: CsD- CsD2	7	,834	,020
P5: CsI- CsI2	7	,730	,062
P6: CsJ- CsJ2	7	,907	,005

P7: CsP- CsP2	7	,471	,286
---------------	---	------	------

Anova del tret de personalitat del Criteri de Socialització 2.

Trets de Personalitat: Criteri de Socialització 2.	Mitjana Quadràtica		Desviació Estàndard		F		Sig.	
P1: CsA- CsA2	,000	1,714	,690	,535	,000	1,429	,000	,340
P2: CsDC- CsDC2	1,429	3,429	,488	,756	,286	,110	,766	,899
P3: CsDG- CsDG2	1,714	1,714	,535	,535	2,571	2,571	,191	,191
P4: CsD- CsD2	5,429	2,857	,951	,690	1,102	2,571	,416	,191
P5: CsI- CsI2	1,714	1,429	,535	,488	,286	,286	,766	,766
P6: CsJ- CsJ2	4,000	4,857	,816	,900	1,200	,989	,391	,448
P7: CsP- CsP2	1,714	,857	,535	,378	2,571	,286	,191	,766

4.3. Aportacions

En definitiva, veient els resultats de les correlacions i de l'ANOVA no s'observa una significació positiva sobre els resultats. Però, com he comentat anteriorment he volgut fer les taules per veure quins han sigut els resultats, encara que no es vegi la diferència.

Per tant, puc concloure dient que no es veu significació, però sí que he pogut veure una millora en els alumnes gràcies a l'administració de l'Economia de Fitxes.

Llavors, sí que és rebutja la meua hipòtesi, però per falta de temps en el meu estudi i la mostra que es molt petita no he pogut observar canvis estadístics significatius. Per tant, acabo rebutjant la meua hipòtesi ja que, per falta de temps i número de la mostra, però sí que he pogut respondre a les meves preguntes i els meus objectius observats en les millores dels alumnes en les seves conductes.

4.4. Limitacions

La limitació més gran que m'he trobat al fer aquest treball és la falta d'articles i d'informació sobre el bullying en nens amb discapacitat que assetgen a altres del mateix col·lectiu. També el fet de no trobar investigacions sobre les millores que fan educar en valors a alumnes tinguin o no alguna disfuncionalitat.

Altres limitacions han sigut com la mida de la mostra que clarament és molt petita i el marge de temps en l'aplicació de l'economia de fitxes i en la realització també de respostes del Test BAS-1. Clarament una altra limitació important seria la duració del treball, on per culpa d'això el marge de separació entre l'administració del Test és de dos mesos.

En aquest cas, solament dir que encara que ha sigut poc temps, s'ha pogut veure notablement un increment i millora de les conductes positives i una disminució de l'assetjament o conductes disruptives. Això es pot comprovar a la rúbrica administrada abans i després d'utilitzar l'Economia de Fitxes i també en els Qüestionaris de Satisfacció administrats als responsables d'utilitzar aquesta tècnica (professors i especialistes).

5. Conclusions

Tal com, s'ha exposat en apartats anteriors, es pot concloure que; és evident que el tema de bullying entre iguals amb alumnes amb discapacitat és un tema invisibilitzat i no tractat, en especial en els centres educatius, que paradoxalment haurien de ser els més sensibles i conscienciats sobre el tema. Desgraciadament he pogut observar que hi ha molt poca informació al respecte que és una de les limitacions del meu estudi.

Tal com v dir Olweus al 1998:

*"No es tracta de conductes organitzades o espontànies on es busca el mal mutu ni actes de vandalisme que es poden manifestar obertament en l'entorn escolar. No és un conflicte entre diferents parts amb interessos contraposats, és un **procés de victimització**."* (Olweus, D. (1998).

Les dades del present estudi mostren una tendència a no donar importància al fet que persones que tenen autisme són persones, igual de capaces que una persona "normal" de fer bullying a una altra persona amb les mateixes característiques psíquiques i físiques. Tal com demostro en el meu estudi, s'ha de visibilitzar i tractar de forma adaptada a les seves necessitats, les conductes desadaptatives que realitzen i millorar-les per unes eines de conducta positiva i reforçades positivament. Per aquest motiu, en el meu treball realitzo una Economia de Fitxes adaptada a aquests alumnes per tal

de corregir i millorar aquelles conductes, ensenyant valors, dinàmiques i reforçant de forma positiva la seva millora i evolució al respecte.

No obstant això, pel que puc concloure que és un àmbit que deixa molta ambigüitat d'opinions, en el que queda molt per treballar i educar, en especials als professionals dels centres educatius i a les famílies.

Mitjançant tot el procés, s'ha pogut observar una satisfacció per part del centre i dels alumnes en millorar de forma progressiva les seves conductes, en ser premiades i reforçades de forma adequada, inclús alguna de les famílies d'aquests alumnes utilitzar-lo a les seves cases. S'ha vist una millora en les seves conductes a dins i fora de l'escola.

Per altra banda, el que no s'ha pogut veure una significació positiva, ha sigut en els resultats estadístics del Test BAS-1 abans i després d'administrar l'Economia de Fitxes. Això és degut, a què per falta de temps, ja que, solament ho hem pogut realitzar en 2 mesos i per una mostra tan petita (7 subjectes), no es visibilitza en la correlació de mostres emparellades i en l'Anova una significació positiva. Però com he dit anteriorment, això vol dir que rebutjo la meua hipòtesi i que, solament puc acabar afirmant que faltes més estudis i investigacions al respecte sobre aquest tema, amb una mostra més gran i temps per poder aplicar-ho i veure la diferència i millora que ocasiona. Sí que puc acabar dient que l'Economia de Fitxes aplicada, ha millorat de forma positiva les conductes dels nens i que els professionals del centre han quedat satisfets en el procés, ja que, és fàcil d'aplicar i d'utilitzar.

Finalment, dir que gràcies a la visibilització d'aquest tema, es podran fer més estudis al respecte. Donant una educació adaptada a totes les persones tinguin o no alguna discapacitat, per tal de poder prevenir el bullying en totes les seves dimensions i apropant-nos una mica més a una inclusió social completa.

6. Bibliografia

- ACHENBACH, T. M.: "The Child Behaviour Profile": I. Boys aged 6-11". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1978, 46, 478-488.
- Aguilera García, N. (2017). Economía de fichas en una aula de integración infantil: Efecto en la modificación de la conducta de un alumno con autismo de alto funcionamiento.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L. y Nuñez, J. C. (2007). *Aprende a resolver conflictos: Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington. DC: APA.
- Ángel Alonso Sanz, Adrián Barbero Rubio, Bárbara Gil-Luciano, Ana Camín Espinosa, 2020, Sistema de motivación "Sé un superhéroe".
- Assumpció Lledó, Bases Pedagògiques de l'Educació Especial, Projecte sobre "El Marc Teòric de l'Educació Especial".
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Bazzano, A., Wolfe, C., Zylowska, L., Wang, S., Schuster, E., Barrett, C., & Lehrer, D. (2015). Mindfulness based stress reduction (MBSR) for parents and caregivers of individuals with developmental disabilities: A community-based approach. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 298-308.
- BARON-COHEN, S. [et al.]. "Does the autistic child have a 'theory of mind'?". *Cognition*, vol. 21 (1985), pàg. 37-46.
- Blanco, E. (2015). El bullying no es un problema escolar, es social. ABC. Sitio web: <https://www.abc.es/familia-padres-hijos/20150924/abci-bullying-problemaescolar-social-201509241339.html>
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Buestan, A. H. M. (2014). *FACULTAD DE PSICOLOGIA* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD DE CUENCA).
- CAMPBELL, D. T. y FISKE, D.: "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix". *Psychological Bulletin*, 1959, 56, 81-105.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J A. y Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 266-277.
- Caruana, A. (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

- Castillero, O. (2017). Ciberbullying: Acoso en la red. Análisis y propuesta de intervención. Universidad de Barcelona.
- Cava, M. J. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Informació Psicològica*, 95, 15-26.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8, 369-383.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- C.E.E. Estela, "Projecte Educatiu del Centre".
- Cuadrado-Montañez, L. (2020). Mindfulness para prevenir el estrés en la transición de la etapa Infantil a Primaria.
- CRONBACH, L. J.: GLESER, G. C.; NANDA, H. Y RAJARATNAM, N.: *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. N. Y.: Wiley, 1972.
- CRONBACH, L. J. y MEEHL, P. E.: "Construct validity in psychological tests". *Psychological Bulletin*, 1959, 52, 281-302.
- CRONBACH, L. J.: RAJARATNAM, N. y GLESER, G. C.: "Theory of Generalizability: A Liberalization of Reliability Theory". *Brit. J. Stat. Psychol*, 1963, 16, 137-163.
- Daphne, D. y Jeffrey, A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 198-208. <https://www.apa.org/pubs/journals/features/pst-48-2-198.pdf>
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN. *Bullying. Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.
- Del Barrio, C. y van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.mapi
- Del Salto Bello, M. W. A. (2015). Educación en valores: propuesta de una estrategia. *Medisan*, 19(11), 1421-1429.
- Del Rey, R., Elípe, P. & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and Cyberbullying: Overlapping and Predictive Value of the Cooccurrence. *Psicothema*. 24, 608-613.
- Díaz-Aguado, M. J ., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.

- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- EYSENCK, H. J. y EYSENCK, S. B. G.: *EPQ-J. Cuestionario de Personalidad*. Madrid: TEA Ediciones, 1981.
- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima. *Anales de Psicología*, 13 (1), 51-56.
- García, J. (2016). El bullying y la discapacidad. Incluyeme.com. Sitio web: <https://www.incluyeme.com/el-bullying-y-la-discapacidad/>
- GEVAERT, J. (1976). El problema del hombre. Introducción a la Antropología fisiológica. Salamanca: Sígueme.
- GLOW, R. A.; GLOW, P. H. y RUMP, E. E.: "The stability of Child Behaviour Disorders: A one year test-retest study of Aleaide versions of the Connors Teacher and Parent Rating Scale". *J. Abn. Child Psychol.*, 1982, 10, 33-60.
- González, A. (2005). *Aportaciones de la psicología conductual a la educación Sinéctica*, 25, 15-22.
- GONZÁLEZ, A. El síndrome de Asperger. Madrid: Cepe, 2012.
- González Alba, B., Cortés González, P., & Mañas Olmo, M. (2019). Acoso escolar en personas con trastorno del espectro autista en la provincia de Málaga. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 55-69.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. A. y Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- GRANDIN. T. Thinking in pictures and other reports from my life with autism. Nova York: Random House, 1996.
- HAPPÉ, F. Autism: an introduction to psychological theory. Londres: UCL Press, 1994.
- Hervás, G., Cebolla, A., & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y salud*, 27(3), 115-124.
- Hidalgo-Latorre, E. (2014). *Diseño y Evaluación de un Programa Preventivo del Acoso Escolar en Primaria* (Bachelor's thesis).
- Humphrey, N. Y Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A "State of the field" review. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 845-862.
- JORDAN, R. [et al.]. Understanding and teaching children with autism. Chichester: Wiley Ltd., 2002.

- KAZDIN, A.E. (1978). *Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: El Manual Moderno S. A.
- Kloosterman, P H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D. Y Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 824-832.
- KOHN, M.: *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington D. C.. Winston and Sons, 1977.
- Laura Salvador, Núria Gallego, Barcelona febrer 2020, Fundació Catalunya la Pedrera, Programa d'acompanyament per a l'èxit educatiu, "Dossier de Pràctiques Mindfulness i concentració per a infants i adolescents".
- Maiano, C., Aime, A., Salvas, M. C., Morin, A. J. y Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among scholl-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Development Disabilities*, 49, 181-195.
- Martin, K. M. y Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199-208.
- Martínez, M y Hoyos, G. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Madrid: OEI
- MÉNDEZ, F.X. Y MACIÁ, D. (COORDS.) (1997). *Modificación de conducta con niños y adolescentes. Libro de casos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MORRIS, D. P.; SOROKER, E. y BURRUS, G.: "Follow-up studies of shy withdrawn children". *American Journal of Orthopsychiatry*, 1954, 24, 743-754.
- Mustaca, A. E. tÉcnicas de MODificación de la cOndUcta, ViOlencia escolar Y BULLYing. *PSICOLOGÍA EDUCATIVA*, 43.
- Naranjo, M.L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>
- Nhat Hanh, T. y La Comunidad de Plum Village (2015). *Plantando semillas: La práctica del mindfulness con niños*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A
- NOGUEIRA, R. (1984). *Psicoterapia de economía de fichas*. Universidad de Santiago de Compostela: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- OLIVARES RODRÍGUEZ, J., Y MÉNDEZ CARRILLO, F.X. (2001). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

- ORTEGA RUIZ, Rosario; REY ALAMILLO, Rosario del; CASAS BOLAÑOS, José Antonio. La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102., 2013.
- OZONOFF, S. [et al.]. Executive functions in autism. Nova York: Plenum Press, 1995.
- Palomero Fernández, P. (2016). Mindfulness y educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 87 (30.3), 11-168.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M. D. M., Simón, M. D. M., y Martos, Á. (2020). The mediating role of cognitive and affective empathy in the relationship 54 of mindfulness with engagement in nursing. *BMC Public Health*, 20(1), 1-10.
- PETERSON, D. R.: "Behaviour Problems of middle childhood". *Journal of Consulting Psychology*, 196, 25, 205-209.
- QUAY, H. C. y WERRY, J. S.: *Psychopathological disorders of childhood*. N. Y.: Wiley, 1979.
- ROSALES, C. (2009). Hacia una ciudadanía inclusiva ¿Un reto a la complejidad educativa? *Revista de Educación Inclusiva*, 97-110.
- Schoreder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J. y Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problema: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 1520-1534.
- S.R. Ben, Sílvia Rodríguez Ben, 2019. Seis sencillas prácticas de mindfulness para niños con autismo.
- Sílvia Rodríguez Ben. (n.d.). Retrieved December 1, 2019, from <https://www.silviarodriguezben.com/es/seis-sencillas-practicas-de-mindfulness-para-ninos-con-autismo/>
- SILVA, F. y LÓPEZ DE SILVA, M. C.: "La Escala de Adaptación y Hábitos Sociales de V. Pelechano". En V. PELECHANO (Ed.), *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. Mimeo, ICE de la Universidad de La Laguna, 1975a.
- SILVA, F.; LÓPEZ DE SILVA, M. C.: "La Escala de Trastornos de Conducta ETC-1 de V. Pelechano". En V. PELECHANO (Ed.), *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. Mimeo, ICE de la Universidad de La Laguna, 1975b.
- SILVA, F.; LÓPEZ DE SILVA, M. C. y PELECHANO, V.: "Aspectos de socialización en escolares normales, deficientes pedagógicos y deficientes mentales". *Análisis y Modificación de Conducta*, 1977, 3, 89-110.

- SILVA, F. y MARTORELL, C.: *La Batería de Socialización*. Valencia: Promolibro, 1982.
- SILVA, F.; MARTORELL, C. y PELECHANO, V.: "Dimensiones de socialización escolar: resultados obtenidos en base a una investigación con escalas de socialización". En R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS (Comp.), *Nuevas aportaciones en evaluación conductual*. Valencia: Alfapplus. 1981.
- Soler, F., Herrera, J. P., Buitrago, S., & Barón, L. (2009). Programa de economía de fichas en el hogar. *Diversitas*, 5(2), 373-390.
- Subijana, I.J. (2007). El acoso escolar. Un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica*, 09-03.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- SPIVACK, G. y SWIFT, M.: "The classroom behaviour of children: A critical review of teacher- administered rating scales". *Journal of Educations*, 1973, 7, 55-89.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños... con sus padres*. Madrid: Editorial Kairós
- Tierno, B. (1994). *Valores humanos*. Taller de editores.
- UTA FRITH. (2004): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. (segunda edición). Madrid. Alianza Editorial. S.A.
- Vallejo, M.A. (2012). *Manual de Terapia de Conducta*. Tomo I. Madrid: Dykinson.
- Wainscot, J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D. Y Williams, J. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 25-38.

7. Annexos

- Taula 1:

Taula 1: Articles científics sobre l'assetjament escolar en estudiants amb trastorn de l'aspectre autista (2018)

Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapas educativa	Instrumento	Resultados
2018	Tipton-Fisler, Rodriguez, Zeedyk y Blacher	EEUU	TEA = 15 DI = 15 DT = 15	13-15 años	Secundaria	- Entrevistas con jóvenes con autismo. - Informe de madres	• Las tasas más altas de acoso escolar seguían siendo de jóvenes con TEA. El examen longitudinal reveló que las conductas de internalización a los 13 años predijeron experiencias de victimización a los 15 años.
2018	van Schaikwyk, Smith, Silverman y Volkmar	EEUU	TEA = 35	(M = 16.4 años)	Secundaria	- Escala multidimensional ansiedad niños 2 (MASC/P-2). - Escala de respuesta social (SRS-2). - Encuesta sobre intimidación - MASC/C-2 - Cuestionario Mi vida en la escuela (MLS).	• Los jóvenes informaron de más victimización de sus pares (51%) que el reportado por sus padres (31%), en cambio si hubo acuerdo en los niveles de ansiedad. • Se encontraron tasas más altas de victimización en aquellos que tenían mayores niveles de ansiedad social.
2018	Hwang et al.	Australia	TEA = 89 DT = 490	11-16 años	Secundaria	- Veinte viñetas sobre acoso y ciberacoso escolar.	• Los estudiantes con TEA fueron capaces de dar respuestas exactas sobre el acoso y ciberacoso demostrando que comprende ambos fenómenos.
2018	Hwang, Kim, Koh y Leventhal	Corea del Sur	TEA = 169 DT = 12.320	7 a 12 años (M = 9.1 TEA) (M = 9.3 DT)	Primaria	- Información de padres y maestros a través de la escala BASC-2 PRS.	• Los escolares con TEA más probabilidades de estar implicado como víctima o agresor en comparación con sus iguales de desarrollo típico. • Cuando se controla la medicación disminuye los porcentajes de intimidación en los escolares TEA, pero no de victimización.
2018	Ashburner et al.	Australia	TEA sin DI = 89	11-16 años	Secundaria	- Encuesta a padres - Entrevista semiestructurada a padres (N = 10). - Entrevista con 20 viñetas a los escolares.	• Las tasas de incidencia de acoso escolar fueron similares a la informada por los jóvenes que por sus familiares. • Los familiares más preocupados por el bullying que sus hijos con TEA. • Los escolares entendían en el acoso. • No hubo diferencias significativas de acoso escolar por edad. • Los estudiantes con ansiedad más victimización y los TDAH no estuvieron más implicados en acoso escolar.

2018	Hodgins et al.	Canadà	TEA = 29 DT = 39	TEA (M = 15.11 años) DT (M = 14.25 años)	Secundaria	- Entrevista y video sobre diferentes tipos de acoso escolar (físico, social y de toma de posesión).	* Los adolescentes con TEA tuvieron dificultades para entender los videos en comparación con el grupo control de alumnos y alumnas de desarrollo típico.
2018	Novin, Broekhof y Rieffe	Países Bajos	TEA = 73 DT = 96	(M = 11.6 años en el T1)	Secundaria y especial	- Cuestionario de Bully - Cuestionario de la víctima - Lista de estado de ánimo - Breve cuestionario sobre la vergüenza y la culpa de los niños.	* Se encontró más enojo y menos culpa en intimidadores, en ambos grupos con el paso del tiempo. Los estudiantes con autismo menos culpa. * En las víctimas, se halló más ira, miedo y vergüenza con el paso del tiempo en ambos grupos. El miedo fue un predictor más fuerte en los niños y niñas sin autismo y la ira en los escolares con autismo.
2018	Fink et al.	Países Bajos	TEA = 120	11.42-20.17 años (M = 15.6 años)	Especial	- Procedimiento de nominaciones por pares. - Escala de respuesta social (SRS). - Cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ).	* El acoso escolar disminuyó con la edad, aunque no la victimización. * La intimidación se asoció con problemas de conducta, mientras que la victimización solo se asoció con problemas entre iguales. * La gravedad de autismo no predijo la implicación en intimidación. Los problemas emocionales no predijeron la victimización. * Las niñas más defensoras que los niños y menos forasteras.

Descripció de les sessions o intervencions (Annexos)

L'estímul reforçant al final de la setmana es canvia per un reforç (premi prèviament pactat). En aquest cas tots els alumnes tenen una corda on cada setmana si compleixen l'economia de fitxes, el que aconseguiran és una boleta per tal de fer una polsera al final de curs.

També, al cap d'unes setmanes per tal de seguir amb la motivació dels nens, els hi afegirem reptes individuals que han d'assolir durant la setmana; això farà que segueixin motivats amb el projecte i que aconseguixin premis nous, reforços... (seran missions individuals per a cada un d'ells). Els reforços individuals seran dirigits per la mestra, psicòloga i els hi atorgarà un cert privilegi dins l'aula (per exemple: avui sóc el primer de la fila, o avui decideixo jo el joc que farem a l'hora d'esbarjo), sempre amb l'objectiu de potenciar les bones conductes que s'han aconseguit mitjançant l'economia de fitxes.

Imatges de l'Economia de Fitxes:

- Aquí trobem els cromos que s'utilitzaran i els cartells individuals de cada nen/a.



Objectius de l'Economia de Fitxes

DEIXAR JUGAR A UN COMPANYY/A	
COMPARTIR EL MATERIAL: pilotes, aros, colors...	
ESPERAR EL TEU TORN DE JOC.	
AJUDAR A UN COMPANYY/A	
ESCOLTAR I PARLAR AMB RESPECTE, SENSE CRIDAR NI INSULTAR.	

Tipus de valors

1. Valors Personals	Estan presents en el nostre estil de vida i en la interpretació de la realitat. Són: Amabilitat, Lleialtat, Honor, Pau, Responsabilitat, Tolerància, Valentia, Autocontrol, Perseverança, Disciplina i Ambició.
2. Valors Humans	Corresponen al conjunt de normes que faciliten la convivència i harmonia en la societat. Són: Amor, Amistat, Bondat, Autocontrol, Superació, Fraternitat, Honradesa, Perseverança, Pau i Solidaritat.
3. Valors Familiars	És aquell marc de referència social. Es divideixen en: Valors de la família, en si mateix, com a principi que converteix aquest sistema en un dels pilars importants de la vida. Respecte dirigit als pares, avis, educadors, tutors; on s'observa l'admiració i influència que pot tenir l'infant cap a ells.
4. Valors Socials	Són els factors que es relacionen amb l'entorn familiar i social d'aquest individu. Són: Respecte, Tolerància, Amor, Amistat, Altruisme, Solidaritat, Col·laboració, Empatia, Compassió, Sinceritat i Compromís.
5. Valors Professionals	Són la base en l'execució de l'activitat professional de cada individu. Són: Compromís, Treballar en Equip, Responsabilitat, Ètica, Esforç, Respecte, Flexibilitat, Adaptació al canvi i Pacència.
6. Valors Universalis	Són valors que produeixen admiració i reconeixement per la seva vinculació amb la pràctica del bé. Són: Solidaritat, Respecte a la llibertat de cada ésser humà, Dignitat, Igualtat i Justícia.
7. Valors Morals	Es caracteritzen per la seva subjectivitat positiva o negativa de les accions o comportaments que realitza la persona. Són: Cortesia, Fidelitat, Laboriositat, Modèstia, Prudència, Confiança, Gràtitud i Lleialtat.
8. Valors Ètics	Són ideals que actuen com a guies del comportament per ajustar la conducta de les persones, de l'ésser humà. Són: Justícia, Llibertat no ètica, Responsabilitat, Heroisme, Independència, Tolerància, Convicció, Vitalitat, Pacència, Voluntat i Convivència.

9. Valors Religiosos	Són aquelles regles de vida que dicta cada religió en particular. Són: Bondat, Fe, Sacrifici, Caritat, Misericòrdia i Compassió.
10. Valors Estètics	Es refereixen a la perfecció de bellesa o lletergesa de les coses. Són: Bellesa, Harmonia, Equilibri i Intensitat.
11. Valors Intel·lectuals	Relacionats amb la cognició, pensament i la forma de raonar de cada persona. Són: Lectura, Saviesa, Curiositat, Comprensió, Investigació i Anàlisi.
12. Valors Afectius	Guien els comportaments en funció dels sentiments i les emocions. Són: Amor, Gràtitud, Respecte, Solidaritat, Confiança i Cortesia.
13. Valors Físics	Es relacionen amb la salut i el benestar físic de la persona. Són: Salut, Força i Bellesa.
14. Valors Econòmics	Són els que poden oferir un bé o servei. Són: Justícia, Ètica de producció, Eficàcia, Fiabilitat, Emoció i Cost.
15. Valors Espirituals	Són la base en l'execució de l'activitat professional de cada individu. Són: Compromís, Treballar en Equip, Respon- Esforç, Respecte, Flexibilitat, Adaptació al canvi i Pacència.

Eines per millorar o incrementar les conductes positives

Per a portar a terme aquesta proposta de prevenció de l'Assetjament Escolar s'han desenvolupat una sèrie d'eines per poder aconseguir revertir les conductes negatives per positives.

Són una sèrie de recursos dissenyats per aquest grup d'alumnes, però, que pot ser adaptat i utilitzat per la resta d'alumnes que hi ha en aquest centre.

pot ser adaptat i utilitzat per la resta d'alumnes que hi ha en aquest centre.

- **Esperar el teu torn de paraula:** Un cop els hi hem ensenyat que significa i que han de fer per esperar resulta un reforç de conducta molt positiu cap aquests alumnes. No és qüestió d'aprendre una tècnica innovadora, sinó explicar com s'ha de fer que primer va un i després va l'altre i que durant el torn d'un dels alumnes s'ha de mantenir callats, tranquils i respectant la paraula del seu company.
- **Comptar fins a 10':** Aquesta tècnica va molt bé perquè l'alumne es relaxi, disminueixin les seves pulsacions cardíaques i prestin atenció al contar fins a 10.
- **Aixecar la mà per parlar:** és una eina molt simple i senzilla que s'utilitza per esperar el teu torn, respectar en silenci al company que estigui parlant en aquell moment i saber tolerar l'espera. És important fer entendre a aquests alumnes que no és necessari que parlin tots a la vegada a veure qui ho diu primer, no, tothom podrà parlar, però s'ha de seguir un ordre per a poder fer-ho bé.
- **Demandar ajuda:** Els nens i nenes que tenen TEA els hi acostuma a costar molt identificar quines són les conductes/accions que són correctes i quines no ho són. Per això és molt important fer entendre a aquests alumnes que quan ho necessitin ho vegin que alguna cosa no està ben feta, poden recórrer a nosaltres. És a dir, als adults (educadors, especialistes, monitors i pares).
- **Un, dos, tres (1,2,3):** Aquesta eina s'utilitza bastant quan l'alumne no escolta al professional i es fa el sord per poder fer el que li dóna la gana. Llavors quan l'educador/especialista/monitor comença a fer amb els dits i en veu alta: 1,2,3 amb cara seria mantenint la postura i desprenent autoritat. Vol dir que quan arriben al 3 i el nen no ha vingut o no ha fet el que se li havia encomanat hi haurà una mena de càstig.

Dinàmiques per a realitzar a l'aula

Per portar a terme aquesta proposta s'han desenvolupat una sèrie de dinàmiques per a poder fomentar les bones conductes que ajudin a potenciar mitjançant l'economia de fitxes una millor convivència dins l'aula i finalment una prevenció efectiva de l'Assetjament Escolar.

Per començar, he fet un recull de dinàmiques que considero que poder ser un recurs útil per a aprendre millor les habilitats socials positives que es poden fer amb els teus companys. Són activitats molt senzilles d'entendre i estan adaptades a aquest grup, per tal que funcionin de forma correcta.

Aquestes dinàmiques es realitzaran en les sessions amb la psicòloga juntament amb mi; per tal de veure el seu progrés i evolució després d'haver-les realitzat.

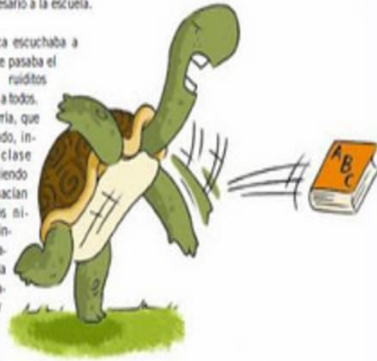
1. La Tortuga:

La tècnica de la tortuga és una eina de modificació de conducta basada en l'autocontrol, dirigida a nens i nens que els hi falten habilitats per a gestionar el fracàs, als que la frustració els hi produeix rebequeries, que peguen a altres companys, els insulten i pateixen innecessàriament per la seva falta d'habilitats per a controlar els seus impulsos (Schneider, Marlene, Robin, Arthur). És una tècnica de gran utilitat per a nens d'Educació Infantil i Primer Cicle de Primària.

- Mètode d'aplicació:

Amb aquesta tècnica es pretén que el nen/a imiti la posició de la tortuga i es replegui dins d'una closca imaginària, davant d'una situació en la qual no pugui controlar els seus impulsos i emocions.

Per això, prèviament, l'educador ha d'explicar el conte de la tortuga amb l'objectiu que els nens s'identifiquin amb el personatge principal.

Historia de la tortuga Hace mucho tiempo, en una época muy lejana, vivía una tortuga pequeña y risueña. Tenía años y justo acababa de empezar de primaria. Se llamaba Juan-tortuga. A Juan-tortuga no le gustaba ir a la escuela. Prefería quedarse en casa con su madre y su hermanito. No quería estudiar ni aprender nada: sólo le gustaba comer y jugar con sus amigos, o pasar las horas mirando la televisión. Le parecía horrible tener que leer y leer, y hacer esos terribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odia con toda su alma escribir y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le pedían. Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros ni el material necesario a la escuela. En clase, nunca escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruiditos que molestaban a todos. Cuando se aburría, que pasaba a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos los niños. A veces, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para acabar enseguida y se volvía loco de rabia, cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando pasaba esto, arrugaba las hojas o las rompía en mil trocitos. Así pasaban los días... 	Cada mañana, de camino hacia la escuela, se decía a sí mismo que se tenía que esforzar en todo lo que pudiera para que no le castigasen. Pero, al final, siempre acababa metido en algún problema. Casi siempre se enfadaba con alguien, se peleaba constantemente y no paraba de insultar. Además, una idea empezaba a rondarle por la cabeza: «soy una tortuga mala» y, pensando esto cada día, se sentía muy mal. Un día, cuando se sentía más triste y desanimado que nunca, se encontró con la tortuga más grande y vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años, y de tamaño enorme. La gran tortuga se acercó a la tortuguita y deseosa de ayudarla le preguntó qué le pasaba: «¡Hola! -le dijo con una voz profunda- te diré un secreto: no sabes que llevas encima de ti la solución a tus problemas».  Juan-tortuga estaba perdido, no entendía de qué le hablaba. «¡Tú caparazón!» exclamó la tortuga sabia. Puedes esconderte dentro de ti siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te produce rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro del caparazón tendrás un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar una solución. Así que ya lo sabes, la próxima vez que te irrites, escóndete rápidamente.» A Juan-tortuga le encantó la idea y estaba impaciente por probar su secreto en la escuela. Llegó el día siguiente y de nuevo
--	---



Una vegada llegit el conte se'ls hi ensenya al nen/a respondre a la paraula clau "tortuga", davant d'una situació estressant, introduint el seu cos en una closca imaginària: barbeta al pit, mirada a terra, braços i punys tancats i en tensió, estirats al voltant del cos.

Una vegada après a respondre davant de la paraula, se li ensenya a relaxar els seus músculs a la vegada que fa la tortuga, ja que, la relaxació és incompatible amb els comportaments agressius, amb l'objectiu de diferenciar entre les conductes apropiades de les inapropiades.

Per últim, se li ensenyen tècniques de resolució de problemes per a respondre a la situació que li ha portat a realitzar aquesta tècnica. Primer es defineix el problema i posteriorment, és busquen respostes i alternatives per a decidir quin es la més correcta, davant de cada situació.

És molt important que després de cada pràctica realitzada correctament se li reforci de manera immediata, perquè se senti motivat per a utilitzar per si mateix estratègies de forma autònoma quan és senti inquiet davant de situacions que li resultin difícils de controlar. Per aquesta raó amb l'ajuda de l'economia de fitxes i aquestes dinàmiques reforçarem les seves conductes de forma positiva.

PASOS DE LA TÉCNICA DE LA TORTUGA:



2. El Cercle de Confiança:

Què són els cercles de confiança? És una activitat per a ensenyar de forma explícita i personalitzada els diferents tipus de relacions que es tenen.

És important plasmar-ho en un paper, ja que, les situacions socials reals són molt fugaces per a treballar *in situ* (almenys en una primera aproximació).

Aquesta activitat és totalment adaptable (edat, llenguatge, personalitat...), és per a qualsevol persona que desitgi o necessiti millorar qualsevol aspecte de l'àrea sociocomunicativa.

Se li pot treure molt de suc, podem treballar de forma paral·lela habilitats socials (tan per defecte com per a conductes excessives, per dificultat d'adaptació a la situació...), habilitats de conversa (adaptada a l'edat i als seus cercles), conductes adequades i inadequades en públic i privat, etc.

Desenvolupament: Es necessita: un paper o cartolina gran (segons la quantitat de coses que anem a tractar), retoladors i si la persona ho vol (fotos reals de les persones del seu entorn).

- Primer de tot començarem amb el títol: Introduirem el tema. Podem preguntar: " Saps que significa la confiança? Llavors a partir d'aquí guiem als alumnes si ho necessiten, adaptant-se al seu llenguatge.

"La confiança significa tenir seguretat quan estem amb algú, fiar-se de l'altra persona, familiaritzar-se, algú amb qui puguis demanar ajuda i explicar els teus problemes sense cap problema".

- Els Cercles:

Farem 5 o 6 cercles concèntrics que anirem omplint amb els noms o imatges de les persones que es trobin en ells.

Primer, explicarem que passa en cada cercle, guiarem amb preguntes (adaptades a la persona). Amb aquesta informació s'anirà dient qui encaixa i s'aniran col·locant noms (si no els troben, els hi podem dir algun nom que nosaltres sapiguem amb seguretat que estan en aquell cercle, o els hi anomenem a algun del nostre cercle a tal d'exemple). Posteriorment per tal que sigui un procés personal i no genèric, li donarem un títol.

Una vegada acabat d'omplir el cercle, és recomanable que es guardi, ja que, en un futur pot ser útil tornar-lo a mirar per veure si segueixen les persones al mateix cercle o han canviat de posició. És una eina molt útil per treballar la confiança i saber diferenciar ficant límits a les persones que et rodegen.

Per a les persones amb TEA pot ser útil per a veure i diferenciar qui són més important o menys en la seva vida i com saber amb qui he de confiar.

CERCLE 1 (JO) Les preguntes podrien ser: "En qui confies més?, Si tens un problema que fas?... Molts diran "Busca a algú", en aquest cas l'objectiu És buscar exemple que potenciïn la seva autoconfiança i autoestima: Quan tens un problema, primer intentes solucionar-lo tu buscant alternatives. Quan et ve de gust alguna cosa, abans de res tu ho busques/decideixes que vols i ho intentes...	CERCLE 2 (FAMÍLIA) Preguntes: "Amb qui pots comptar sempre sense condicions?, A qui pots acudir si no pots resoldre un problema?...". Si diu amics, podem posar exemples perquè se n'adoni que abans dels amics hi ha un altre grup, per exemple; quan estàs malalt, qui et cuida... *Sovint anomenen solament a un dels progenitors. Hem de fer entendre que tota la família és un nucli de confiança. No obstant això, si deixen fora a algun membre de la família a aposta, hem de respectar-lo, ja que, és el seu cercle de confiança.	CERCLE 3 (AMICS) Algunes preguntes podrien ser: "Amb quines persones pots parlar de moltes coses, et diverteixes o pots demanar un favor?...". Hem de destacar (tant en petits com adults) que els amics no són totes les persones de la nostra edat, sinó que són les persones amb les quals més ens relacionem.
CERCLE 4 (COMPANYS) Preguntes: "Amb quines persones t'ho passes bé, però saps que no els hi podries demanar ajuda o explicar un secret en cas que ho necessitessis?, Fas el mateix amb tots els teus companys?, Si no és el teu millor amic o amic íntim no pots passar una bona estona jugant amb ell/a?...". * Amb això volem que vegi la diferència entre amics i companys perquè encara que s'ho passi bé amb els dos, no pot tractar-los de la mateixa manera. Molts nens/es no fan aquesta distinció i com a conseqüència a la llarga ho poden passar malament.	CERCLE 5 (CONEGUTS) Les preguntes podrien ser: "Coneixes a algú que salutis sovint, però amb qui no parlis mai?, Hi ha persones que t'han presentat un dia i que després les hagis vist pel carrer?, Vas molt sovint a alguna tenda i reconeixes al venedor?...". *És important que se n'adonin que amb els coneguts es poden tenir conversacions, però sempre són temes poc importants. A vegades solament els salutades i els hi dius adéu. * Els coneixem perquè estan en el nostre entorn o coneixen a familiars o amics teus, No podem confiar en ells fins que no passin a un altre cercle.	CERCLE 6 (DESCONEGUTS) Preguntes: "Alguna vegada t'han preguntat alguna cosa pel carrer? Et recordes de les persones que t'has creuat pel carrer?...". Són totes les persones del carrer que no coneixem. * Pot ser interessant posar exemples de situacions perquè analitzin si les persones que apareixen són o no desconegudes, per exemple; si et sona la cada d'algú, si et diuen que són amics dels teus pares, si saben el teu nom...

3. Dinàmiques dels Papers Cooperatius:

Aquesta activitat consisteix a fer com una mena de pont amb papers de diari on l'objectiu final és que tots els membres del grup passin per damunt dels papers de diari sense tocar el terra en cap moment.

La dinàmica comença ambientada com si fos un riu on els papers de diari són les pedres, llavors ells amb el treball cooperatiu han d'aconseguir passar a l'altre costat ajudant-se entre ells.

És una forma molt senzilla i útil per ensenyar que sense tots els membres del grup no pots passar el riu, que cadascú dels alumnes són membres imprescindibles i que ningú es quedarà fora. Treballes en equip, el lideratge, la decisió grupal dels membres i sobretot la confiança entre cada membre del grup; ja que, t'has de fiar del teu company per no caure al "riu".

Per altra banda, és una activitat que ens ajuda a trencar barreres, a confiar en l'altre encara que potser no et cau del tot bé i sobretot ajuda a millorar la relació a l'aula que és una cosa essencial per a la prevenció del bullying.

4. L'arbre de l'amistat:

"L'arbre de l'amistat de Britta Teckentrup".

Parla sobre l'amistat que només creix si es rega amb afecte i amabilitat cap als altres, tal com ho fa un arbre quan el cuides i el regues amb aigua.

El conte parla d'un arbre màgic que no creix si veu que els nens i nenes del seu voltant no és porten bé entre ells.

Les paraules lletges que ens diem quan estem enfadats o enrabiats obren una esquerra cada cop més gran entre nosaltres. En el conte es veuen

imatges de dos grups de nens que estan dividits per una esquerra molt gran a causa del seu mal comportament cap als seus companys. Un dels grups no paren de fer-se mal, espitjar-se, cridar-se... Però, per altra banda hi ha un altre grup d'amics on juguen tots plegats sense fer-se mal, divertint-se i passant-t'ho bé tots junts amb harmonia. En la banda que hi ha el grup de nens que es porta malament l'arbre no creix, està fosc i sembla que no hi hagi vida en ell. En l'altre cantó, es veu un arbre que va creixent amb unes fulles taronges i vermelles i uns fruits semblants a unes mandamines, on transmeten vida i temps de primavera.

En resum, els nens del cantó fosc veuen com es diverteixen els altres nens de l'altra banda; i per decisió mútua i veient que el que fan no està ben fet, acaben amb l'ajuda de l'altre grup passant a l'altra banda. On finalment l'esquerra es va fent cada vegada més petita i l'arbre va creixent i florint-se cada cop més. On tots acaben jugant entre tots de forma pacífica i positiva.

Aquesta dinàmica va funcionar molt bé per parlar de les conductes negatives que es feien amb els companys de l'aula. Ells mitjançant el conte que jo i la psicòloga anàvem explicant se n'adonaven del que està ben fet i el que no. Que de vegades no ens adonem del que fem i potser estem fent mal a l'altra persona. També va servir per explicar que és realment l'amistat i com s'ha de cuidar; fent l'analogia amb l'arbre màgic del conte.

Annexos Avaluació

Rúbriques Abans:

Rúbriques d'Avaluació Economia de Fitxes
Abans

Nom Alumne/a: **DC**
Data: **22/01/21**

Rúbrica d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Ma i	Quas i Mai	De Vegade s	Quasi Sempr e
Deixar jugar a un company/a				X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...				X
Esperar el teu torn de joc				X
Ajudar a un company/a				X
Acudir o contestar quan et cridin			X	

Nom Alumne/a: **I**
Data: **22/01/21**

Rúbrica d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Ma i	Quas i Mai	De Vegade s	Quasi Sempr e
Deixar jugar a un company/a		X		
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...		X		
Esperar el teu torn de joc			X	
Ajudar a un company/a			X	
Acudir o contestar quan et cridin			X	

Nom Alumne/a: **I**
Data: **22/01/21**

Rúbrica d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Ma i	Quas i Mai	De Vegade s	Quasi Sempr e
Deixar jugar a un company/a				X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...				X
Esperar el teu torn de joc				X
Ajudar a un company/a			X	
Acudir o contestar quan et cridin			X	

Nom Alumne/a: **A**
Data: **22/01/21**

Rúbriques d'Avaluació Economia de Fitxes
Abans

Acudir o contestar quan et cridin

Nom Alumne/a: **P**
Data: **22/01/21**

Rúbrica d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Ma i	Quas i Mai	De Vegade s	Quasi Sempr e
Deixar jugar a un company/a			X	
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...			X	
Esperar el teu torn de joc				X
Ajudar a un company/a				X
Acudir o contestar quan et cridin				X

Nom Alumne/a: **DG**
Data: **22/01/21**

Rúbrica d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Ma i	Quas i Mai	De Vegade s	Quasi Sempr e
Deixar jugar a un company/a				X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...				X
Esperar el teu torn de joc				X
Ajudar a un company/a			X	
Acudir o contestar quan et cridin			X	

Nom Alumne/a: **D**
Data: **22/01/21**

Rúbrica d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Ma i	Quas i Mai	De Vegade s	Quasi Sempr e
Deixar jugar a un company/a		X		
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...		X		
Esperar el teu torn de joc			X	
Ajudar a un company/a			X	
Acudir o contestar quan et cridin			X	

Rúbriques d'Avaluació Economia de Fitxes

Després:

Nom Alumne/a: D C

Data: 26/03/21

Rúbriques d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Mai	Quasi Mai	De Vegades	Quasi Sempre	Sempre
Deixar jugar a un company/a					X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...					X
Esperar el teu torn de joc					X
Ajudar a un company/a					X
Acudir o contestar quan et cridin				X	

Nom Alumne/a: D J

Data: 26/03/21

Rúbriques d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Mai	Quasi Mai	De Vegades	Quasi Sempre	Sempre
Deixar jugar a un company/a					X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...			X		
Esperar el teu torn de joc				X	
Ajudar a un company/a				X	
Acudir o contestar quan et cridin				X	

Nom Alumne/a: I

Data: 26/03/21

Rúbriques d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Mai	Quasi Mai	De Vegades	Quasi Sempre	Sempre
Deixar jugar a un company/a					X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...					X
Esperar el teu torn de joc					X
Ajudar a un company/a					X
Acudir o contestar quan et cridin					X

Nom Alumne/a: A

Data: 26/03/21

Rúbriques d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Mai	Quasi Mai	De Vegades	Quasi Sempre	Sempre
Deixar jugar a un company/a					X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...					X
Esperar el teu torn de joc					X
Ajudar a un company/a					X
Acudir o contestar quan et cridin					X

Rúbriques d'Avaluació Economia de Fitxes

Després:

Nom Alumne/a: P

Data: 26/03/21

Rúbriques d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Mai	Quasi Mai	De Vegades	Quasi Sempre	Sempre
Deixar jugar a un company/a				X	
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...				X	
Esperar el teu torn de joc					X
Ajudar a un company/a					X
Acudir o contestar quan et cridin					X

Nom Alumne/a: D G

Data: 26/03/21

Rúbriques d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Mai	Quasi Mai	De Vegades	Quasi Sempre	Sempre
Deixar jugar a un company/a					X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...					X
Esperar el teu torn de joc					X
Ajudar a un company/a					X
Acudir o contestar quan et cridin				X	

Nom Alumne/a: D

Data: 26/03/21

Rúbriques d'Avaluació de les Competències Socials Positives	Mai	Quasi Mai	De Vegades	Quasi Sempre	Sempre
Deixar jugar a un company/a					X
Compartir el Material: pilotes, aros, colors...					X
Esperar el teu torn de joc					X
Ajudar a un company/a					X
Acudir o contestar quan et cridin				X	

(7) Qüestionari de Satisfacció

Alba Rovira Guash

AVALUACIÓ PROGRAMA ECONOMIA DE FITXES

A continuació, et demano que dediquis uns minuts per poder fer una avaluació del programa de l'Economia de Fitxes perquè hi puguis deixar les teves opinions i impressions i, així, ajudar-me a millorar!

Moltes gràcies per la teva col·laboració!

Qüestionari de Satisfacció:	1 Gens satisfet/a	2	3	4	5 Molt satisfet/a	Indiferent NS/NC
Economia de Fitxes					X	
Model de l'EC: El model s'adequa a les necessitats dels alumnes.				X		
Aplicació de l'EC: S'entén i és fàcil d'utilitzar.				X		
Realització de l'EC: Fàcil de realitzar per a qualsevol persona.					X	
Contingut de l'EC: El contingut és adequat al nivell dels alumnes.				X		
Millora de l'EC: Si consideres que es podria millorar més aquesta EC o ja està bé com està ara.				X		

Si vols afegir qualsevol suggeriment o observació sobre la formació, utilitza l'espai reservat a continuació. Moltes gràcies per la teva col·laboració!

Observacions:

PARTE 1

- Traslade, en cada línea, el número redondeo (0, 1, 2 ó 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas Li, Iv, Sv, Ra y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente suma los valores de cada columna y anota el total correspondiente en la casilla PD Total (a excepción de la columna Cs que tiene un tratamiento especial que se indica en la página siguiente).

A

	Li	Iv	Sv	Ra	Cs
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1
25	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1
31	1	1	1	1	1
32	1	1	1	1	1
33	1	1	1	1	1
34	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	1
36	1	1	1	1	1
37	1	1	1	1	1
38	1	1	1	1	1
39	1	1	1	1	1
40	1	1	1	1	1
41	1	1	1	1	1
42	1	1	1	1	1
43	1	1	1	1	1
44	1	1	1	1	1
45	1	1	1	1	1
46	1	1	1	1	1
47	1	1	1	1	1
48	1	1	1	1	1
49	1	1	1	1	1
50	1	1	1	1	1
51	1	1	1	1	1
52	1	1	1	1	1
53	1	1	1	1	1
54	1	1	1	1	1
55	1	1	1	1	1
56	1	1	1	1	1
57	1	1	1	1	1
58	1	1	1	1	1
59	1	1	1	1	1
60	1	1	1	1	1
61	1	1	1	1	1
62	1	1	1	1	1
63	1	1	1	1	1
64	1	1	1	1	1
65	1	1	1	1	1
66	1	1	1	1	1
67	1	1	1	1	1
68	1	1	1	1	1
69	1	1	1	1	1
70	1	1	1	1	1
71	1	1	1	1	1
72	1	1	1	1	1
73	1	1	1	1	1
74	1	1	1	1	1
75	1	1	1	1	1
76	1	1	1	1	1
77	1	1	1	1	1
78	1	1	1	1	1
79	1	1	1	1	1
80	1	1	1	1	1
81	1	1	1	1	1
82	1	1	1	1	1
83	1	1	1	1	1
84	1	1	1	1	1
85	1	1	1	1	1
86	1	1	1	1	1
87	1	1	1	1	1
88	1	1	1	1	1
89	1	1	1	1	1
90	1	1	1	1	1
91	1	1	1	1	1
92	1	1	1	1	1
93	1	1	1	1	1
94	1	1	1	1	1
95	1	1	1	1	1
96	1	1	1	1	1
97	1	1	1	1	1
98	1	1	1	1	1
99	1	1	1	1	1
100	1	1	1	1	1
PD Total	14	12	16	30	

PARTE 2

- Traslade, en cada línea, el número redondeo (0, 1, 2 ó 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas At, Ar, An y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente suma los valores de cada columna y anota el total correspondiente en la casilla PD Total.
- El cálculo de la PD de la escala Cs requiere emplear un procedimiento diferente que se expresa en la fórmula descrita a continuación:

$$21 + \frac{42}{2} - 6 = 27$$

Anote el resultado obtenido en la casilla PD total de la columna Cs.

Traslade todas las PD a las casillas correspondientes de la siguiente tabla, consulte los baremos del manual para obtener los percentiles y anótelos en las casillas Pc a continuación dibuje el perfil.

	Li	Iv	Sv	Ra	At	Ar	An	Cs
1	14	12	16	30	11	19	11	27
2	30	30	40	35	75	80	50	90
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								
35								
36								
37								
38								
39								
40								
41								
42								
43								
44								
45								
46								
47								
48								
49								
50								
51								
52								
53								
54								
55								
56								
57								
58								
59								
60								
61								
62								
63								
64								
65								
66								
67								
68								
69								
70								
71								
72								
73								
74								
75								
76								
77								
78								
79								
80								
81								
82								
83								
84								
85								
86								
87								
88								
89								
90								
91								
92								
93								
94								
95								
96								
97								
98								
99								
100								
PD Total	11	19	11	6				

PARTE 1

- Traslade, en cada línea, el número redondeo (0, 1, 2 ó 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas Li, Iv, Sv, Ra y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente suma los valores de cada columna y anota el total correspondiente en la casilla PD Total (a excepción de la columna Cs que tiene un tratamiento especial que se indica en la página siguiente).

D

	Li	Iv	Sv	Ra	Cs
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1
25	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1
31	1	1	1	1	1
32	1	1	1	1	1
33	1	1	1	1	1
34	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	1
36	1	1	1	1	1
37	1	1	1	1	1
38	1	1	1	1	1
39	1	1	1	1	1
40	1	1	1	1	1
41	1	1	1	1	1
42	1	1	1	1	1
43	1	1	1	1	1
44	1	1	1	1	1
45	1	1	1	1	1
46	1	1	1	1	1
47	1	1	1	1	1
48	1	1	1	1	1
49	1	1	1	1	1
50	1	1	1	1	1
51	1	1	1	1	1
52	1	1	1	1	1
53	1	1	1	1	1
54	1	1	1	1	1
55	1	1	1	1	1
56	1	1	1	1	1
57	1	1	1	1	1
58	1	1	1	1	1
59	1	1	1	1	1
60	1	1	1	1	1
61	1	1	1	1	1
62	1	1	1	1	1
63	1	1	1	1	1
64	1	1	1	1	1
65	1	1</			

PARTE 1

- Traslade, en cada línea, el número rodeado (0, 1, 2 ó 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas Li, Jv, Ss, Ra y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente sume los valores de cada columna y anote el total correspondiente en la casilla PD Total (a excepción de la columna Cs que tiene un tratamiento especial que se indica en la página siguiente).

DC

	Li	Jv	Ss	Ra	Cs
1	2				
2	2				
3	2				
4	2				
5	2				
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12	1				
13	2				
14	2				
15					
16					
17	2				
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24	2				
25	2				
26					
27					
28					
29					
30	2				
31					
32	2				
33	2				
34					
35	2				
36					
37					
38	2				
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47	2				
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					
91					
92					
93					
94					
95					
96					
97					
98					
99					
100					
PD TOTAL	35	28	25	25	

PARTE 2

- Traslade, en cada línea, el número rodeado (0, 1, 2 ó 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas At, Ar, An o Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente sume los valores de cada columna y anote el total correspondiente en la casilla PD Total.
- El cálculo de la PD de la escala Cs requiere emplear un procedimiento diferente que se expresa en la fórmula descrita a continuación:

$$21 + \frac{\text{Suma de los valores de Cs en la Parte 1}}{\text{Suma de los valores de Cs en la Parte 2}} = \text{PD Total de Cs}$$

$$21 + \frac{19}{2} = 38$$

- Anote el resultado obtenido en la casilla PD total de la columna Cs*.
- Traslade todas las PD a las casillas correspondientes de la siguiente tabla, consulte los baremos del manual para obtener los percentiles y anótelos en las casillas Pz; a continuación dibuje el perfil.

	Li	Jv	Ss	Ra	At	Ar	An	Cs
1	2							
2	2							
3	2							
4	2							
5	2							
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								
31								
32								
33								
34								
35								
36								
37								
38								
39								
40								
41								
42								
43								
44								
45								
46								
47								
48								
49								
50								
51								
52								
53								
54								
55								
56								
57								
58								
59								
60								
61								
62								
63								
64								
65								
66								
67								
68								
69								
70								
71								
72								
73								
74								
75								
76								
77								
78								
79								
80								
81								
82								
83								
84								
85								
86								
87								
88								
89								
90								
91								
92								
93								
94								
95								
96								
97								
98								
99								
100								
PD TOTAL	29	2	6	2				

Baremo utilizado:

PARTE 1

- Traslade, en cada línea, el número rodeado (0, 1, 2 ó 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas Li, Jv, Ss, Ra y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente sume los valores de cada columna y anote el total correspondiente en la casilla PD Total (a excepción de la columna Cs que tiene un tratamiento especial que se indica en la página siguiente).

DS

	Li	Jv	Ss	Ra	Cs
1	2				
2	2				
3	2				
4	2				
5	2				
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12	1				
13	2				
14	2				
15					
16					
17	2				
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24	2				
25	2				
26					
27					
28					
29					
30	2				
31					
32	2				
33	2				
34					
35	2				
36					
37					
38	2				
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47	2				
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					
91					
92					
93					
94					
95					
96					
97					
98					
99					
100					
PD TOTAL	29	20	19	36	

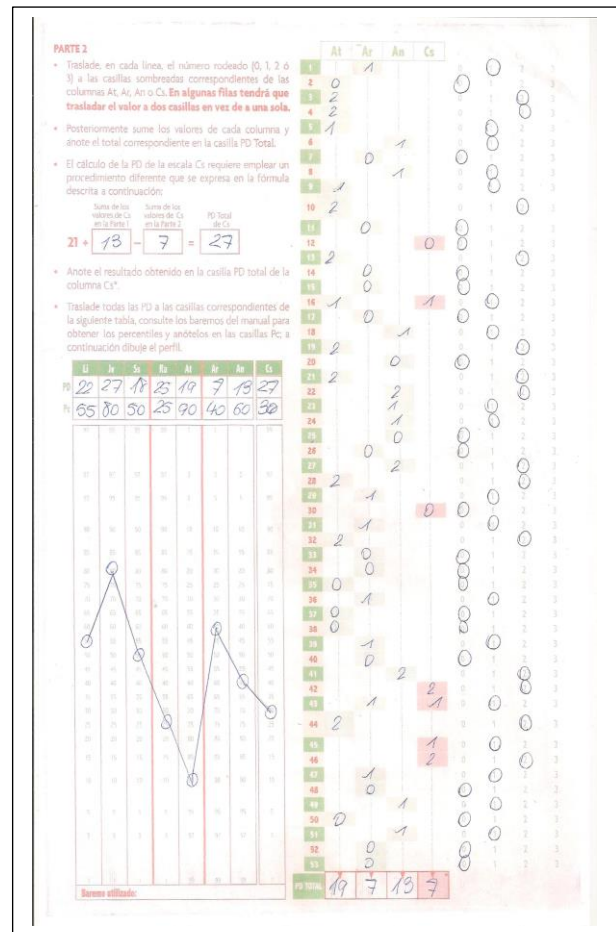
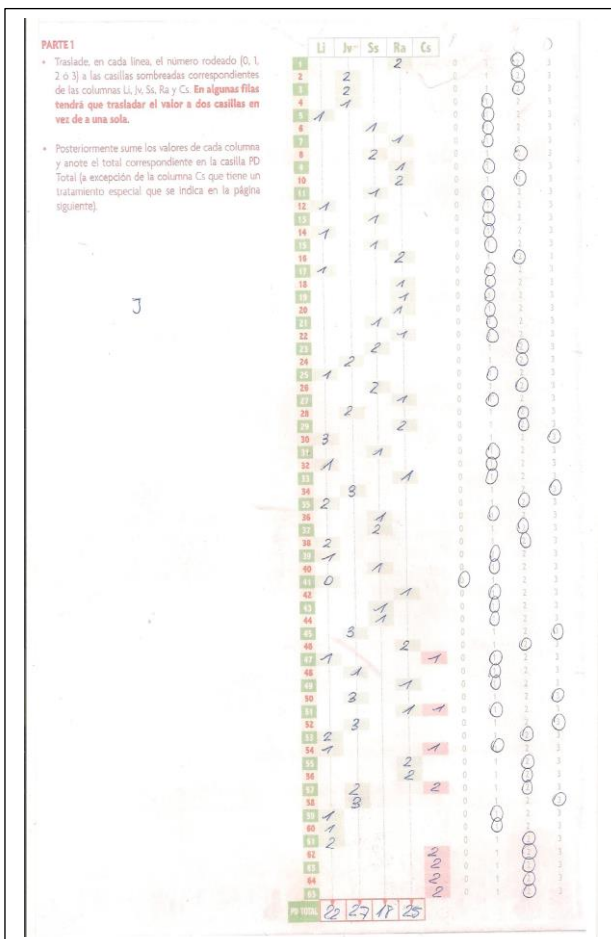
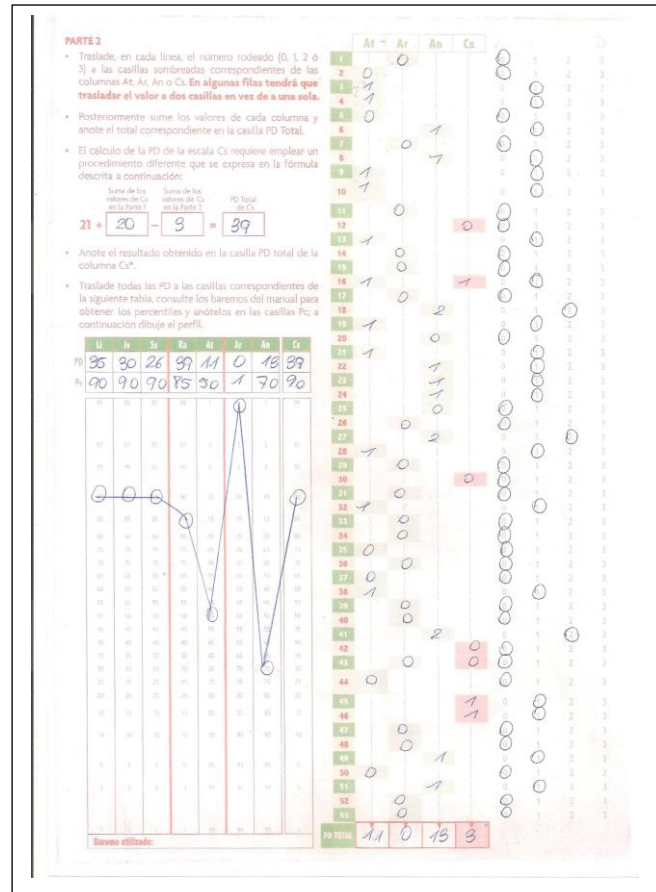
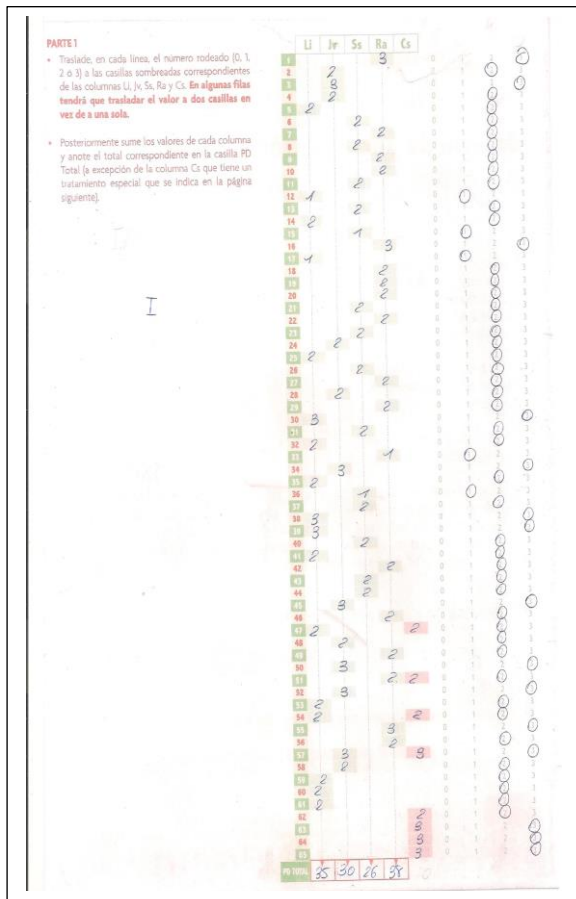
PARTE 2

- Traslade, en cada línea, el número rodeado (0, 1, 2 ó 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas At, Ar, An o Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente sume los valores de cada columna y anote el total correspondiente en la casilla PD Total.
- El cálculo de la PD de la escala Cs requiere emplear un procedimiento diferente que se expresa en la fórmula descrita a continuación:

$$21 + \frac{\text{Suma de los valores de Cs en la Parte 1}}{\text{Suma de los valores de Cs en la Parte 2}} = \text{PD Total de Cs}$$

$$21 + \frac{15}{4} = 32$$

- Anote el resultado obtenido en la casilla PD total de la columna Cs*.
- Traslade todas las PD a las casillas correspondientes de la siguiente tabla, consulte los baremos del manual para obtener los percentiles y anótelos en las casillas Pz; a continuación dibuje el perfil.



PARTE 1

- Traslade, en cada línea, el número redondeo (0, 1, 2 o 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas Li, Jr, Sr, Ra y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente sume los valores de cada columna y anote el total correspondiente en la casilla PD Total (a excepción de la columna Cs que tiene un tratamiento especial que se indica en la página siguiente).

P

	Li	Jr	Sr	Ra	Cs
1	1				
2	1				
3	1				
4	1				
5	1				
6	1				
7	1				
8	1				
9	1				
10	1				
11	1				
12	1				
13	1				
14	1				
15	1				
16	1				
17	1				
18	1				
19	1				
20	1				
21	1				
22	1				
23	1				
24	1				
25	1				
26	1				
27	1				
28	1				
29	1				
30	1				
31	1				
32	1				
33	1				
34	1				
35	1				
36	1				
37	1				
38	1				
39	1				
40	1				
41	1				
42	1				
43	1				
44	1				
45	1				
46	1				
47	1				
48	1				
49	1				
50	1				
51	1				
52	1				
53	1				
54	1				
55	1				
56	1				
57	1				
58	1				
59	1				
60	1				
61	1				
62	1				
63	1				
64	1				
65	1				
66	1				
67	1				
68	1				
69	1				
70	1				
71	1				
72	1				
73	1				
74	1				
75	1				
76	1				
77	1				
78	1				
79	1				
80	1				
81	1				
82	1				
83	1				
84	1				
85	1				
86	1				
87	1				
88	1				
89	1				
90	1				
91	1				
92	1				
93	1				
94	1				
95	1				
96	1				
97	1				
98	1				
99	1				
100	1				

PARTE 2

- Traslade, en cada línea, el número redondeo (0, 1, 2 o 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas At, Ar, An y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente sume los valores de cada columna y anote el total correspondiente en la casilla PD Total.
- El cálculo de la PD de la escala Cs requiere emplear un procedimiento diferente que se expresa en la fórmula descrita a continuación:

Suma de los valores de Cs en la escala 1: 20
Suma de los valores de Cs en la escala 2: 3
PD Total de Cs: 37

21 + 20 - 3 = 37

- Anote el resultado obtenido en la casilla PD total de la columna Cs.
- Traslade todas las PD a las casillas correspondientes de la siguiente tabla, consulte los baremos del manual para obtener los percentiles y anótelos en las casillas P_c; a continuación dibuje el perfil.

	Li	Jr	Sr	Ra	At	Ar	An	Cs
1	1							
2	1							
3	1							
4	1							
5	1							
6	1							
7	1							
8	1							
9	1							
10	1							
11	1							
12	1							
13	1							
14	1							
15	1							
16	1							
17	1							
18	1							
19	1							
20	1							
21	1							
22	1							
23	1							
24	1							
25	1							
26	1							
27	1							
28	1							
29	1							
30	1							
31	1							
32	1							
33	1							
34	1							
35	1							
36	1							
37	1							
38	1							
39	1							
40	1							
41	1							
42	1							
43	1							
44	1							
45	1							
46	1							
47	1							
48	1							
49	1							
50	1							
51	1							
52	1							
53	1							
54	1							
55	1							
56	1							
57	1							
58	1							
59	1							
60	1							
61	1							
62	1							
63	1							
64	1							
65	1							
66	1							
67	1							
68	1							
69	1							
70	1							
71	1							
72	1							
73	1							
74	1							
75	1							
76	1							
77	1							
78	1							
79	1							
80	1							
81	1							
82	1							
83	1							
84	1							
85	1							
86	1							
87	1							
88	1							
89	1							
90	1							
91	1							
92	1							
93	1							
94	1							
95	1							
96	1							
97	1							
98	1							
99	1							
100	1							

(9) Correccions del Test BAS-1 (Després):

PARTE 1

- Traslade, en cada línea, el número redondeo (0, 1, 2 o 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas Li, Jr, Sr y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente sume los valores de cada columna y anote el total correspondiente en la casilla PD Total (a excepción de la columna Cs que tiene un tratamiento especial que se indica en la página siguiente).

A

	Li	Jr	Sr	Cs
1	1			
2	1			
3	1			
4	1			
5	1			
6	1			
7	1			
8	1			
9	1			
10	1			
11	1			
12	1			
13	1			
14	1			
15	1			
16	1			
17	1			
18	1			
19	1			
20	1			
21	1			
22	1			
23	1			
24	1			
25	1			
26	1			
27	1			
28	1			
29	1			
30	1			
31	1			
32	1			
33	1			
34	1			
35	1			
36	1			
37	1			
38	1			
39	1			
40	1			
41	1			
42	1			
43	1			
44	1			
45	1			
46	1			
47	1			
48	1			
49	1			
50	1			
51	1			
52	1			
53	1			
54	1			
55	1			
56	1			
57	1			
58	1			
59	1			
60	1			
61	1			
62	1			
63	1			
64	1			
65	1			
66	1			
67	1			
68	1			
69	1			
70	1			
71	1			
72	1			
73	1			
74	1			
75	1			
76	1			
77	1			
78	1			
79	1			
80	1			
81	1			
82	1			
83	1			
84	1			
85	1			
86	1			
87	1			
88	1			
89	1			
90	1			
91	1			
92	1			
93	1			
94	1			
95	1			
96	1			
97	1			
98	1			
99	1			
100	1			

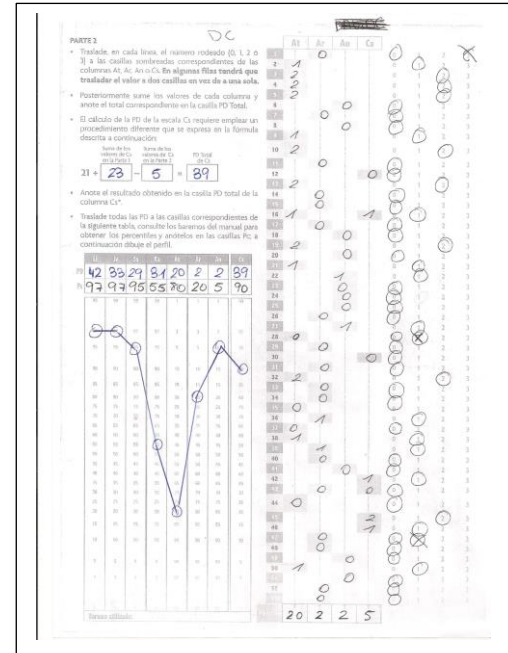
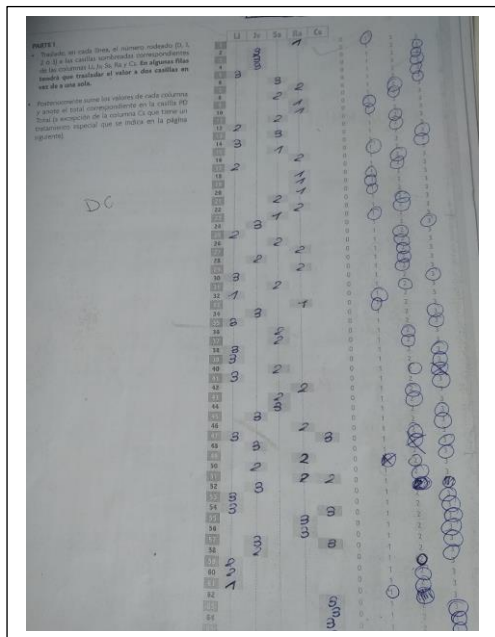
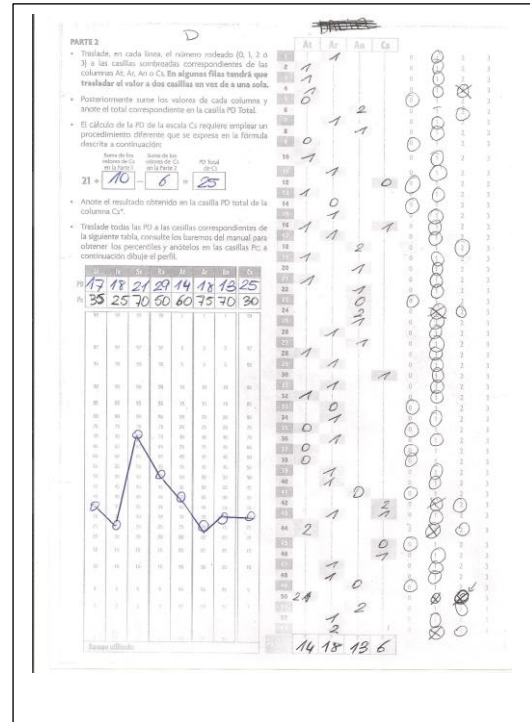
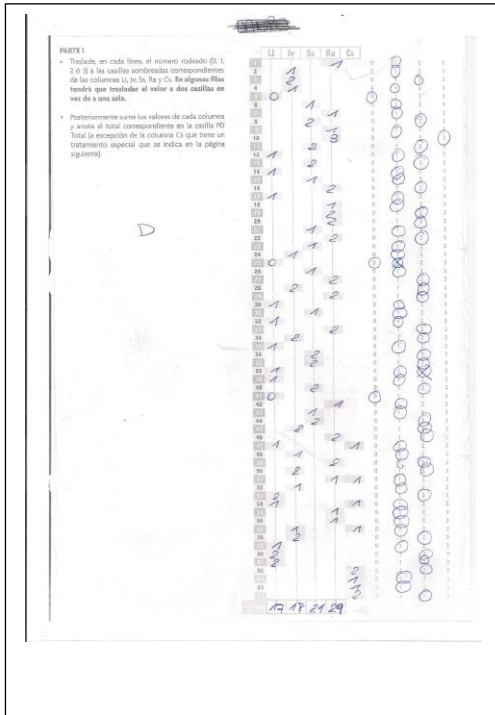
PARTE 2

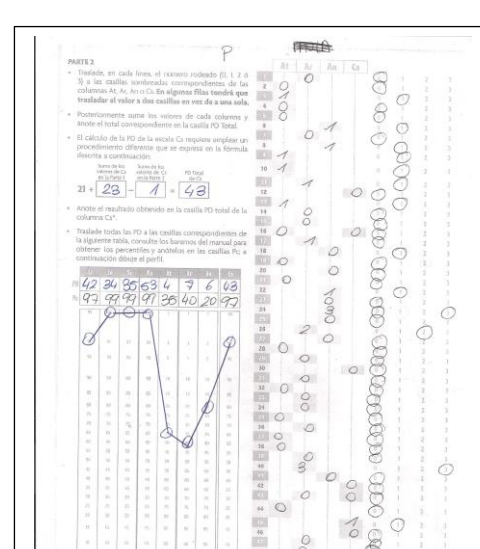
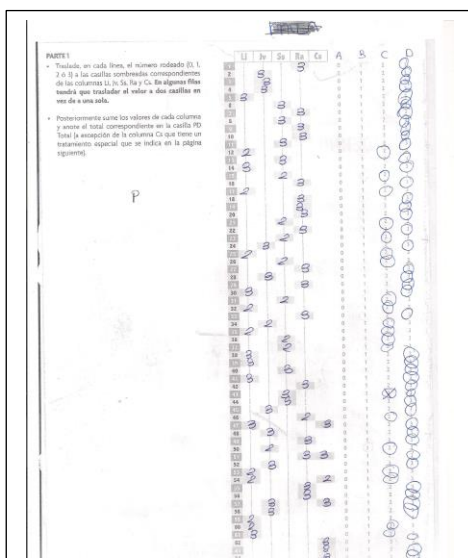
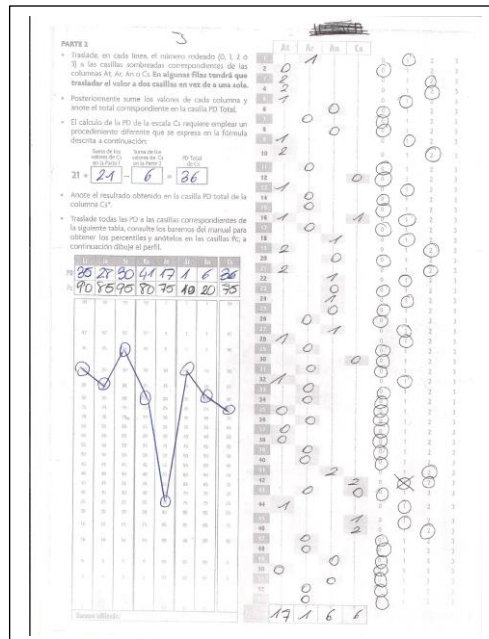
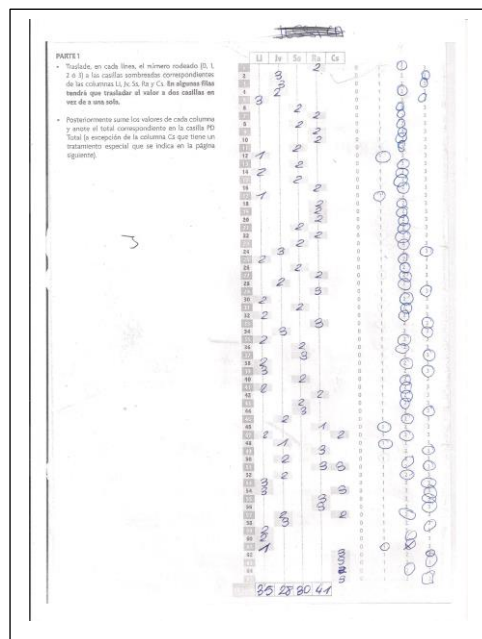
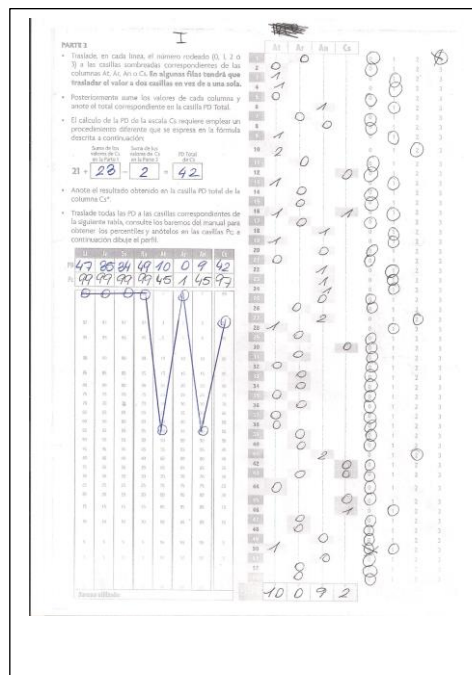
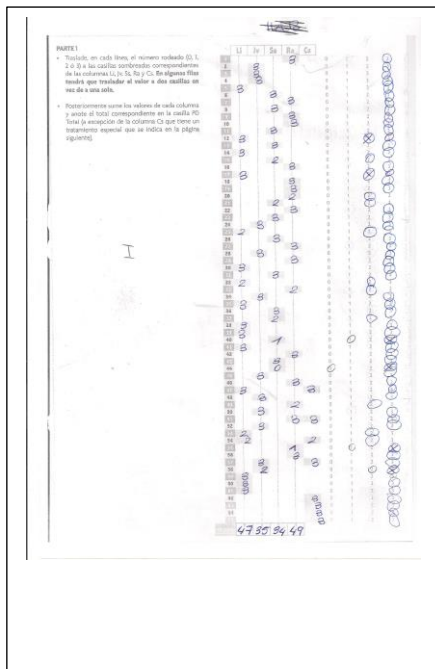
- Traslade, en cada línea, el número redondeo (0, 1, 2 o 3) a las casillas sombreadas correspondientes de las columnas At, Ar, An y Cs. En algunas filas tendrá que trasladar el valor a dos casillas en vez de a una sola.
- Posteriormente sume los valores de cada columna y anote el total correspondiente en la casilla PD Total.
- El cálculo de la PD de la escala Cs requiere emplear un procedimiento diferente que se expresa en la fórmula descrita a continuación:

Suma de los valores de Cs en la escala 1: 17
Suma de los valores de Cs en la escala 2: 10
PD Total de Cs: 24

21 + 17 - 10 = 24

- Anote el resultado obtenido en la casilla PD total de la columna Cs.
- Traslade todas las PD a las casillas correspondientes de la siguiente tabla, consulte los baremos del manual para obtener los percentiles y anótelos en las casillas P_c; a continuación dibuje el perfil.





Andrea Sabaté Garcia

Bullying entre iguals. Assetjament escolar a l'aula en nens amb discapacitat

- Documents de Consentiment:

ANNEX I: ACORD DE CONFIDENCIALITAT DEL TREBALL DE FI DE GRAU

D'un part, l'estudiant Sr./Sra. Anora Blanco Gomez amb DNI. 48055765-4

D'una altra, el Dr. / la Dra. Alba Rovero Cusani amb DNI 333943184 Regidora de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, amb domicili al carrer Sant Joan, s/n, 43007 Tarragona, per delegació del sector de la Universitat Rovira i Virgili, amb NIF Q-935003-A i amb domicili al carrer de l'Escombrador, s/n, 43003 Tarragona.

I d'una altra, el Sr. / la Sra. Carles Valls Fernandez amb DNI 38 822 0325 Representant legal de l'entitat Asociación de Síndica amb CIF 6 933 212 139 i domicili fiscal a Sitges

Acorden les següents

CLÀUSULES

PRIMERA: L'estudiant que vulgui fer un treball de fi de grau (TFG) que inclogui informació confidencial ha de començar-ho al tutor o tutora del TFG i presentar-li aquest acord signat per l'entitat col·laboradora que es consideri propietària de la informació confidencial i signat per una persona responsable d'aquesta entitat. En el cas que el propietari sigui una persona física, s'ha d'actuar de manera semblant, i l'acord ha de ser signat per la mateixa persona física o el seu representant legal.

SEGONA: Es pot considerar informació confidencial la que reconeix com a tal una entitat legalment establerta, amb caràcter previ a l'execució del TFG motiu d'aquest acord. La informació confidencial es pot referir a mètodes, procediments, models, tècniques, circuits, programari (software), etc. i a qualsevol altra susceptible de protecció legal.

Per motius de transparència acadèmica, en cap cas un TFG pot qualificar-se de confidencial en la seva totalitat.

TERCERA: El TFG amb informació confidencial ha de tenir dues versions de la documentació: l'íntegra i la reduïda. En la versió íntegra s'ha d'especificar la informació que es consideri confidencial i s'ha de lliurar als membres del tribunal. En la versió reduïda s'ha de fer constar la informació que hi falta, de tal manera que el conjunt del treball no perdi coherència. Aquesta versió ha de contenir explícitament el viatjupla de l'entitat col·laboradora i és la que s'ha de dipositar al repositori institucional de la URV i, si és el cas, al repositori del departament, un cop defensat el TFG. En totes dues versions s'hi ha de fer constar el caràcter confidencial i l'entitat o persona física propietària d'aquesta informació, amb l'adreça completa.

QUARTA: Els membres del tribunal han de disposar de la versió íntegra del TFG, abans de la defensa i mentre duri. De la mateixa manera, s'han de donar per assumptes del caràcter confidencial de part de la informació que han de jutjar, i així ho han d'advertir al públic que eventualment pugui assistir a la defensa. En principi, la defensa del TFG manté el caràcter públic, i l'exposició oral, gràfics de suport, demostracions, etc. s'han de basar en la versió íntegra. Tot i així, a petició del qualsevol de les parts implicades, l'assistència de públic es pot restringir.

CINQUENA: Un cop el tribunal hagi aprovat l'estudiant, els membres li han de tornar tota la documentació en versió íntegra, excepte un exemplar, que ho de restar a la secretaria del departament del coordinador o coordinadora de TFG corresponent durant un termini mínim de dos dies per tal de resoldre possibles reclamacions. En el cas que es produïx alguna reclamació, l'exemplar ha de restar a la secretaria fins que es resolgui completament.

SISENA: La Facultat, com a tal, no accepta cap responsabilitat pel mal ús que es pugui fer d'aquesta informació confidencial, llevat del que fa referència a la responsabilitat individual que se'n pugui derivar.

SETENA: Qualsevol persona o entitat que tingui interès a conèixer la informació confidencial d'aquest Treball de Fi de Grau s'haurà d'adreçar a l'entitat o persona física propietària que signa aquest document de confidencialitat.

L'FCEP declina qualsevol altra responsabilitat pel que fa a aquesta informació.

19 d'Abril de 2024

