



**Universitat de les
Illes Balears**
Facultat de Psicologia

Treball de Fi de Grau

Proposta d'intervenció: Pla de prevenció de l'assetjament escolar a l'alumnat amb el Trastorn de l'espectre autista (TEA), mitjançant l'educació emocional.

Júlia Serra Llambias

Grau de Psicologia

Any acadèmic 2019-2020

DNI de l'alumne: 43229215W

Treball tutelat per Inmaculada Sureda Garcia
Departament de Psicologia evolutiva i de l'educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

Paraules clau del treball: assetjament escolar, educació emocional, TEA.

RESUM

L'assetjament escolar és un procés de violència entre iguals que es dona habitualment, als centres escolars. Aquest maltractament que sofreixen les víctimes, pot ser físic, verbal, social, psicològic... a més de comportar una sèrie de conseqüències. El percentatge d'alumnat que sofreix assetjament és elevat, però encara ho és més quan es parla d'alumnat amb TEA. Aquest treball té com a objectiu estudiar l'assetjament escolar cap a l'alumnat amb TEA i presentar una proposta psicopedagògica que millori les seves competències socioemocionals. La intervenció anirà dirigida a l'alumnat del segon cicle de primària i atindrà als pressuposts teòrics de l'educació emocional i atenció a la diversitat.

ABSTRACT

Bullying is a process of violence between equals that usually occurs in schools. The abuse that the victims can suffer can be physical, verbal, social, psychological... and it has a series of consequences. There's a high percentage of students who are bullied but the number increases when they have ASD. This work aims to study bullying towards students with ASD and present a psychopedagogical proposal that improves their socio-emotional competences. The intervention will be directed to the students of the second cycle of primary and will attend to the theoretical budgets of the emotional education and attention to the diversity.

ÍNDEX

RESUM	2
ABSTRACT	2
1. OBJECTIUS	4
2. INTRODUCCIÓ.....	5
3. MARC TEÒRIC	7
3.1 Emocions, intel·ligència emocional i educació emocional	7
3.2 Assetjament escolar	13
4. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ.....	19
4.1 Objectius.....	20
4.2 Destinataris	20
4.3 Continguts.....	21
4.4 Temporalització	21
4.5 Metodologia.....	22
4.6 Instruments	22
4.7 Sessions	23
4.8 Avaluació de la proposta	30
5. CONCLUSIONS	30
6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	33
7. ANNEXES	37

1. OBJECTIUS

Objectius generals

- Analitzar les investigacions actuals sobre l'assetjament escolar entre iguals amb l'alumnat de necessitats educatives especials i l'alumnat TEA.
- Crear un programa d'intervenció, per a que l'alumnat TEA es beneficiï de les aportacions de l'educació emocional, com a mesura de prevenció de l'assetjament.

Objectius específics

- Conèixer i analitzar diferents plantejaments per a prevenir l'assetjament escolar a partir de l'educació emocional.
- Conèixer els fonaments i les teories sobre l'educació emocional.
- Promoure la intel·ligència emocional i les competències emocionals, per a prevenir l'assetjament escolar.
- Conscienciar i donar a conèixer les necessitats de l'alumnat amb necessitats educatives especials i particularment, amb l'alumnat TEA.
- Crear un conjunt d'activitats i dinàmiques, basades en l'educació emocional, per a prevenir l'assetjament escolar contra l'alumnat amb TEA.
- Crear un clima positiu d'aula, basat en l'empatia i la cooperació, per reduir les agressions.

2. INTRODUCCIÓ

Primerament es tractarà l'evolució del concepte d'intel·ligència, fins arribar a les intel·ligències múltiples, concretament la intrapersonal i interpersonal de Gardner i donant pas a la intel·ligència emocional de Goleman. A partir d'aquí es treballarà l'educació emocional, basada en les competències emocionals.

El segon apartat fa referència a l'assetjament escolar, concretant els tipus, els rols i participants, les conseqüències, les emocions més comuns... Finalment, concretaré la problemàtica d'assetjament escolar en l'alumnat amb TEA, per treballar-ho mitjançant l'educació emocional.

El treball plantejat, consisteix en una proposta d'intervenció dirigida a l'alumnat amb el Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), per a reduir l'assetjament escolar que pateixen, mitjançant l'educació emocional. Es pretén profunditzar sobre les característiques dels infants amb TEA i reforçar les seves mancances, treballant la intel·ligència emocional.

Aquest treball considera important treballar aquesta temàtica donat que des de fa ja dècades l'assetjament escolar o bullying, s'ha convertit en una problemàtica habitual a les escoles. Aquesta violència consisteix en una agressió no justificada en un context entre iguals, per part d'un alumne o un grup, exercida sobre un altre, de forma que l'assetjat no té suficients recursos psicològics per afrontar-ho o detenir-ho (Falla & Ortega-Ruiz, 2019).

Mitjançant diferents estudis s'estima que a Espanya un de cada cinc alumnes estarà implicat en alguna situació d'assetjament escolar, ja sigui com agressor, víctima o observador (Mollá López et al., 2015).

Doncs amb aquestes dades, podem inferir que l'assetjament és un procés que és força comú en els contextos escolars del nostre país, i per tant s'han de prendre mesures per acabar amb aquest tipus de conductes.

Les víctimes de les agressions es sotmeten a intimidacions continuades, afectant a diferents àrees de la seva vida: a nivell emocional, creant por, ansietat i inseguretats; acadèmic, influint a la concentració i l'atenció; relacional i social, i finalment, a nivell personal, deteriorant l'autoimatge, l'autoconcepte i l'autoestima.

El bullying és una problemàtica que augmenta quan l'alumnat presenta necessitats educatives especials (NEE), repercutint a les habilitats socials i al seu perfil psicològic (Gómez & Navarro, 2017).

En aquesta problemàtica s'afegeix que l'alumnat amb necessitats educatives especials, són un factor de risc per a sofrir assetjament, augmentant la probabilitat entre 2 i 4 vegades més, que a la resta d'alumnes. Aquest creixement del risc es deu a que presenten diferents característiques com: problemes per a comunicar-se, estan menys integrats dins la societat i poden presentar problemes conductuals (Hernández, 2017).

En el cas de l'alumnat amb TEA, l'assetjament escolar afecta a la seva inclusió educativa, ja que aquesta població amb NEE es caracteritzen per particularitats com: dèficit en empatia social, vulnerabilitat emocional, dificultats en la comunicació mútua, poca tolerància a la frustració, dificultats per comprendre regles i rols socials, problemes per resoldre conflictes, baixa habilitat motora i rutines que els fan més vulnerables a l'hora de ser víctimes del bullying (Urribarrí, 2016).

Específicament, l'alumnat amb TEA, té un risc més elevat de patir aquestes violències i agressions dins el context escolar, a més de que les conseqüències que pateixen són més intenses. En xifres, el 46'3% d'alumnat TEA sofreix assetjament escolar al llarg de la seva vida, mentre que el percentatge en l'alumnat que no presenta aquest trastorn és molt menor, del 10'6% (Hernández, 2017).

Una de les formes de combatre l'assetjament escolar, és mitjançant l'educació emocional. Es defineix com: "És un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals, com elements essencial del desenvolupament integral de la persona, amb l'objectiu de capacitar-lo per la vida. Tot això té la finalitat d'augmentar el benestar personals i social." (Bisquerra, 2006).

Aquest treball contribueix a prevenir l'assetjament escolar dins aquesta població, afavorint a que l'alumnat amb TEA conegui, reguli, gestioni i faci un bon ús de les competències emocionals (Muñoz-Prieto, 2017).

3. MARC TEÒRIC

L'orientació psicopedagògica fa referència a un terme globalitzador que inclou molts aspectes. És un procés continu que té com objectius, la prevenció, el desenvolupament humà i la intervenció social. Les àrees en les que intervenir són: orientació professional, processos d'ensenyament i aprenentatge, atenció a la diversitat i orientació per a la prevenció i el desenvolupament. En aquest darrer cas, proposa la prevenció primària com la millor solució davant possibles problemes, complementant-se amb el desenvolupament humà. Per tant es consideren un conjunt de propostes per a la millora d'habilitats i per prevenir situacions dificultoses, com l'assetjament escolar. Una d'aquestes propostes és l'educació emocional (Bisquerra, 2006).

3.1 Emocions, intel·ligència emocional i educació emocional

Les intel·ligències múltiples i la intel·ligència emocional

Tradicionalment la intel·ligència es defineix com una habilitat per respondre a qüestions associades a un test d'intel·ligència, on s'obté una puntuació mitjançant procediments estadístics comparant les respostes de diferents individus. Es tracta com una facultat general, que no varia amb l'entrenament o l'experiència, doncs és innata i pròpia de l'individu (Gardner, 1993).

Per una altra banda, hi ha la teoria de les intel·ligències múltiples, que defensa la idea de que hi ha varis orígens biològics per resoldre diferents dificultats, fent referència a les capacitats generals per a l'espècie humana (Gardner, 1993). Una de les definicions que proposa Gardner (1994) “és la capacitat de resoldre problemes o de crear productes que siguin valuosos en un o més ambients culturals. Es tracta d'una definició que no diu res sobre les fonts de tals capacitats o dels mitjans adequats per mesurar-los.”

Segons Gardner (1993), existeixen set intel·ligències localitzades a set zones cerebrals conegudes com a intel·ligències múltiples: lingüística o verbal, lògico-matemàtica, espacial, musical, cinestèsica corporal, intrapersonal i interpersonal. Són independents, pel que es pot tenir un alt nivell en una, i en una altra tenir un nivell més baix.

Inicialment introduí set intel·ligències i el 1999 va incorporar la naturalista.

Per altra banda, apareix la intel·ligència emocional, alguns autors van servir d'antecedents: la psicologia humanista, amb Allport, Rogers i Maslow, centrada en l'emoció; Ellis va fixar l'atenció en la psicoteràpia racional-emotiva i altres autors es van centrar en el counseling i la psicoteràpia centrada en l'emoció. Durant els anys 80 van aparèixer alguns documents sobre la intel·ligència emocional, encara que amb molt poca transcendència (Leal, 2011).

L'obra i teoria de Goleman sobre aquesta intel·ligència, va ser de gran rellevància. Proposà la idea de que pot arribar a ser més decisiva que el quocient intel·lectual (QI). Es caracteritza per: la capacitat de automotivació, ser constants tot i els obstacles i la frustració, l'autocontrol, regulació de l'estat d'ànim, ser racionals tot i patir angoixa i finalment, empatitzar amb els que ens envolten (Goleman, 1995).

Goleman contrastava la intel·ligència emocional amb la general, apostant per l'emocional, existint la possibilitat de que, el quocient emocional (EQ) reemplaçaria en un futur al QI. A més, defensava que les competències i habilitats emocionals, es podien aprendre i entrenar, pel que totes les persones podien ser intel·ligents emocionalment (Leal, 2011).

La intel·ligència, així com s'havia conegut tradicionalment, basant-se en un QI elevat, no garantitzava l'èxit ni la felicitat. Pel que es va veure, que les aptituds emocionals eren extraordinàriament importants. Les persones formades emocionalment, gaudeixen d'una situació més favorable en la seva vida, en molts dels dominis. A més, es senten més satisfetes, dominen els seus hàbits mentals i són productives i eficaces (Goleman, 1995).

Altres autors, com Salovey y Mayer (1990) citats per Leal (2011) la definien com una habilitat per gestionar els sentiments i emocions, discriminar-los i encaminar els seus pensaments i actes. A més, Mayer, Salovey i Caruso (2000) citats per Leal (2011), aporten les quatre branques d'aquesta intel·ligència: percepció, integració, comprensió i regulació emocional. Segons Goleman (1995), consisteix en: conèixer les pròpies emocions (ser conscients d'elles) i gestionar-les (habilitat per manifestar sentiments de manera lícita i conscienciada), motivar-se a si mateix (impulsar-nos a dur a terme accions), reconèixer

les emocions dels altres (l'empatia i l'altruisme) i establir relacions (basat en la competència social per interactuar de manera efectiva) (Leal, 2011).

Amb l'aparició de les intel·ligències múltiples, concretament amb les intel·ligències interpersonal i intrapersonal juntament amb el best seller de Goleman (1996), es va donar lloc a la intel·ligència emocional i a la importància de les emocions.

Emocions

Al llarg de la història el terme “emocions” ha donat lloc a diferents concepcions i discussions, el que es pot dir és que les emocions formen una bona part de la conducta humana.

L'estudi d'aquestes s'ha fet paral·lelament a la cognició, que des de sempre s'ha considerat oposat. A l'antiga Grècia es creia que eren coses diferenciades i irreconciliables, però amb estudis de Greenspan al 1998 es va demostrar que les emocions influeixen sobre les capacitats mentals. Autors com Goleman defensaven que l'emoció i la intel·ligència actuaven en concordança amb altres intel·ligències; i d'altres com Salovey i Mayer, destaquen que les situacions d'intenses emocions estimulen la intel·ligència i per tant fan prioritzar els pensaments. (Vivas et al., 2007)

Les emocions són una energia codificada per circuits neuronals del cervell i ens impulsen a estar en contacte amb el món i amb nosaltres, ens mantenen actius, en alerta i ens ajuden a distingir estímuls importants per sobreviure. Mora i Sanguinetti (2004) citats per Bisquerra et al. (2012), la defineixen com “una reacció conductual i subjectiva produïda per una informació provinent del món extern o intern de l'individu. S'acompanya de fenòmens neurovegetatius. El sistema límbic és una part important del cervell relacionat amb l'elaboració de les conductes emocionals”.

Segons Payne (1989), és una pertorbació passatgera o continuada, que ocorre dins la ment, a causa d'una disconformitat entre la realitat que es percep i els desitjos. Depenen de les circumstàncies que les desencadenen. I es modula per l'estat d'ànim i l'estat mental.

Existeixen set pilars que formen part d'aquestes: primerament, serveixen per defensar-nos d'estímuls perniciosos o atracar-nos als plaents i positius per a la convivència; fan que les nostres conductes siguin flexibles i diverses, escollint la resposta més encertada davant una situació; en tercer lloc, activen sistemes cerebrals, endocrins, metabòlics, entre d'altres; seguidament, mantenen l'interès per descobrir coses noves del nostre entorn; ens permeten comunicar-nos amb altres persones, ràpida i efectivament, creant llaços emocionals i facilitant la supervivència social. També ens permeten emmagatzemar memòries de forma eficaç i finalment, són importants en els processos de raonament, cognitius i en la presa de decisions (Bisquerra et al., 2012).

Els tipus d'emocions

Una de les classificacions més reconegudes és la que les distingeix entre primàries i secundàries.

Les emocions primàries o bàsiques, estudiades per Paul Ekman l'any 1992, s'acompanyen d'una expressió facial comú a totes les cultures. Són ràpides i duren pocs segons, i són: alegria, tristesa, por, sorpresa, ira i aversió (Vivas et al., 2007).

Autors com Fernández-Abascal, Martín i Domínguez (2001) citats per Vivas et al., (2007), les classifiquen en: primàries, secundàries, positives, negatives i neutres. Les primàries, aquelles que tenen càrrega genètica i respostes preorganitzades, modelades per l'aprenentatge i l'experiència i es troben a totes les cultures. Les secundàries, sorgeixen de les anteriors i depenen del desenvolupament individual. Les emocions negatives, es deuen a sentiments desagradables, valorant un estímul com a negatiu i llastimós; les positives, impliquen sentiments agradables, valoren la situació com beneficiosa i positiva amb una curta durada i les neutres, no produeixen ni emocions negatives ni positives i faciliten les posteriors emocions.

Les emocions primàries, segons les aportacions d'altres autors, citats per Vivas et al., (2007) es poden descriure com:

La **por**, una emoció primària i negativa, que sorgeix davant un perill, és intensa i desagradable i s'acompanya per una tensió inquieta a causa de la seguretat pròpia.

La **ira**, negativa i primària, neix davant injustícies o situacions amorals. Provoquen irritació, enuig, fúria i impulsivitat, per actuar i solucionar la situació.

La **tristesa**, sorgeix davant estímuls no plaents, per la frustració d'un desig. Alguns desencadenants són: separació física i psicològica, pèrdua, fracàs, decepció... **L'aversió**, és la repugnància a alguna cosa o una sensació desagradable. Els efectes subjectius solen ser l'evitació de l'estímul. La **felicitat** o alegria, és una emoció que facilita l'empatia i ens porta a l'altruisme. Contribueix al rendiment cognitiu, la solució de problemes, la creativitat... La **sorpresa**, és una reacció que es dona per un fet que no s'espera. Prepara a l'individu per afrontar eficaçment els aconteixements inesperats i les seves conseqüències.

Una vegada, s'ha comentat la intel·ligència emocional i les emocions, es pot explicar el què és l'educació emocional i en què es basa.

Educació emocional

L'educació emocional té un objectiu, i és el desenvolupament de les competències emocionals, basant-se en el benestar com l'objectiu bàsic de la vida personal i social (Bisquerra et al., 2011). És una novetat educativa basada en necessitats socials, que proposa optimitzar el desenvolupament humà i íntegre de les persones, des de diferents àrees, com la física, intel·lectual, moral, social, emocional... Serveix com una forma de prevenció primària i inespecífica que pretén escurçar la vulnerabilitat de les persones o prevenir l'ocurrència de disfuncions com: estrès, depressió, impulsivitat... I alguns dels objectius són: adquirir un bon coneixement de les pròpies emocions i les de les altres persones, denominar-les perfectament, desenrotllar l'habilitat per regular-les, prevenir i reduir els efectes de les emocions negatives, saber desenvolupar les positives... (Bisquerra et al., 2012)

L'educació emocional es fonamenta en una sèrie de teories i moviments.

Es basa en el moviment de renovació pedagògica, on principalment es pretén dur a terme una educació per a la vida basada en l'afecte, alguns dels autors destacats són Rogers i Montessori. Per altra banda també es deu als moviments d'innovació educativa que es fonamenten en l'educació per a la vida, les habilitats socials, l'educació per a la salut... Altrament influeix la teràpia emocional, o counseling, teràpia centrada en la persona i els seus interessos, centrada en problemes emocionals; la psicologia humanista de Rogers,

Allport, Maslow basada en les emocions i la psicologia cognitiva amb la teràpia racional-emotiva.

Les teories de les emocions que no va ser fins l'arribada de la investigació científica de les emocions de la psicologia cognitiva que es van aportar coneixements.

Les intel·ligències múltiples de Gardner, pel que fa sobre la intel·ligència inter- i intra-personal. I també, la intel·ligència emocional, introduïda per Goleman entre d'altres. També s'ha recolzat en investigacions sobre el benestar objectiu i subjectiu.

La neurociència ha estat de gran importància aportant informació sobre com funciona el cervell davant les emocions i quines són les parts d'aquest que es veuen involucrades com l'amígdala o el sistema límbic (Bisquerra, 2006).

Més endavant, apareix la psicologia positiva aportant alguns fonaments importants per a l'educació emocional i convertint-se en un dels nuclis teòrics. Per acabar també es compta amb les aportacions de la psicologia del sentit de l'humor, fomentant l'actitud positiva en les persones (Bisquerra Alzina et al., 2011).

Arrel de totes aquestes aportacions, autors com en Bisquerra tracten un constructe important, les competències emocionals o socio-emocionals. Segons Bisquerra i Pérez (2007), les competències emocionals són "el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per a comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals."

Des del Grup de Recerca d'Orientació Psicopedagògica (GROP) les competències emocionals són: consciència, regulació i autonomia emocional, competència social i competències per a la vida i el benestar.

La consciència emocional es basa en prendre decisions de les pròpies emocions, donar-li nom i assimilar les d'altres persones. La regulació emocional es fonamenta en, prendre consciència del lligam entre emoció, cognició i comportament, expressió emocional, habilitats d'afrontament i autoregeneració d'emocions positives. L'autonomia emocional és: autoestima, automotivació, actitud positiva etc.

La competència social fa referència a habilitats socials, respecte, assertivitat, resolució de conflictes, comunicació expressiva... Finalment, les competències per a la vida i el benestar consisteixen en fixar objectius adaptatius, presa de decisions, cercar ajuda i recursos... (Bisquerra & Pérez, 2007)

3.2 Assetjament escolar

A dia d'avui trobem una gran quantitat de definicions, sobre el què és l'assetjament escolar. Totes aquestes, coincideixen en que és un tipus de violència o maltractament entre iguals, com una conducta específica d'un procediment agressiu. Olweus (1993) la defineix com una sèrie de comportaments que poden ser físics i/o verbals, dut a terme per una persona o un grup, abusant del seu poder, real o figurat, contra una altra persona de manera usual amb la intenció de causar-li danys (Benítez & Justicia, 2006).

Aquest comportament agressor, va ser definit segons Olweus (1993) com “un comportament negatiu, repetitiu i intencional (desagradable o feridor) d'una o més persones dirigit contra una persona que té dificultats per defensar-se”, pel que el bullying és, un comportament agressiu que vol fer mal de forma premeditada, que es du a terme de manera reiterada dins i fora de l'horari escolar i en relacions interpersonals desequilibrades tant en poder com en força.

Tipus d'agressions

Es poden distingir agressions directes i indirectes o explícites i encobertes. Aquelles de caire directe o explícites, poden ser físiques o verbals; mentre que les indirectes o encobertes són conductes que volen denigrar socialment a les víctimes per destruir les relacions entre parells i portar a la persona a una exclusió social a més de les agressions físiques i verbals (Olweus, 1993).

Taula 1

Tipus d'agressions cap a la víctima.

Agressions físiques:

- Directes: pegar, empènyer, intimidar...
- Indirectes: amagar, rompre i robar objectes.

Agressions verbals:

- Directes: cridar, befar-se, insultar i posar malnoms.
- Indirectes: xerrar malament a les esquenes, fer que senti les coses “per casualitat”, enviar notes grosseres, cartes, fer-li pintades, difondre falsos rumors...

Agressions relacionals:

- Directes: exclusió deliberada d'activitats, impedir la seva participació (se la veu allunyada, aïllada i evitada)
- Indirectes: ignorar-la, fer com si no estàs o com si fos transparent.

(Armero Pedreira et al., 2011) Trad. Català.

Participants: rols i característiques

En aquests procediments hi ha una sèrie de persones involucrades que poden adoptar diferents rols: agressor/a, víctima, víctimes-perpetradores. La persona agressora és la que obra la violència sobre l'igual, encara que pot anar involucrant a altres activa o passivament; la víctima, és la persona que pot mostrar debilitat física, social o psicològica, com, baixa autoestima, inadaptació al context o estigma social. A més poden existir les víctimes-perpetradores, les persones que han estat víctimes de l'assetjament i evolucionen fins a adquirir un perfil agressiu (Loredo et al., 2008).

Finalment participen altres persones, com el públic o els testimonis, són les persones que contempen la situació fora fer res per evitar-ho, ja sigui per por de ser inclòs en la victimització o per no conèixer lo suficient a les persones que són víctimes dels atacs. Encara que poden adquirir diferents rols: indiferent (no li importa el que passa), culpabilitzat (sent temor de l'agressor) i amoral (reconeix la força i la potestat de l'agressor i ho veu com inevitable i justificat) (Górriz, 2009).

Pel que fa a les característiques de les víctimes es creen diferents tipus de perfils: les prudents, sensibles, callades, aïllades i tímides; les inquietes, insegures, tristes i amb baixa

autoestima, per altra banda poden ser depressives i amb idees suïcides. No solen tenir amistats satisfactòries i les relacions són millors amb adults. Algunes de les característiques esmentades són les causes per les que sofreixen l'assetjament, però per altra banda també poden actuar com a conseqüències.

I pel que fa a les característiques dels agressors: necessitat de dominància, impulsivitat i fàcil irritació, manca d'empatia, desafiants i agressives davant persones amb potestat (pare, mare, mestres...), soler ser antisocials i amb actituds delictives. Finalment, tant les víctimes com els agressors/es presenten un baix rang d'intel·ligència emocional, pel que tenen carència d'estabilitat o competència emocional, que els permetria anticipar, conèixer o identificar estats emocionals propis i dels altres (Vallès, 2014).

Conseqüències de l'assetjament

En l'assetjament escolar intervenen fonaments com: el desequilibri de poder, la recurrència i la intencionalitat; i altres actes complementaris com: el silenci i la indefensió de les víctimes, el silenci de les persones observadores o l'exculpació dels agressors (Benítez & Justicia, 2006).

Les conseqüències, principalment per a les víctimes o inclús pels espectadors, poden ser: socials, psicològiques, morals i mentals. Es veu afectada la salut, la qualitat de vida, el benestar i el desenvolupament personal, arribant a causar estrès, ansietat i en casos extrems pensaments suïcides (Benítez & Justicia, 2006; Mollá et al., 2015).

A més pot provocar problemes en l'aprenentatge, temor d'anar a l'escola, augmentant el rebuig o inclús l'abandonament escolar; dificultats socials a l'hora de relacionar-se, incrementant l'aïllament i el rebuig social i el malestar emocional, incitant a trastorns emocionals i problemes de salut mental (Hernández, 2017).

Pel que fa l'etapa evolutiva amb més incidència, a l'any 2016 la Fundació ANAR, va realitzar un estudi a Espanya i es va comprovar que l'inici es dona en alumnes de 7 anys i que es comú en 7 de cada 10 alumnes, sent més freqüent entre els 11 i els 13 anys. A més un 40% de les persones afectades ho sofreixen durant més d'un any (Muñoz-Prieto, 2017).

Segons l'estudi mundial, *Hidden in plain sight* d'UNICEF, entre un 7 i un 74% d'alumnes pateixen violència escolar; en aquest sentit l'estudi de Serrano i Iborra (2005) citat per

(Ministerio de Educación Ciencia y Deporte, 2017) demostra que un 49% de l'alumnat ha patit assetjament d'algun tipus (Ministerio de Educación Ciencia y Deporte, 2017).

A nivell autonòmic, a *la Memòria de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit escolar* del curs, 2017-2018 es van obrir 436 protocols per presumpte assetjament escolar, d'aquests 123 (28%) es van valorar com a casos de bullying; al curs 2018-2019, es van obrir 407 protocols i 111 (29%) van ser avaluats com a casos d'assetjament (GOIB, 2018;2019).

En el procés existeixen diferents emocions i sentiments, presents tant en les víctimes com en els agressors/es i observadors/es, a més d'importants conseqüències psicològiques. Aquestes es diferencien segons el rol que adquireixen durant el procés (Vallès, 2014).

Doncs, com ja s'ha comentat el bullying és un fenomen que ocorre habitualment als centres escolars, tot i que qualsevol alumnat pot sofrir-ho, l'alumnat amb TEA és més vulnerable a l'hora de ser víctima.

3.3 Diversitat d'alumnat i TEA

Una vegada explicat el què és l'educació emocional i l'assetjament escolar, s'explicarà el tercer pilar teòric: la diversitat d'alumnat, especificant en l'alumnat amb TEA.

L'educació escolar promou capacitats i continguts a un ampli ventall d'alumnes per a convertir-los en persones actives dins el seu marc sociocultural. Entre aquests hi ha un sèrie de necessitats educatives compartides, referents als aprenentatges imprescindibles pel desenvolupament personal i social. No obstant, no tot l'alumnat es situa al mateix rang, pel que presenten diferents capacitats, motivacions, ritmes i experiències, fent que cada cas sigui únic. Doncs així, alguns alumnes presenten necessitats individuals que es poden atendre amb actuacions bàsiques del professorat, però altres tenen necessitats especials (Blanco, 1990).

Quan es parla d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), es tracta d'aquell alumnat que mostra dificultats d'aprenentatge. Algunes dels trets són: dificultats majors a la resta per a aprendre, en comparació a la resta d'alumnat de la mateixa edat; discapacitat o dificultat que li impedeix seguir els mitjans educatius que es proporcionen

als alumnes i finalment, és un/a alumne/a amb edat d'escolaritat obligatòria i s'ajusta en les anteriors característiques (Hegarty, 2008).

Les NEE cobreixen un ampli espectre de necessitats que són les següents: discapacitats físiques, sensorials, mentals i cognitives, dificultats d'aprenentatge, emocionals i socials o per altra banda aquell alumnat que prové de diferents condicions socials, culturals o grups ètnics. Poden classificar-se en permanents i transitòries, les permanents són: discapacitat intel·lectual, discapacitat sensorial (visual i auditiva), trastorn de l'espectre autista (TEA) i discapacitat múltiple; mentre que les transitòries inclouen: trastorn específic del llenguatge, trastorn específic de l'aprenentatge, trastorn per dèficit d'atenció, trastorns de la conducta, trastorns emocionals i condicions socials dificultoses (López & Valenzuela, 2015).

El TEA és un trastorn del neurodesenvolupament, basat en dèficits de la comunicació i la interacció social, amb patró de comportaments, interessos i activitats, restringides i repetitives. Aquest s'inclou dins el grup de Síndrome d'Asperger i Autisme d'alt funcionament, ja que les persones amb TEA poden mostrar diferents graus i característiques (López & Valenzuela, 2015).

Segons l'Associació Americana de Psiquiatria, en el DSM-5, s'estableixen una sèrie de criteris en relació a aquest trastorn: mancances persistents en la comunicació social i en la integració social en varis contextos, que es fan obvis en els següents símptomes:

- Dèficits en la bilateralitat emocional i social.
- Mancances en la comunicació no verbal, pròpia de la interacció interpersonal.
- Dificultats per tenir i mantenir relacions i comprendre-les.
- Patrons repetitius i restringits de: conductes, activitats i interessos, que es mostren en: moviments motòrics, maneig d'objectes o parla estereotipada i repetitiva, persistència en la igualtat, adherència rígida a rutines i patró de comportament verbal i no verbal ritualitzat, interessos limitats i obsessius, híper- o hiporeactivitat sensorial (Urribarrí, 2016).

En el DSM-5 el trastorn de l'espectre autista queda definit per dues dimensions: una es refereix a l'afectació de la comunicació i de la interacció social i l'altre als interessos

reprimits i a les conductes reiterades. Hi ha diferents gradacions, trets propis i severitats del trastorn (Herlyn, 2013).

Segons les característiques i dificultats de l'alumnat es poden donar diferents nivells de funcionament: l'alumnat de primer nivell són els que requereixen recolzament, els de segon nivell són els que necessiten recolzament indispensable i els de tercer nivell necessiten recolzament molt necessari i primordial. Aquests nivells es poden modificar amb el pas del temps, amb el desenvolupament i context de la persona (López & Valenzuela, 2015).

Les característiques pròpies de les persones amb TEA poden considerar-se un factor limitant en l'àmbit escolar i educatiu, sobretot quan es tracta del context social i emocional, on es treballen habilitats i competències com: autonomia, independència, autocontrol i interacció social. Aquestes mancances poden dur conseqüències com l'increment de la probabilitat de ser víctimes d'assetjament escolar. Ja sigui per la forma de comunicar-se i el seu llenguatge estereotipat o pels interessos particulars que els fa allunyar-se de les relacions socials (Urribarrí, 2016).

L'alumnat TEA i l'assetjament escolar

L'alumnat amb TEA són particularment més vulnerables davant l'assetjament, i es deu a: les mancances en comunicació i interacció social, el patró d'interessos restringit, les conductes repetitives i per la dificultat per fer lectures ràpides i exactes de pensaments i intencions alienes (Hernández, 2017; Falla & Ortega-Ruiz, 2019).

Segons les dades de la Confederació d'Autisme d'Espanya, quasi la meitat (46'3%) dels nins i nines amb TEA sofreixen bullying. Això es deu a que tenen una sèrie de factors de risc i característiques que els fan més vulnerables (Hernández, 2017). Un estudi realitzat per Hernández i Meulen (2010) sobre la incidència de l'assetjament escolar i l'autisme, demostra que tres quartes parts d'alumnat amb TEA sofreix o ha sofert assetjament al llarg de la seva vida.

En aquestes situacions d'assetjament hi ha la implicació interpersonal i del grup, no tan sols depèn de les característiques individuals de la víctima. No obstant, no totes les persones amb TEA ho sofreixen ja que depèn del context, el centre escolar i l'aula.

Segons les dades donades per la Confederació d'Autisme d'Espanya, aquest alumnat pateix quatre vegades més assetjament escolar, sent més freqüent entre 11 i 13 anys que és el moment de transició de primària a secundària; sent més comú en nins que en nines i en els casos de TEA lleu. En els centres ordinaris ocorre amb més freqüència que als especials i sol produir-se en espais i temps menys estructurats (hora del pati, canvis de classe, banys...) (Hernández, 2017).

L'educació emocional permet prevenir l'assetjament escolar i els problemes de convivència, afavorint un clima positiu per a les relacions i conflictes interpersonals, tal com diu Bisquerra (2015), citat per Muñoz-Prieto (2017) : “una intervenció preventiva eficient d'assetjament escolar, hauria d'incloure la dimensió emocional”.

4. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ

Aquesta proposta, neix d'una revisió d'altres propostes i guies sobre educació emocional, assetjament i TEA.

Primerament la recerca s'ha realitzat a bases de dades tals com dialnet o google acadèmic per tenir accés a revistes d'educació i orientació psicopedagògica i portals web de governs autonòmics i ministeris d'educació. Els principals descriptors de la recerca han estat: TEA, assetjament, educació emocional i intervenció psicopedagògica.

La recerca s'ha centrat en trobar guies amb activitats i dinàmiques d'educació emocional que es poguessin adaptar a les necessitats de l'alumnat amb TEA i així treballar l'assetjament escolar. Una altra de les principals característiques de la recerca ha estat que aquestes activitats i tècniques es dirigissin a l'alumnat de primària, específicament al segon cicle. Finalment les propostes i guies que més m'han ajudat a realitzar la meua nova proposta són les següents:

En primer lloc el llibre *Cultivando emociones-2* de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. Es basa en un programa d'educació emocional per a prevenir la violència, en l'alumnat de 8 i 12 anys. Presenta eines per a treballar l'autoconeixement i l'autocontrol emocional, l'autoestima, l'empatia, habilitats socials i comunicatives i la resolució de conflictes (Caruana & Gomis, 2014).

Per adequar la proposta a l'alumnat amb TEA, m'he basat en algunes guies com *La inteligencia socioemocional en un niño con trastorno del espectro autista (TEA)*, de la revista PADRES Y MAESTROS. Tracta diverses formes de treballar la intel·ligència emocional en infants amb TEA a més de les seves mancances, com: la reciprocitat social i emocional, la comunicació verbal i no verbal, habilitats socials per a mantenir relacions interpersonals, l'empatia... (Núñez, 2014)

I finalment, la guia sobre TEA de la Confederació d'Autisme d'Espanya, on tracta principalment l'assetjament en l'alumnat amb TEA a més d'explicar els riscos que viuen. També dóna eines per a prevenir-ho com la comunicació, resolució de conflictes o inclús la sensibilització i comprensió dels valors de les persones amb TEA (Hernández, 2017). Mitjançant aquests pilars he adequat la meua proposta a les necessitats ja esmentades.

4.1 Objectius

Els objectius específics d'aquesta proposta estan esmentats anteriorment a l'apartat 1 d'objectius.

4.2 Destinataris

La proposta va dirigida a l'alumnat del segon cicle de primària (4t, 5è i 6è) ja que els estudis sobre assetjament escolar, esmentats anteriorment de la Fundació ANAR (2016), demostren que la transició de primària a secundària, és el moment on més casos es donen.

Aquest alumnat es troba en una etapa de transició de la infantesa a la adolescència i sofreixen canvis en diferents àmbits com: personal, afectiu, sexual, biològic i social. Aquests canvis depenen de la cultura, les situacions ambientals, les interaccions i relacions... En la preadolescència, sorgeixen una sèrie de preocupacions, tals com: canvis en la impressió de la imatge corporal, fluctuacions en l'estat d'ànim, començament de la dependència, canvis sexuals, físics i fisiològics... Pel que es fixen bàsicament en els estats físics i emocionals (Krauskopof, 1999).

Aquests canvis fan que siguin més vulnerables davant situacions d'assetjament; doncs treballar l'educació emocional, durant el darrer cicle de primària és una forma de prevenir futurs esdeveniments.

4.3 Continguts

Les sessions plantejades, treballaran la intel·ligència emocional i algunes competències emocionals.

Primerament la intel·ligència emocional, ha estat comentada per molts autors entre ells, Goleman, Salovey i Mayer. Encara que cada autor ha proposat diferents blocs, es basa en, conèixer i experimentar les pròpies emocions i les alienes, gestionar-les i regular-les, establir relacions de qualitat amb altres persones, potenciar la capacitat de motivació, possibilitar la unió entre emocions i pensaments... (Bisquerra et al., 2012)

Es treballaran, tant individual com conjuntament, aquelles competències emocionals, prioritàries per prevenir i treballar l'assetjament. Aquestes són: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional i competència social (Bisquerra, 2020).

4.4 Temporalització

Hi haurà 10 sessions, durant el primer trimestre del curs escolar. Es treballaran a l'aula a l'hora de tutoria (55 minuts); s'iniciarà el mes d'octubre per a que el grup classe hagi tingut la oportunitat de conèixer als nous integrants, en el cas de que n'hi hagi o al tutor/a.

Taula 2

Organització de les sessions i activitats.

SESSIÓ	ACTIVITAT
1 ^a sessió	Què és l'assetjament escolar?
2 ^a sessió	Què és el Trastorn de l'Espectre Autista?
3 ^a sessió	EMOCIONARI. Quines emocions són pròpies de l'assetjament?
4 ^a sessió	Emocions i TEA.

5^a sessió Treballem l'autoestima

6^a sessió La comunicació assertiva i emocional

7^a sessió Jocs cooperatius

8^a sessió Habilitats socials

9^a sessió Role-playing

10^a sessió Avaluació de les sessions

(Elaboració pròpia)

4.5 Metodologia

La proposta es basarà en una metodologia activa, vivencial i participativa, tenint en compte la història individual, el context i les necessitats de cada alumne (Bisquerra et al., 2011).

Les sessions es treballaran mitjançant l'aprenentatge cooperatiu; fragmentant l'alumnat en petits grups per a treballar els continguts i objectius plantejats, tant personals com curriculars. Donant importància a l'aprenentatge guiat pel professorat i pel que es realitza amb la interacció amb el grup classe (Donaire et al., 2006).

Durant les sessions es treballen diferents dinàmiques i activitats, per exemple algunes de les sessions treballaran principalment contingut propi de l'educació emocional, mentre que altres es duran a terme mitjançant el treball de les competències emocionals, més específiques. Ambdues formes de treballar tenen com a objectiu fomentar en l'alumnat una millora de l'educació i de la intel·ligència emocional.

4.6 Instruments

El material que es requereixi per a cada sessió s'especificarà al següent apartat, es proporcionarà a l'aula i seran propis de l'escola.

4.7 Sessions

Sessió 1	Què és l'assetjament?	
OBJECTIUS		CONTINGUT
-Explicar el què és l'assetjament escolar -Identificar el que sap l'alumnat sobre assetjament.		- Competència social: empatia. - Consciència emocional.
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<p>Primerament, la Unitat d'Orientació i Equip de Suport (UOEP) i el tutor/a de l'aula, introduiran breument la proposta que es durà a terme. Una vegada s'hagi introduït es començarà la primera activitat.</p> <p>Es projectarà un vídeo explicatiu sobre l'assetjament escolar, tractant: participants, tipus d'agressions, solucions... I d'aquesta manera es podrà parlar amb l'alumnat per veure amb quina informació parteixen.</p> <p>Finalment s'administrarà un breu qüestionari individual (annex 1) per a veure el que saben, experiències...</p>		
RECURSOS		
<p>https://www.youtube.com/watch?v=2UFUHB7w-9c (Tik Tak Draw, 2018)</p> <p>Pantalla digital</p> <p>Qüestionari</p> <p>Bolígraf</p>		

Sessió 2	Què és el TEA?	
OBJECTIUS		CONTINGUT
-Donar a conèixer el què és el TEA.		- Consciència emocional. - Competència social: habilitats interpersonals.

-Facilitar a l'alumnat TEA el moment d'explicar el seu trastorn.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT	
<p>L'alumnat amb TEA, amb l'ajuda de l'UOEP i de la família, durant la setmana prepararà una exposició sobre el trastorn per a explicar-ho als companys/es.</p> <p>Es podrà fer amb ajuda de recursos visuals, anècdotes personals, contes... tot aquell material que l'alumnat consideri.</p> <p>El dia de la sessió es farà l'exposició a l'aula i els companys/es podran fer preguntes i aclaracions sobre l'explicat.</p>	
INSTRUMENTS	
Recursos (elecció de l'alumne)	

Sessió 3	EMOCIONARI. Quines emocions intervenen en l'assetjament?	
OBJECTIUS		CONTINGUT
<p>-Conèixer la varietat d'emocions.</p> <p>-Identificar quines emocions són pròpies de l'assetjament.</p>		- Consciència emocional.
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<p>Primerament, es dividirà l'aula en grups de 4 o 5 persones. La sessió es dirigirà a identificar les emocions. Es donarà a cada grup imatges amb cares de persones (Annex 2), i hauran d'identificar les emocions pròpies de les fotografies.</p> <p>L'alumnat amb TEA pot treballar amb els pictogrames de l'annex 3.</p> <p>Seguidament es posaran en comú les emocions identificades amb tots els grups i es comentaran aquelles que han estat més o menys senzilles de reconèixer. Per altra banda, es farà una "pluja d'emocions" on l'alumnat comentarà emocions que coneix i no han aparegut a les fotografies.</p>		

Finalment, cada grup comentarà i tractarà quines són les emocions pròpies de l'assetjament i les identificaran amb els diferents participants d'aquest procés.

INSTRUMENTS

Imatges i pictogrames

Sessió 4	Emocions i TEA	
OBJECTIUS	CONTINGUT	
-Identificar diferents emocions. -Empatitzar sobre les emocions que senten les persones amb TEA en situacions d'assetjament.	-Consciència emocional, pròpia i aliena. -Competència social: empatia, respecte.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<p>Inicialment es farà un recordatori de les sessions anteriors i de les emocions treballades.</p> <p>Seguidament es posarà un curtmetratge "El caso de Lorenzo" sobre les dificultats que poden experimentar les persones amb TEA. Una vegada s'hagi vist el curtmetratge, es reflexionarà sobre quines són les emocions que ha anat experimentant el protagonista i com s'ha sentit.</p> <p>Finalment es donarà lloc a que l'alumnat pugui compartir, en el cas de que vulguin, situacions d'assetjament, emocions, reflexions...</p>		
INSTRUMENTS		
<p>https://www.youtube.com/watch?v=GUfa7p5qqa0 (Alkurhah, 2016).</p> <p>Pantalla digital</p>		

Sessió 5	Treballem l'autoestima	
OBJECTIUS		CONTINGUT
-Fomentar l'autoestima i la identitat personal. -Crear un bon clima d'aula.		- Autonomia emocional. - Competència social.
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<p>Primer es farà una dinàmica individual, per a treballar la imatge personal, la identitat i fomentar l'autoestima. A un foli a cada nin/a, s'haurà de dibuixar i escriure, com és, el que li agrada i el que no d'ell/a mateix/a, les seves qualitats... Treballant així els sentiments d'autoestima i acceptació.</p> <p>La segona dinàmica "La capa positiva" serà grupal. Primer es demanarà als alumnes que s'imaginin que es posen una capa invisible pel coll que els permetrà veure tan sols les coses bones del món.</p> <p>Tot seguit agafaran un foli i posaran el seu nom al centre amb un dibuix simple que els identifiqui. Aniran rotant el foli cap al company de la dreta, així cada un haurà d'escriure una cosa bona de cada persona.</p>		
INSTRUMENTS		
Folis Bolígrafs Retoladors		

Sessió 6	La comunicació assertiva i emocional	
OBJECTIUS		CONTINGUT
-Fomentar la comunicació assertiva i emocional. -Treballar els dèficits comunicatius en l'alumnat TEA.		-Competència social: habilitats socials i comunicació.

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT
<p>Primerament, s'explicarà a l'alumnat què és l'assertivitat i en què consisteix, com l'expressió dels sentiments i emocions.</p> <p>L'UOEP i el/la tutor/a, aniran presentant situacions d'assetjament escolar (Annex 4) a una pantalla i l'alumnat tractarà de resoldre el què succeeix mitjançant la comunicació assertiva.</p> <p>Aquesta dinàmica es farà primer en grups de 4 persones, tenint en compte que l'alumnat TEA es trobi en un grup còmode i tranquil per poder comunicar-se. Finalment es farà el mateix amb tot el grup classe.</p>
INSTRUMENTS
<p>Bolígraf</p> <p>Folis</p> <p>Pantalla digital</p> <p>Imatges</p>

Sessió 7	Jocs cooperatius	
OBJECTIUS	CONTINGUT	
<ul style="list-style-type: none"> -Treballar la cooperació i el treball en equip. - Crear un bon clima d'aula. - Potenciar relacions interpersonals positives. 	<ul style="list-style-type: none"> -Competència social: cooperació i habilitats socials. 	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<p>Primerament es començarà la sessió amb un joc. Totes les cadires i els alumnes es situaran al final de la classe i l'objectiu serà arribar a l'altre extrem de l'aula, sense tocar al terra, anant desplaçant les cadires. Lo important és complir l'objectiu grupal.</p> <p>L'altre joc consisteix en crear una història entre tots/es. L'alumnat estarà assegut en cercle i el tutor/a començarà una història sobre assetjament; en ordre l'aniran</p>		

continuat. De manera que quan arribin al darrer company l'hauran d'haver finalitzat.

Finalment es faran conclusions entre tots/es sobre el que hauran treballat (cooperació i treball en equip).

INSTRUMENTS

Cadires

Sessió 8	Habilitats socials
-----------------	--------------------

OBJECTIUS	CONTINGUT
------------------	------------------

<p>-Treballar les habilitats socials i l'assertivitat.</p> <p>-Potenciar a l'alumnat TEA les habilitats socials.</p>	<p>-Competència social: comunicació i assertivitat.</p>
--	---

DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT

Primer es farà una dinàmica per a treballar l'assertivitat i saber dir "no" quan alguna cosa no ens agrada.

Es dividirà l'alumnat en grups de 4 i se'ls repartirà una fitxa (Annex 5) amb frases de situacions reals; un adquirirà el rol de dir "no" i les altres persones han d'intentar convèncer-lo. Així es treballaran diverses tècniques de negació. Aniran rotant per a poder adquirir els dos rols.

Abans de començar la segona, s'explicaran les diferències entre conducta assertiva, passiva i agressiva, per treballar-ho seguidament.

Amb les situacions donades a la fitxa, es farà una activitat per a practicar els diferents estils de conducta. Per a cada situació donada han de treballar amb el grup, les maneres de respondre.

Finalment es conclourà amb els beneficis de l'assertivitat per evitar l'assetjament.

INSTRUMENTS I ESPAIS

Fitxa

Sessió 9	Role-playing	
OBJECTIUS	CONTINGUT	
-Posar en pràctica el que s'ha après. -Treballar la resolució de conflictes.	-Competència social: empatia i solució de problemes. -Regulació emocional: expressió emocional.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<p>Es duran a terme a classe representacions teatrals sobre assetjament. Aniran sortint 5 alumnes per interpretar situacions plantejades per el/la tutor/a o l'UOEP. Els rols seran: dos agressors/es, una víctima i dos espectadors. L'objectiu es que es puguin reflectir diferents formes de solucionar el conflicte i veure com expressen les emocions que senten.</p> <p>També es veurà com ho viu l'alumnat amb TEA per així empatitzar sobre les diferents formes de viure aquestes situacions.</p>		

Sessió 10	Roda de preguntes	
OBJECTIUS	CONTINGUT	
-Repassar el que s'ha après durant el programa. -Avaluar la proposta.	-Competència social: cooperació.	
DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT		
<p>La darrera sessió anirà destinada a avaluar la proposta i allò que han après. Es fragmentarà la classe en petits grups. Durant tres minuts cada grup formularà una qüestió per a un altre grup, doncs aniran responnent preguntes plantejades pels companys/es. Es faran diverses rodes de preguntes, per recordar els temes</p>		

fonamentals treballats a les sessions. Cada grup tindrà un/a portaveu encarregat/da de parlar.

4.8 Avaluació de la proposta

Finalment es durà a terme una avaluació de la proposta. Primerament, per saber si s'han assolit els objectius plantejats de manera general i específica i en segon lloc, descobrir les debilitats per així millorar-la.

L'avaluació es farà amb una rúbrica per a l'alumnat (Annex 6), tenint en compte les activitats, els materials i els aprenentatges; i per altra banda amb una rúbrica per al professorat (Annex 7), avaluant els atributs següents: activitats, recursos, aprenentatges, objectius, tasca de l'UOEP i continguts. S'han elegit les dimensions esmentades, per fer una avaluació global, i tenir en compte tots els factors involucrats. Tant la qualitat de les sessions (activitats i recursos) com l'aprenentatge que ha assolit l'alumnat; i de cara als docents també s'han avaluat els continguts i els objectius establerts, per a saber l'adequació de les sessions i la tasca realitzada per l'UOEP. També es farà una avaluació competencial a l'alumnat, sobre el que ha après de les competències emocionals durant la proposta (Annex 8), de tipus més específic als seus aprenentatges.

La rúbrica és una eina avaluativa qualitativa que serveix per reconèixer el nivell de domini que s'ha assolit en les competències duent a terme la tasca. Aquesta transmet valors i habilitats socials, i permet avaluar de forma imparcial, exacte i consistent. En aquest cas s'ha dut a terme una rúbrica analítica per avaluar per separat diferents atributs. (Cortés, 2014; Vázquez, 2014)

5. CONCLUSIONS

Principalment aquesta proposta es dirigeix a prevenir i erradicar l'assetjament escolar dirigit a l'alumnat amb TEA, mitjançant deu sessions d'activitats i dinàmiques d'educació emocional i tècniques per a treballar les competències emocionals. Es treballen sessions d'educació emocional i intel·ligència emocional a partir de les competències emocionals com consciència, regulació i autonomia emocional i competència social.

La finalitat de les sessions es crear a persones intel·ligents emocionalment, potenciant per una banda l'empatia i el respecte i així prevenir conductes agressives i d'assetjament i per l'altre costat, potenciar en l'alumnat amb TEA la comunicació, l'expressió de sentiments i emocions i sobretot les relacions interpersonals.

Per a desenvolupar la proposta amb sentit i transcendència, és important fer feina conjunta i coherent amb tota la comunitat educativa.

Primerament, en quant als docents, la seva formació i especialització en la temàtica tractada és força important per a realitzar-la de la millor forma possible. Pel que la formació en competències emocionals en els docents s'hauria d'incloure dins les formacions dels mestres. Així mateix també és imprescindible la coordinació entre el professorat per donar resposta a les demandes de l'alumnat del centre.

A més s'ha de tenir en compte la continuïtat dels aprenentatges, des de l'inici de l'escolarització fins al final així com la transversalitat d'aquests, fent que es pugui treballar en qualsevol àrea, espai i moment, per arribar als objectius i necessitats del grup classe. D'aquesta forma la transversalitat de l'educació emocional és necessària, deixant de banda les competències curriculars, les competències emocionals haurien de treballar-se en totes les assignatures i moments, fent així que sigui una forma d'educar als infants a les aules.

A nivell de centre la proposta s'ha d'incloure, primerament en el Pla d'Acció Tutorial (PAT), el document on s'organitzen les accions que es duran a terme a les tutories de cada grup classe i al Programa de Convivència, on s'especifiquen aquells programes i activitats que es plantegen per a millorar la convivència i reduir els problemes relacionals. Finalment, és igual d'important que les famílies estiguin assabentades per a continuar treballant des de casa pel que també és interessant la idea de formar a les famílies per així garantir-ho.

Actualment s'ha iniciat el treball de la intel·ligència i de l'educació emocional a les escoles, encara que la feina que es fa és tan sols el principi del camí. El model d'escola que es coneix a dia d'avui, tot i que esta canviant i evolucionant, encara no és el més adequat per realitzar de la millor forma possible aquest treball, principalment una de les coses que permetria un millor desenvolupament d'aquesta proposta és un canvi metodològic.

Doncs així, la metodologia ideal per a l'educació emocional a les escoles és una que sigui activa, global i constructivista, per a que l'alumnat assoleixi els objectius i els coneixements necessaris en quant a la intel·ligència emocional i que així ho pugui generalitzar a tots els àmbits de la seva vida. A més aquesta ha d'estar dirigida i adreçada a totes les necessitats de l'alumnat, pel que ha de parar atenció a la diversitat. I finalment ha de ser una metodologia que proposi activitats vivencials, que potenciï la participació en l'alumnat i sigui molt individualitzada.

A més, seria necessari tenir a les escoles de manera estipulada, certs protocols a disposició del professorat per posar en marxa en situacions de manca de competències emocionals i altres problemàtiques, de forma que fos una manera de treballar-ho a tot el centre de mode similar. En quant a l'avaluació de les competències també es podrien estipular eines, com rúbriques i qüestionaris, per avaluar de manera continuada el desenvolupament d'aquestes en l'alumnat.

Finalment també s'haurien de donar certs canvis a nivell institucional i social. Les institucions educatives haurien d'augmentar el nombre de formacions específiques i relacionades amb les competències emocionals i relacionades amb la diversitat, per així formar a docents preparats per treballar l'assetjament, els conflictes, el rebuig i la no tolerància de la millor forma i mitjançant l'educació emocional.

Per a la realització d'aquesta proposta, s'han donat certes limitacions, d'entrada és un proposta d'intervenció teòrica, ja que a dia d'avui no s'ha dut a terme i no es sap realment com seria la realitat d'aquesta. Per altra banda tan sols es dirigeix a l'alumnat, específicament de segon cicle de primària, deixant de costat la importància de l'educació emocional del professorat i de les famílies, que òbviament són pilars fonamentals. Ambdós formen part de la vida dels infants i seria essencial que tots treballessin en la mateixa direcció, per garantir un correcte desenvolupament personal.

A més la proposta s'hauria d'anar treballant durant tots els cursos escolars per a aconseguir un desenvolupament òptim de l'alumnat. El que seria més efectiu seria treballar l'educació emocional des del principi de l'escolarització i prevenir la problemàtica des de cursos anteriors, augmentant així la precisió d'aquesta. Altrament seria idoni que es treballés en tots els contextos de les persones, dins i fora de l'escola.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ABC Ciencia (2014). *Identifican las emociones de 21 expresiones faciales*. Web: <https://www.abc.es/ciencia/20140401/abci-felizmente-digustado-tristemente-enfadado-201404011348.html>
- Alkurhah (2016, 4 de julio). *El caso de Lorenzo. Versión animada* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GUfa7p5qqa0>
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670. <https://doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 151-170.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R., Bisquerra Prohens, A., Cabero Jounou, M., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Moreno Romero, C., & Oriol Granado, X. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (Desclee De). http://encore.fama.us.es/iii/encore/record/C__Rb2713338__Seducacion+emocional__P0%2C1__Orighresult__X7__T?lang=spi&suite=cobalt
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2020). *Rafael Bisquerra*. Concepto de competencia emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/concepto-de-competencia-emocional/>
- Blanco Guijarro, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo Psicológico y Educación*, 411-438.
- Caruana, A., & Gomis, N. (2014). *Cultivando emociones-2 Educación Emocional de 8 a 12 años* (Generalitat Valenciana). <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/39e5fa35-716b-4330-b56b-743d45010db2>

- Cortés De las Heras, J. (2014). Diseño de rúbricas. Instrumentos de evaluación educativa #02. *Cuaderno de instrumentos de evaluación #2*. <http://santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Diseño-de-rúbricas.pdf>
- Donaire Castillo, I. M., Gallardo Arrebola, J., & Macías Aguado, S. P. (2006). Nuevas metodologías en el aula: aprendizaje cooperativo. *Practica Docente*, 3, 1-10.
- Emotion Research Lab. (2016). Expresiones faciales universales y emociones. Recuperado de: <https://emotionresearchlab.com/es/blog/expresiones-faciales-universales-y-emociones/>
- Falla, D., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa*, 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- Gardner, H. (1993). Una versión madurada. En *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica* (Paidós, Vol. 471, Número 2, pp. 31-50). <https://doi.org/10.1016/j.quaint.2017.09.030>
- Gardner, H. (1994). I. La idea de las inteligencias múltiples. En *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (pp. 20-25). http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-74265-1_4
- GOIB. (2019). *Memòria Institut per a la Convivència i l'èxit escolar*.
- GOIB. (2018). *Memòria Institut per a la Convivència i l'èxit escolar*.
- Goleman, D. (1995). Cuando el listo es tonto. En *Inteligencia emocional* (Kairós, pp. 35-46).
- Gómez Domínguez, M. T., & Navarro Mateu, D. (2017). Revisión teórica sobre bullying en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *PsiqueMag*, 6(1), 5-18.
- Górriz Plumed, A. B. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad* [Universitat Jaume I]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorriz.pdf;jsessionid>
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE*, 6(2), 1-11.
- Herlyn, S. (2013). *Trastornos del espectro autista*.
- Hernández Rodríguez, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) Guía de actuación para profesorado y familias* (Vol. 6).

<http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5484&tipo=documento%0Ahttp://www.infocoonline.es/pdf/GUIA-BULLYING-TEA.pdf>

Hernández Rodríguez, J. M., & Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(233), 23-40.

Ideas nuevas (s.f.) *Ideas contra el Bullying: mensajes, imágenes, frases contra el acoso*. Web: <https://ideasnuevas.net/ideas-contra-el-bullying-mensajes/>

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud* 1(2), 23-31.

Leal Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-12.

López, I. M., & Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>

Loredo, A., Perea, A., & López, G. (2008). «Bullying»: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214.

Ministerio de Educación Ciencia y Deporte. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. <https://doi.org/10.4438/030-17-012-7>

Mollá López, L., Prado Gascó, V. J., & Martínez Rico, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *CALIDAD DE VIDA Y SALUD*, 8(2), 131-149. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar>

Muñoz-Prieto, M. del M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, 20, 35-46. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.04>

Núñez Cogolludo, A. I. (2014). La inteligencia socioemocional en un niño con trastorno del espectro autista (TEA). *Padres y Maestros.*, 357, 19-24. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i357.3301>

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, «Bullying» en las escuelas: Hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud*, 2, 1-23.

Payne, F. E. (1989). A Definition of Emotions. *Journal of Biblical Ethics in Medicine*, 3(4), 1-9.

- PICTOAPLICACIONES BLOG (2019) Materiales para trabajar las emociones en el TEA
Recuperado de <https://pictoaplicaciones.com/blog/materiales-para-trabajar-las-emociones-en-el-tea/>
- Tik Tak Draw (2018, 22 de octubre). *NO AL BULLYING* [video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=2UFUHB7w-9c>
- Urribarrí Vázquez, M. (2016). Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con trastornos del espectro autista. *Educación en Contexto, II*, 296-311.
- Vallès, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista Digital EOS*, 03(01), 7-17. <https://doi.org/2312-5136>
- Vázquez de Castro-Rué, A. (2014). Evaluación tradicional vs. Evaluación Competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas. En *UNIR-Universidad Internacional de la Rioja*. <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2584/vazquezdecastro-rue.pdf?sequence=1>
- Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). Los diferentes tipos de emociones. En *Educación las emociones* (Producciones Editoriales C.A., Vol. 59, Número 3, pp. 23-31).

7. ANNEXES

Annex 1. Qüestionari d'avaluació inicial sobre l'assetjament escolar.

<p>Saps que és l'assetjament escolar?</p> <table border="1"><tr><td>sí</td><td>no</td></tr></table> <p>Saps quins tipus d'assetjament escolar existeixen?</p> <table border="1"><tr><td>sí</td><td>no</td></tr></table> <p>Si has dit que sí, quins tipus coneixes?</p> <hr/> <hr/> <p>Alguna vegada t'has sentit assetjat/assetjada a l'escola?</p> <table border="1"><tr><td>sí</td><td>no</td></tr></table> <p>Si has dit que sí, quines coses t'han fet?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Com t'has sentit en aquestes ocasions? O com creus que et sentiries si et passés?</p> <hr/> <hr/> <p>Per què creus que hi ha companys/es que duen a terme aquestes accions?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Imagina que a l'escola veus una situació d'assetjament, com creus que reaccionaries? Com te sentiries al veure-ho?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	sí	no	sí	no	sí	no
sí	no					
sí	no					
sí	no					

Creus que series capaç d'intimidar i assetjar a una altra persona?

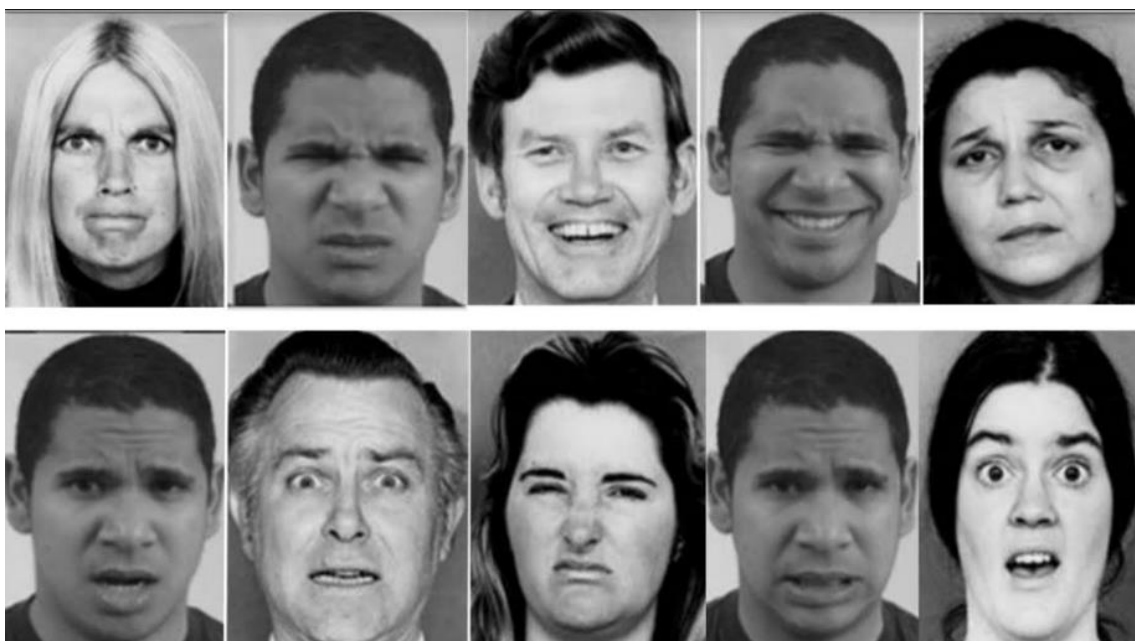
sí	no
----	----

A quins llocs de l'escola ocorren aquestes situacions?

(Elaboració pròpia)

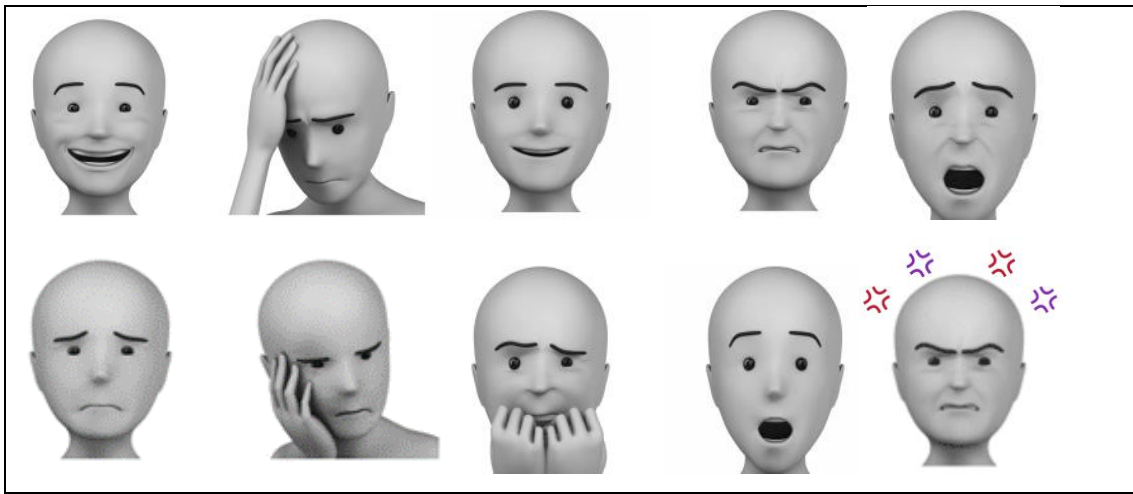
Fonamentat amb eines de prevenció pròpies de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit escolar.

Annex 2. Emocionari.



(ABC Ciencia, 2014; Emotion Research Lab., 2016)

Annex 3. Emocionari amb pictogrames.



(Pictoaplicaciones Blog, 2019)

Annex 4. Imatges sobre assetjament.





(Ideas nuevas (s. f.))

Annex 5. Situacions per aprendre a dir “NO” i treballar els estils de conducta.

- Una persona més gran que tu al pati et demana que li donis el teu berenar.
- A classe un company/a et demana que li deixis copiar la feina que tu has fet durant molt de temps.
- Un grup de nins/es estan criticant la teva forma de vestir al pati.
- Algú t'obliga a jugar al pati a un joc que no te fa il·lusió.
- Els companys/es de classe t'obliguen a fer més feina que els altres a un treball en grup.
- A un canvi de classe, alguns companys/es juguen amb el teu material sense el teu permís.
- Estàs al pati tot/a sol/a i un grup de companys/es se'n riuen de tu per estar sol/a.

Annex 6. Avaluació de l'alumnat sobre la proposta.

	Molt bé	Bé	Normal	Malament
Activitats Les activitats plantejades a l'aula.	Totes les activitats han estat útils i interessants.	Gairebé totes les activitats han estat útils i interessants.	Algunes activitats han estat útils i interessants.	Molt poques/Ninguna activitat han estat útil ni interessant.
Recursos Els materials utilitzats durant les sessions.	Els materials emprats han estat interessants, útils i atractius	Alguns dels materials emprats han estat interessants, útils i atractius.	Pocs materials emprats han estat interessants, útils i atractius.	Els materials emprats no han estat interessants, útils ni atractius.
Aprenentatges El que he après durant les sessions.	Durant les sessions el he après molt sobre emocions, assetjament i TEA.	Durant les sessions he après algunes coses sobre emocions, assetjament i TEA.	Durant les sessions he après poques coses sobre emocions, assetjament i TEA.	Durant les sessions no he après res sobre emocions, assetjament i TEA.

(Elaboració pròpia)

Annex 7. Avaluació del professorat sobre la proposta.

	Molt bé	Bé	Normal	Malament
Activitats Les activitats plantejades a l'aula.	Totes les activitats han estat útils i interessants.	Gairebé totes les activitats han estat útils i interessants.	Algunes activitats han estat útils i interessants.	Molt poques/Ninguna activitat han estat útil ni interessant.
Recursos Els materials utilitzats durant les sessions.	Els materials emprats han estat interessants, útils i atractius.	Alguns dels materials emprats han estat interessants, útils i atractius.	Pocs materials emprats han estat interessants, útils i atractius.	Els materials emprats no han estat interessants, útils ni atractius.
Aprenentatges El que he après durant les sessions.	Durant les sessions el grup classe ha après molt sobre emocions, assetjament i TEA.	Durant les sessions el grup classe ha après algunes coses sobre emocions, assetjament i TEA.	Durant les sessions el grup classe ha après poques coses sobre emocions, assetjament i TEA.	Durant les sessions el grup classe no ha après res sobre emocions, assetjament i TEA.
Continguts Els continguts treballats durant les sessions.	Els continguts de les sessions han estat adequats.	Molts dels continguts de les sessions han estat adequats.	Alguns continguts de les sessions han estat adequats.	Pocs/Ningun dels continguts de les sessions han estat adequats.
Objectius Assoliments dels objectius generals i específics de la proposta.	S'han assolit els objectius generals de la proposta i els específics de les sessions.	Gairebé tots els objectius, generals i específics s'han assolit.	S'han assolit alguns dels objectius generals i específics.	No s'han assolit els objectius, generals i específics, de la proposta.
Tasca de l'UOEP El desenvolupament de l'UOEP durant la proposta.	La tasca de l'UOEP ha estat correcta, activa i positiva.	La tasca de l'UOEP ha estat, normalment, correcta, activa i positiva.	Poques vegades la tasca de l'UOEP ha estat correcta, activa i positiva.	La tasca de l'UOEP no ha estat correcta, activa i positiva.

(Elaboració pròpia)

Annex 8. Rúbrica per avaluar aspectes sobre les competències emocionals en l'alumnat.

	Novell	Aprenent	Avançat	Expert/a
<p>Consciència emocional</p> <p>Identificació emocional (pròpia i aliena) i presa de decisions sobre les emocions.</p>	Me costa identificar quines emocions estic vivint.	Sé identificar algunes de les meves emocions i decidir sobre elles.	Sé identificar la majoria de les meves emocions i en ocasions les d'altres persones i puc prendre decisions sobre aquestes.	Sé identificar les meves emocions (i les d'altres persones) i prendre decisions sobre elles.
<p>Regulació emocional</p> <p>Expressió emocional i afrontament positiu.</p>	Me costa expressar les meves emocions ni tampoc afrontar-les de manera positiva.	A vegades exprés amb dificultats les meves emocions i em costa afrontar-les positivament.	Normalment exprés les meves emocions i les afront de forma correcta.	He après a expressar de manera correcta les meves emocions i les afront positivament.
<p>Empatia</p> <p>Entendre a les altres persones i posar-me en el seu lloc.</p>	Me costa posar-me en el lloc de les altres persones.	Tinc dificultats per posar-me en el lloc de les altres persones i entendre el què viuen.	Normalment sé posar-me en el lloc de les altres persones i entendre-les.	Sé posar-me en el lloc de l'altra persona i entendre la seva situació.
<p>Habilitats socials i comunicatives</p> <p>Habilitats per mantenir relacions socials i per comunicar-me amb eficàcia.</p>	Me costa relacionar-me amb altres persones ni tampoc comunicar-me correctament.	A vegades tinc dificultats per relacionar-me i comunicar-me amb les altres persones.	Quasi sempre sé relacionar-me amb altres persones i comunicar-me amb elles.	Em relaciono amb les altres persones de manera correcta i sé comunicar-me còmodament.
<p>Resolució de conflictes</p> <p>Capacitat per resoldre problemes.</p>	Me costa resoldre els conflictes que visc.	A vegades sé resoldre els conflictes per mi mateix/a.	Quasi sempre sé resoldre els conflictes per jo mateix/a.	Tinc eines i estratègies per resoldre els conflictes.
<p>Autonomia emocional</p> <p>Autoestima i imatge positiva</p>	Me costa estimar-me i valorar les meves habilitats.	Algunes vegades m'estimo i em valoro.	Quasi sempre m'estimo i valoro les meves habilitats.	He après a estimar-me a mi mateix/a i valorar-me.

(Elaboració pròpia)